



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CULTURA CORPORAL E LAZER

JILIANE DE SANTANA SOUZA

**O PROJETO A COR DA CULTURA: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO/ALTERAÇÃO 10639/03 EM SALVADOR-BA**

SALVADOR-BAHIA  
2022

JILIANE DE SANTANA SOUZA

**O PROJETO A COR DA CULTURA: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO/ALTERAÇÃO 10639/03 EM SALVADOR-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Bruno Otávio de Lacerda Abrahão.

SALVADOR-BAHIA  
2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Souza, Jiliane de Santana.

O Projeto A Cor da Cultura : a experiência educativa de implementação da legislação/alteração 10639/03 em Salvador-BA / Jiliane de Santana Souza. - 2022.

114 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Otávio de Lacerda Abrahão.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Projeto A Cor da Cultura. 2. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 3. Legislação - Alteração. 4. Experiências pedagógicas. I. Abrahão, Bruno Otávio de Lacerda. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 379.26 - 23. ed.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

JILIANE DE SANTANA SOUZA

### O PROJETO A COR DA CULTURA: A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEGISLAÇÃO/ALTERAÇÃO 10639/03 EM SALVADOR-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Bruno Otávio de Lacerda Abrahão.

**Conceito:** Aprovado

Aprovado em: 25/11/2022

#### BANCA EXAMINADORA



---

**Prof. Dr. Bruno Otávio de Lacerda Abrahão**  
(Presidente/ Orientador) FACED/UFBA



---

**Profa. Dra. Nanci Helena Rebouças Franco**  
(Membro Interno) FACED/UFBA



---

**Profa. Dra. Geraniide Costa e Silva**  
(Membro Externo) IH, PROEX/UNILAB

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pela minha vida e por me permitir superar todos os entraves encontrados durante a realização deste trabalho.

Ao professor Bruno Otávio de Lacerda Abrahão pela confiança em mim depositada bem como por ter sido meu orientador nesta caminhada, desempenhando tal função com dedicação.

Aos docentes do programa PGEDU/UFBA pelos ensinamentos e contribuições, que muito agregaram a meu aprimoramento pessoal, acadêmico e profissional neste percurso de formação.

Aos docentes entrevistados pela disponibilidade e empenho na contribuição deste estudo.

À família não só pelo apoio nos momentos desafiadores, mas também pela compreensão acerca de minha ausência enquanto me dedicava à realização das atividades e do trabalho de pesquisa.

Aos colegas da iniciação científica Igor Santos e Rafaela Marques pela ampla colaboração nesta investigação.

Aos colegas, com os quais convivi mais aproximadamente ao longo deste processo, tanto pelo compartilhar de conhecimentos e experiências quanto pelo valioso incentivo.

E, por fim, a todos e todas que contribuíram, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento de tal trabalho.

## RESUMO

Esta dissertação possui como objetivo central analisar a experiência educativa de implementação do projeto A Cor da Cultura em Salvador - BA, como uma das principais ações em favor do cumprimento da legislação/alteração 10.639/03. Este estudo tem, para além de motivações pessoais, acadêmicas e profissionais, o amparo na perspectiva da decolonialidade, entendendo que, para o devido enraizamento da mencionada legislação, faz-se necessário romper com a lógica da colonialidade no sistema educativo brasileiro. Por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, tal investigação lançou mão dos seguintes instrumentos para a produção de dados: pesquisa bibliográfica, revisão sistemática, análise documental e entrevista semiestruturada. Além disso, a fim de fundamentar teoricamente a discussão tecida neste estudo, apropriamo-nos do pensamento de Silva (2020) com o intuito de refletir sobre a atuação ideológica da escola através do currículo; Carneiro (2005) e Silva (2001) para discutir como práticas epistemicidas em torno do saber produzido pela comunidade negra e como a existência de estereótipos negativos sobre esta no material didático respectivamente colaboraram para o reforço das desigualdades étnico-raciais em âmbito educacional; Munanga (2001) no sentido de dialogar sobre a necessidade de desconstrução de mitos de hierarquização pela própria educação; Gomes (2011, 2017), Saillant (2009), Nascimento (2014) visando compreender o percurso histórico pré-legislação, impulsionado, sobretudo, pelo Movimento Negro; concordamos também com o pensamento de Benedito disponível em GIFE, 2018, ao acentuar o silenciamento da legislação na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Da Trindade (2005) para entender a importância dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros na educação, preconizados pelo projeto. Os resultados apontam para a eficiência formativa do projeto, reverberando nas práticas pedagógicas de educadores e, assim sendo, para a relevância de perpetuação de seu legado, dado o contingente de docentes que não tiveram acesso na cidade. Indicam ainda um avanço da produção acadêmica sobre o tema no país, entretanto insuficiência em algumas regiões, a exemplo da região Nordeste assim como em determinadas áreas do conhecimento, quais sejam: Educação Artística e o campo das ciências exatas.

**Palavras-chave:** Projeto A Cor da Cultura; Legislação/Alteração 10639/03; experiência educativa; implementação.

## ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to analyze the educational experience of implementation the A Cor da Cultura project in Salvador - BA, as one of the main actions in favor of complying with legislation/amendment 10.639/03. This study has, addition to personal, academic and professional motivations, support from the perspective of decoloniality, understanding that, for the proper rooting of the aforementioned legislation, it is necessary to break with the logic of coloniality in the Brazilian educational system. Through a qualitative approach, of a descriptive and exploratory nature, this investigation made use of the following instruments for the production of data: bibliographic research, systematic review, document analysis and semi-structured interview. Furthermore, in order to theoretically support the discussion woven in this study, we appropriate the thinking of Silva (2020) in order to reflect on the ideological performance of the school through the curriculum; Carneiro (2005) and Silva (2001) to discuss how epistemicide practices around the knowledge produced by the black community and how the existence of negative stereotypes about it in the didactic material, respectively, contributed to the reinforcement of ethnic-racial inequalities in the educational scope; Munanga (2001) in the sense of dialoguing about the need to deconstruct hierarchy myths by education itself; Gomes (2011, 2017), Saillant (2009), Nascimento (2014) aiming to understand the pre-legislation historical course, driven, above all, by the Black Movement; We also agree with Benedito's thinking available at GIFE, 2018, when she emphasizes the silencing of legislation in the current National Common Curricular Base (BNCC) and Da Trindade (2005) to understand the importance of Afro-Brazilian Civilizing Values in education, advocated by the project. The results point to the formative efficiency of the project, reverberating in the pedagogical practices of educators and, therefore, to the relevance of perpetuating its legacy, given the contingent of teachers who did not have access in the city. They also indicate an advance in academic production on the subject in the country, however insufficiency in some regions, such as the Northeast region as well as in certain areas of knowledge, namely: Art Education and the field of exact sciences.

**KEYWORDS:** The A Cor da Cultura Project; Legislation/Amendment 10639/03; educational experience; implementation.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. UMA LEITURA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE OS IMPACTOS EDUCACIONAIS DA LEGISLAÇÃO/ALTERAÇÃO 10639/03</b> .....	43
1.1. O PERFIL DAS PESQUISAS.....	49
1.2. A ABORDAGEM DOS ARTIGOS .....	54
1.3. SOBRE O PROJETO A COR DA CULTURA.....	57
<b>2. PROJETO A COR DA CULTURA: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA EDUCATIVA A PARTIR DE SEU MARCO CONCEITUAL</b> .....	59
2.1. ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO/ALTERAÇÃO 10639/03 E SUA CONVERGÊNCIA COM A NOÇÃO DE EQUIDADE .....	60
2.2. O PROJETO A COR DA CULTURA: OBJETIVOS, ABORDAGEM, INSTRUMENTOS E CONTEÚDOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS MOBILIZADOS PELO PROJETO .....	62
2.3. O PROJETO A COR DA CULTURA: INVESTIGAÇÕES BASILARES E DE QUE FORMA SÃO ACIONADAS.....	66
2.4. IMPRESSÕES SOBRE OS ACHADOS.....	67
<b>3. VOZES DOS ATORES DO “A COR DA CULTURA”: O PROJETO NA PRÁTICA</b> .....	69
3.1. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS .....	72
3.2. CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	91
<b>4. CONCLUSÃO</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
<b>ANEXOS</b>	



## **LISTA DE ANEXOS**

1. Termo de consentimento livre e esclarecido
2. Roteiro da entrevista com coordenadora de um grupo de formadores de Salvador
3. Roteiro da entrevista com formador
4. Roteiro da entrevista com educadoras
5. Trecho do vídeo programa Heróis de Todo Mundo - Maria Carolina de Jesus
6. Trecho do vídeo programa Heróis de Todo Mundo - Luís Gama

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Por descritores simples.....	46
Tabela 2 - Por combinações.....	47
Tabela 3 - Áreas de formação/atuação dos pesquisadores.....	52
Tabela 4 - Estratégias metodológicas.....	53

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

Dr. - Doutor

Dra. – Doutora

Ed. Edição

Etc. *Et cetera*

FACED – Faculdade de Educação da UFBA

IH – Instituto de Humanidades

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

MUCDR - Movimento Unificado contra a Discriminação Étnico-Racial

Nº - número

NEIM - Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher

P. - página

PGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura da UNILAB

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TVE - TV Educativa da Bahia

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## INTRODUÇÃO

Mulher negra, mãe solo, profissional de educação, oriunda de família humilde, nascida e criada na Cidade Baixa de Salvador, mais precisamente no bairro do Uruguai e atual moradora do bairro da Federação, iniciei minha vida acadêmica em uma escola particular de pequeno porte, situada na primeira localidade mencionada, a escolinha Casinha do Bambi. Nela, começam a emergir minhas primeiras inquietações envolvendo a questão racial e sua implicação no contexto escolar.

Já nessa primeira instituição de ensino, comecei a notar que havia uma espécie de “marcador” que me impedia de ser respeitada bem como posicionada em situações de destaque, sobretudo, em eventos realizados pela escola, muito embora fosse uma das alunas mais aplicadas. Ao mesmo tempo, passei a observar um tratamento distinto direcionado a alguns colegas. Assim, fui entendendo que minhas características físicas não eram valorizadas e fui tomando consciência de minha negritude<sup>1</sup>. Isso, por sua vez, já nesse período, fez com que eu desenvolvesse inconscientemente práticas de resistência a fim de me manter naquele espaço.

Somando-se a esta não valorização e até mesmo preterição em muitas ações desenvolvidas pelo citado espaço escolar, não me via representada nos materiais didáticos que estudava, haja vista que estes eram ilustrados com imagens e contextos envolvendo estritamente crianças brancas.

De maneira análoga, ocorreu na escola pública, em que cursei o Ensino Fundamental (antigo ginásio) a posteriori. Nesta, uma instituição composta majoritariamente por alunas e alunos negros, havia menor índice de exclusão racial, entretanto continuávamos a estudar, submetidos a um currículo eurocêntrico, métodos engessados e material didático, que em nada dialogava com nossa realidade tampouco nos representava.

Com efeito, o supradito currículo eurocêntrico compreende um currículo que faz uso de um código linguístico e cultural representante apenas de um segmento social, o qual busca referência na cultura e nos valores brancos europeus e se deseja universal. Em decorrência, é excludente de outros grupos bem como de respectivos modos de vida. O apagamento da história do continente africano, sua

---

<sup>1</sup> Refiro-me à negritude enquanto uma construção social. Ver: IANNI, Octavio. **Escravidão e racismo**, 2ª ed., São Paulo, Hucitec, 1988.

explicação de maneira simplista e/ou distorcida, por vezes sintetizada geralmente no último capítulo do livro didático, em semelhança a invisibilização do histórico de luta, resistência e contribuição negra podem exemplificar a existência de um currículo eurocentrado no sistema educativo brasileiro.

Na unidade também pública, em que cursei o Ensino Médio, foi quando comecei a perceber sinais tímidos da questão racial sendo problematizada na escola. Com exceção do material e métodos ainda fortemente conservadores, pude participar pela primeira vez de um projeto da consciência negra, promovido pelo professor Sávio<sup>2</sup>.

No ano de 2007 prestei vestibular e ingressei no curso de Letras Vernáculas pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). No decorrer do mencionado curso, já no terceiro semestre, por volta do ano 2009, quando cursei o componente Políticas Educacionais, tomei conhecimento da existência da legislação que trata da obrigatoriedade de inserção da história da África e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica. Este fato me deixou entusiasmada, uma vez que ao conhecer o conteúdo de tal legislação, reporte-me imediatamente ao início de minha vida escolar quando a discriminação, a invisibilidade e o silenciamento de minha comunidade negra assim como de sua contribuição social imperavam absolutos.

Lembro-me que na oportunidade a docente propôs um trabalho avaliativo em que tal legislação foi colocada como um dos temas de escolha para a apresentação de um seminário, em que eu, ávida por conhecer melhor seu conteúdo bem como seu contexto de surgimento, prontamente o selecionei. Para enriquecer a exposição feita por mim e por uma colega perante a turma, entrevistei Arany Santana, uma ativista baiana, membro do Movimento Negro, atuante nesta mesma região de origem. Tal experiência foi muito proveitosa na medida em que me proporcionou maior aproximação com o contexto de emergência e o conteúdo do referido dispositivo legal.

Mais adiante, no meio do curso, ao estudar a disciplina Literatura Brasileira III, fui apresentada aos conteúdos culturais e identitários por intermédio da professora

---

<sup>2</sup> Professor Sávio compunha o quadro de educadores do extinto colégio estadual Landolfo Alves, lecionando a matéria de filosofia. Nesta instituição, cursei todo o Ensino Médio de 2003 a 2005.

Liliane Vasconcelos<sup>3</sup>. Ao ler os artigos escritos por mim, propostos na disciplina, esta docente percebeu minha afinidade com o tema, advinda de minha própria vivência, creio eu e incentivou-me a aprofundar na temática, a partir do aprimoramento dos artigos e possível publicação. Na época, por necessidades profissionais, não pude me lançar nesta empreitada, mas fiquei com o incentivo guardado, esperando um momento oportuno para me engajar nesta atividade.

Concluí o curso de Letras em 2011 e já no ano de 2012, fui aprovada na seleção do curso de Especialização em Estudos Linguísticos e Literários pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Para adquirir o título de especialista, precisava escrever uma monografia na área de concentração que, no meu caso, residiu na literatura. Enxerguei nisso, o momento oportuno de que esperava para me aprofundar no desafio lançado por minha professora na graduação e me inserir no campo da pesquisa, foi quando decidi discutir sobre a dificuldade de reconhecimento étnico-racial tomando por base um personagem do romance *Viva o Povo Brasileiro*.

Considerando o fato de a arte ser reflexo da vida real e, por conseguinte, que a apreciação sobre um personagem fictício, o qual nega sua origem racial negra, confunde-se com o sentimento de parte desta comunidade de pessoas reais, com o trabalho de conclusão de curso, pude observar que tal dificuldade de reconhecimento é proveniente do racismo praticado no país. Este reduz e exclui o ser humano negro dos processos de plena participação social, implicando em uma autorrejeição e negação de não apenas suas características físicas, como também de qualquer elemento que remeta a sua ascendência.

O resultado final do trabalho, entregue em 2014, foi bastante elogiado. Ao concluir esta especialização, percebi a necessidade de me afastar um pouco da vida acadêmica para me dedicar aos estudos para concursos públicos.

No ano de 2019, senti que era preciso me reaproximar do ambiente acadêmico a fim de dar continuidade a meus propósitos futuros. Foi quando me inscrevi para cursar o componente EDC 585 - Educação, Identidade e Pluralidade Cultural como aluna especial. Tal componente, ministrado pelo professor Bruno

---

<sup>3</sup> A docente Liliane Vasconcelos atuava na área de Literatura Brasileira no curso de Letras Vernáculas da Universidade Católica do Salvador entre os anos de 2007 e 2011. Neste período, cursei a graduação no referido curso.

Abrahão no programa de pós-graduação da FACED/UFBA, possibilitou-me maior aprofundamento na temática racial e identitária atrelada ao campo educacional. No decorrer da disciplina, tomei conhecimento sobre o projeto A Cor da Cultura através do colega George Oliveira. Nesse mesmo ano, participei da seleção de mestrado para alunos (as) regulares, em que fui aprovada para ingressar no programa em 2020.

Toda essa trajetória percorrida fez com que eu desenvolvesse uma relação intimamente entrelaçada com meu objeto de pesquisa, dado que este dialoga diretamente com minha já citada vivência. Não me refiro apenas à vivência pessoal e acadêmica, como também à profissional enquanto educadora em instituições de ensino públicas e privadas, em que pude constatar a continuidade da resistência com a temática étnico-racial, assemelhando-se muito ainda a minha fase escolar inicial. Aprofundo-me sobre isso mais adiante.

Antes de debruçarmo-nos sobre o objeto de estudo propriamente dito, faz-se necessária uma elucidação acerca do contexto geral em que este objeto está enredado.

Sancionada no ano de 2003, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, a legislação 10639/03 exerce uma função de extrema importância, haja vista sua convergência com a noção de equidade. Tal noção consiste em propiciar justiça mediante oferta de tratamento que considere características e necessidades específicas de cada grupo humano. Então, por se tratar de uma política educacional de ação afirmativa, que almeja a promoção de direitos equânimes para a população negra em âmbito educacional, justifica-se seu entrelaçamento a esse conceito.

Efetivamente, tal legislação configura uma alteração nos artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o principal mecanismo legal que rege esta área, tornando obrigatória a inclusão do ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação básica em todo o território. Compreendida como fruto das lutas históricas lideradas, sobretudo, pelo Movimento Negro brasileiro, apoiadas por intelectuais e ainda por outros movimentos sociais, esta constitui uma política pública de suma importância para a supracitada comunidade, com vistas à promoção da equidade conforme aponta Gomes (2011).

Por certo, a normativa prescreve que as ações pedagógicas deveriam dar conta do 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. Além disso, dispõe sobre a necessidade de os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serem ministrados em todo o currículo escolar, entretanto, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Inclui ainda o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Constatada a responsabilidade do sistema educacional brasileiro enquanto produtor e reproduzidor de desigualdades étnico-raciais tendo em vista o estabelecimento de um currículo monocultural e eurocêntrico, Munanga (2001) assinala que a própria educação deve oferecer a possibilidade de desconstruir mitos de superioridade e inferioridade introjetados na mente da sociedade. Daí a importância de os conteúdos étnico-raciais estarem instituídos no currículo escolar. Decorrente disso, propiciar uma formação educacional, que não só considere a diversidade étnico-racial, mas também promova a valorização da população negra, por séculos estereotipada e invisibilizada nesse âmbito, faz-se urgente.

Perante o exposto, a presente investigação tenciona realizar um estudo acerca da experiência de implantação pedagógica do Projeto A Cor da Cultura a fim de verificar de que forma se desenvolveu para dar efetividade ao disposto na legislação/alteração 10639/03. Em face disso, é importante traçar uma reflexão mais geral até chegar ao objeto de investigação específico. Desse modo, o ponto inicial se localiza na constatação da atuação ideológica da escola através de seu currículo, da ocorrência de práticas epistemicidas dos saberes produzidos pela população negra, passando pela necessidade de valorização da diversidade étnico-racial em ambiente escolar, pelo contexto de surgimento da legislação/alteração 10639/03 bem como a permanência das barreiras enfrentadas para sua efetivação chegando ao projeto A Cor da Cultura e os pilares em que sua produção se assenta.

Por conseguinte, Silva (2020) assinala que a escola consiste em um aparelho ideológico e esta atuação ideológica ocorre por intermédio do currículo. A partir desta consideração, é possível refletir sobre como a manutenção de um currículo fundamentado estritamente na cultura e nos valores ocidentais, não só consolidou um sistema educativo excludente do segmento negro bem como de suas manifestações culturais, mas também contribuiu para construção de representações negativas e apagamento de seu protagonismo na sociedade. Isto, por sua vez,



favoreceu a produção e reprodução de um quadro de desigualdades étnico-raciais em âmbito escolar.

Inicialmente, Silva traz reflexões sobre Teorias de Currículo. Para além de outras informações, o autor elucida que a questão central que direciona as teorias de currículo consiste em: Qual conhecimento deve ser ensinado? Em seguida, ele assinala que o currículo é resultado de uma seleção, isto é, em um universo mais amplo de conhecimento, seleciona-se aquele que vai constituir o currículo. Uma vez decidido quais conhecimentos devem fazer parte, busca-se justificar o porquê “desses conhecimentos” e não “daqueles”. Além disso, deduzem o tipo de ser humano desejável para um tipo de sociedade: “o que eles ou elas devem se tornar?”.

Desse modo, o referido especialista chama atenção para o fato de que, nas discussões cotidianas, ao pensarmos em currículo pensamos apenas em conhecimento e acabamos por desconsiderar que o conhecimento que compõe o currículo está “inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.” (SILVA, 2020, p.15). Assim, para além de uma questão de conhecimento, currículo também é uma questão de identidade.

Ademais, ressalta que a perspectiva pós-estruturalista também permite afirmar que o currículo é também uma questão de poder, à proporção que as teorias de currículo buscam dizer o que o currículo deve ser, implicam questões de poder. Selecionar, privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre inúmeras possibilidades, uma subjetividade, uma identidade como sendo a ideal também é uma operação de poder. É a questão de poder que separa as teorias tradicionais das críticas e pós-críticas de currículo.

Nessa direção, as teorias tradicionais se pretendem neutras, científicas e desinteressadas enquanto que as teorias críticas argumentam que nenhuma teoria é neutra, mas que está inevitavelmente implicada em questão de poder. Uma vez que as teorias tradicionais aceitam mais facilmente o “*status quo*” acabam se concentrando em questões técnicas e buscam resposta à pergunta “o quê?” Já as teorias críticas e pós-críticas não se limitam a indagar “o quê?”. Sua questão central reside no “por quê?”. Por que este conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que determinado conhecimento esteja no currículo e não outro?

No tocante às teorias tradicionais, Silva aponta que estas foram impulsionadas pelos modelos de Bobbit (1918) e Tyler (1949). Ambos, embora pretendessem uma mudança no sistema educacional, mantinham respostas evidentemente conservadoras. Seus modelos propunham que a escola funcionasse à semelhança de uma empresa comercial ou industrial, com estabelecimento de métodos, resultados e foco na eficiência; questões de desenvolvimento e organização respectivamente. Logo não estavam preocupados com nenhum tipo de questionamento que provocasse mudanças nos arranjos educacionais. O paradigma dominou o campo do currículo nos Estados Unidos e exerceu forte influência no Brasil até a década de 70, quando emerge o “movimento de reconceptualização”. A partir de então, surgem as teorias críticas, as quais começam a colocar em questão os arranjos sociais. Assim, não apenas, desconfiam do *status quo*, como também o responsabilizam pelas desigualdades e injustiças.

Embora a literatura educacional estadunidense atribua a renovação curricular exclusivamente ao denominado “movimento de reconceptualização”, Silva (2020) aponta a importante participação de pensadores de outros países, que no mesmo período contribuíram para a contestação do currículo, a saber: Paulo Freire no Brasil, Michael Young na Inglaterra, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet na França.

Com efeito, dos pensadores citados, Silva (2020) põe em relevo o filósofo Althusser, que, em 1970, publica o ensaio *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*, obra em que o teórico faz importante conexão entre educação e ideologia. Nesta, Althusser vai defender não apenas que a continuidade da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes ideológicos, mas também que esta não consegue se sustentar sem mecanismos e instituições encarregadas de assegurar que o *status quo* não seja contestado. Assim, tais mecanismos se consolidam por meio de aparelhos que podem ser repressivos (polícia, judiciário) ou ideológicos (escola, religião, mídia). Desse modo, a escola se constitui como um aparelho ideológico central, por atingir toda população em um longo período de tempo. Tal atuação ideológica pode se dar de maneira direta ou indireta. A respeito disso explica:

Como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais,

História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais "técnicas", como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que as crianças das classes dominadas sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes. (SILVA, 2020, p.31-32)

Somando-se a isso, Silva (2020) destaca o pensamento de Bourdieu e Passeron, os quais, no mesmo ano, trazem para a discussão o conceito de "capital cultural", cujo centro está no processo de reprodução cultural, isto é, na reprodução cultural das classes dominantes. Dado que tal cultura tem valor em termos sociais, possibilitando obtenção de vantagens materiais e simbólicas, esta se constitui como capital cultural. Ao basear seu currículo somente na cultura das classes dominantes, a escola acaba por funcionar como mecanismo de exclusão. Assim, o currículo não se expressa apenas na cultura dominante, mas também na linguagem, no código cultural dominante, o que faz as crianças e jovens das classes favorecidas se sentirem à vontade, por tal código ser-lhes familiar, enquanto os mais novos das classes menos privilegiadas têm sua cultura nativa desvalorizada ao serem submetidos exclusivamente a um código que lhes é estranho. Isso, por sua vez, conduz-lhes ao fracasso escolar.

Na contemporaneidade, entram em cena as teorias pós-críticas do currículo, que direcionam o currículo para uma perspectiva multiculturalista, ao englobar as noções de identidade e diferença, reivindicadas por grupos não dominantes, a saber: pessoas negras, mulheres e homossexuais. Tais grupos iniciaram forte crítica ao cânon do currículo a que consideravam expressão da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. Esta fazia se passar por uma cultura comum, universal, mas dizia respeito a uma cultura profundamente particular.

Não obstante o multiculturalismo possua um caráter ambíguo, em que, de um lado fortalece-se como estratégia de reconhecimento e inserção de grupos não dominantes, por outro, pode conduzir à armadilha da homogeneização cultural, ao favorecer a ideia de que somos múltiplos, e, assim sendo, não há razão para lutas e reivindicações particulares, Silva (2020) enfatiza sua importância como instrumento de luta política. Ele realça que as desigualdades no campo educacional, mais

especificamente no currículo, são provocadas por outras dinâmicas, como as de raça, de gênero e de sexualidade para além da questão de classe.

Além do mais, Silva (2020) assevera que a justiça curricular não será alcançada somente pelo acesso ao currículo hegemônico, sendo necessária uma mudança profunda em seu interior. Relativo à noção de justiça curricular, concordamos com Santomé (2013), o qual a percebe enquanto “o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito na sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais”. (SANTOMÉ, 2013, p.9)

Carneiro (2005) alerta para a existência de práticas epistemicidas no sistema educativo brasileiro. Assim, o epistemicídio constitui um elemento do dispositivo de racialidade/ biopoder, que, por sua vez, opera na sociedade brasileira, definindo funções e papéis sociais. Carneiro (2005) se baseia na noção de epistemicídio defendida por Boaventura Sousa Santos (1997), o qual visualiza tal conceito como uma das formas mais eficazes de dominação étnico-racial, haja vista a negação da legitimidade do conhecimento produzido por grupos socialmente desprivilegiados. Entretanto, cabe lembrar que o ativista negro Abdias do Nascimento anteriormente já tratava da problemática relacionada à desqualificação dos saberes construídos pela comunidade negra, assunto ao qual denominou de genocídio cultural.

Conforme a mencionada filósofa, para além da morte/ sepultamento da racionalidade empreendida pelo segmento negro, esse é também um processo contínuo produtor da indigência cultural dado que promove não só a negação de aquisição de meios favoráveis à construção do conhecimento, mas também a redução da capacidade intelectual deste grupo.

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p.97)

Destarte, é possível compreender o epistemicídio operando por duas dimensões centrais, a saber: a invisibilização dos saberes da população negra e a obstacularização de acesso à educação de qualidade.

Carneiro (2005) se valendo do pensamento de Santos (1997) assevera que no sistema educacional há uma interpretação do negro acerca de seu estatuto como sujeito do conhecimento e que suas possibilidades intelectuais são presumidas de sua diferença étnico-racial. Assim, para este paradigma a ciência consiste em uma prática social privilegiada, uma vez que produz a única forma de conhecimento válido.

Em decorrência disso, diferentes pensadores estabeleceram parâmetros de aferição com fins de julgamento e validação do *quantum* de racionalidade seria possível identificar em cada grupo humano, quais sejam: autocontrole (domínio de si) e domínio da natureza, como condição para o desenvolvimento das técnicas, do progresso, da ciência e do desenvolvimento. Desse modo, o pensamento difundido por teóricos, a exemplo de Kant e Hegel, contribuiu para a propagação de uma visão anti-civilizatória relativa ao negro (CARNEIRO, 2005).

O primeiro afirmava a existência de diferenças inatas entre as raças associadas ao meio ambiente, colocando que os trópicos seriam inibidores de tipos afeitos ao labor (trabalho) que, em sua visão, seria o caso dos povos negros. O segundo assinalava uma suposta incapacidade por parte de tal grupo no quesito autocontrole, afirmando a escravidão como forma de redenção para estes povos. Tais teorias deterministas foram cruciais para a criação e disseminação de estereótipos sobre o negro fomentadores de um imaginário anti-intelectualista, bem como de uma inclinação natural deste à escravidão (CARNEIRO, 2005).

Analogamente, Carneiro (2005) evidencia que a instalação do epistemicídio no contexto brasileiro ocorreu inicialmente por meio do jesuitismo promovido pela Igreja Católica. Mais tarde, no pós-abolição e emergência da República, influxos do racismo científico seriam percebidos em autores nacionais, os quais traduziram tais matrizes teóricas e filosóficas, implicando grandes impactos sobre a educação e tendo consequências específicas sobre a população negra.

Carneiro (2005) pontua a diferença de tratamento dispensado por parte dos jesuítas relativamente ao negro em comparação ao indígena. Sobre este último, aos jesuítas foi inclusive confiada a defesa de sua liberdade. Sobre o primeiro, que tal Instituição considerava sem alma portanto não humano, sua escravidão era tolerada.

Nina Rodrigues e Julio Mesquita Filho defenderam a ideia de que o país possuía o desafio de instituir um processo de civilização dado o contingente negro sendo integrado a sociedade brasileira, devido a uma suposta incapacidade cultural deste grupo. Isso, todavia, ocorre em um contexto que inclusive já era de conhecimento a contribuição da civilização egípcia para o patrimônio cultural da humanidade. Aquele chega a atribuir tal feito a um grupo, cuja origem não era totalmente negra sendo, então, um ramo da raça branca. Este reitera não apenas Rodrigues, em relação à impossibilidade cultural e autotutela do negro, como também chega a manifestar que era indesejável a imigração negra, em contrapartida, para ele, as correntes imigratórias europeias eram vistas como benéficas ao desenvolvimento do país. Carneiro (2005) faz notar que ambos os autores falavam em um período em que já havia expoentes negros popularmente conhecidos nas artes e nas ciências, a título de exemplo de: Luiz Gama, Machado de Assis, Mário de Andrade, Juliano Moreira, os irmãos Rebouças dentre outros. Ainda assim, persistia a intencionalidade de delinear a visão de insuficiência civilizatória sobre a pessoa negra.

Além disso, a pensadora discute sobre a dificuldade de acesso do negro à educação formal desde o período posterior à abolição, conectando-se com os entraves enfrentados por estudantes negros na contemporaneidade. Para ilustrar tal situação, ela explicita o relato de José Correia Leite, um velho militante negro, o qual expõe os desafios encontrados para conseguir se alfabetizar na década de 20 do século passado. Este afirma que a frequência à escola era somente permitida àqueles que tinham pai e mãe e ele, no entanto, sem se encaixar nessa condição, continuava impedido de ingressar, buscando, por conta própria, formas de adquirir instrução. Um exemplo disso, foi a descoberta por si de escolas criadas pela maçonaria para meninos humildes, que, pouco tempo depois, fechara. Outra tentativa, foi sua inserção “fora dos trâmites legais” em um curso de alfabetização, criado pelo Abade do mosteiro de São Paulo, voltado para jornalheiros, sendo que este não o era. O militante reconhece que nestas aprendeu um pouco, entretanto nunca o suficiente para considerar-se totalmente alfabetizado (CARNEIRO, 2005). É possível observar nesse relato critérios estabelecidos para manter negros excluídos do espaço educacional.

Segundo Carneiro (2005), ao longo do século houve uma melhoria nos níveis de escolaridade de negros e brancos, no entanto a diferença de nível de estudo

entre os grupos manteve-se estável assim como o observado em gerações anteriores. Esse déficit é de em média 2,3 anos de estudo para os primeiros em relação aos segundos. Assim sendo, para a autora a educação enquanto um elemento estratégico mais efetivo e seguro de ascensão social “é fundamental dentro da arquitetura do dispositivo de racialidade.” (CARNEIRO, 2005, p. 112) Desse modo, a maneira controlada como são distribuídas as oportunidades de acesso educacional assegura a manutenção de uma estrutura social racialmente hierarquizada.

Posto que a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social, no Brasil, para as classes subalternas, o controle e distribuição das oportunidades educacionais vêm instituindo uma ordem social racialmente hierárquica. Acreditamos que essa maneira de administração das oportunidades educacionais permitiu a um só tempo a promoção da exclusão racial dos negros e a promoção social dos brancos das classes subalternas, consolidando, ao longo do tempo, o embranquecimento do poder e da renda e a despolitização da problemática racial, impedindo, ao mesmo tempo, que essa evoluísse para um conflito aberto. (CARNEIRO, 2005, p. 113)

A especialista chama ainda atenção para a existência do epistemicídio mesmo quando do alcance do domínio epistemológico ocidental por parte do/a intelectual negro/a. Apesar desse fato provocar a ruptura com um de seus pressupostos, isto é, da suposta incapacidade cognitiva da pessoa negra, ocorre “por ausência de alternativa a esse campo epistemológico hegemônico, pela redenção que a aculturação promove dos paradigmas da razão hegemônica, pela destituição de outras formas de conhecimento.” (CARNEIRO, 2005, p. 117)

Sob este prisma, relativo à necessidade de combater a desigualdade proveniente do currículo hegemônico por meio de outras dinâmicas que ultrapassem o fator classe é que se coloca a necessidade de inserção das demandas étnico-raciais. Silva (2020) expõe que, semelhante ao ocorrido com a classe e com o gênero, as teorias críticas, cujo enfoque estava na raça e na etnia, a priori, concentraram-se em questões de acesso à educação e ao currículo. Deste modo, o foco estava em investigar quais mecanismos sociais e institucionais estavam na origem do fracasso de crianças e jovens pertencentes a grupos considerados “minoritários”. Silva (2020, p.99) afirma que “para estas perspectivas, não havia nada de ‘errado’ com o currículo em si, que deixava, assim, de ser problematizado.” Somente a partir de uma segunda fase, emergente dos estudos pós-estruturalistas e

dos Estudos Culturais, “que o próprio currículo passou a ser problematizado como sendo racialmente enviesado.” (SILVA, 2020, p.99).

Silva (2020) considera que os temas de raça e etnia ganham espaço na teoria curricular através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder. Ressalta ainda o caráter do texto curricular, carregado de narrativas que confirmam o privilégio das identidades dominantes, ao passo que tratam as demais identidades como exóticas e folclóricas e assim conservam a marca colonial.

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla - o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas - está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um ‘tema transversal’: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão enquanto seres sociais. (SILVA, 2020, p. 101-102)

Assim, o autor assinala que a questão necessária consiste em: “como desconstruir o texto racial do currículo? Como questionar narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo?” (SILVA, 2020, p. 102). Dessa maneira, acentua que uma perspectiva crítica do currículo não se torna multicultural pelo mero acréscimo de informações sobre culturas e identidades. Não importa apenas celebrar a diferença e a diversidade, mas sim compreendê-las como uma questão histórica e política a ser problematizada.

Nesse sentido, Munanga (2001) reitera que a educação, baseada nos moldes eurocêntricos, contribuiu para o apagamento da cultura do negro no sistema educativo e, em consequência, sua inferiorização. Por isso aponta o potencial da própria educação de reversão deste quadro, atuando sobre a desconstrução de mitos de hierarquização baseados na raça, introjetados na mente dos sujeitos, oriundos de uma “educação envenenada pelos preconceitos” (MUNANGA, 2001, p.9). Por isso a necessidade de os conteúdos étnico-raciais estarem instituídos no currículo escolar.

De início, Munanga (2001) chama atenção para o fato de que alguns dentre nós, na sua educação e formação de cidadãos, não receberam dos professores o



preparo ideal para lidar com o desafio de convivência com a diversidade. Tal falta de preparo, fruto do mito de democracia racial, por certo, compromete o processo de formação dos futuros cidadãos. Apesar disso, é preciso lembrar que somos frutos de uma educação eurocêntrica, dessa forma acabamos, muitas vezes, por reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos permeados na sociedade.

Destarte, esses preconceitos estão presentes tanto nas relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores quanto nos instrumentos de trabalho pedagógico. Relativamente ao primeiro contexto, alguns professores, devido à falta de preparo ou aos preconceitos neles introjetados, deixam de atuar sobre situações de discriminação ocorridas no espaço escolar como momento privilegiado para debater a diversidade. O pesquisador assinala que, na maioria das vezes, impera a omissão quando o ideal seria assumir uma atitude responsável, levando à reflexão de que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos, “mas sim ao contrário um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral.” (MUNANGA, 2001, p. 8).

Acerca dos instrumentos pedagógicos, isto é, livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais, assegura sobre seu caráter eivado de mesmo teor preconceituoso e depreciativo acerca dos povos e culturas não oriundas do mundo ocidental. Dialogando com Munanga, SILVA (2001), ao analisar a representação da pessoa negra no livro didático, aponta que as culturas destes sujeitos são representadas em grande escala sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania. Estes atributos são comumente representados, pelo homem branco, de classe média. O negro, a mulher, os povos indígenas são descritos pela cor de pele ou pelo gênero para representar sua existência. Decorrente disso, tal invisibilidade conduz a um sentimento de autorrejeição, “negação de seus valores culturais e preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações.” (SILVA, 2001 p.14).

Em relação ao livro didático e a ideologia que, por vezes é veiculada neste, SILVA (2001) demonstra sua importância, atentando que, na maioria das vezes, constitui o único recurso de leitura, especialmente, nas escolas públicas. Assim, pode se tornar um veículo de propagação de estereótipos não identificados pelo professor, caso apresente uma forma simplificada e falsificada do cotidiano, das experiências e do processo histórico-cultural de diversos segmentos

sociais. Destes, pesquisas revelam que a presença dos povos negros foi sempre marcada pelo estereótipo e caricatura, em que a criança negra era ilustrada de forma inferiorizante e excluída dos processos de comunicação, já que esta era exclusivamente direcionada ao público majoritário nele representado, a saber: crianças brancas e de classe média.

Acerca do estereótipo negativo dispensado ao negro no livro didático, enuncia Silva:

Ao veicular estereótipos que expandem uma representação negativa do negro e uma representação positiva do branco, o livro didático está expandindo a ideologia do branqueamento, que se alimenta das ideologias, das teorias e estereótipos de inferioridade-superioridade raciais, que se conjugam com a não legitimação pelo Estado dos processos civilizatórios indígena e africano, entre outros, constituintes da identidade cultural da nação." (SILVA, 2001, p.16).

Ante o exposto, representações, tais como: a presença do negro apenas como escravizado, sem referência tanto a seu passado de homem livre quanto de resistente no período escravista e ainda na contemporaneidade contra as opressões; a associação com a baixa capacidade intelectual bem como com as características de feiura, sujeira, maldade e pobreza; a visão desvalorizante das religiões de matrizes afro-brasileiras são estereótipos negativos que precisam ser desconstruídos nas fontes didáticas de leitura. Silva (2001) aposta na possibilidade de formação docente de modo que crie condições no sentido de estes fazerem uso do livro didático como uma ferramenta potencial para a promoção da criticidade.

Acredito que é possível formar o professor de Ensino Fundamental, no sentido de utilizar de forma crítica o livro didático, transformando esse livro em um instrumento gerador de consciência crítica. A desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica, pode contribuir para o processo de reconstrução de identidade étnico-racial e autoestima dos afro-descendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania. (SILVA, 2001, p. 26)

Munanga (2001) acrescenta que não é preciso ser profeta para chegar à compreensão de que o preconceito incutido na cabeça de parte dos professores bem como sua falta de capacitação profissional para lidar com a diversidade, somado ao conteúdo preconceituoso presente nos materiais didáticos além das relações discriminatórias entre alunos de diferentes grupos étnico-raciais desencorajam o aluno negro, prejudicando seu aprendizado. "O que explica o

coeficiente de repetência e evasão escolares altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco.” (MUNANGA, 2001, p. 8).

O autor reforça que não se pode desconsiderar o impacto socioeconômico da família de alunos no processo de aprendizagem, no entanto, é preciso conceber que a memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos estudantes apagados do sistema educativo, alicerçado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente explicação para o alto índice de repetência e evasão escolares deste grupo. Assim, o resgate de tais elementos consiste em uma questão que não interessa apenas ao alunado negro, mas também para estudantes de outros grupos, sobretudo, o segmento branco, seja porque recebeu uma educação deturpada por preconceitos e teve sua estrutura psíquica afetada, “seja porque todos se alimentam de uma cultura fruto de todos os grupos étnicos que, apesar das condições desiguais, contribuíram para a formação da identidade nacional.” (MUNANGA, 2001, p.9).

Isto posto, ainda em conformidade com Munanga (2001), a educação consiste em um veículo potente a fim de reverter este quadro de desigualdades étnico-raciais, visando à desconstrução de mitos de hierarquia. Acentua que não se pode prescindir de pontuar a complexidade da luta antirracista, a qual exige várias frentes de batalha, entretanto “a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima” (MUNANGA, 2001, p.9). Isso, por sua vez, deve contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática.

Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira. (MUNANGA, 2001, p.9)

O diálogo com Gomes (2011, 2017) discute o contexto de surgimento da legislação, fruto de lutas sociais encabeçadas principalmente pelo Movimento Negro brasileiro. Segundo a especialista, no século XX, o direito à educação se tornou uma forte bandeira dessa organização, reconhecendo que ela não é a solução para todos os males, é óbvio, entretanto ocupa um lugar de importância nos processos de produção de conhecimento, na formação intelectual e política e é utilizada constantemente pelo mercado de trabalho como forma de seleção de uns em detrimento de outros. Além disso, problematiza sobre a compreensão de tal

legislação como uma política educacional, mas que ainda esbarra em obstáculos existentes na estrutura social.

Gomes (2017) compreende o Movimento Negro como um ator coletivo e político, formado por outros grupos políticos e culturais. Possui ambiguidades, vive disputas internas, no entanto também produz consensos. Alguns destes se materializaram nas seguintes ações: o resgate do herói negro Zumbi dos Palmares; a fixação do 20 de novembro como data nacional; a necessidade de criminalização do racismo, com base no artigo 5º da Constituição e o papel da escola como instrumento que, por vezes, reproduz o racismo. Assim, sem esse ator, o tema do racismo e da discriminação étnico-racial jamais teria sido pautado nas agendas políticas e da justiça brasileira.

Atinente às ações empreendidas por esta agremiação em favor da educação, Gomes (2017) aponta que é preciso considerar os avanços ocorridos na primeira metade do século XX. No contexto de pós-abolição e recente Proclamação da República, as reivindicações giravam em torno do combate ao analfabetismo da população negra bem como sua inserção nas escolas oficiais. Inserção esta que ocorreu de forma bastante lenta, o que, por sua vez, dificultou a integração dessa população ao mundo do trabalho. Neste contexto, vale destacar ainda a atuação da imprensa negra paulista (1916-1966), da Frente Negra Brasileira (1931-1937) e do Teatro Experimental do Negro -TEN (1944-1968) como organizações importantes na luta contra as desigualdades étnico-raciais.

Consoante Saillant (2009), a crítica feita pelas primeiras organizações do Movimento Negro girava, sobretudo, em torno das condições sociais que descendentes de escravos foram deixados. Dessa forma, organismos tais como a supramencionada imprensa negra paulista atribuíam importância à educação como um elemento de inserção social do negro. Esta correspondia ao conjunto de jornais e revistas circulados, especialmente, dos anos 20 ao final dos anos 30, em prol da afirmação desse segmento. O Alfinete, O Kosmos, A Voz da Raça, o Clarim d'Alvorada, Getulino, Alvorada, o Progresso, O Propugnador são alguns de seus exemplos.

Nesse sentido, Gomes (2009), aludindo Barros (2005), acentua dois movimentos vivenciados pela população negra no final do século XIX e início do século XX, “que se opõem e se complementam: a ação branca e a ação negra.” Gomes (2009, p. 42). A primeira fazia notar a necessidade de a comunidade negra

se escolarizar para o trabalho e cidadania. Contudo, essa presença era dificultada pelos mecanismos mais diversos. A segunda consistia na tentativa de a própria população negra se inserir no sistema oficial de ensino.

Segundo Gomes (2011), a não contemplação por políticas públicas da inserção negra na educação, no período do Império e na primeira metade do século XX, fez com que esta demandasse seus esforços para sua própria escolarização. Destas iniciativas, podemos destacar a atuação da Frente Negra Brasileira, que para além da discussão de medidas por educação e por trabalho para antigos escravos e seus descendentes, criou sua própria escola em São Paulo bem como promoveu cursos de alfabetização primário e preparatório para o ginásio.

Similarmente, na década de 30, ocorre o Primeiro Congresso Nacional Afro-Brasileiro em que a questão é abordada novamente. Nos anos 40, é criado o Teatro Experimental do Negro (TEN), idealizado por Abdias do Nascimento, cobrando reparações no campo da cultura. Os anos 40 e 50 são marcados por intenso debate sobre escola pública e profunda ação política do Movimento Negro.

Estas são ações notadamente relevantes como passos iniciais de organização, entretanto a intensificação destas se concentra na segunda metade do mesmo século.

Retomando à ideia de reparação, Saillant (2009) alerta para sua aparição já nos escritos e discursos de líderes negros desde 1950, sendo o mais célebre destes o supradito Abdias do Nascimento, propondo o que chamava de “políticas compensatórias”. A noção de reparação é tão antiga quanto o movimento. Porém, difundiu-se mais a partir de 1970 com o sentido de compensar a história e compensar por desigualdades. Tal líder é considerado um parlamentar que aproveitou do espaço institucional do Senado para defender os interesses da população negra além de realizar várias ações explícitas em prol dessa comunidade.

Ainda segundo Saillant (2009), houve diversas transformações da agremiação entre os anos de 1930 e os dias atuais. A partir de 1970, tornou-se mais politizado inspirado no movimento americano por direitos civis ocorrido em 1960 nos Estados Unidos. No ano de 1986, ganha novo impulso pós-ditadura. Mais recentemente passa por um processo de internacionalização, graças a experiência de participação na Conferência de Durban.

Devido à confluência de determinados fatores de discriminação racial e de racismo, ocorridos durante o regime militar, em 1978, várias entidades do Movimento

Negro se articularam e fundaram uma organização de dimensão nacional. A princípio nomeado como Movimento Unificado contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR), rebatizado um ano depois como Movimento Negro Unificado (MNU). Esta organização “elege a educação e o trabalho como duas importantes pautas na luta contra o racismo.” (GOMES, 2017, p. 32).

A partir dos anos 80, com o processo de redemocratização política no Brasil, começa a surgir outro perfil de ativista do Movimento Negro. Graças à ênfase na educação, um número de ativistas conseguiu concluir a graduação e posteriormente o mestrado e o doutorado, desenvolvendo suas pesquisas voltadas à questão racial atrelada ao âmbito educacional. Até esta década, a reivindicação do Movimento Negro acerca do acesso à educação residia em um discurso mais universalista. Com a implantação das medidas com este caráter, porém, a organização percebeu que estas não atendiam à demanda da população negra. Assim, seu discurso mudou, passando a pleitear, ações afirmativas, discussão já existente no interior da militância (GOMES, 2017).

Nascimento (2014) lembra um episódio marcante quando do processo de redemocratização política, no tocante a um encontro entre o renomado líder Abdias e o futuro presidente Tancredo Neves. Na ocasião, a liderança relembrou o histórico de organização e resistência da comunidade negra em favor de seus direitos desde o período colonial, ressaltando a importância de organismos/ movimentos, tais como: República de Palmares, as centenas de quilombos, a Revolta dos Alfaiates, as insurreições Malês, a Balaiada e o fenômeno do Chico Rei, as irmandades negras - cuja atuação extrapolava as práticas religiosas haja vista a luta também pela inclusão social do negro -, a imprensa negra, a Frente Negra brasileira, a Convenção Nacional do Negro e algumas dezenas de ativistas negros das décadas 1930, 40, 50 e 60.

Na sequência, os anos 90 figuraram como a década da efervescência política, social e econômica nacional e internacional. A América Latina passou por grande reforma constitucional, almejando a reconstrução do Estado democrático de direito. Alguns países trouxeram novidade em suas reformas: a concepção de nações pluriétnicas e multiculturais. Ainda neste período, a raça ganha centralidade nas políticas de Estado. Um evento merecedor de destaque foi a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares em 1995, na cidade de Brasília. Nesta ocasião, foi entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso o “Programa para a superação do racismo e

da desigualdade étnico-racial”, o qual já demandava por ações afirmativas com foco na educação superior e no trabalho.

Gomes (2017, p.34) assinala que “a culminância do processo de inflexão na trajetória do Movimento Negro brasileiro ocorreu nos anos 2000.” Concebido como momento de confluência de várias reivindicações da referida entidade, esta década foi palco para um evento marcante em sua história: a Conferência Mundial de Durban em 2001, na África do Sul. Neste, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência do racismo, comprometendo-se com a criação de medidas para seu combate.

Nesse mesmo período, muitas ações, oriundas dos esforços do referenciado organismo, foram consolidadas na estrutura do Estado, sendo algumas delas: criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) em 2003. A adoção da política de cotas raciais por várias universidades públicas. A fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) em 2000. Foi criada, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Ministério da Educação. Ainda nesse movimento de concretização de importantes acontecimentos, Gomes (2017) explicita que também, no início do terceiro milênio, uma demanda pleiteada desde os anos 80 foi finalmente atendida: a sanção da legislação 10639/03, por meio da inclusão dos artigos 26 A e 79 B na LDB, graças à forte pressão por parte desta entidade sobre o Ministério da Educação, cobrando-lhes o desempenho de seu papel na superação do racismo.

A respeito da obrigatoriedade de inserção de tal normativa, afirma Gomes (2011):

É importante compreender a força e o caráter da lei n. 10.639/03. Como se trata de uma alteração da lei n. 9394/96, via inserção dos artigos 26 A e 79 B, quando a ela nos referimos estamos falando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e não de uma legislação específica voltada para a população negra. Ou seja, o seu teor e suas diversas formas de regulamentação possuem abrangência nacional e devem ser implementados por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades. (GOMES, 2011, p.116)

A especialista explana a possibilidade de percepção do caráter indutor e realizador de programas e ações direcionados a políticas de direito e de reforço à questão racial em uma perspectiva mais inclusiva presentes nos programas e ações por parte dos supracitados mecanismos. Entretanto, eles vêm sendo realizados em graus muito diferenciados pelo MEC bem como pelos sistemas de ensino. Explicita

ainda que dada a responsabilidade do MEC, dos sistemas de ensino, das escolas, dos gestores e dos educadores na superação do racismo e das relações étnico-raciais, para a concretização dessa política, tais ações ainda carecem de enraizamento. (GOMES, 2011)

Gomes (2011) considera que o dispositivo legal esbarra no imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais. Nessa direção, no ano de 2018, em uma entrevista para a página da internet GIFE, a socióloga e educadora Vera Lúcia Benedito discutiu sobre alguns desafios que se colocam frente a sua implementação após 15 anos de existência, explicitando que um grande entrave inicial consistia na falta de estudiosos com um olhar mais apurado para a temática étnico-racial, a fim de contribuir para a colaboração das discussões e formação de professores. No entanto, a partir do aumento de alunos negros ingressantes nas universidades públicas, os quais desenvolveram conhecimentos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, essa realidade começou a ser minimizada. Todavia, apesar do aumento da produção acadêmica nos últimos anos, ainda são necessários mais profissionais dedicados a esta área do conhecimento.

Ainda sobre o cenário atual envolvendo o supradito mecanismo legal, a socióloga e professora afirmou: “[...] temos constantemente embates políticos, como agora o novo currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o que vemos é o silenciamento da aplicação da lei.” (GIFE, 2018). Assim, ela sinaliza o descaso das autoridades competentes em relação à efetivação do dispositivo em questão e, em consequência, seu apagamento da nova BNCC.

A educadora comenta ainda sobre a indiferença das instituições escolares perante a essa legislação. “Algumas escolas entendem que não precisam mais falar sobre o tema, que não têm obrigação. E isso nos leva a entender o quanto temos ainda no Brasil uma sociedade racista, discriminadora, que não consegue ver todos os grupos em termos de igualdade.” (GIFE, 2018). A partir do exposto, torna-se perceptível que o problema apontado acima, inicialmente, perpassa por uma questão de mudança ideológica da sociedade ante a questão étnico-racial.

Apesar dos impasses apontados, Gomes (2011) evidencia iniciativas exitosas já observadas, ainda que insuficientes, em favor da implementação dos temas



africanos e afro-brasileiros na educação bem como da luta antirracista e destaca a importância do projeto A Cor da Cultura como uma dessas ações.

Tal projeto, cujos dois grandes eixos residiram na produção de material didático-pedagógico e na formação de educadores para tratamento dos temas étnico-raciais, assumiu extrema relevância, uma vez que, através do que foi produzido, favoreceu a uma releitura da história, dirimindo distorções, equívocos e estereótipos negativos acerca tanto da população negra quanto de suas manifestações culturais. Isso, por sua vez, deve contribuir para o fomento de uma educação antirracista.

Resultante de um trabalho conjunto envolvendo o Governo Federal por meio do Ministério da Educação - MEC, a Seppir - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Cidan - Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, o Canal Futura, a Petrobrás, a Fundação Palmares e a TV Globo, as ações deste projeto consistiram na elaboração de um *kit* didático, constituído, sobretudo, por materiais em audiovisual, que foi distribuído, em sua primeira etapa, para sete estados da federação, a saber: Bahia (Salvador), Maranhão (São Luís), Mato Grosso do Sul (Corumbá e Campo Grande), Pará (Belém), Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, Nova Iguaçu e Niterói), Rio Grande do Sul (Porto Alegre) e São Paulo (capital, ABC e Campinas).

Em sua segunda etapa, foram beneficiados os estados de Amazonas (Manaus), Mato Grosso (Cuiabá), Minas Gerais (Uberlândia, Belo Horizonte e Juiz de Fora), Paraná (Cascável) e Pernambuco (Recife e Olinda) conforme aponta SANTANA e GABARRA (2012).

Há indícios de uma terceira etapa do projeto. Entretanto, os dados encontrados apresentam certa incoerência, ao apontar como novos três estados que já haviam aparecido como contemplados em etapas anteriores. No portal do Ministério da Educação (MEC), encontra-se disposto: “O projeto entra na sua terceira fase, que vai de 2013 a 2014, expandindo para cinco novos Estados – Pará, Maranhão, Espírito Santo, Goiás e Rio Grande do Sul.” (BRASIL, 2013). Esta formação e distribuição do *kit* didático foram realizadas para instituições de ensino público entre os anos de 2005 e 2015, ano de início e fim do projeto respectivamente.

Embora tenha havido uma busca exaustiva, a informação sobre o quantitativo exato de escolas beneficiadas pelo projeto não foi localizada, entretanto um balanço

realizado em setembro de 2015, disponível na página do Canal Futura, mostrou que, nessa altura, o projeto já tinha formado mais de 9 mil educadores, em 170 municípios de 18 estados brasileiros e entregado 11 mil *kits* pedagógicos a escolas públicas, universidades, além de ONGs e instituições parceiras. Apesar de o referido projeto possuir como foco principal a educação formal em seu nível básico, o fato de o *kit* ter sido distribuído para universidades e ONGs, fez com que o projeto alcançasse também o Ensino Superior e a educação não formal respectivamente.

Além disso, propiciaram a formação continuada docente, visando o preparo de educadores para trabalhar os temas propostos pelo projeto em sala de aula, tendo em conta o preenchimento desta lacuna para muitos em sua formação inicial. Gomes (2011) aponta o projeto como uma das ações de extrema importância por parte do MEC, favorável aos objetivos vislumbrados pela 10639/03.

Cabe ainda salientar que a produção do A Cor da Cultura é ancorada em dez princípios, denominados Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, a saber: Ancestralidade, Circularidade, Cooperatividade, Corporeidade, Energia Vital (*axé*), Ludicidade, Memória, Musicalidade, Oralidade e Religiosidade. Da Trindade (2005) exprime que tais valores têm a intenção de destacar a África, na sua diversidade, e que os africanos e africanas trazidos ou vindos para o Brasil e seus e suas descendentes brasileiras instituíram aqui valores civilizatórios.

Deste modo, vale ressaltar a relevância de tais princípios por ampararem as premissas do projeto. Da Trindade (2005) destaca os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros como um conjunto de normas e princípios que constituem “nosso modo de sermos brasileiros”. (DA TRINDADE, 2005, p.30). Ao tratar da compreensão mais profunda de tal conceito, a autora parte da ideia de conferir destaque ao continente africano na sua diversidade. Isso, por sua vez, coaduna-se com o reconhecimento de que os africanos e africanas escravizados e trazidos para o Brasil, um país de dimensões continentais, bem como seus descendentes na diáspora, imprimiram aqui valores civilizatórios. Valores “são inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração.” (DA TRINDADE, 2005, p.30) A respeito destes princípios afirma:

A África e seus descendentes imprimiram e imprimem no Brasil valores civilizatórios, ou seja, princípios e normas que corporificam um conjunto de aspectos e características existenciais, espirituais, intelectuais e materiais,

objetivas e subjetivas, que se constituíram e se constituem num processo histórico, social e cultural. E apesar do racismo, das injustiças e desigualdades sociais, essa população afrodescendente sempre afirmou a vida e, conseqüentemente, constitui o/s modo/os de sermos brasileiros e brasileiras. (DA TRINDADE, 2005, p.30)

Por certo, a especialista lembra o fato de que a África é um continente imenso, constituído por 52 países, sendo assim, possui uma diversidade política, econômica, social, cultural... bastante considerável. Exprime que se afirmamos que no Brasil temos muitos brasis, o mesmo podemos dizer do continente africano: temos várias áfricas na África. Diante dessa reflexão, pode-se inferir que pensar sobre este continente, a partir de um olhar homogeneizante é apresentar uma visão reducionista de sua riqueza, peculiaridades e possibilidades.

Da Trindade (2005), ao discutir a significância dos Valores Civilizatórios para o tratamento da temática étnico-racial na Educação Infantil, ancora-se inicialmente no seguinte princípio constante no documento proposto pela Organização das Nações Unidas:

A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade universal e em plena consciência de que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes. (Adotada pela Assembleia das Nações Unidas, de 20 de novembro de 1959) (DA TRINDADE, 2005, p. 30)

Apesar disso, a pensadora realça que a criança negra se depara com um ambiente escolar, em que é discriminada frequentemente. Assim, ela reforça que se os efeitos provocados pelo racismo já são bastante danosos em adultos, implicando sofrimento, revolta, que dirá em um indivíduo na infância. Estes, muitas vezes, são obrigados a sustentar-se sozinhos perante a estas situações face ao silenciamento dos adultos, dos professores nesse espaço.

Além do mais, expõe sua inquietação sobre a ausência de preocupação por parte da sociedade brasileira exercida por anos em desenvolver um acervo educativo voltado ao público infantil, que contemple não apenas a afirmação da existência do povo negro no país, como também de sua valorização.

Não é apenas motivo de negligência a discriminação, o preconceito, o racismo com relação às crianças negras. É também uma insensibilidade, que está ancorada nos 312 anos oficiais de escravidão neste país e nos 117 anos de promulgação da Lei Áurea. É impressionante que, por muito tempo, ninguém se preocupou com a importância de colocar, no acervo de brinquedos das crianças da Educação Infantil, bonecas e bonecos negros,

livros infantis com imagens e personagens negros em posição de destaque, não ter mural com personagens negros, não serem trabalhadas as lendas, as histórias e a História africanas, entre outras formas de afirmação de existência e de valorização dos negros em nosso país. (DA TRINDADE, 2005, p. 32)

E continua alertando para a permanência de insensibilidade, derivada da memória coletiva inscrita na citada sociedade, a qual cometeu uma série de abusos para com a criança negra escravizada.

É, essa insensibilidade está inscrita na nossa memória coletiva de brasileiros e brasileiras, que vendiam crianças negras, que abusavam das crianças negras, que matavam crianças negras, que impediam que as crianças negras fossem amamentadas por suas mães. (DA TRINDADE, 2005, p. 32)

Assim, concordando com Da Trindade (2005) “a história parece que nos legou uma responsabilidade social especial para com essas crianças.” (DA TRINDADE, 2005, p.32). Diante disso, é possível considerar fundamental o material didático-pedagógico que foi elaborado pelo projeto A Cor da Cultura no sentido de preencher o hiato apontado e em virtude de este ser respaldado em tais valores. Valores estes caros à Educação Infantil por propiciarem uma gama de práticas pedagógicas e atividades lúdicas, visando a construção de sentidos e representações positivas sobre as diferenças étnico-raciais.

Faz-se necessária a elucidação da ideia geral de cada valor civilizatório afro-brasileiro, que não adquirem significação de maneira estanque, dado que seus sentidos são construídos a partir de correlação e de interdependência. Desse modo, o valor Energia vital (axé) concebe que tudo que é vivo e existe no mundo é sagrado, está em interação e possui energia vital: planta, água, gente, bicho etc. Religiosidade, em diálogo com o primeiro, parte da premissa de que tudo é sagrado, divino, todos os elementos da natureza, todos os seres, sem distinção. Em relação à Ancestralidade, as sociedades negro-africanas guardam estreita relação com seus antepassados, haja vista a consideração da ideia de imortalidade do ser humano. Dessa forma, cultuam seus ancestrais, valorizando extremamente o legado deixado por eles.

Para o povo negro, a Memória assume grande importância. A relação com sua história, com seu passado bem como de seus ascendentes ajuda a construir a percepção sobre si mesmo e sobre sua identidade. A Oralidade pressupõe a

valorização da expressão oral. Nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. A prática de contação de histórias, por exemplo, possibilita o compartilhamento de saberes, memórias e desejos. Mas se a fala é reconhecida como potencial, a escuta também é.

A Musicalidade é indicada como um dos aspectos mais emblemáticos da comunidade afro-brasileira. O gosto pela sonoridade, pelo ritmo, pelo batuque, pela dança está fortemente imprimida na ideia de brasilidade. Paralelo a isso, a Ludicidade surge como uma espécie de culto à alegria, à apreciação ao riso, à diversão, à celebração da vida. Da Trindade (2005) pontua que um povo sem desejo de viver é um povo morto em vida.

O princípio Circularidade concebe a roda como experiência de grande significação, dado que aponta para o movimento, a renovação, o processo, a coletividade. A roda de capoeira, de samba, histórias contadas ao redor da fogueira consistem em práticas de Circularidade por excelência. Em consonância, o valor Cooperatividade traduz a capacidade do compartilhar, do cooperar, de se ocupar com o outro e afirma tal característica como essencial a nossa sobrevivência.

No tocante ao valor civilizatório Corporeidade, explicita a referenciada autora que “o corpo é muito importante, na medida em que com ele vivemos, existimos, somos no mundo. Um povo que foi arrancado da África e trazido para o Brasil só com seu corpo, aprendeu a valorizá-lo como um patrimônio muito importante.” (DA TRINDADE, 2005, p.34). Assim, afastando-se da noção de narcisismo, para este princípio o corpo é percebido como instrumento potente, por meio do qual é possível realizar trocas, experiências. “O corpo é vida, é potência, possibilidade. Com ele se afirma a vida, se vive a existência, individual e coletiva.” (DA TRINDADE, 2006, p.98).

Referente às motivações deste estudo, convém ressaltar que a literatura aponta obstáculos existentes que dificultam a devida implementação da legislação/alteração 10639/03 nos espaços educacionais. Em sua análise Ribeiro (2021) assinala que estas dificuldades se concentram na alegação de desconhecimento sobre esta, na falta de preparo acadêmico docente, na inexistência ou incompletude de material didático e na falta de políticas públicas mais eficazes (RIBEIRO, 2021). Sendo assim, investigar o processo de desenvolvimento educativo do A Cor da Cultura se faz necessário, na medida em

que o dado projeto atuou, sobretudo, em dois desses impasses apontados: despreparo de educadores e ausência de material pedagógico adequado.

Para além disso, ao fornecer subsídios necessários no sentido de instrumentalizar a legislação/ alteração 10.639/03, o projeto propõe um movimento decolonial no sistema educativo nacional. Sobre a perspectiva da decolonialidade faz-se necessária antes a elucidação sobre colonialidade. Torres (2018) argumenta que colonialidade diz respeito à lógica global de desumanização, que pode existir até mesmo na ausência de colônias formais. Tal lógica pode ser concebida como o legado deixado pelo colonialismo moderno ocidental. Este fenômeno, por sua vez, é caracterizado pelo empenho por parte de todos os impérios europeus modernos se voltarem para a “descoberta” do Novo Mundo. Pretendia-se padrão de civilização para o mundo colonial “não civilizado”, com vistas a promover um grande projeto de “salvação”. Neste, a escravidão é apresentada como meio para ofertar ajuda ao primitivo e subumano a tornar-se disciplinado. Este processo “teve implicações profundas múltiplas, bem como um grande impacto sobre a noção de ser civilizado.” (TORRES, 2018, p.35) Referente ao colonialismo exprime Torre:

A “descoberta” teve implicações profundas múltiplas, bem como um grande impacto sobre a noção de ser civilizado. Como Bowden coloca: “Uma vez que foi determinado que ao mundo colonial faltava civilização e, conseqüentemente, soberania, foi quase inevitável que o direito internacional criasse por si só ‘o grande projeto de salvação de levar os marginalizados ao domínio da soberania, civilizando o incivilizado e desenvolvendo as instituições e técnicas jurídicas necessárias para essa grande missão”. Mais especificamente, “[o]s precedentes e leis estabelecidas, seguindo o contato de europeus com as pessoas do Novo Mundo, informariam depois disso a natureza dos subsequentes encontros entre europeus e pessoas indígenas ao redor do globo” (BOWDEN, 2009 apud TORRES, 2018, p.35).

Assim, a “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão resultantes desse processo são alguns dos eventos-chave fundantes da colonialidade.

Nessa direção, decolonialidade surge como luta contra a lógica da colonialidade bem como contra seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. O referido autor explicita que decolonialidade, como conceito oferece dois lembretes-chave: primeiro, a manutenção da colonização e suas várias dimensões evidenciadas no horizonte de luta; 2) segundo, funciona como uma lembrança constante de que a lógica do colonialismo e seus legados podem permanecer mesmo após o término da colonização formal e da independência econômica e política. “É por isso que o conceito de decolonialidade desempenha um importante

papel em várias formas de trabalho intelectual, ativista e artístico atualmente.” (TORRES, 2018, p.32-33).

Assim, tal conceito parece carregar consigo a noção de ruptura com os paradigmas impostos pela lógica da colonialidade e, ao mesmo tempo, sugere um resgate ao propor um giro decolonial, no nível da atitude. Torres se apoiando no pensamento de Fanon (2008) explica:

A mais básica expressão do giro decolonial está no nível da atitude, levando à formação de uma atitude decolonial. O condenado, como entidade que é criada no cruzamento da colonialidade do saber, poder e ser, tem o potencial de se distanciar dos imperativos e normas que são impostos sobre ele e que buscam mantê-lo separado de si. É o desejo do Eu de “tocar o outro, sentir o outro, revelar-me no outro”, contra os efeitos devastadores da catástrofe metafísica, que faz a formação dessa atitude possível, mesmo diante dos obstáculos apresentados pela lógica da modernidade/colonialidade. (FANON, 2008 apud TORRES, 2018, p.51)

Outrossim, ao contribuir com a disseminação das ações realizadas pelo referenciado projeto, esta apreciação deve propiciar também maior conhecimento sobre o mecanismo legal que insere os conteúdos africanos e afro-brasileiros já que estão intimamente relacionados. Este constitui a norma e aquele uma das iniciativas mais perceptíveis de aplicação dela. Além do mais, tal projeto foi impulsionado pela parceria do MEC com organizações do setor privado, podendo ser considerado, então, uma política pública, pois cooperou com a busca da equidade entre grupos humanos.

Afora a literatura, a experiência pessoal enquanto mulher negra e docente em instituições de ensino públicas e privadas, como já citado brevemente, possibilitou-me constatar a distância entre a legislação/alteração e o cotidiano do “chão da escola”, posto que sua aplicabilidade efetiva ainda é notadamente aquém do ideal. Algumas dessas instituições desconsideravam totalmente o tema da história e cultura africana e afro-brasileira em suas práticas bem como em seus projetos político-pedagógicos (PPPs). As poucas, em que havia algum tipo de atividade a respeito, faziam-no por meio apenas da disciplina de história ou ainda através de momentos pontuais, no 20 de novembro, por exemplo. Vale observar ainda que a maneira com que estas últimas trabalhavam a temática era, muitas vezes, folclorizada e/ou distorcida, o que ainda está em desacordo com o prescrito na normativa haja vista que esta prevê a abordagem em todas as áreas do conhecimento e em todo o currículo escolar.

Em virtude disso, surge o interesse de investigar iniciativas que visam ou visaram à consolidação das prescrições da mencionada legislação. Além disso, os conhecimentos adquiridos como aluna especial no componente supracitado somados aos estudos prévios realizados na Especialização no campo das relações étnico-raciais tanto me encorajaram a prosseguir no aprofundamento do assunto quanto me conduziram a enxergar o quão esta área ainda carece de estudos e aprofundamentos para eliminação de conflitos e contradições. Daí a importância do presente estudo que deve contribuir para enriquecer o campo.

Face ao exposto, pelo intuito de contribuir para construção de representações positivas da África, dos africanos e seus descendentes espalhados por diversas partes do mundo, investigar como se deu a experiência de desenvolvimento pedagógico do projeto A Cor da Cultura em Salvador - BA é bastante salutar. Com exceção da polisssemia e das controvérsias envolvendo o vocábulo “experiência”, esta é compreendida aqui conforme observou Benjamin enquanto “matéria da tradição, na vida coletiva como na vida privada”. Constitui-se menos a partir de dados isolados rigorosamente fixados na memória, e mais a partir de dados acumulados, muitas vezes não conscientes, que afluem à memória.” (BENJAMIN, 1989, p. 105) Efetivamente, o presente estudo consistirá em um registro do legado que tal projeto deixou com o intuito de servir de referência para possíveis novas intervenções.

Além disso, tal pesquisa é de extrema relevância, na medida em que pretende ainda debruçar-se sobre o avanço de produções científicas dedicadas ao exame do impacto da legislação/alteração 10639/03 nas unidades de ensino, focalizando as práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento bem como sobre o projeto A Cor da Cultura, levantando a quantidade de investigações que se ocuparam disso e buscando não só compreender seus enfoques, como também verificar de que forma estão contribuindo para o desenvolvimento do tema no campo da educação.

Consoante já discutido, o projeto A Cor da Cultura representou uma das ações mais propositivas sobre como abordar a cultura afro-brasileira em espaços educacionais, oferecendo-nos material empírico sobre “o que” e “como” ensinar determinado conteúdo à luz da legislação/alteração 10639/03.

Isto posto, constitui a questão central deste estudo: de que forma ocorreu a experiência educativa de implementação do projeto A Cor da Cultura em Salvador -



BA para dar conta da aplicabilidade da legislação/alteração 10639/03? Acompanhada das seguintes questões: em que medida as produções acadêmicas brasileiras relativamente à legislação/alteração 10639/03 e ao projeto A Cor da Cultura estão contribuindo para o desenvolvimento do tema no campo educacional? Quais foram os objetivos do projeto A Cor da Cultura? Qual foi a perspectiva educativa encontrada em seu marco conceitual? Quais conteúdos curriculares foram propostos? De que maneira foram mobilizados? Quais instrumentos foram utilizados para a mediação destes conteúdos? Em que medida os conteúdos partilhados na capacitação de educadores das redes de ensino de Salvador - BA bem como os materiais didáticos disponibilizados para implementação nas escolas são importantes, através da visão dos/as professores/as formadores/as? Quais os impactos pedagógicos da supracitada formação na prática de professoras/es, atuantes em instituições da educação básica de Salvador- BA? Como os Valores Civilizatórios alicerçam concepções e práticas docentes?

De modo preciso, o estudo possui os objetivos a seguir: o Objetivo Geral é analisar a experiência educativa de implementação do projeto A Cor da Cultura em Salvador/ BA como uma das principais ações favoráveis ao cumprimento da legislação/alteração 10.639/03 e constituem Objetivos Específicos: 1. Compreender em que medida as produções acadêmicas brasileiras constantes nos indexadores Educ@, Lilács e Scielo, acerca da legislação/alteração 10639/03 bem como sobre o projeto A Cor da Cultura, desenvolvidas entre os anos de 2003 e 2021, têm contribuído para o enraizamento do tema; 2. Identificar a perspectiva educativa proposta pelo referido projeto a partir da análise sobre seu marco conceitual, com foco na discussão do conteúdo existente em seu *kit* didático-pedagógico; 3. Verificar a percepção dos/as professores/as formadores/as do mencionado projeto acerca da importância dos conteúdos compartilhados na capacitação de educadores das redes de ensino de Salvador - BA bem como do material didático aplicado nas escolas para implementação da supracitada legislação/ alteração; 4. Examinar os impactos pedagógicos da supracitada formação na prática de professoras/es, atuantes em instituições da educação básica de Salvador- BA; 5. Investigar de que modo os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros alicerçam concepções e práticas dos docentes participantes.

Alusivo ao percurso metodológico encaminhado neste estudo, Zanette (2017) assinala a prudência de a pesquisa científica contemporânea ser orientada a partir do uso de técnicas qualitativas e quantitativas, no sentido de levar em conta as particularidades culturais dos sujeitos envolvidos. Destarte, seguindo estas orientações, para realizar a presente investigação, leva-se em conta a utilização da pesquisa qualitativa quanto a sua abordagem, sem, no entanto, desconsiderar possíveis aspectos quantitativos.

Ao refletir sobre a pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais, Minayo (2002) enuncia que esta se ocupa de um nível de realidade que não pode ser quantificado. Assim, tal abordagem se aprofunda no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que, por sua vez, vincula-se a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, cuja redução à operacionalização de variáveis, ou seja, noções/medidas matemáticas, é impossível.

Verdadeiramente, consiste ainda em uma pesquisa de natureza descritiva e exploratória e possui como instrumentos intermediadores pesquisa bibliográfica, revisão sistemática, análise documental e entrevista semiestruturada. Tais instrumentos foram escolhidos por serem considerados adequados para alcançar os objetivos supracitados.

Como procedimentos, possui os seguintes: mapeamento de produções acadêmicas acerca da inserção da normativa; análise do marco conceitual do projeto A Cor da Cultura e entrevista com atores do cenário pedagógico do referenciado projeto.

Acerca do primeiro procedimento, foi realizado um mapeamento de investigações acadêmicas, as quais se ocuparam da mencionada legislação/alteração, no intuito de oferecer dados necessários para o entendimento sobre como a cultura afro-brasileira tem sido incorporada nas práticas das diferentes áreas do conhecimento (Matemática, Português, Educação Física, Artes, Geografia, História, Biologia entre outras.). Este balanço possibilitou compreender não apenas como as diferentes áreas têm se debruçado sobre a legislação/alteração, como também quais delas mais consideram este mecanismo legal e quais não atendem de maneira esperada.

A partir da leitura do resumo das pesquisas encontradas, foi feita a seleção e catalogação daquelas que se incumbiram de examinar os efeitos da

legislação/alteração em âmbito educacional. Catalogadas as pesquisas, foi realizada uma análise mais consistente de seus conteúdos, interpretando e dialogando com reflexões teóricas já existentes. Por fim, houve o registro das informações encontradas e conclusões em torno dos dados.

Relativo ao segundo procedimento, realizou-se a visita ao site do supradito projeto, almejando-se extrair a proposição pedagógica presente no teor de seu marco conceitual. Essa ação compreendeu não só a leitura e a análise documental, como também observou os dados dispostos no site <http://www.acordacultura.org.br>. Recentemente, constatou-se a desativação da referida página.

No que se refere ao terceiro, foram elaborados e organizados roteiros-base com questões subjetivas assim como demais recursos, a exemplo de imagens, pequenos vídeos, cuja utilização se deu durante as entrevistas semiestruturadas, realizadas por vias digitais, com os personagens vinculados à pauta pedagógica do projeto. Lançou-se mão de tais recursos imagéticos e audiovisuais com a intenção de provocar afetação/sensibilização/evocação de lembranças nos participantes o que, por sua vez, ensejou o desenvolvimento dialógico espontâneo quanto à experiência de participação no projeto A Cor da Cultura. As entrevistas foram gravadas por meio de uma plataforma digital, transcritas, organizadas, interpretadas e analisadas “conversando” com a bibliografia existente.

## **1. UMA LEITURA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE OS IMPACTOS EDUCACIONAIS DA LEGISLAÇÃO/ALTERAÇÃO 10639/03**

Promulgada em 09 de janeiro de 2003, a legislação 10639/03, cujo teor prevê a obrigatoriedade de inserção do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo da educação básica, completou recentemente 19 anos. Tal dispositivo representa uma das conquistas fruto das lutas históricas encabeçadas pelos movimentos sociais comprometidos com a promoção da justiça e equidade em âmbito educacional, com realce para o Movimento Negro.

De início, é preciso considerar que o grupo social negro foi concebido historicamente como um segmento de menor valor em meio educativo, tendo sua contribuição para a formação da sociedade brasileira por vezes apagada, por vezes folclorizada e/ou estereotipada. Isto, por consequência, favoreceu a produção e reprodução de condições raciais desiguais. Assim, tal mecanismo, que visa resgatar sua participação sob uma ótica positiva, apresenta-se como de suma importância para tal comunidade.

Ademais, o fato de esta não se tratar de uma legislação específica, mas sim de uma alteração nos artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), portanto de aplicação imperativa, torna o mapeamento do campo científico dedicado à análise de seus desdobramentos uma ação necessária.

Em face do exposto, Gomes (2011), ao mencionar algumas ações e programas voltados para a implementação do supracitado instrumento, enfatiza a necessidade de estudos que visem o balanço do que vem sendo produzido para o enraizamento do tema. Assim, a pesquisadora explicita que “um importante estudo a ser realizado é a avaliação do impacto e do alcance de tais ações na implementação da educação das relações étnico-raciais na gestão da educação básica.” (GOMES, 2011, p.118).

Destarte, como uma de tais ações, o Projeto A Cor da Cultura (2005) também carece de especial atenção nesta investigação, tendo em vista que vislumbrou a implantação dos conteúdos étnico-raciais nos estabelecimentos escolares, por meio da distribuição de um *kit* didático-pedagógico e de qualificação docente com fins de tratamento da temática.

Decorrente disso, a pesquisa **UMA LEITURA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE OS IMPACTOS EDUCACIONAIS DA LEGISLAÇÃO/**

**ALTERAÇÃO 10639/03** tencionou revisar e sintetizar a produção acadêmica desenvolvida entre os anos de 2003 e 2021, relacionada à efetivação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino básico. Mediada pela análise de artigos publicados em periódicos, buscou-se ainda alcançar a compreensão do estado atual da produção científica relativa ao referido tema, evidenciando similaridades e diferenças entre os estudos, a partir da elaboração de categorias bem como avanços e limites em torno da aplicabilidade da mencionada normativa apontados nestes.

Desse modo, constitui questão a ser respondida a partir desta revisão: em que medida as produções acadêmicas brasileiras constantes nos indexadores Educ@, Lilács e Scielo, acerca da legislação/alteração 10639/03 bem como sobre o projeto A Cor da Cultura, desenvolvidas entre os anos de 2003 e 2021, têm contribuído para o enraizamento do tema?

Com efeito, o presente estudo consiste em uma revisão sistemática, estratégia metodológica que pretende traçar uma síntese de todos os estudos acerca de determinada intervenção. Em acordo com Mancini e Sampaio (2007) “esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.” (MANCINI e SAMPAIO, 2007, p.78).

Ainda segundo os autores, este tipo de método permite incorporar um número mais amplo de pesquisas, em vez de limitar a análise baseando-se na leitura de poucos artigos. Além disso, salientam que

É importante que os pesquisadores elaborem um protocolo de pesquisa que inclua os seguintes itens: como os estudos serão encontrados, critérios de inclusão e exclusão dos artigos, definição dos desfechos de interesse, verificação da acurácia dos resultados, determinação da qualidade dos estudos e análise da estatística utilizada. (MANCINI e SAMPAIO, 2007, p.85).

Desse modo, faz-se necessário explicitar os procedimentos utilizados para a realização do presente mapeamento. Inicialmente, elegemos os indexadores/base de dados SCIELO<sup>4</sup>, EDUC@<sup>5</sup> e LILÁCS<sup>6</sup> como fonte de produção de informações.

---

<sup>4</sup> A SCIELO (Scientific Electronic Library Online) é um dos principais indexadores de acesso aberto da América Latina com milhares de periódicos das diferentes áreas do conhecimento. Disponível em: <https://scielo.br>

Fizemos uso dos seguintes descritores: Educação/ensino; Lei 10639/03; projeto A Cor da Cultura; relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira bem como das combinações a seguir: Educação AND Lei 10639/03; Ensino AND Lei 10639/03; Educação AND projeto A Cor da Cultura; Ensino AND projeto A Cor da Cultura; Educação AND relações étnico-raciais; Ensino AND relações étnico-raciais; Educação AND cultura afro-brasileira; Ensino AND cultura afro-brasileira.

Havia duas outras combinações estabelecidas a princípio compostas por três termos, sendo um destes “projeto A Cor da Cultura”, quais sejam: Educação AND Lei 10639/03 AND projeto A Cor da Cultura e Ensino AND Lei 10639/03 AND projeto A Cor da Cultura. Entretanto, esta foi desconsiderada haja vista que nas combinações mais simples, envolvendo tal termo já não foram gerados resultados.

Além dos descritores e combinações apontados acima, foram determinados os seguintes critérios na busca avançada: sugerimos que os termos fossem localizados quando presentes no título, no resumo ou nas palavras-chave. Utilizamos também o filtro – idioma português e delimitamos o arco temporal de 2003 a 2021. Este espaço temporal se justifica por tomar como ponto de partida o ano de promulgação da legislação que torna obrigatória a temática da história africana e cultura afro-brasileira na educação básica até o ano de realização deste mapeamento, a fim de se refletir sobre o atual estado da arte. Foram estabelecidos também critérios de inclusão e exclusão, a saber:

Critérios de inclusão: produções publicadas entre os anos de 2003 e 2021, cuja concentração esteja na legislação/alteração 10639/03 e no projeto A Cor da Cultura, relacionando-se com ações e/ou reflexões acerca da implementação da mencionada legislação/alteração e suas implicações nas diferentes áreas curriculares da educação formal e básica; produções, que consistam em revisões anteriores publicadas entre os anos de 2003 e 2021 com foco na legislação 10639/03 e no projeto A Cor da Cultura, relacionadas com experiências na educação formal e básica.

---

<sup>5</sup> A EDUC@ trata-se de um **indexador** que objetiva proporcionar um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da **educação**. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educ>

<sup>6</sup> A LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde) é uma das mais importantes bases de dados específica e com acesso gratuito que disponibilizam cerca de 900 mil registros de produções científicas. Disponível em: <https://lilacs.bvsalud.org/>

Cr terios de exclus o: produ oes que n o estejam ligadas   experi ncia pedag gica, ainda que parcialmente; an lises, cujo foco se encontra em outros n veis ou modalidades da educa o; estudos que proponham compara o da mencionada legisla o com outros dispositivos legais; investiga oes cujo m todo ou etapas da pesquisa n o estejam expl citos, ou mesmo convincentes.

A partir do estabelecimento dos supracitados cr terios, demos continuidade   revis o a partir do levantamento do quantitativo de produ oes nos indexadores acima citados, utilizando os descritores e combina oes tamb m j  mencionados. Em seguida, montamos 2 tabelas registrando o quantitativo geral de produ oes encontradas. A primeira evidenciando o total por indexador e por descritores simples. A segunda tamb m demonstrando a quantidade total por indexador, por m por combina oes.

**Tabela 1. Por descritores simples**

	<b>EDUC@</b>	<b>LIL�CS</b>	<b>SCIELO</b>	<b>TOTAL POR DESCRITOR</b>
<b>Lei 10639/03</b>	1	1	4	6
<b>Projeto A Cor da Cultura</b>	0	0	0	0
<b>Rela�oes �tnico-raciais</b>	39	52	69	160
<b>Cultura afro-brasileira</b>	15	31	40	86
<b>TOTAL POR INDEXADOR</b>	55	84	113	

**Fonte:** pesquisa realizada em indexadores/base de dados sobre as produ oes cient ficas baseadas na lei 10639/03, 2021.

**Tabela 2. Por combina oes**

	<b>EDUC@</b>	<b>LIL�CS</b>	<b>SCIELO</b>	<b>TOTAL POR COMBINA�O</b>
<b>Educa�o; Lei 10639/03</b>	0	1	1	2
<b>Ensino; Lei 10639/03</b>	1	1	3	5
<b>Educa�o; projeto A Cor da Cultura</b>	0	0	0	0
<b>Ensino; projeto A Cor da</b>	0	0	0	0

<b>Cultura</b>				
<b>Educação; relações étnico-raciais</b>	29	26	46	101
<b>Ensino; relações étnico-raciais</b>	17	16	29	62
<b>Educação; cultura afro-brasileira</b>	9	14	25	48
<b>Ensino; cultura afro-brasileira</b>	13	12	21	46
<b>TOTAL POR INDEXADOR</b>	<b>69</b>	<b>70</b>	<b>125</b>	

**Fonte:** pesquisa realizada em indexadores/base de dados sobre as produções científicas baseadas na lei 10639/03, 2021.

Em conformidade com estes levantamentos, é possível depreender que o indexador SCIELO retornou o maior número de artigos comparativamente aos outros indexadores. Referindo-se aos descritores, o que gerou maior quantidade de resultados foi “relações étnico-raciais” com 160 artigos. Acerca das combinações utilizadas, “educação; relações étnico-raciais” proporcionou o maior quantitativo, apresentando um total de 101 produções. Observamos o fato de, nos indexadores selecionados, o descritor “projeto A Cor da Cultura” não ter gerado resultado, o que revela a incipiente produção sobre esta iniciativa de implementação.

A partir deste primeiro levantamento, empreendemos as próximas ações. Procedemos à leitura do título bem como resumo de cada estudo e filtramos as que, em um primeiro olhar, encaixavam-se no nosso objeto de pesquisa. Esta etapa fez-nos chegar a um total de 65 produções a priori.

Logo após esta, demos seguimento à leitura das obras integralmente. Vale salientar que nesse momento, a partir de uma leitura mais aprofundada, foram identificadas algumas produções que não atendiam a nossos critérios de inclusão, sendo, portanto, excluídas. Estes totalizaram 16 títulos. A tabela abaixo apresenta cada título excluído bem como a justificativa destas exclusões.

**Quadro 1 - Artigos excluídos**

<b>Títulos excluídos após leitura integral</b>	<b>Justificativa de exclusão</b>



<b>A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM OLHAR FREIREANO PARA O CURSO DE PEDAGOGIA</b>	Ênfase no ensino superior.
<b>A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E OS ESTUDOS SOBRE RACISMO NO BRASIL</b>	Diz respeito ao debate sobre racismo fora do campo escolar.
<b>CAPOEIRA, HERDEIRA DA DIÁSPORA NEGRA DO ATLÂNTICO: DE ARTE CRIMINALIZADA A INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA</b>	Restringe-se ao ensino da capoeira.
<b>DIVERSIDADE CULTURAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08</b>	Enfatiza o ensino superior, concentrando-se na explicação do motivo pelo qual tais leis não fazem parte das ações afirmativas. O foco está muito mais na área política que na pedagógica.
<b>EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: PARADOXOS E OBSTÁCULOS</b>	Discussão sobre o racismo para além do âmbito escolar.
<b>ENTRE OMISSÃO E PRECONCEITO RACIAL: DISCURSO-ACONTECIMENTO</b>	Foco no ensino superior.
<b>FILMES E NEGRITUDE EM SALA DE AULA: ESSA RELAÇÃO É POSSÍVEL?</b>	O objetivo não está explícito e as etapas da investigação estão pouco definidas.
<b>HÁ ALGO NOVO A SE DIZER SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO?</b>	Debate sobre racismo para além do âmbito escolar.
<b>LAICIZAÇÃO E INTOLERÂNCIA RELIGIOSA: DESAFIOS PARA A HISTÓRIA ENSINADA</b>	Discute religiosidade e racismo fora do campo escolar.
<b>O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI Nº. 10.639/2003 NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA</b>	Referente ao ensino técnico.

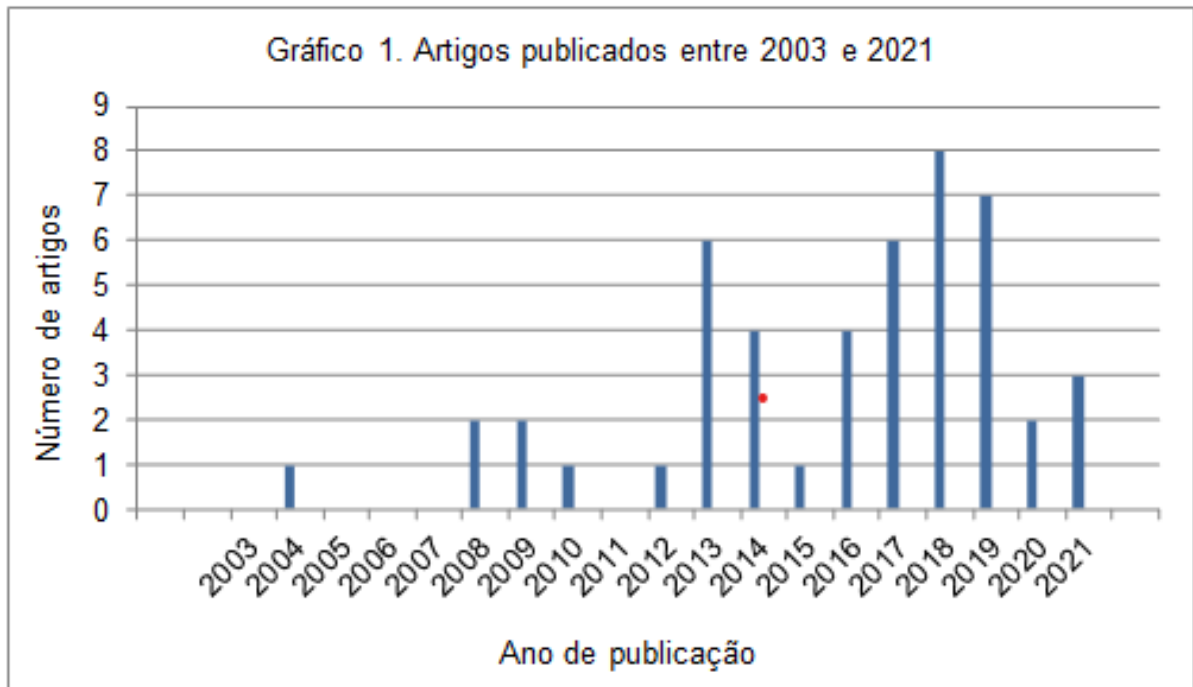
<b>RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CURRÍCULO, AVALIAÇÃO, EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE</b>	Discussão muito mais conceitual que propriamente relacionada à prática pedagógica.
<b>ESTADO DA ARTE SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (2003-2014): HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NEGROS(AS)</b>	Foco no ensino superior.
<b>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NO BRASIL E A PRODUÇÃO DISCENTE SOBRE EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS (2003-2014)</b>	Ênfase no ensino superior.
<b>A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EJA: ENTRE AS POTENCIALIDADES E OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA</b>	Procedimentos metodológicos pouco elucidados.
<b>EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA</b>	Enfoque na área de saúde.
<b>PSICOLOGIA E ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	Enfatiza o ensino superior.

**Fonte:** pesquisa realizada em indexadores/base de dados sobre as produções científicas baseadas na lei 10639/03, 2021.

A investigação ora apresentada está organizada em duas diferentes seções. A primeira pretende explicitar importantes dados descritivos das pesquisas, cuja apreciação encontra-se na implementação da alteração 10639/03 bem como sobre os desdobramentos do projeto A Cor da Cultura. Na segunda seção, almeja-se discutir acerca de temáticas abordadas pelos pesquisadores nesses estudos.

### 1.1. O PERFIL DAS PESQUISAS

Por intermédio da leitura integral de cada artigo, fizemos o registro das principais informações das obras selecionadas. Estas perfizeram um quantitativo final de 48 produções. Sendo assim, destas foram destacados seu título, autor (es), ano de publicação, região em que foi desenvolvida, o objetivo da produção, o método empregado e seus achados centrais. Segue abaixo o gráfico 1, evidenciando o número de artigos selecionados, publicados no arco temporal delimitado de 2003 a 2021.

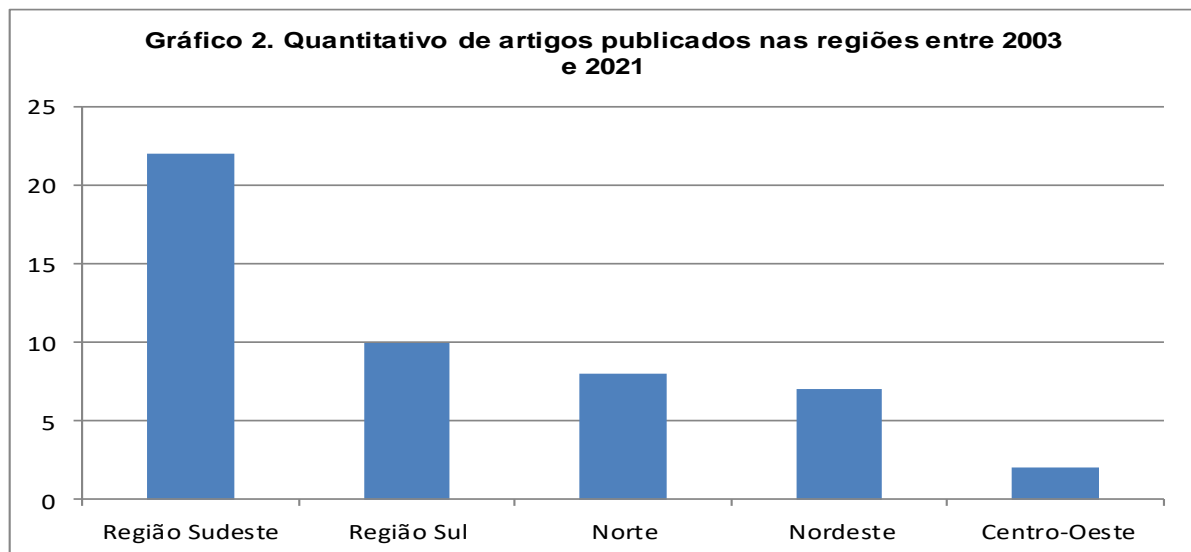


**Fonte:** pesquisa realizada em indexadores/base de dados sobre as produções científicas baseadas na lei 10639/03, 2021.

Observamos que houve um movimento mais crescente da produção a partir do ano de 2013, comparado aos anteriores, contando com a publicação de 6 artigos. Supõe-se que tal elevação possa estar ligada ao fato de que neste ano, a legislação que inclui a História da África e Cultura Afro-Brasileira tenha completado 10 anos de sanção. O que, por sua vez, pode ter despertado interesse nos (as) pesquisadores (as) em compreender a progressão de estudos e ações para sua efetuação. Em semelhança, o ano de 2018 se destacou com o maior índice de produção, com a publicação de 8 artigos. Uma vez que, no referido ano, a supramencionada legislação alcançou 15 anos de existência, a hipótese reside na mesma motivação expressa em 2013.

Com relação ao local, em que foram desenvolvidas as pesquisas, os dados evidenciam que a região Sudeste concentra o número mais elevado de artigos publicados, registrando 21 produções. Logo após, encontra-se a região Sul, contabilizando 10 estudos, seguida pela região Norte com 8. A região Nordeste ocupa o quarto lugar com o registro de 7 investigações e em último, a região Centro-Oeste com 2. Vale salientar que em uma investigação, o estudo ocorreu em duas regiões concomitantemente, sendo também contabilizada.

Tais dados revelam a continuidade do abismo existente entre a produção acadêmica desenvolvida na região Sudeste, em torno da educação para as relações étnico-raciais e às demais regiões. Nessa direção, GOMES at. al (2013) já apontava a necessidade de uma compreensão mais global acerca do grau de efetivação da legislação. A especialista afirma: “Todavia, muito pouco ainda se sabe sobre o contexto nacional de implementação dessa alteração da LDB e demais orientações legais que a regulamentam na gestão do sistema de ensino e no cotidiano das escolas.” (GOMES, 2013, p.22). Assim, o número insuficiente de estudos realizados nas outras regiões, sobretudo, na Centro-Oeste, Nordeste e Norte pode estar acarretando prejuízo na reflexão em nível nacional, concernente ao aprofundamento do tema.



**Fonte:** pesquisa realizada em indexadores/base de dados sobre as produções científicas baseadas na lei 10639/03, 2021.

A respeito das revistas em que os artigos foram publicados, registramos o número de 30 periódicos. Todavia, notamos um predomínio de três, a saber: revista Educar em Revista, ocupando o primeiro lugar com 7 produções publicadas; em segundo, revista Educação & Realidade, totalizando 6 publicações e em terceiro, a Revista Eletrônica em Educação, registrando 3 estudos. As demais contabilizaram uma ou duas publicações.

Relativo às diferentes áreas do conhecimento/ formação/ atuação dos pesquisadores, categorizamos em sete, quais sejam: Educação/ Pedagogia, História, Letras, Humanidades, Educação Física, Sociologia e Química. Em sua

maioria, os estudos foram desempenhados por pesquisadores advindos do campo das ciências humanas, com destaque para a Educação/Pedagogia, seguido de História e Letras. O que nos chama atenção é o baixo índice de pesquisas oriundas das ciências exatas, registrando apenas 1 publicação emergida da área de Química.

**Tabela 3 - Áreas de formação/atuação dos pesquisadores**

<b>Áreas</b>	<b>Nº de pesquisas em que está presente*</b>
<b>Educação/ Pedagogia</b>	33
<b>História</b>	11
<b>Letras</b>	6
<b>Humanidades</b>	3
<b>Educação Física</b>	1
<b>Sociologia</b>	1
<b>Química</b>	1
<b>Total: 8 áreas</b>	

\* Em alguns casos, a pesquisa foi realizada por autores de diferentes áreas, sendo contabilizados todos estes, fato que justifica o número total maior que o número de artigos analisados nesta tabela.

**Fonte:** pesquisa realizada em indexadores/base de dados sobre as produções científicas baseadas na lei 10639/03, 2021.

Estes achados põem em relevo a permanência da concentração dos estudos voltados à educação para as relações étnico-raciais em determinadas áreas do saber. Paralelamente, corroboram a imensa carência em outras, sobretudo na área de exatas. Os dados terminam por desvelar o pouco envolvimento de pesquisadores desta área em investigar tal tema para aprimoramento, visto que talvez ainda persista a ideia de que somente áreas ligadas às ciências de cunho social/humano precisam dar conta dessa demanda.

É possível que este fato seja atribuído também a uma interpretação equivocada da seguinte passagem disposta na normativa:

Art. 26-A. § 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. (BRASIL, 2008)

Desse modo, o fato desta enfatizar a necessidade de tais conteúdos serem especialmente ministrados pelas áreas de Educação Artística, Literatura e História

pode estar gerando um sentimento de desobrigação nos profissionais das demais áreas do conhecimento.

Outro aspecto que chama atenção é ausência de estudos oriundos do campo das artes, que é apontada como uma das principais áreas do conhecimento responsável por trabalhar os temas africanos e afro-brasileiros. Monteiro (2014) reitera que essas temáticas precisam ser contempladas nas grades curriculares de todos os cursos de formação no Brasil, do fundamental ao superior e em todas as áreas: humanas, exatas, ciências e tecnologia.

No tocante às estratégias metodológicas utilizadas nos estudos, organizamos em 10 categorias. Nas investigações, o procedimento metodológico que mais apareceu foi pesquisa/ revisão bibliográfica (16), seguido de etnografia/observação participante (12) e análise documental (10). É importante ressaltar que destes foi destacada a principal estratégia metodológica adotada por cada pesquisa.

**Tabela 4 - Estratégias metodológicas**

<b>Estratégia metodológica</b>	<b>Nº de pesquisas</b>
<b>Pesquisa/ revisão bibliográfica</b>	16
<b>Etnografia/ observação participante</b>	12
<b>Análise documental</b>	10
<b>Entrevistas</b>	3
<b>Pesquisa qualitativa</b>	3
<b>Observação não participante</b>	1
<b>Questionário</b>	1
<b>Pesquisa-ação</b>	1
<b>Pesquisa-formativa</b>	1
<b>Bibliográfico-explicativo</b>	1

**Fonte:** pesquisa realizada em indexadores/base de dados sobre as produções científicas baseadas na lei 10639/03, 2021.

Assim, a partir da verificação dos métodos mais utilizados pelos pesquisadores, quais sejam: pesquisa/ revisão bibliográfica, etnografia/observação participante e análise documental, notamos uma preferência pela utilização da abordagem qualitativa nos estudos. Relativo a este método evidenciam Marconi e Lakatos (2008, p. 269).

[...] o método qualitativo difere do quantitativo não só por não empregar instrumentos estatísticos, mas também pela forma de coleta e análise dos dados. A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento. (MARCONI E LAKATOS, 2008, p. 269)

## 1.2. A ABORDAGEM DOS ARTIGOS

O exame sobre as temáticas/ problemáticas tratadas nas investigações, possibilitou-nos organizá-las em 6 categorias por aproximação/ semelhança de abordagem, a saber:

- Estudo de caso e pesquisas de campo sobre práticas com vistas à implementação da temática étnico-racial;
- Análises sobre projetos e propostas de intervenção;
- Apreciação sobre a abordagem da temática étnico-racial em mecanismos legais, indicadores de acompanhamento e avaliação bem como em propostas curriculares e livro didático;
- Revisões sobre o estado da arte;
- Apagamento dos saberes de matrizes africanas e afro-brasileiras bem como construção de estereótipos negativos acerca da pessoa negra;
- Verificação das contribuições dos marcos legais, que normatizam a inserção do tema étnico-racial na educação, para o avanço no currículo e nas práticas.

O grupo mais recorrente de artigos consistiu na investigação acerca de estudos de caso e pesquisas de campo em torno de práticas pedagógicas com vistas à implementação da temática étnico-racial no contexto escolar. Tais estudos se debruçaram sobre a apreciação de experiências pedagógicas para a instauração da 10639/03 (COELHO et al., 2013; SILVA et al., 2018; BRITO, 2019; Além disso, foi apontada a abordagem insuficiente e desconhecimento em relação ao trato da temática (COELHO et al., 2009; GOMES et al., 2013; MOTTA et al., 2019; BUGARIM et al. 2020); as desigualdades constituídas nos espaços escolares através de práticas imagéticas (SOUZA et al, 2019) bem como a urgência de maior envolvimento de toda comunidade escolar para devida implicação do tema. (SILVA et al., 2018).

Ademais, tais reflexões buscaram ainda compreender limites e potencialidades encontrados por discentes e docentes (SOUZA et al. 2013); analisaram experiências exitosas (ABREU et al, 2008; SANTANA et al., 2013; MAROUN, 2016; BINS et al., 2017). Pretenderam compreender a importância de práticas favoráveis ao autorreconhecimento e à autoestima dos discentes negros (ARAÚJO, 2018) bem como dos discursos (vozes) oriundos de crianças negras para dar efetividade à educação das relações étnico-raciais (ARAÚJO et al., 2019). Almejaram averiguar a articulação da formação docente com as ações na educação básica (FELIPE et al., 2010; MARTINS et al., 2013) e como as políticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais são recontextualizadas. (SANTOS et al., 2019)

Outra categoria constatada envolveu análises sobre projetos e propostas de intervenção para dar aplicabilidade aos temas africanos e afro-brasileiros que vão desde sugestões de incorporação de conceitos, conteúdos e utilização de determinados materiais didáticos (BENITE et al., 2018; GOMES, 2017; SILVA, 2016; RODRIGUES, 2017; DIAS et al., 2021) passando por análises de projetos de ação, atividades de pesquisa e extensão e de formação continuada (CHAGAS, 2017; MEINERZ, 2017; BARRETO et al., 2014) pela investigação da representação negra nos *kits* de literatura distribuídos por uma rede municipal de ensino (SILVA et al., 2016) até a importância da afetividade a partir de uma experiência vivida entre docente e aluna. (RAIMUNDO et al., 2021)

Outro grupo versou sobre a abordagem da temática étnico-racial em mecanismos legais, indicadores de acompanhamento e avaliação bem como em propostas curriculares e livro didático. Problematizou-se a ausência de menção ao racismo na 10639/03, mas presença em outros mecanismos complementares (MARQUES, 2014); a possibilidade de articulação do PNEDH<sup>7</sup> com a promoção da equidade racial (SILVA et al., 2012); a persistência de desvantagens educacionais para alunos negros (VARGAS et al., 2016); o distanciamento entre o texto da 10639/03 e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (SILVA et al., 2020; COELHO E COELHO, 2021). Analisou-se a abordagem sobre a capoeira, a história

---

<sup>7</sup> “O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é uma política pública que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios da democracia, da cidadania e da justiça social, por meio de um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos que visa o exercício da solidariedade e do respeito às diversidades.” (BRASIL, 2018)



da África e a presença de personagens negros em livros, demarcando limitações, preconceitos, imprecisões e ausências respectivamente. (GONÇALVES et al., 2015; OLIVA, 2004; ARENA et al., 2013).

Alguns estudos promoveram revisões sobre o estado da arte em torno do tema. Nestes, a formação docente inicial e continuada emergiu como demanda em praticamente todos. Além disso, outros desafios foram investigados, a exemplo da necessidade de atualização no componente História (PEREIRA, 2008); deficiência de articulação entre políticas do ensino superior e da educação básica além de incongruência de gestores com políticas públicas. (ALMEIDA et al., 2017). A respeito disso, SILVA, 2018 pontuou a necessidade de criação de projetos para efetivas mudanças. Foram assinaladas alterações nos conteúdos no contexto pós -10639/03, entretanto ainda pouco significativas (MULLER et al., 2018) Nessa direção, foi constatada a baixa implicação das ciências naturais e a ausência da área de Física, apontando uma possível dificuldade de ligação entre a área e a temática. (JESUS et al., 2019) Para além dos entraves, foi indicado um panorama otimista com a crescente inserção dessa tanto no campo da pesquisa, ensino e extensão (PAULA et al., 2014) quanto nos esforços governamentais. (OLIVA, 2009) Este ainda pontuou que mais publicações, desconstrução de estereótipos e contínua atenção ao tema são necessárias.

Outro agrupamento de pesquisas investigou o apagamento dos saberes de matrizes africanas e afro-brasileiras bem como a construção de estereótipos negativos acerca da pessoa negra. Discutiram práticas epistemicidas dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros, destacando ainda fatores dificultadores de incorporação da temática (desconhecimento, sentimento de imposição, conteúdo não prioritário), facilitadores (parceria com núcleos, ONGs e entidades do Movimento Negro) e detectaram a não garantia de aplicação dos conteúdos ainda que haja recursos didáticos (SANTOS et al, 2018) Debateram de que forma imagens, repetição de clichês e estereótipos se tornam um foro de verdade (MONTEIRO, 2014) e constataram que as primeiras aparições negras na literatura infantil datam do início do século XX, sob uma caracterização de escravidão e inferioridade. (FARIAS, 2018)

Um estudo visou verificar as contribuições dos marcos legais, que normatizam a inserção do tema étnico-racial na educação, para o avanço no currículo e nas práticas, ressaltando as contribuições da alteração 10639/03 ampliada pela

11.645/2008 para a construção de um currículo em prol da diversidade étnico-racial. (SILVA et al., 2019)

### 1.3. SOBRE O PROJETO A COR DA CULTURA

Registramos apenas 2 artigos mencionando o projeto A Cor da Cultura, nos quais foi apontada não só sua importância na divulgação de ações e iniciativas de educadores, escolas e ONGs no campo das relações étnico-raciais e sua prioridade em disseminar metodologias para aplicação da temática (ABREU et al., 2008); mas também evidenciando a relevância de seu material didático, que serviu de inspiração para um docente da área de Educação Física ressignificar suas práticas. (BINS et al., 2017).

A revisão ora apresentada buscou mapear e sumarizar 48 produções acadêmicas selecionadas, entre os anos de 2003 e 2021, a respeito da legislação que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação. Chegou-se às seguintes constatações: a maioria das investigações consistiu em estudos de casos e pesquisas de campo, totalizando 19 trabalhos; 10 abarcaram análises sobre projetos e propostas de intervenção; 8 referiram-se a estudos que analisaram a abordagem da temática em dispositivos legais, indicadores de acompanhamento e avaliação educacional bem como em propostas curriculares e livro didático; 7 consistiram em revisões do estado da arte; 3 discutiram tanto o apagamento dos conhecimentos de matrizes africanas e afro-brasileiras quanto à construção de estereótipos sobre a comunidade negra e 1 propôs a verificação das contribuições da legislação para o desenvolvimento do currículo e das práticas docentes.

Boa parte dos estudos apontaram avanços e limites no tocante à implantação da legislação nas instituições de ensino, com graus bastante diferenciados da produção entre as regiões do país. Em relação aos avanços, foram evidenciados uma quantidade já interessante de pesquisas dedicadas à temática com crescimento mais notável a partir de 2013 e mais expressivo em 2018, embora também foi apontada a necessidade de formação de mais especialistas, investigações e publicações sobre o tema. Além do mais, foram destacados tanto os esforços individuais por parte de educadores sensíveis ao tema quanto a iniciativas oriundas

de órgãos governamentais, visando o debate e inserção do assunto para a comunidade escolar. Somando-se a isso, foi apontada também a participação incisiva de organizações ligadas ao Movimento Negro no interior da escola bem como de Universidades promovendo cursos de especialização. O projeto A Cor da Cultura aparece como destaque em algumas produções, cujos apontamentos indicaram seu papel preponderante na divulgação de ações positivas e disseminação de metodologias pedagógicas para aplicação dos conteúdos embora a produção acerca desta iniciativa se apresente insuficiente.

Com relação aos limites, apontou-se que a legislação/alteração, a priori, ainda representa imposição para alguns. O desconhecimento da legislação e/ou conhecimento, mas desconsideração apareceu como um desafio. A ausência de políticas públicas mais efetivas foi diagnosticada. Outro entrave assinalado foi em relação ao apagamento da temática nas novas orientações curriculares. Os estudos afirmaram que as práticas pedagógicas favoráveis às determinações da legislação ainda são insuficientes. Outra questão residiu na dificuldade de recontextualização dos saberes acadêmicos bem como de articulação da disciplina com o tema étnico-racial, sobretudo da área ligada às ciências, emergiram do discurso dos educadores. Outro obstáculo marcado foi o despreparo de docentes, que ao tentar abordar o tema, por vezes, acabam por reproduzir estereótipos e equívocos a respeito do assunto.

Em suma, a partir do exposto, conclui-se que o campo científico concernente à referenciada legislação se encontra em avanço. Entretanto, nota-se ainda a necessidade de aprofundamento em algumas vertentes desta temática que se apresenta como bastante abrangente e promissora de muitas possibilidades de discussão. Salienta-se, no entanto, a necessidade de ampliar o campo com mais produções que visem debater o apagamento dos conhecimentos de origem africana e afro-brasileira, a ausência e/ou pouca efetividade de políticas públicas e, por fim, de estudos que objetivem analisar as possibilidades de articulação das diferentes áreas do conhecimento com a temática étnico-racial.

## 2. PROJETO A COR DA CULTURA: UM OLHAR SOBRE A PERSPECTIVA EDUCATIVA A PARTIR DE SEU MARCO CONCEITUAL

Apontado como uma das iniciativas de materialização da legislação 10.639/03, o Projeto A Cor da Cultura, fruto de uma parceria entre Governo Federal por meio do Ministério da Educação e organizações da iniciativa privada, reveste-se de extrema importância com vistas à consolidação da equidade étnico-racial nos espaços educacionais.

Inicialmente, é de conhecimento coletivo que a educação formal possui não só um papel preponderante no tocante à formação do indivíduo como também há o reconhecimento da necessidade de se considerar que “qualquer pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural” conforme disposto no artigo 27º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Apesar disso, podemos constatar que o sistema educacional brasileiro foi e, infelizmente em certa medida, ainda é produtor e reprodutor de desigualdades étnico-raciais. Silva (2010), valendo-se do pensamento de Althusser, afirma que a escola se constitui como um aparelho ideológico e atua ideologicamente através de seu currículo. Nesse sentido, mantendo um currículo eurocêntrico e monocultural, tal sistema contribuiu para a permanência destas desigualdades.

Decorrente disso, propiciar uma formação educacional, que não só considere a diversidade étnico-racial, mas também promova a valorização da população negra se faz urgente. Nessa direção, a legislação 10639/03, que insere a história da África e a cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica de todos os estabelecimentos escolares públicos e privados do território brasileiro cumpre um papel importante, haja vista sua convergência com a noção de equidade, por se tratar de uma política educacional de ação afirmativa, que almeja a promoção de igualdade de direitos para tal população.

Com efeito, iniciativas e projetos, com a finalidade de materializar as prescrições de tal dispositivo legal, ainda que incipientes, já se fazem presentes. Dentre elas, podemos destacar o supracitado Projeto A Cor da Cultura. Este projeto, cujos dois grandes eixos residem na produção de um *kit* didático e formação de educadores para implementação da mencionada legislação, assume extrema relevância, uma vez que através de suas produções favorece a uma releitura da

história, dirimindo distorções, equívocos e estereótipos negativos acerca da população negra. Por ser um projeto dotado de tais características, analisar a proposição pedagógica disposta em seu marco conceitual constitui objetivo central do presente estudo.

Tal marco consiste em um documento que “objetiva orientar as inúmeras iniciativas – de produção audiovisual, recursos pedagógicos à capacitação de professores.” (SANT’ANNA, 2005, p.3) Dessa forma, verificar quais foram os objetivos primordiais do projeto, quais conteúdos pedagógicos são abordados pelo documento, de que forma são mobilizados, que instrumentos didático-pedagógicos são utilizados para a mediação dos temas são questões problematizadas neste estudo. Além disso, reflexões sobre investigações que serviram de base para os pressupostos do projeto e de que forma elas foram suscitadas também constituem questões discutidas no presente artigo.

Para realizar o presente estudo, fizemos uso do método análise documental. Assim, tal investigação foi conduzida pela visita ao site do Projeto A Cor da Cultura, visando à análise do conteúdo existente em seu Marco Conceitual e posterior produção de dados. Objetivou-se compreender quais foram os objetivos centrais, o que foi abordado e de que forma foi abordado e quais foram os instrumentos didáticos, no que tange aos aspectos pedagógicos propostos no marco. Além disso, foi feita a utilização de referenciais teóricos para dialogar sobre reflexões e informações obtidas.

## 2.1. ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO/ALTERAÇÃO 10639/03 E SUA CONVERGÊNCIA COM A NOÇÃO DE EQUIDADE

De início, no ano de 2003, foi sancionada a legislação 10.639/03, a qual altera os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira nos currículos das escolas públicas e particulares dos ensinos fundamental e médio de todo o território nacional. Gomes (2011) assinala que a alteração em questão deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas lideradas, sobretudo pelo Movimento Negro brasileiro, apoiadas por intelectuais e ainda por outros movimentos sociais. Desse modo, tal legislação constitui uma política pública de

suma importância para a comunidade negra, com vistas à promoção da equidade em âmbito educacional. A socióloga Vera Lúcia Benedito destacou que “ela é uma forma de entender que nós (negros) temos uma trajetória rica, cultural e milenar e que também faz parte da cultura brasileira e, portanto, fundamental de estar no currículo do ensino básico.” (GIFE, 2018).

Tal dispositivo legal prescreve que as ações pedagógicas deveriam dar conta do 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. Estas são questões constituintes do conteúdo programático previsto nesse mecanismo. Além disso, dispõe ainda sobre a necessidade de os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serem ministrados em todo o currículo escolar, entretanto, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Inclui ainda o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar.

Por tencionar não só promover a valorização da identidade negra, mas também por pretender corrigir equívocos, oriundos de uma formação conservadora e marcadamente eurocêntrica, responsável por reproduzir desigualdades raciais e acentuar práticas racistas, a legislação 10.639 estabelece estreita relação com o conceito de equidade. Nesse sentido, ambas – legislação e discussão sobre equidade – convergem no que diz respeito à redução da desigualdade étnico-racial entre negros e brancos, ao consistir em uma política de ação afirmativa voltada para a formação de pessoas. Tal política pretende situar a cultura negra em patamar de igualdade em relação à cultura do segmento branco, por meio do desvelamento da história e das contribuições da primeira para a construção da sociedade brasileira, sem, no entanto, neutralizar diferenças entre as duas. Isso, por sua vez, deve impactar positivamente na subjetividade de ambos os grupos conforme prevê Gomes (2008). Dado o exposto, projetos que visem consolidar as determinações previstas na alteração legal se revestem de suma importância e, nesse sentido, o Projeto A Cor da Cultura constitui uma dessas iniciativas.

## 2.2. O PROJETO A COR DA CULTURA: OBJETIVOS, ABORDAGEM, INSTRUMENTOS E CONTEÚDOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS MOBILIZADOS PELO PROJETO

De acordo com o disposto no marco do Projeto A Cor da Cultura, correspondem a objetivos a serem atingidos:

- Criar materiais audiovisuais sobre história e cultura afro-brasileiras;
- Valorizar iniciativas de inclusão, dando visibilidade a ações afirmativas já promovidas pela sociedade;
- Contribuir para a criação de práticas pedagógicas inclusivas são os objetivos maiores que compõem o projeto “A Cor da Cultura”. (SANT’ANNA, 2005, p.7)

Mediante os objetivos elencados acima, é possível inferir que o mencionado projeto concentra seus principais esforços não apenas na instrumentalização docente para uma abordagem adequada frente aos temas étnico-raciais, como também visa à valorização e publicização de ações inclusivas já existentes.

Assim, o Projeto A Cor da Cultura é destacado pela pesquisadora Nilma Lino Gomes como uma das ações de extrema importância por parte do MEC, através da Secad, favorável aos objetivos vislumbrados pela 10639/03. Relativo ao exposto, afirma:

No caso específico do MEC, destaca-se a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no desenvolvimento de vários programas e ações voltados para a implementação da lei n. 10.639/03, os quais se configuram como processos de gestão, cursos de formação continuada, distribuição de material paradidático e pesquisas, tais como: o Programa Diversidade na Universidade 118 RBPAAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011 (2002 a 2007), a criação da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (2004), os Fóruns Estaduais e Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico Racial, a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros – Cadara (a partir de 2005), a distribuição do *kit* didático-pedagógico “A Cor da Cultura” para Secretarias de Educação e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (2005). (GOMES, 2011, p.117)

O referido projeto realiza a produção de material audiovisual, que inclui cinco grades de programação. Os programas são o Ação, exibido na TV Globo e no Canal Futura, Livros Animados e Nota 10, do Canal Futura, além dos inéditos Heróis de Todo Mundo e Mojubá, que foram exibidos também no Canal Futura e na TVE. No total, vislumbrou-se produzir e veicular, em um ano, 56 programas. Episódios desta

programação compõem um *kit* didático que foi distribuído e trabalhado em estabelecimentos educacionais públicos do país.

**Figura 1-** Kit didático-pedagógico do Projeto A Cor da Cultura



Fonte: <http://copirseduc.blogspot.com/2015/11/formacao-do-projeto-cor-da-cultura-2015.html>

Além disso, o projeto também promoveu a formação docente através de ações de capacitação para quatro mil professores, objetivando a adequada aplicação dessa temática em sala de aula. Foram distribuídos cerca de dois mil *kits* do projeto “A Cor da Cultura” para escolas públicas de ensino fundamental, de sete estados da federação, a saber: Bahia, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo. Episódios selecionados de cada um dos programas foram disponibilizados por meio de audiovisual e fizeram parte do *kit* educativo elaborado pelo projeto. Conta, ainda, com livro para os professores incluindo conteúdos diversos para a fixação do aprendizado referente a tal temática.

**Figura 2 -** Formação do Projeto A Cor da Cultura.



Fonte: <http://aquiacontece.com.br/noticia/cultura/16/08/2011/governo-realiza-capacitacao-de-projeto-a-cor-da-cultura/8822>



**Figura 3-** Dinâmica realizada durante a formação do projeto.



Fonte: <http://ascoresdacultura.blogspot.com/p/projeto-cor-da-cultura.html>

**Figura 4 -** Educadoras recebendo o *kit* didático do projeto A Cor da Cultura.



Fonte: <http://redeglobo.globo.com/acao/noticia/2013/03/cor-da-cultura-leva-os-costumes-afo-brasileiros-para-sala-de-aula.html>

Os materiais em formato audiovisual componentes do *kit* didático foram elaborados a partir de uma abordagem sócio-histórica, constatação feita por meio de uma breve análise sobre as características dos programas disponíveis na internet, através da plataforma Youtube, visto que, no site do Projeto, essa visualização parece não estar mais acessível. Verificamos que Ação é um programa que valoriza e publiciza iniciativas de pessoas e de organizações da sociedade civil em prol da comunidade negra; Heróis de Todo Mundo constitui uma série de interprogramas que aponta personalidades negras brasileiras, as quais, ao longo da história, foram invisibilizadas ou tiveram sua negritude omitida; Livros Animados é um conjunto de animações voltado para o público infantil abordando temas afro-brasileiros e

africanos; Nota Dez consiste em uma série de cinco episódios com práticas pedagógicas bem-sucedidas acerca da diversidade étnico-racial e Mojobá, série com sete documentários, cada um com 30 minutos de duração, abordando a importância da religiosidade. Tal programação audiovisual corresponde ao conjunto de instrumentos didático-pedagógicos utilizados pelo projeto.

Além do supracitado material audiovisual, o marco assinala ainda a existência de outros instrumentos didáticos-pedagógicos ao dizer que:

O *kit* educativo do projeto, contará, ainda, com livro para os professores contendo conteúdos diversos, dicionário de línguas africanas, jogo educativo, entre outros recursos de fixação de conhecimento sobre África e sobre a população afro-brasileira.

Além disso, os conteúdos estarão disponibilizados em um site, que aprofundará os temas tratados por meio de artigos, indicações bibliográficas e biografias. “No seu conjunto, o projeto a “Cor da Cultura” aposta na concepção multimídia e na formação à distância para atingir públicos distintos – professores, crianças e adolescentes, comunicadores, gestores de políticas públicas, entre outros. (SANT’ANNA, 2005, pag. 8)

A partir da análise em torno das características dos instrumentos didático-pedagógicos, constatamos que os temas pedagógicos mobilizados para alcançar os objetivos do projeto versam sobre os seguintes temas centrais:

- Sistematização de dez valores civilizatórios afro-brasileiros;
- História da África, suas características e organização sócio-política;
- Luta dos africanos escravizados no Brasil e resistência de seus descendentes no decorrer da história e na contemporaneidade;
- Contribuições significativas de personalidades negras brasileiras em diferentes áreas para a construção do país;
- Iniciativas pedagógicas e sociais exitosas em prol da valorização da diversidade étnico-racial;
- Valorização da identidade da comunidade negra bem como de suas manifestações culturais, contribuindo com o pertencimento étnico-racial e elevação da autoestima;
- Reconhecimento da diversidade nas relações sociais;
- Estímulo ao respeito às religiões de matrizes africanas.

Mais adiante, o marco menciona sobre materiais de TV já existentes para complementar o *kit*. A respeito disso, sugere a possibilidade de o Canal Futura e a TV Educativa, como parceiros do projeto, fazerem um levantamento em sua programação para avaliar quais programas podem servir para complementar os materiais audiovisuais do projeto. Outra sugestão é que consultores e roteiristas possam indicar sites da web que mereçam ser incluídos como referência para aprofundamento dos temas.

O marco explicita o posicionamento de Heloísa Pires Lima, consultora para a série Repertório Afro-brasileiro do Programa Salto para o Futuro/TV Escola, em que ela chama atenção para a importância de melhor aproveitar e incrementar o acervo de vídeos educativos e ficcionais que, em seu conteúdo, possam superar ausências e estereótipos a que estão submetidas à história do continente africano e a cultura afro-brasileira e africana. Além disso, indica duas produções já disponíveis: Kiriku e a Feiticeira e O Menino, a Favela e a Tampa de Panela. Sugere ainda uma lista de filmes, dentre os quais destaca: A Cor Púrpura; Amistad; Um Grito de Liberdade; Dry White Season. (SANT'ANNA, 2005, pag.42)

### 2.3. O PROJETO A COR DA CULTURA: INVESTIGAÇÕES BASILARES E DE QUE FORMA SÃO ACIONADAS

Professores, alunos e livros didáticos – os problemas.

Neste trecho, o marco conceitual menciona a pesquisa “Preconceito Racial na Escola” realizada por Vera Figueira em 1991, em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. Nessa pesquisa, a investigadora pontuou três aspectos que foram objetos de investigação:

1º ocorrência do preconceito racial junto ao corpo discente.

2º comportamento dos professores frente às questões raciais.

3º análise de uma série de pesquisas relacionadas aos conteúdos por livros didáticos, a fim de extrair uma síntese de conclusões comuns aos vários autores.

(SANT'ANNA, 2005, p.32)

Todavia, o marco conceitual se vale apenas dos dois primeiros aspectos da investigação para ilustrar a discussão neste trecho do documento. Acredita-se que a

desconsideração do terceiro elemento, deve-se ao fato de que não dialoga diretamente com os objetivos anunciados acima pelo projeto.

Mais adiante, a autora traz outra pesquisa para ilustrar a discussão. Dessa vez, utiliza a investigação de Regina Pahim Pinto para analisar a questão racial e a formação de professores. Realizada em 2002, a citada pesquisa tem por objetivo analisar os livros didáticos de quatro disciplinas do curso de habilitação ao magistério: História do Brasil; Biologia; Sociologia; Psicologia da Educação.

Ao final da análise, a pesquisadora concluiu que os conteúdos apresentados nesses livros não permitem a articulação desses conteúdos às questões que dizem respeito às diferenças étnico-raciais. Omissão e superficialidade são características marcantes nesses materiais. (SANT'ANNA, 2005, pag. 36)

#### 2.4. IMPRESSÕES SOBRE OS ACHADOS

Embora já tenham se passado dezessete anos da concepção do marco conceitual, o projeto A Cor da Cultura se apresenta como uma das experiências mais exitosas para implementação da legislação/ alteração 10639/2003. Num país com amplitude geográfica e proporções continentais, as ações, embora pontuais, na formação de docentes da educação básica, assim como na sugestão de metodologias para promoção de uma educação antirracista, estiveram limitadas por um marco temporal e de execução financeira, comum a todos os projetos marcadamente determinado por limitações orçamentárias e por um início, meio e fim.

Idealizado para criação de materiais audiovisuais sobre história e cultura afro-brasileiras; valorização de iniciativas de inclusão, capazes de visibilizar ações afirmativas promovidas pela sociedade; contribuir com a criação de práticas pedagógicas inclusivas fazem parte do escopo do projeto "A Cor da Cultura". Dentre os objetivos e produtos propostos pelo marco conceitual, nossos "achados" levaram-nos a verificar que se tratam de materiais condizentes com a "as histórias africanas e afro-brasileiras" tão importantes para valorização da diversidade étnico-racial, elevação da autoestima e fortalecimento de identidades na educação básica. Constatamos o valioso arcabouço materializado através da produção audiovisual, de recursos pedagógicos e da capacitação de professores como alternativas basilares

para a efetivação do que a legislação 10639/03 nos obriga a cumprir. Trata-se de um rico e valioso legado que deve ter uma continuidade através da inclusão de novos produtos e ações.

Sabemos que estas iniciativas do projeto “A Cor da Cultura” não são excludentes às tantas outras que se fazem necessárias, como a preparação de material didático e a mudança nos currículos do ensino superior, principalmente para que os cursos de licenciaturas incluam essas temáticas para além da oferta de disciplinas eletivas. A interrupção deste projeto e a quase ausência de ações similares nos levam a conjecturar que não basta a existência de um mecanismo legal, quando não temos um acompanhamento sistemático sobre a sua eficácia. Portanto, a análise deste marco conceitual nos revela a importância acerca do desenvolvimento de um conjunto de ações mais duradouras e que envolvam outras políticas educacionais para tornar a educação básica mais plural e equânime.

Face aos dados produzidos nesta investigação, mediante a análise da perspectiva pedagógica disposta no marco do projeto A Cor da Cultura, em que nos propusemos à verificação de seus objetivos, do que foi abordado em termos de conteúdo, de que forma, quais instrumentos foram utilizados e ainda fizemos considerações sobre as pesquisas que serviram de alicerce para as premissas do projeto, pudemos concluir que tal projeto cumpre seus objetivos, ao disponibilizar um acervo teórico bastante vasto, capaz de não apenas guiar a prática docente ante aos conteúdos étnico-raciais, como também contribuir na sua formação, enquanto educador-aprendiz e oferecer-lhe instrumentos didático-pedagógicos prontos para serem utilizados nas aulas. Este estudo certamente não esgota o objeto investigado, mas pode servir de base para outras possibilidades de trabalho.

### 3. VOZES DOS ATORES DO “A COR DA CULTURA”: O PROJETO NA PRÁTICA

A presente análise possui como centralidade verificar os impactos pedagógicos provocados pela implementação do projeto A Cor da Cultura em Salvador - BA a partir da ótica dos atores implicados nesse contexto, a saber: coordenadora de formadores, formador e educadoras. Para esse propósito, realizamos a entrevista semiestruturada, a fim de produzir dados através do relato de experiência desses participantes. Em consenso com Boni e Quaresma (2005, p.71), o objetivo do pesquisador, em um dos momentos da pesquisa, é conseguir informações ou coletar dados que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica e da observação. Em vista disso, uma das formas que complementariam estas coletas de dados seria a entrevista.

Logo, para tais especialistas, citando Haguette, a entrevista é conceituada como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. (BONI e QUARESMA, 2005, p. 72) E acrescentam que

A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados. (BONI e QUARESMA, 2005, p. 72)

Para Lakatos e Marconi (2003, p.195) a entrevista “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.”

Dentre outras, Lakatos e Marconi (2003) consideram vantagens do método entrevista:

c) Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido. d) Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos etc. e) Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos. (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 198)

Retomando a visão de Boni e Quaresma (2005), “as formas de entrevistas mais utilizadas em Ciências Sociais são: a entrevista estruturada, semiestruturada, aberta, entrevistas com grupos focais, história de vida e também a entrevista projetiva”. Todavia nos ateremos aqui à caracterização da entrevista do tipo semiestruturada, a qual fizemos uso neste estudo.

Assim, nas entrevistas semiestruturadas, os citados pensadores assinalam a necessidade de o/a pesquisador/a seguir um conjunto de questões previamente definidas. No entanto, isso deve ocorrer à semelhança de um contexto de uma conversa informal. Desse modo, no momento que achar oportuno, o/a entrevistador/a deve atentar a direcionar a discussão para o assunto que o/a interessa, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram evidenciadas ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha tangenciado o assunto ou tenha dificuldades com ele. Complementa afirmando que a principal vantagem da entrevista semiestruturada é que esta quase sempre produz uma melhor amostra da população de interesse. (BONI E QUARESMA, 2005, p.75)

Desse modo, a preferência por tal procedimento metodológico se deve, sobretudo, por esse caráter mais flexível e por permitir capturar outras formas de linguagem, para além da verbal, tais como: percepção de gestos e reações, dados de grande relevância na pesquisa qualitativa.

Assim, elaboramos um roteiro com algumas perguntas-base sem, no entanto, limitar o participante, favorecendo seu fluir de ideias, em certa medida, livremente. A realização da atividade aconteceu por meio da plataforma digital Jitsi Meet, contou com quatro entrevistados, de três diferentes perfis, nomeadamente: a coordenadora de formadores Benilda Brito<sup>8</sup>, o formador Márcio André Santos<sup>9</sup> e as educadoras

---

<sup>8</sup> Benilda Brito é mestre em Gestão Social - CIAGS/UFBA (2015), graduada pela Universidade do Estado de Minas Gerais (1996). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Pré-Escolar. Pós- graduada em Psicopedagogia, Recursos Públicos e Direitos Humanos. Professora de Direitos Humanos da PUC/MGno IV Período de do Curso de Direito. Ativista dos Movimentos feminista e Negro desde a década de 80. Coordena o Nzinga - Coletivo de Mulheres Negras de BH, entidade que representa na Plataforma DHESCA É certificada pelo Canal Futura/ Fundação Roberto Marinho, no Projeto A Cor da Cultura - implantando a Lei 10639/03 (Obrigatoriedade do estudo de História e cultura africana nos currículos escolares). Foi membro titular da CADARA/MEC e Conselheira do Conselho Nacional de Combate à Discriminação/MJ.

<sup>9</sup> Márcio André Santos é Doutor em Ciência Política pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e com mestrado e graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É professor adjunto da Universidade da Integração

Alaíze Conceição<sup>10</sup> e Silvana Bispo<sup>11</sup>. Chegamos às/ao entrevistadas/o através de consulta a colegas do meio acadêmico. Estabelecemos como critério para amostra educadores/as, que estiveram vinculados/as à formação do projeto ocorrida em Salvador - BA. Durante tais consultas, era realizada uma breve exposição sobre a temática da pesquisa e solicitação de indicação, caso conhecessem possíveis colaboradores, que se encaixassem no citado critério. A primeira entrevistada, professora Benilda Brito, foi sugerida por um colega do programa de pós-graduação da Faced. Para alcançar os demais, contamos com a colaboração de uma colega do programa de pós-graduação do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM). Esta indicou uma colega, professora da rede pública de ensino. Esta última, ciente do critério, recomendou outra potencial cooperante, que, por sua vez, indicou o quarto colaborador.

Dessa maneira, foram realizados quatro encontros com cada participante separadamente, por questão de disponibilidade desses. O supracitado roteiro foi constituído de questões subjetivas, específicas sobre determinados pontos, mas também, seguindo a perspectiva decolonial proposta para este estudo, imagens e pequenos vídeos foram utilizados no sentido de despertar recordações destes colaboradores. Vale salientar que a primeira entrevista, realizada com Benilda Brito, foi excetuada desse modelo de roteiro, isto é, não foram utilizados outros recursos além de perguntas subjetivas, haja vista sua ocorrência em um momento anterior à

---

Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), campus dos Malês, Bahia e leciona nos cursos de Bacharelado em Humanidades e Licenciatura em Ciências Sociais. Tem feito pesquisas sobre movimentos negros, antirracismo e políticas de ação afirmativa no Brasil e na Colômbia.

<sup>10</sup> Alaíze Conceição é Doutora em História Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. Mestre em História Social pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Integrante do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros AFROUNEB/UNEB. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da Bahia, atuando principalmente nas temáticas relacionadas as contribuições, práticas culturais e religiosas das populações negras do Recôncavo. Atualmente é professora substituta da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/ Campus V - Santo Antônio de Jesus.

<sup>11</sup> Silvana Bispo é mestre pelo Programa de Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo - PPG/NEIM, pela Universidade Federal da Bahia - UFBA (2011). Especialista em História Social e Cultura Afro-Brasileira e Indígena pela ACEB/Faculdade da Cidade do Salvador (2012). Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (2007). Feminista Negra, professora, ativista antirracista e anticapitalista. Atuou como coordenadora da Coordenação de Educação para Diversidade da SEC. Atua principalmente nos seguintes temas: Relações de Gênero; Mulheres e Feminismo Negro; Ações Afirmativas; Igualdade Racial e Diversidade/s; Educação Escolar Quilombola; História da África e Lei 10.639/03; Descolonialidade. É professora da Rede Estadual de Educação do Estado da Bahia (SEC). Doutoranda pelo PPG/NEIM/UFBA.



sinalização da necessidade de consideração dessa perspectiva e quando o interesse prioritário consistia na elucidação de questões em torno do funcionamento do projeto.

Dito isso, com este estudo, além de pretendermos alcançar o objetivo primordial supracitado, almejamos à serventia de tais narrativas como contribuintes para compor o acervo de registros da mencionada iniciativa.

As entrevistas referidas acima foram gravadas, transcritas e, em seguida, procedemos à análise e interpretação dos dados produzidos. Acerca de tal etapa, Gil (2010, p.122) indica ser necessário o estabelecimento de categorias analíticas e reflete que essas categorias são conceitos que expressam padrões, os quais emergem dos dados bem como são utilizadas com o propósito de agrupá-los conforme a similitude que apresentam. Desse modo, o estabelecimento de categorias de análise ocorre geralmente pela comparação sucessiva dos dados. No tocante a busca de significados, o citado autor, referenciando MILES; HUBERMAN (1994), assinala a existência de diversas táticas, pontuando que uma delas consiste na verificação sistemática dos temas que se repetem no sentido de estabelecer relações entre os fatos e possíveis explicações. (GIL, 2010, p. 123)

### 3.1. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS

Benilda Brito - Coordenadora de Formadores:

Ao ser indagada acerca das etapas do projeto A Cor da Cultura, a professora Benilda Brito opta por fazer uma breve introdução em torno do movimento pré-legislação/ alteração 10639/03, que torna obrigatório o ensino da história africana e cultura afro-brasileira na educação básica, destacando a atuação do Movimento Negro (MN) em questão de cobrança ao Estado de políticas públicas voltadas para educação, culminando na instituição de tal legislação.

[...], mas eu acho uma coisa muito importante registrar é que o movimento social negro sempre, sempre chamou a atenção das políticas públicas para educação. Essa conquista da lei 10.639 é uma conquista do movimento social. O Projeto A Cor da Cultura foi um projeto extremamente importante e ele nasce da contribuição de vários militantes do Movimento Negro [...] (Benilda, Coordenação de Formadores)

Ressalta ainda que o Canal Futura foi o principal responsável pela implementação do projeto, salientando que “ele é implantado muito mais pelo Canal Futura do que por outras organizações do movimento social. E você tem outras experiências também do movimento social que são importantes.”

A educadora reitera o protagonismo do MN antecedente à sanção da legislação.

[...] essa é uma história que a gente não pode tirar o protagonismo do movimento negro viu, Jiliane. Eu acho que é muito importante a gente está sempre dizendo isso. O MEC guardou, engavetou e não levou a sério. Quando Lula sanciona a lei 10639 em 2003, nós já tínhamos várias produções sobre isso. Algumas iniciativas pipocando pelo Brasil do movimento sozinho, discutindo a escola. (Benilda, Coordenação de Formadores)

A entrevistada cita algumas iniciativas relacionadas à elaboração de materiais didáticos já existentes em estados do país antes da regulamentação da 10639/03. Estes já eram produzidos por organizações como o Nzinga (Minas Gerais), o NEN (Santa Catarina) e a Ação Educativa (São Paulo).

Mas o Nzinga, que é um coletivo de mulheres negras que eu faço parte em Belo Horizonte, a gente produziu o primeiro almanaque afro-brasileiro para subsidiar os professores a trabalhar questão racial antes da 10639. O NEN, que é o Núcleo de Estudos Negros de Santa Catarina, já publicava cadernos sobre isso, trazendo disciplinas da questão racial. A Ação Educativa em São Paulo, que também tem um material sensacional Educando para as Relações Étnico-Raciais, que é um kit uma caixa que eles fizeram, também já discutia muito sobre isso e vários professores negros já tinha esse compromisso da discussão. (Benilda, Coordenação de Formadores)

A referida docente explica a razão pela qual foi requisitada pela Fundação Roberto Marinho para atuar no projeto. De acordo com ela, isso se dá devido aos 40 anos de militância do MN, o que acarretou em um acúmulo de trabalho com a questão racial na educação e, por sua vez, propiciou para ela visibilidade. Dessa forma, expõe

[...] eu venho para o A Cor da Cultura, a convite da fundação Roberto Marinho... eu já era militante... já tenho 40 anos de militância no movimento negro, tenho um acúmulo aí nessa história muito grande. [...] a Fundação Roberto Marinho me chama por isso, pela visibilidade que eu tinha na discussão da educação.” (Benilda, Coordenação de Formadores)

Salienta a importância da professora Azoilda da Trindade na elaboração de uma metodologia de sensibilização, de afetividade, que, ao que parece, foi um dos pontos altos do projeto.

Dentre elas uma fundamental foi a professora Azoilda Trindade, que faleceu tem três anos ou quatro, não sei. Uma grande companheira inclusive foi a pessoa que mais escreveu sobre isso... aquela metodologia toda que ela criou do trabalho, foi ela que criou, mas foi extremamente importante, sensível, competente. Teve o apoio da professora Vânia Santana que era uma técnica da Petrobrás, que conseguiu o recurso da Petrobrás para fazer o projeto e chamou outras pessoas para ajudar a contribuir na escrita, mas a Azoilda foi a pessoa que coordenou esse trabalho. (Benilda, Coordenação de Formadores)

Benilda destaca a relevância do engajamento de organizações renomadas, pertencentes à iniciativa privada, como a Fundação Roberto Marinho (Rede Globo), para atuar no enfrentamento às desigualdades étnico-raciais., pontuando que “uma coisa é você chegar Benilda do Nzinga, outra coisa é você chegar Benilda e Fundação Roberto Marinho, Rede Globo, A Cor da Cultura, então isso criou uma possibilidade muito maior de alcance de nossa fala.” (Benilda, Coordenação de Formadores)

Reafirma que a utilização de uma metodologia pautada na sensibilização, oriunda do conhecimento acumulado pelo MN, fez toda diferença para a aceitação do projeto.

[...] e a gente estudava a metodologia, que era uma metodologia que primeiro partia por uma sensibilização. Então, a gente começava com uma palestra para sensibilizar, colocamos juntos todos os professores da escola, o gestor de educação. Trazia a temática racial no contexto da educação. O silêncio da educação, os rituais pedagógicos todos que fortaleciam o racismo... fortalece, né, porque ainda continuam tão presentes e a gente entendeu... uma estratégia que achei muito interessante que a Fundação Roberto Marinho usou a gente que era do Movimento Negro, que já tinha acúmulo na educação e a gente entendeu que a gente tinha que fazer uma entrada na escola pela sedução. Não era uma imposição embora a 10639 ela modifica a LDB, que é a bíblia máxima da educação. (Benilda, Coordenação de Formadores)

Complementa acerca da estratégia afetiva.

É uma lei que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas a gente entendeu também que se a gente chegasse... e essa estratégia foi nossa, não foi do Projeto a Cor da Cultura. Foi uma expertise acumulada do Movimento Negro. Se a gente chegasse na imposição, ah, porque a lei manda. Vocês não estão cumprindo a lei, como algumas pessoas fizeram, acionaram o Ministério Público, a gente iria criar uma antipatia muito grande

e as pessoas boicotavam ainda mais o trabalho. Então a gente usou de uma estratégia de sedução. (Benilda, Coordenação de Formadores)

Pontua que, inicialmente, realizava-se um trabalho em torno da identidade/ ancestralidade dos/as educadores/as, pois chegou-se à conclusão de que não havendo esse primeiro momento de reflexão, eles/as permaneceriam resistentes ao trato da legislação.

A gente decidiu, antes de começar a discutir o material, trabalhar a identidade do professor, da professora, porque a gente dizia... percebeu que os professores que não conseguiam olhar para a sua história, sua ancestralidade, sua identidade não iam trabalhar a questão da lei. (Benilda, Coordenação de Formadores)

Apona a utilização dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros como recurso metodológico para trabalhar os conteúdos tratados na formação.

Então, a gente pegou valores da cultura africana. O que é que era circularidade... pegamos muito deles... ancestralidade, religiosidade que é tudo aquilo que tá mostrado aí na metodologia que a Azoilda desenhou. E a gente explorava cada conceito para entender aqueles que vieram antes da gente, trazendo valores para desmistificar essa questão que eles tinham de preconceito. (Benilda, Coordenação de Formadores)

Neste trecho, a entrevistada trata do impacto positivo nos educadores pós-formação bem como do acompanhamento da implementação do projeto no espaço escolar.

Tivemos muitos frutos, porque depois disso, no último dia, a gente fazia uma feira para ver a produção dos professores e depois de três meses a gente entrava em contato para ver como é que ele estava sendo implantado na escola. Além do kit que ganhava, que era um kit sensacional com jogos, história infantil, personagens negros, o material todo, a metodologia. Então, as pessoas adoravam. O professor, que fazia, ganhava o kit. Claro que a gente soube depois que algumas escolas trancaram o kit e os professores não tiveram acesso, mas em muitas escolas, nós tivemos um resultado muito positivo. (Benilda, Coordenação de Formadores)

Comenta a estagnação do trabalho na conjuntura atual.

Claro que o suporte do MEC era muito grande. Você tinha SECAD, Secadi... agora depois de tudo, dessa estrutura, né?... nós tivemos um retrocesso muito grande. Várias prefeituras que também já estavam com os professores envolvidos no trabalho, núcleos étnico-raciais, isso aí foi para o saco. (Benilda, Coordenação de Formadores)

Destaca a transformação da prática docente, viabilizada pelo compartilhamento de conteúdos na formação do projeto, assinalando: “mas tem

muitos professores que hoje também estão convencidos, que mudaram sua prática pedagógica, intervíram nos currículos, mudaram rituais, contribuíram e tem muito material escrito hoje, muito kit de literatura afro.” (Benilda, Coordenação de Formadores).

Atenta para a intencionalidade do projeto em formar o/a educador/a participante para atuar como um/a multiplicador/a da discussão na escola. Assim, explana: “o professor que era o formador, que fez a formação, era um multiplicador. Ele teria que sair da formação com compromisso de refazer essa metodologia na escola. Alguns fizeram, conseguiram espaço [...]” (Benilda, Coordenação de Formadores)

Debate sobre a importância de envolvimento de toda a comunidade escolar.

Algumas escolas têm um tempo de fazer isso e conseguiram fazer isso de uma maneira muito positiva. Alguns não conseguiram. Dependendo da direção, não vai ter... não vai para frente, né. Tem até boa vontade do professor, mas dependendo da direção da escola, da coordenação pedagógica... por isso, a gente queria muito insistir que fosse em coordenadores pedagógicos e professores pra fazer a formação. As meninas da biblioteca também muitas fizeram. (Benilda, Coordenação de Formadores)

A entrevistada discute aqui sobre os impactos do projeto no cotidiano escolar, reiterando a importância dos conteúdos trabalhados na capacitação para modificação da prática pedagógica.

Eu acho que foi um projeto muito vitorioso. A gente não teria conquistado tantas escolas e professores, profissionais da educação no Brasil se a gente não tivesse o A Cor da Cultura porque embora tenha outras iniciativas do Movimento Social Negro, a abrangência, o recurso (inaudível) então o alcance era grande. Nós abrimos muitas portas, nós abrimos muitas portas. Na Secretaria de Educação do Estado, a gente fazia reunião com os gestores (inaudível) “Olha é o canal Futura, Fundação Roberto Marinho”. Isso aí abriu muitas portas para a gente. Tenho certeza que a gente conseguiu popularizar mesmo. Agora uma coisa que eu acho bacana, que eu acho muito positivo embora a gente tenha tido todo esse retrocesso, principalmente, no atual governo, é a consciência sabe, Jiliane, das pessoas, a consciência negra... os alunos fizeram muita produção, muita gente que escreveu, registrou, falando que nunca imaginou discutir isso na escola. Como trabalhar a autoestima das meninas na escola, o cabelo (inaudível). Escolas que inventaram muitas feiras, muita coisa criativa, muito conteúdo didático. Então assim, professores que estão estudando sobre alisante: que que isso tem a ver com a questão da genética, com a questão do racismo? Professores de matemática pegando cartas enigmáticas para

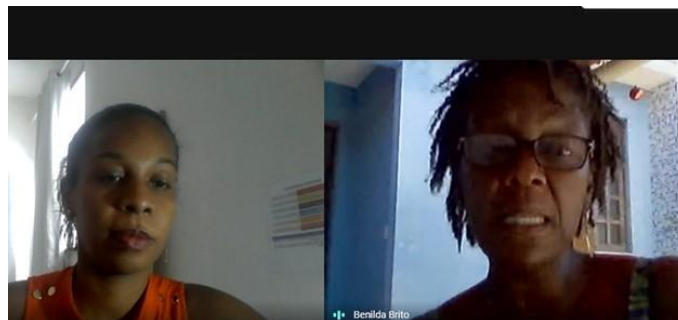
poder decifrar a questão racial. Então achei que as pessoas foram assim... quando elas perceberam o que é a cultura negra, essa herança tão rica, tão importante, elas decidiram romper com o epistemicídio que era o que a gente sempre foi falando na nossa formação, né, que a gente não é.... povo preto é um povo inteligente. As pirâmides do Egito, gente, em África são cálculos matemáticos perfeitos. Então, a gente foi contando a outra história para os professores, trabalhando com os provérbios africanos com muito carinho, com muito material concreto, muita produção. Esse alcance nós não teríamos se nós não tivéssemos uma estrutura grande. O governo não faria. O MEC não faria isso, nem na gestão do Lula. O investimento era muito grande financeiro. Nós não teríamos recursos para isso. Então, achei que o projeto atingiu sim. Tiveram muitos frutos. Se a gente tivesse uma equipe de monitoramento, que pudesse viajar o Brasil, olhar isso aí, a gente teria muito mais sucesso. (Benilda, Coordenação de Formadores)

Realça aqui o projeto A Cor da Cultura enquanto pertencente a um conjunto de políticas públicas educacionais acerca da questão étnico-racial.

O Projeto A Cor da Cultura faz parte do conjunto da política de ações afirmativas que o Brasil assume que vai fazer em 2001 na Conferência de Durban, na conferência contra o racismo, a xenofobia e a discriminação. Então, o Brasil assume. O povo acha que ações afirmativas é só cotas para negros em universidades. É também, é importantíssimo. Talvez a gente perca isso ano que vem. Vai ser votado se vai continuar ou não, completa 20 anos. Mas para além disso, é fazer material didático, é fazer formação de professor, é garantir a permanência de crianças negras na escola. Ações afirmativas é um balaio. (Benilda, Coordenação de Formadores)

Apona a pretensão de continuidade do projeto quando foi interrompido por conta do escândalo de corrupção, envolvendo a Petrobrás, uma de suas principais financiadoras: “O A Cor da Cultura ia entrar em uma outra fase, quando deu aquele escândalo da Petrobrás, teve que tirar o recurso e aí acabou o projeto. Uma pena! Mas, foi um projeto muito importante.”

**Figura 5-** Registro da entrevista realizada com Benilda Brito



Fonte: elaborado pela autora, dezembro de 2020.

Márcio André Santos - Formador:

Relativo aos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, o professor formador Márcio Santos evidencia sua utilização como método para abordar temas específicos ligados à história da África e Cultura Afro-Brasileira.

[...] por exemplo, várias dinâmicas interativas, enche bola, faz teatro... e o plano de fundo era sempre falar da história da África, das culturas afro-brasileiras, que era a partir do que a gente chamava de valores civilizatórios afro-brasileiros. Então, ou seja, as formações tinham 3 dias, sem contar a nossa própria formação. (Márcio, Formador)

Nesse trecho, o professor formador reflete acerca da importância dos conteúdos compartilhados na formação, em que muitos educadores, sobretudo, brancos se deram conta de que a branquitude se trata de uma estrutura de poder. Este sugere a probabilidade de existência da reprodução das desigualdades étnico-raciais no campo escolar anterior ao período da capacitação, resultante da falta de conhecimento sobre o tema.

[...] e a gente teve muitos bons resultados, inclusive assim, de cartazes das pessoas brancas que simplesmente não sabiam que a branquitude era uma estrutura de poder, que o fato de ser branca... assim, muitas pessoas, muitas professoras e professores brancos não se davam conta disso de fato... Assim, realmente é a definição da branquitude, um pouco. E elas se davam conta disso na formação, aí vocês imaginam o que acontecia em sala de aula desses professores sem “formação”, ou então sem “formação” no que tange às Relações Étnico-Raciais em sala de aula com alunos e alunas negros e negras, né? (Márcio, Formador)

Márcio aponta a preocupação que a coordenação do projeto teve em enviar formadores com maior acúmulo de experiência para Salvador, dado que nesta já havia uma gama de conhecimento produzido no que toca à discussão.

[...] fui para várias cidades e tive essa formação em Salvador, muito especial, porque eu tinha uma relação com Salvador, eu não morava aqui na ocasião, mas enfim... Salvador, já sabíamos, na verdade, da experiência acumulada dos educadores e educadoras de Salvador em relação a essa temática, tanto que havia uma espécie de A Cor da Cultura local aqui, havia uma experiência, assim, consolidada nas Secretarias de Educação com essa temática, já havia cartilhas, enfim... Já havia um acúmulo, né? Mas precisávamos de mais... tanto que para selecionar uma galera para vir, foi interessante porque a equipe gestora do projeto deixou muito evidente isso, né? “Gente, não dá pra levar qualquer um pra Salvador...” ou então “Não dá pra levar pessoas que não tenham condições de sustentar a discussão...” porque tem discussão, né? (Márcio, Formador)

O professor formador cita uma dinâmica realizada durante a formação que visava trabalhar nos participantes os Valores Civilizatórios, tensionando problematizar suas racialidades/ identidade.

Era uma roda de valores civilizatórios e tal... Dentro do roteiro, a gente seguia o roteiro, certo? É muito importante seguir roteiro mesmo, pra você não ficar improvisando coisas malucas, né? Era a ideia, a gente fazia um “rodão”, depois de várias coisas... Colocava musiquinha, assim, tranquila, e a ideia era que cada pessoa, independentemente da sua racialidade, certo? Desse um passo à frente e se afirmasse afro-brasileiro, porque ser afro-brasileiro nessa perspectiva, implica dizer que você reconhece que os povos negros africanos te formaram também, a sua cultura e blá blá blá... Só que o roteiro era o seguinte, a pessoa dava um passo a frente e dizia assim “Eu sou um cidadão afro-brasileiro”, porque tinham uns videozinhos também que dizia disso... Beleza. Só que aí, nessa formação do Rio Grande do Sul, eu combinei com a minha amiga o seguinte, falei ‘Vamos acrescentar o componente racial, porque só afro-brasileiro é mais cultural, sabe?’ E ela concordou. (Márcio, Formador)

O formador discorre sobre a transformação que a participação causou não só em outros sujeitos responsáveis pela gestão deste, mas também nele mesmo em relação à concepção antirracista.

Por isso que, assim, a partir dessa experiência do A Cor da Cultura, eu passei... então, porque até esse momento, eu era meio Malcolm X na parada, sabe? Tipo “Cara, o antirracismo é uma atitude somente das pessoas negras... então, pessoas brancas não podem ser antirracistas porque elas são racistas.” Depois do A Cor da Cultura, encontro leituras e outras viagens, né? Eu me dei conta de que o antirracismo é uma construção, qualquer pessoa pode ser antirracista, né? E devia ser antirracista. Do mesmo modo que, qualquer pessoa devia ser feminista, inclusive, entendeu? Claro, então... Isso o projeto me ensinou, né? Porque eu tive, assim, a oportunidade de ver várias situações... senti uma falta terrível depois que o projeto acabou, né? Porque enfim, a gente também tinha que fazer outras coisas da vida, né? (Márcio, Formador)

Ressalta a significância do projeto para o desenvolvimento de políticas educacionais assim como para o âmbito acadêmico.

Então, ou seja, o Projeto A Cor da Cultura, além de outros projetos Brasil afora, que eu não mapeei, não conheço... Vocês que estão pesquisando isso... queria dizer que fez uma diferença bem significativa. Porque depois, em um dado momento, não vou pesquisar em que momento... 2010... 2012, não vou saber falar isso agora, assim, de memória. A minha memória é péssima, né? Mas tivemos, assim, um verdadeiro boom de estudos sobre a Lei 10.639... Por que? Claro que não é por conta só do projeto. Claro que não é isso, né? Até porque é uma Lei Federal..., mas isso foi chamando atenção, é como se a militância antirracista, ou então, o núcleo da militância dos movimentos negros passasse a girar em torno da lei... então, vocês imaginam que uma organização negra de médio porte, grande porte,



deixasse de contemplar essa dimensão da Lei 10.639... Isso não fazia sentido nenhum, né? Então, todo mundo passou a falar sobre isso, e isso influenciou vários grupos de pesquisa, enfim, muita dissertação foi construída, teses, artigos pra caramba... Eu mesmo tive que escrever alguns artigos sobre isso e tal, sem contar também que, na mesma (inaudível) da Lei 10.639 é feito também um debate forte, ou então, se fortalecendo cada vez mais das políticas de ação afirmativa. Por isso também, eu diria que é muito difícil separar uma coisa da outra, né? Separar o debate e os embates políticos educacionais sobre a lei e os debates e embates políticos institucionais sobre as políticas de ação afirmativa, por mais que a gente tenha, claro, várias diferenciações aqui, acolá... A lei, por exemplo, acabou sendo muito mais estudada pelos setores, assim, por quem lida com educação mesmo, né? Então, quem é pedagogo, enfim... a galera da educação na sociologia da educação, história também e um pouco das ciências sociais. Já no caso das políticas de ação afirmativa, o peso forte é na galera das ciências sociais, da história em particular, enfim... é um grande campo que se abriu e que vem se consolidando ao longo do tempo, né? Então, é isso, um pouco que temos. (Márcio, Formador)

O formador Márcio comenta a estratégia por parte da coordenação do projeto em colocar duplas de facilitadores com perfis diferentes, a fim de se complementarem.

Então, essa preocupação também da coordenação pedagógica em estar criando duplas que se complementassem, né? Então, não adiantava colocar dois mestres ali em relação raciais, isso não adianta nada. Dois intelectuais de ponta, porque, enfim, iam ficar divergindo um do outro (risos), na frente das pessoas, né? Era mais interessante colocar um intelectual com outra pessoa mais da dinâmica, mais da vivência escolar, sabe? Isso também foi uma sacada muito boa, isso deu muito certo, né? (Márcio, Formador)

Pontua que a formação funcionava como uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo, em que eles compartilhavam seus conhecimentos com os/as educadores/as, aprendiam: “E a gente se dava o trabalho de dar essas referências, de esmiuçar os conceitos, de compartilhar algumas formas de abordagens, do mesmo modo que a gente aprendia muito.”

O formador sugere que havia uma orientação para que os educadores adequassem a abordagem, respeitando o ano escolar dos estudantes.

Então, por exemplo, falar dos impérios africanos para uma turma do 5º ano, evidentemente que é diferente para uma turma de 8º ano, né? A turma do 4º, 5º ano, você tem que fazer uma coisa... uma abordagem mais lúdica, até mais teatral, mais suave sobre isso, com ilustrações, com filmezinho... Numa turma de 8º ano, aí né, você tem que trazer mais elementos mesmo da historiografia, elementos críticos... Tanto que isso também foi uma discussão, eu lembro, em alguns momentos, porque haviam pessoas que entendiam que falar da história da África, por mais, particularmente, por exemplo, da escravidão... significava, tipo, vitimizar os africanos e demonizar os europeus. Isso funciona para certas séries, porque você fala assim... “Os povos africanos foram sequestrados e tal...” né? Agora, no 7º e

8º ano, já não funciona mais, aí você teria que correr em mentiras históricas, porque foi muito mais complexo, mais complicado a situação, para explicar. (Márcio, Formador)

Salienta o uso de materiais de escritório/papelaria para a construção das atividades/ dinâmicas com vistas a trabalhar os temas e a sociabilidade. Destaca a transformação percebida em alguns educadores/as participantes no decorrer da formação, os/as quais passavam de uma postura resistente a uma atitude mais consciente, receptiva e sociável.

São as pessoas que participavam do projeto, os colegas, professores e professoras... no centro, ali, o material que a gente usava, né? Tudo material, enfim, de escritório... para poder construir as atividades, né? Plásticas, teatrais, as linguagens educativas... para poder, enfim, dar conta dos objetivos propostos em cada atividade, né? Isso foi bem legal. Porque era isso, né? Você ver as pessoas trabalhando e, sobretudo, as pessoas que muitas vezes estava, assim, endurecidas no início da formação, não queriam sequer olhar nos seus olhos e aí no segundo para o terceiro dia, essas pessoas estavam sentadas com outras pessoas que elas nunca tinham... enfim, não conheciam muitas vezes e fazendo ali, um cartaz, fazendo ali, uma peça teatral. Foram pontos altos do projeto. (Márcio, Formador)

Nesse trecho, o entrevistado demonstra certo entusiasmo ao rever as imagens relacionadas à formação do projeto e a preparação para exibição de dois vídeos da série Heróis de Todo Mundo, desenvolvida pelo projeto: “Muito tempo que não revejo... Que lembrança, viu?!”

Revela a importância pedagógica de tal série ao evidenciar notáveis negros e negras silenciados na história brasileira, fruto da formação escolar eurocêntrica, monocultural, até mesmo para conhecimento dos próprios formadores.

De que quando a gente passava esses filmes, geralmente, a galera ficava muito surpreendida, né? Pelo desconhecimento que elas tinham da história negra brasileira, né? Dessas personalidades... Sempre gerava um debate ao final, né? Às vezes mesmo o silêncio, aquele silêncio, tipo assim... “Cara, eu não conhecia!” Você fica quieto porque você não conhece, você fica constrangido... também era interessante de observar, né? Mas devo confessar que, mesmo para nós, algumas dessas pessoas também a gente não conhecia tão bem, sabe? É importante que se diga isso. A gente também teve acesso... até porque os DVDs, os filmes foram tão bem feitos que conseguia nos transportar um pouquinho para aquele ambiente, que espaço aquela pessoa vivia, em que a pessoa atuava [...] (Márcio, Formador)

O formador Márcio explicita a criatividade presente na elaboração dos vídeos, voltados especificamente ao público infantil. Ressalta o cuidado da equipe em

realizar consultoria às próprias crianças, a exemplo da linguagem adequada, no sentido de alcançá-las de forma efetiva.

Quando eu tive acesso a esses materiais de início, esses particularmente voltados para as crianças, me chamou atenção a imensa criatividade da equipe, né? De trabalhar, assim... Vocês devem saber que fazer esses materiais não são fáceis, você tem que ter até uma consultoria das próprias crianças para que a linguagem pegue, para que as coisas funcionem, para que elas entendam... E realmente, assim, lembro que muitos professores e professoras gostaram muito de ter acesso a isso, né? Isso nos deixava muito felizes, sabe? (Márcio, Formador)

Ao final, reafirma as recordações positivas despertadas durante a atividade. “Então, enfim, realmente são boas memórias que vocês nos trazem.”

**Figura 6-** Registro da entrevista realizada com Márcio André Santos



Fonte: elaborado pela autora, julho de 2022.

Alaíze Conceição e Silvana Bispo - Educadoras participantes da formação

Alaíze Conceição:

No que concerne aos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, a educadora Alaíze Conceição demonstra sua influência na escolha do tema de pesquisa do mestrado e, posteriormente, do doutorado.

Valores Civilizatórios... eu terminei o mestrado, em que tratei justamente sobre trajetórias de mulheres rezadeiras negras do Recôncavo. E a maior contribuição realmente delas é pensar numa nova ótica justamente dessa produção e socialização de saberes, né?... onde você tem esse elemento dessa circularidade, dessa religiosidade, oralidade, a memória.... [...] Então, é interessante o quanto que essa mandala acaba sistematizando,

né?... uma temática de pesquisa que eu tive o privilégio ainda de conseguir o título de Mestre. (Alaíze, Educadora)

Ainda sobre os referidos valores, menciona sua internalização de forma tão profunda a ponto de se tornarem indissociáveis de seus próprios valores, incidindo diretamente em sua prática docente.

[...] isso fez com que eu tivesse dado funcionalidade mesmo a essa mandala dos Valores Civilizatórios e que naturalmente implicou na minha escolha da temática de pesquisa do meu mestrado e depois do doutorado.

[...]

sem sombra de dúvida, no meu cotidiano escolar, na minha prática docente, eu sempre estou mensurando essa existência de saberes. Não me coloco no lugar de professor (inaudível). Não me coloco na condição do pedestal do saber absoluto. Não entendo meus alunos como tábula rasa, mas como interlocutores realmente. Eu acho que isso vem muito do aprender a ouvir, a escutar, a valorizar o outro e entender que toda experiência... ela pode nos trazer muitas coisas importantes e formativas, sem sombra de dúvidas. (Alaíze, Educadora)

Revela a impressão de o projeto ter selecionado educadores/as já com certa ligação à temática étnico-racial.

Foi um tempo bom. Um tempo assim maravilhoso, porque como a gente estava conversando, foi justamente a formação... não lembro de quantas pessoas em si, mas eu sei que alguns professores foram selecionados, tanto professores da rede estadual de Salvador, mas também professores do interior. Então assim, houve essa preocupação inicialmente de selecionar, acredito, professores e professoras que estavam já engajados com essa formação política vinculada a estas questões raciais. (Alaíze, Educadora)

A educadora sugere aqui certo contentamento por ter sido selecionada logo no primeiro grupo, assinalando a funcionalidade da formação também como espaço de alento por oportunizar o diálogo com pares acerca de uma discussão que ainda gera resistência na sociedade.

Então assim, poder ter sido selecionada logo nessa primeira leva formativa foi muito bom. Dialogar com pares eu acho que é a expectativa de todo mundo, né?... no sentido de que é tão hostil, é tão árido, às vezes, lidar com essas questões, né? É tão espinhosa, é tão assediadora, né?... o tempo todo, porque parece que a gente é "tá" profetizando no deserto e você poder ter o privilégio de estar fazendo uma formação com pessoas que estão falando a mesma língua que você, isso é um alento pra nossa alma. (Alaíze, Educadora)

Ao contemplar os vídeos de Luiz Gama e Carolina Maria de Jesus da série Heróis de Todo Mundo, a professora dialoga sobre o direito à memória,

proporcionado por tal série, ao trazer à luz os feitos dessas personalidades, muitas vezes, silenciadas e/ ou "esquecidas" ao longo da história.

São maravilhosos, né?... para a gente pensar nesse processo de resistir. Resistir no sentido de sobreviver. Resistir no sentido de ficar inscrito na memória... O direito à memória é, sobretudo, eles continuarem existindo ainda que não estejam mais nesse plano material [...] (Alaíze, Educadora)

A partir da história de Luiz Gama, discute a romantização sobre os "encontros" interracialis, ocorridos durante o período colonial. Tal romantização mascara a violência existente por trás destes. Entretanto, alerta também para essa personalidade negra enquanto exemplo de insurgência por se tornar um expoente do Direito apesar de ter se deparado com profundas adversidades decorrentes de tal encontro.

[...] tanto do Luiz Gama... é realmente insurgente por esse encontro, né? maldito é... um encontro interracial, no sentido de que a gente sabe que não foi um mar de rosas nem céu de brigadeiros como as pessoas tentam romantizar o encontro de Caramuru com Catharina Paraguaçu e assim sucessivamente. A gente tem esse processo de violência, de estupro, de subalternização e o Luiz Gama, ele é insurgente em todas as medidas inclusive de ter sido vendido pelo próprio pai e se tornar esse expoente do direito ainda que não bacharel em direito, mas com a experiência do direito e com o poder da palavra. A palavra que nos é tão cara e íntima se você pensar na perspectiva de ancestralidade das pessoas negras [...] (Alaíze, Educadora)

Debata o legado de Carolina Maria de Jesus, a qual, de acordo com ela, era a revolução em pessoa. Embora imersa em uma realidade de extrema pobreza, conseguiu ter produtividade intelectual bem como ativismo político, ao questionar as estruturas e denunciar os processos de exploração, sem necessariamente estar vinculada a nenhum movimento social organizado.

E Carolina é maravilhosa. Já agora do legado do século 20, né? Tão esperta, tão politizada é... Já movimentava essa estrutura sem necessariamente fazer parte de movimentos institucionalizados, vamos dizer assim. Ela era a própria revolução, né? Era a própria revolução, sem absolutamente dispor desse letramento ocidentalizado que nos tortura a articular (inaudível) todas, né?... que a gente tem de estar de posse. De fato, mas foi tanta coisa incrível, pertinente, problematizadora que denunciou tanto o processo de exploração, de miséria, que questionou o patriarcado, né? Dentro da vida miserável literalmente que tinha, que vivia com a fome o tempo todo gritando no seu cotidiano e ela tentando resistir, sobreviver e ainda tinha fertilidade intelectual para poder deixar esse legado para nós, né?... para que não nos dobremos a qualquer outra exploração e tantas explorações que continuam. Eu acho que vocês foram muito felizes de fazer esse recorte desses dois vídeos, desse herói e heroína de "todo mundo", porque realmente são trajetórias assim inspiradoras, né? Eu falo trajetórias lindas de inspiração, porque eles conseguem de fato insurgir literalmente. Entretanto, eu penso no volume de deformações vividas por

eles também, porque infelizmente a gente não precisaria ter que sofrer tanto para garantir o óbvio, o mínimo de respeito e dignidade. (Alaíze, Educadora)

Ressalta a importância da série infantil Livros Animados ao proporcionar conhecimento sobre a literatura africana e afro-brasileira

Esses Livros Animados também foram muito importantes, né? Anterior ao projeto A Cor da Cultura, eu não conhecia nada, nada vinculado a essa literatura afro-brasileira... literatura negra, lendas africanas, né? (Alaíze, Educadora)

Comenta que a série a ajudou a concluir que a lenda dos orixás é anterior às passagens bíblicas semelhantes.

Além desse processo é que a gente conhece, né? Do tal paralelismo... vamos dizer assim, de religiosidade. Depois a gente fica na dúvida: então foi quem que incorporou o quê? Às vezes, quando fala a lenda dos orixás, que se assemelha em várias medidas no que a gente comumente foi educado do ponto de vista cristão a conter na Bíblia, né? Mas para gente, por exemplo, concebe a anterioridade do continente africano, então foram eles que copiaram a gente, não o contrário. A questão é que eles foram mais rápido. Eles sistematizaram, do ponto de vista escrito as histórias "anterior" a gente, né? Tínhamos outras possibilidades de preservar essa memória. Então esses livros foram muito bacanas. (Alaíze, Educadora)

A docente recorda que oportunizou seu afilhado, hoje adulto, a assistir os vídeos da série. Tal fato sugere que esse material propiciou uma intervenção tanto nela quanto em seu seio familiar.

Eu lembro... eu "tô" vendo aqui e eu "tô" lembrando do quanto que eu coloquei meu afilhado para assistir, Gabriel. Gabriel hoje tem 18 anos [...] Gabriel tem 18 anos e aquele lá o da Ana Maria Machado, que recebeu críticas de qualquer forma, mas que, naquele contexto, era insurgente, porque a gente não via... Menina Bonita do Laço de Fita... dos coelhinhos lá e tal... é muito bacana, porque apesar de, de repente ter alguma coisa condenável, a gente pode ponderar e não dá para jogar a bacia com a água e a criança fora. (Alaíze, Educadora)

Exprime sobre a funcionalidade da série em trazer conhecimentos étnico-raciais em uma linguagem mais simples não só para atingir o público infantil, mas também para o/a educador/a que teve acesso a uma formação tardiamente.

Então assim, é a iniciativa de trazer novas representações realmente numa linguagem muito mais próxima, né?... da criança, do educador ou da educadora que, às vezes, só fez uma graduação tardiamente. Isso é... isso foi muito valioso, né? porque não adianta a gente também ter o tal dito conhecimento, mas ele foi escrito de uma forma tão dura que ele fica congelado lá somente para leitura de seus pares, naquele contexto de uma defesa pública e fica lá, né? (Alaíze, Educadora)

A educadora Alaíze afirma utilizar os episódios da série também em cursos de formação, devido a estes serem de curta duração e possibilitarem a reflexão em torno de várias questões, demonstrando a multifuncionalidade do material audiovisual formulado pelo projeto.

Da mesma forma, esses Livros Animados... eles foram muito legais, né?... também uso... sempre usei em termos em cursos de formação, porque eles são rapidinhos e dá para a gente tensionar várias questões. Eu acho também que o projeto ele foi bem assertivo com relação a isso de capturar também os pequeninhos, né? Os adolescentes e nós adultos também, né?..., porque quem que não gosta de uma animação? (Alaíze, Educadora)

Sugere que o material continua exercendo influência em sua vida e na de sua família, por favorecer ao empoderamento, ao recordar contribuições vitoriosas de seus antepassados, ocultadas na história oficial. Ao mesmo tempo, explicita a necessidade de novos investimentos para a criação de novas edições do projeto e, por conseguinte, de mais memórias.

E aí eu sempre leio, né? Eu leio é..., porque a gente se empodera, se apropria e percebe o quanto que é necessário... ainda que pareça não fazer sentido para uma bebê de seis, sete meses, mas a familiaridade justamente com essas gravuras, com as nossas histórias, né?... com nossas histórias vitoriosas, né?..., que de forma criminosa aí secularmente é... foi apagada dessa memória oficial, né? Então eu acho que esses livros são muito bons e concordo com você que deveria, na verdade, haver novos investimentos para ter novas versões, novas edições para que a gente conheça muito mais histórias, mais memórias... evocar essas memórias realmente para que elas não sejam perdidas aí por mais tempo. (Alaíze, Educadora)

**Figura 7-** Registro da entrevista realizada com Alaíze Conceição



Fonte: elaborado pela autora, julho de 2022.

Silvana Bispo:

No tocante aos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros, a educadora Silvana Bispo explicita o entendimento de estes estarem imbricados no nosso modo de ser baiano/ soteropolitano.

Não, essa dimensão de circularidade é algo comum, quando a gente vai perceber essa perspectiva da formação da concepção afro-brasileira em comunidade, especialmente, comunidade diaspórica. Se a gente for pensar na Bahia, pensar em Salvador, pensar na Região Metropolitana de Salvador, a gente tem muito isso. Nós somos essas condições, esses tipos de formações. Então, pensar essa perspectiva da ancestralidade, dos valores afro-brasileiros, da circularidade, da cosmogonia africana, é algo que está no nosso cotidiano. (Silvana, Educadora)

Ao pensar ainda nos citados valores, a docente remete à obra O terreiro, a quadra e a roda, a qual a fez pensar na concepção de circularidade.

Tem um livro extremamente, eu não esqueço, eu não esqueço, um livro que eu li, que me faz pensar um pouco nessa concepção, dessa circularidade que nos constrói, que é A roda, A quadra, e o Terreiro. Como a roda, essa roda de capoeira, essa quadra, essa quadra das escolas de samba e esses terreiros. Que os terreiros de candomblé são parte constitutiva de nós enquanto sujeitos históricos, enquanto sujeitos da Diáspora. Então, eu sempre fazia essa interligação, ainda faço quando a gente vai discutir. Eu sou professora da Rede Estadual da Educação. [...] Eu dou aula para o Ensino Médio e sempre quando eu trago essas discussões, né? É importante que essas dimensões estejam presentes na forma de discutir. (Silvana, Educadora)

Assim como a primeira educadora entrevistada, esta também demonstra que os valores foram internalizados de tal forma que passaram a pertencer a seus próprios valores como também da comunidade/coletividade de seu entorno.

Aqui a educadora Silvana demonstra um sentimento afetivo ao ver a imagem do kit didático-pedagógico elaborado pelo projeto A Cor da Cultura. De acordo com ela, esse material se trata da segunda versão adaptada no processo para incluir outros corpos.

Não tem como olhar para esses kits e não rir, porque as pessoas ficavam alucinadas, querendo os kits do A Cor da Cultura. Esse aí, na verdade, é a segunda versão. Porque tem uma versão anterior e essa é a versão mais completa, né? Até as imagens mesmo, essa menina cadeirante, tudo isso foi um processo das pessoas que estavam envolvidas dentro da continuidade do projeto que propôs a mudança. Incluir outros corpos, outros sujeitos dentro da concepção. Me traz muito assim, aquela coisa que acarinha teu coração. (Silvana, Educadora)



Trata do processo de adesão ao projeto pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia quando esta atuava na coordenação responsável pelo tratamento do tema. Lamenta a rede não ter sido totalmente abarcada devido a sua dimensão.

Porque na época que teve essa formação aqui em Salvador, que da Secretaria de Educação disponibilizou, contratou essa formação, gente tinha muito... Eu trabalhava na Coordenação de Educação para a Diversidade, que aí discutia Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Gênero e Sexualidade. Esse guarda-chuva da Diversidade, que eu falo muitas vezes, que cabe a todo mundo e muitas vezes não cabe ninguém. Mas, a proposta da Coordenação era discutir essas temáticas e aí é nesse processo que a gente faz uma parceria com a SECADI e a gente traz essa formação aqui para Salvador. Aí tivemos o processo de inscrição. Alguns professores e professoras foram contemplados. Infelizmente, a gente não podia dar conta, a rede do Estado da Bahia é imensa, mas alguns municípios e Salvador foram contemplados. (Silvana, Educadora)

Nesse trecho, a professora revela que o primeiro acesso ao *kit* pedagógico do projeto se deu por meio de uma inscrição feita por conta própria na página da SECADI. Posteriormente, através da participação na formação, adquiriu um novo kit que deixou disponível na biblioteca da escola para uso da comunidade. Expressa ainda que a imagem traz para ela esperança de modificação das violências de raça e gênero.

E aí, cada participante era agraciado com esse kit. Eu também tenho esse kit. Eu ganhei esse kit, "ganhei", tive acesso a esse kit através de uma colega lá de Brasília, que trabalhava e disponibilizava para algumas professoras. Eu entrei na SECADI, fiz um cadastro, falei que eu trabalhava, fiz a justificativa e aí eu adquiri esse kit. E posteriormente, com a formação, eu consegui também um kit que está lá na biblioteca da escola, que eu faço uso e outros colegas também, que debatem... sabem da importância e o significado da aplicação da LEI 10.639 e de outras, para além da Lei e outra, a importância discursiva desse debate dentro do cotidiano escolar. Então, a imagem traz para mim um acarinamento, um esperar, né. Um esperar de que a gente vai conseguir modificar, né? O que, o que nos afeta em relação ao racismo, as discriminações, e as violências de gênero e raça. (Silvana, Educadora)

Silvana reflete sobre o compromisso político, o qual estudantes de pós-graduação negros precisam ter frente às desigualdades étnico-raciais, uma vez que a aquisição de tais títulos não nos proporciona isenção relativa a sermos vitimados pela desigualdade racial.

E o compromisso político né, Jiliane? Porque você não está fazendo um mestrado, meramente por um título de mestra, daqui a pouco tempo. Eu não estou fazendo o doutorado com a titulação de Silvana doutora. Que a gente pode ter um Lattes maravilhoso, mas o racismo não vai olhar para a gente a partir do nosso Currículo Lattes, não vai. Você não vai ser a mestra Jiliane,

pode ser dentro do nosso meio, que a gente se respeita, a gente se considera. Mas, com essa sociedade racista, não seremos. A partir do momento que a gente está nesses espaços, a gente está demarcando relações de poder, posicionalidade e a gente sabe porque nós estamos nesses locais. Temos que estar nesses locais e em tantos outros. E é compromisso político fazer uma pesquisa que fale sobre nós, que responda sobre nós. (Silvana, Educadora)

A educadora expõe como o material da série Heróis de Todo Mundo favorece à reflexão sobre o processo de branqueamento de personalidades negras ao longo da história ao passo que propicia corrigir esta distorção.

Como eu trabalhei e trabalho com esse material, essa parte do material da Cor da Cultura, era um dos que eu mais gostava de utilizar, né. Heróis de Todo Mundo, né? É esse o título. Heróis de Todo Mundo. Heróis e heroínas de todo mundo. E, especialmente, o de Chiquinha Gonzaga e de Machado de Assis. Eu fazia questão de quando eu saía para fazer formação, formação de professores. Trabalhei também como formadora do Universidade Para Todos, junto com Alaíze e outros colegas, na época teve, né? Os módulos para gente trabalhar com políticas afirmativas, racismo, Identidade Negra, diversidade. E esses eram dois que eu gostava muito de trabalhar porque são duas figuras que as pessoas conhecem, né? Especialmente, o Machado. E aí todo aquele impacto, de pensar Machado de Assis enquanto homem negro, de pensar Chiquinha Gonzaga, né? Que historicamente foi passada para gente quanto à mulher branca. (Silvana, Educadora)

Pondera sobre os fluxos e refluxos de nossa história e a interface com a história de nossos ancestrais, enquanto potências construtoras de conhecimento. Assinala a funcionalidade da série em popularizar/publicizar a existência desses notáveis.

E esses vídeos me tocam no sentido de a gente pensar nesse fluxo. Fluxo e refluxo de nossa história. Pensar o Joaquim Barbosa e essa interface junto com a história de Luiz Gama, né? Pensar Ruth de Souza com essa fantástica história que ela tem, né? Que hoje é uma ancestral, junto com a potencialidade discursiva dados escritos de Carolina de Jesus. Então, não tem como a gente não se tocar, literalmente, em relação a essas histórias. É pensar nessa potencialidade dessas pessoas que vieram antes de nós, que construíram saberes e práticas, que a gente precisa a cada dia mais levar para espaços que pessoas negras não tenham conhecimento da representatividade e da existência de figuras como tais. (Silvana, Educadora)

A professora comenta a oportunidade ofertada pela série de proporcionar uma nova ótica sobre os povos negros, distinta da ideia de escravização, construindo uma representatividade positiva sobre estes.

É pensar... Eu enquanto professora de História, que nossos passos como dizem os Movimentos de Mulheres Negras, nossos passos, efetivamente, vêm de longe, né? Então, eu sou uma pessoa que durante minha formação,

especialmente, Educação Infantil. Acho que não é muito diferente da maioria das pessoas negras nesse país, quando chegava as discussões raciais para gente era a partir da ideia da escravização. E essa escravização daqueles estereótipos do escravo, das chibatadas. Então, era algo que me incomodava muito, muito. E ter a oportunidade de ter um olhar crítico em relação a essa outra história, né? A história, se a gente for pensar a história da escravização do Brasil, a gente vai falar, né? São... Foram quase quatro séculos e meio. Mas nossa história não está aí. Isso é uma parte ínfima da história das populações negras no mundo, né? Então, é para trazer novas realidades, trazer novos olhares e vídeos como esse é uma oportunidade de a gente está trazendo para o nosso público, as pessoas que a gente trabalha, para a nossa família, para nossa comunidade, em nossa comunidade escolar, novos olhares e novas figuras importantes que constitui, construíram e vai continuar construindo essa representação e a representatividade importante do que é ser uma pessoa negra, especialmente no Brasil, especialmente em terras baianas. (Silvana, Educadora)

Ao acompanhar a exibição da chamada da série Livros Animados, a docente conclui, comparando com o mesmo sentimento que teve no momento da visualização das imagens e vídeos anteriores, em relação à potencialidade da comunidade negra. Porém, assinala a importância de isso ser fomentado desde a infância quando se dá a construção da identidade.

É o que eu finalizei em relação a outros materiais, né. O significado histórico e propositivo desses materiais é extremamente significativo e relevante para mim. Especialmente, para essas primeiras infâncias onde nós estamos construindo identidade e que essa identidade seja forjada a partir de experiências que nos constitui enquanto sujeitos, enquanto pessoas negras em processo diaspórico. Então, me toca nessa mesma linha, nessa mesma construção discursiva de acreditar na potencialidade, na possibilidade de nos enxergarmos enquanto sujeitos construtores desse país, não apenas como aqueles e aquelas que contribuíram. Nós, juntamente com os povos indígenas. Como povos negros. E o racismo deu até esse termo negro, que os povos africanos se entende a partir de suas identidades étnicas. E é pensar a partir dessa localização que nos constrói enquanto sujeitos e sujeitas de pertencimentos positivos. Então, os livros das histórias animadas do canal, né? Não tão somente o Canal Futura e o Programa A Cor da Cultura. Pensar que esse material é construído pela militância, pela Intelectualidade Negra desse país. Porque ficar pensando que é um favor que determinadas redes estão fazendo para a gente, não. Por trás aí tem pessoas, personalidades e personagens que fazem valer e fez valer a construção de material tão rico e tão importante que até hoje serve como material de apoio para muitos profissionais da Educação, profissionais envolvidos com uma construção positiva da identidade racial, da identidade negra dentro dessa localização espacial que é o Brasil. (Silvana, Educadora)

**Figura 8** - Registro da entrevista realizada com Silvana Bispo



Fonte: elaborado pela autora, julho de 2022.

### 3.2. CATEGORIAS ANALÍTICAS

A presente investigação propiciou identificar a existência de oito categorias de análise, as quais emergiram dos dados gerados, quais sejam: utilização de metodologia afetiva/ de sensibilização encontrada nas narrativas de Benilda e Márcio; Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros indicados como recurso metodológico percebida também na fala destes primeiros; o impacto positivo na prática pedagógica foi unanimemente acentuado por Benilda, Márcio, Alaíze e Silvana; Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros incorporados aos valores pessoais notada nos discursos de Alaíze e Silvana; Circularidade e Ancestralidade enquanto valores mais realçados, visto também na fala destas. Adequação da linguagem para alcance do público infantil, identificada na explanação de Márcio e Alaíze; Versatilidade de uso do material educativo do projeto em outros contextos, evidenciada por Alaíze e Silvana e desvelamento de personalidades históricas negras suscitada por Márcio e Silvana.

Este estudo visou apreciar o relato de experiência dos personagens envolvidos mais diretamente no exercício pedagógico do projeto A Cor da Cultura, a saber: coordenadora de formadores, formador e educadoras. Por intermédio de entrevista semiestruturada, buscamos compreender não só questões difíceis de serem apreendidas a partir da consulta a fontes bibliográficas, mas também de

capturar dados que requerem o contato social, a exemplo da linguagem não verbal, ou seja, observação de reações e gestos, caros à investigação qualitativa.

Assim, constatamos que os conteúdos compartilhados na formação foram de suma relevância para proporcionar a ressignificação da prática pedagógica, haja vista a oportunização a discussões de temas essenciais, para a reflexão sobre a problemática étnico-racial no Brasil, tais como: estrutura social, racialidade, ancestralidade, dentre outros, mitigando, assim, a ocorrência de reprodução da desigualdade baseada na raça em âmbito escolar. Além disso, o material didático-pedagógico disponibilizado pelo projeto foi apontado como muito bem elaborado, agregador, criativo e dinâmico.

Embora os relatos tenham indicado resultados positivos da capacitação oferecida pelo projeto, um ponto observado na narrativa dos participantes foi o acesso um tanto quanto reduzido do número de educadores atuantes nas redes de ensino de Salvador. Apesar de haver a intenção de abarcar toda a rede, não foi possível dada sua amplitude.

Ademais, através da explanação do formador entrevistado, foi possível notar que a formação serviu como processo educativo mútuo. Ao tempo que ensinaram também foram pedagogizados. Tal observação remete ao pensamento de Freire (2019) quando o teórico explicita que no ato educativo

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas. (FREIRE, 2019, p. 95-96)

Outro aspecto residiu na observação de que os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros foram incutidos tanto no exercício docente quanto na vivência pessoal dos indivíduos participantes do projeto. Além do que houve a identificação destes princípios já se fazerem presentes no jeito de ser baiano e até mesmo brasileiro, ainda que não haja plena consciência disso pela coletividade.

Por fim, este estudo favoreceu ainda a percepção da afetividade pelo projeto, revelada de maneira unânime por parte dos quatro atores entrevistados. Ao serem expostos à exibição de imagens e vídeos referentes a tal iniciativa, observamos a ocorrência de manifestação de um sentimento de satisfação e saudosismo, expressos não apenas pelo discurso, como também pelas reações. Reafirmamos,

então, o desejo de que tais palavras oriundas desses interlocutores possam contribuir para marcar a construção legada pelo projeto.

#### 4. CONCLUSÃO

Visando o resgate do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro assim como da participação de tal comunidade para a construção do país e ainda das sociedades negro-africanas para o mundo, a alteração na LDB 10639/03 representa, sem dúvida, uma conquista das lutas históricas sobretudo do Movimento Negro e ainda de intelectuais, rumo à construção da equidade na esfera educacional conforme já discutido. Sua devida propagação deve repercutir também no período pós-escolar, permitindo relações sociais menos tensas, ao fomentar representações positivas desta comunidade. Em vista disso, tornou-se relevante investigar a experiência pedagógica do projeto A Cor da Cultura, enquanto iniciativa viabilizadora desta legislação/alteração a fim de refletir em torno de seus desdobramentos.

Sendo assim, ao investigar de que forma ocorreu a experiência educativa de implementação do projeto A Cor da Cultura em Salvador/ BA para dar conta da efetuação da legislação/alteração 10639/03, foi constatado que a formação pedagógica oferecida por este ocorreu a partir da mediação de duplas compostas por indivíduos engajados no Movimento Negro e/ou pessoas vinculadas à Fundação Roberto Marinho. Na capacitação, ocorreram discussões e dinâmicas tencionando à reflexão sobre a formação social brasileira e à conscientização acerca dos processos de violação de direitos e apagamentos a que foi e ainda é, de certa forma, exposta a população negra no Brasil. Portanto, era ressaltada a necessidade de recuperação desta participação sob um viés positivo. Esta facilitação era conduzida a partir de uma estratégia metodológica com foco na sensibilização dos educadores frente ao assunto.

Havia uma preocupação peculiar existente na formação ocorrida em Salvador com respeito ao grau de implicação dos mediadores com a temática. Dado que nesta capital já havia uma gama de saberes acumulados acerca da questão étnico-racial, cuidou-se de delegar pessoas com vasto tempo de envolvimento e experiência com a temática.

Referente ao material didático-pedagógico construído pelo projeto e distribuído nessa ocasião, era recomendado que ficasse não apenas de posse do(s) docente(s) participante(s) da formação, mas sim disponível para consulta de toda a comunidade da instituição aderente ao projeto, de preferência na biblioteca haja

vista não só sua funcionalidade orientadora da prática pedagógica, mas também como fonte de pesquisa.

O presente estudo traçou alguns objetivos. Inicialmente, buscamos compreender em que medida a produção acadêmica brasileira, constante nos indexadores Educ@, Lilács e Scielo, quanto à inserção dos temas africanos e afro-brasileiros tal qual sua implementação nas diferentes áreas do conhecimento da educação desenvolvida entre os anos de 2003 e 2021 tem colaborado para aprofundamento da temática. Essa ação nos levou a constatar que, apesar de ter havido uma expansão de trabalhos acadêmicos em torno do tema nos últimos anos, ainda existem campos com um avanço pouco satisfatório, a exemplo do contexto das ciências exatas, isto é, matemática, ciências, biologia, química e física. Muito embora não sejam apontadas como prioritárias pela alteração que determina o ensino de tal temática na educação, faz-se necessária sua contemplação também nestas haja vista o direcionamento previsto na citada legislação sobre a necessidade de tais conteúdos serem ministrados em todo o currículo escolar da Educação Básica.

Além disso, o componente Educação Artística, indicado pela legislação/alteração como essencial no cumprimento do assunto, tem produzido um número de pesquisas ainda insuficiente para o desenvolvimento da área nesse quesito. Foi constatada também baixa aplicabilidade de tal tema pelos educadores desse campo. Uma vez demonstrada a baixa produção de conhecimento científico nesse âmbito e tendo em vista a crença relativa à dificuldade de articulação do tema nesse componente dada a lacuna científica, é sugerido um debruçamento mais alargado das investigações da área sobre esse objeto.

Ao analisarmos a perspectiva educativa proposta no marco conceitual do projeto A Cor da Cultura, pudemos chegar à compreensão de que este consiste em um documento orientador das ações de produção de recursos didático-pedagógicos em audiovisual e outros recursos assim como de capacitação docente. De seu teor, foi possível depreender os objetivos almejados pelo projeto, os quais residiram na criação dos mencionados recursos sobre história e cultura afro-brasileira, no reconhecimento de práticas inclusivas e ações afirmativas já realizadas e na contribuição para a criação de novas práticas. Os conteúdos visualizados, de uma maneira geral, giram em torno da história da África e sua organização sócio-política; da resistência de negros escravizados - africanos e descendentes - ao longo da



história e no tempo presente; da valorização da identidade negra, de suas manifestações socioculturais tal qual respeito a religiões de matrizes africanas. A mobilização de tais temas se deu mediante uma abordagem sócio-histórica e os instrumentos utilizados para esta mediação consistiram nos programas em audiovisuais formulados pelo projeto.

Aspiramos também verificar a percepção dos professores formadores acerca da importância dos conteúdos difundidos na capacitação de educadores das redes de ensino de Salvador - BA bem como do material didático aplicado nas escolas para implementação da supracitada legislação. Esse momento, permitiu-nos concluir que, sob o olhar desses, a difusão dos citados assuntos na capacitação foi crucial para transformar positivamente práticas de ensino face às questões raciais. Essa característica positiva se estende aos recursos educativos disponibilizados pelo projeto dada sua riqueza e polivalência.

Objetivamos ainda averiguar os impactos pedagógicos da supracitada formação na prática de professoras/es, atuantes em instituições da educação básica de Salvador- BA. Essa etapa conduziu-nos à observação de que a presença na formação do projeto representou para alguns um fortalecimento em um campo que já lhes era familiar, seja pela própria vivência, seja por seu engajamento político. Para outros, simbolizou a possibilidade de reflexão e transformação frente ao debate.

Finalmente, delineamos a investigação sobre o modo como os Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros embasam concepções e práticas na formação docente preconizada pelo citado projeto, inferindo que tais pilares extrapolaram o uso na atividade pedagógica e foram englobados à subjetividade dessas educadoras.

Ainda por intermédio deste estudo, compreendemos que em 2011, ano de realização da formação na capital soteropolitana, o projeto revolucionou este quadro educacional haja vista que, ao oportunizar à capacitação, propiciou a ruptura com o argumento de dificuldade em praticar a legislação/alteração, tendo em conta a ausência e/ou baixa existência de recursos didáticos de apoio.

Foi apontado também que o material didático-pedagógico formulado pelo projeto, por seu caráter amplo e dinâmico, em termos de conteúdo, ainda é utilizado pelos participantes para embasamento em aulas, curso de formação docente, palestras ministradas e em quaisquer outras atividades que venham a ser convidados para discutir sobre o tema e sua implicação na educação. Isso, por sua

vez, extrapola seu uso com o público infanto-juvenil, alcançando outras faixas etárias e corrobora a permanência de funcionalidade do projeto, intervindo na atualidade.

A presente investigação certamente não esgota o objeto, todavia aspira-se que os dados e constatações produzidas nesta ensejem futuras produções científicas, colaborando com o aprofundamento em torno dos aspectos aqui problematizados.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marta; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 21, pág. 5-20, 2008.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Revista Pro**. Posições, São Paulo. V. 28, N.1 (82) |jan./abr. 2017 p. 55-80. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-014> Acesso em: 24 de outubro de 2022

AQUIACONTECE. **Governo realiza capacitação de projeto "A Cor da Cultura", 2011**. Disponível em: <http://aquiacontece.com.br/noticia/cultura/16/08/2011/governo-realiza-capacitacao-de-projeto-a-cor-da-cultura/8822>. Acesso em: 24 de outubro de 2022.

ARAÚJO, Débora Cristina de. Em busca de uma iniciativa histórica africana: possibilidades e limites das práticas pedagógicas na educação básica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Vitória/ES, v. 99 n. 252, 2018, p. 429-448.

ARAÚJO, Débora Cristina de; DIAS, Lucimar Rosa. Vozes de crianças pretas em pesquisas e na literatura: esperar é o verbo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre v. 44, n. 2, 2019 p. 1-22.

ARENA, Dagoberto Buim. LOPES, Naiane Rufino. PNBE 2010: personagens negros como protagonistas. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, out./dez. 2013, p. 1147-1173, Disponível em: <https://www.scielo.br/i/edreal/a/Z93k8kw9xxHJDwsxzb6v8BD/?lang=pt> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

ASCORESDACULTURA. **Projeto "A Cor da Cultura"**. Disponível em: <http://ascoresdacultura.blogspot.com/p/projeto-cor-da-cultura.html>. Acesso em: 24 de outubro de 2022.

BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; ANDRADE, **Patrícia Gomes Rufino**. Tessituras e reflexões na formação continuada de professores em educação étnico-racial. **REVISTA Comunicações**, Vitória/ES, v. 21, n. 1 (2014), p. 91-106. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n1p91-106>

BENEDITO, V. L. **Lei que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira completa 15 anos ainda enfrenta dificuldades de implementação**. Disponível em: <https://gife.org.br/lei-que-torna-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-completa-15-anos/>, Ano 2018. Acesso em: 24 de outubro de 2022.

BENITE, Anna M<sup>a</sup> Canavarro; BASTOS, Morgana Abranches; VARGAS, Regina Nobre; FERNANDES, Fernanda Silva; FAUSTINO, Gustavo Augusto Assis. Cultura africana e afro-brasileira e o ensino de química: estudos sobre desigualdades de raça e gênero e a produção científica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34,

e193098, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698193098>> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

BENJAMIN, Walter. Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo; tradução José Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989. **Obras escolhidas**, v. 3.

BINS, Gabriela Nobre; NETO, Vicente Molina. Mojudara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2017, 39(3), 247- 253. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.009>> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

BOAVENTURA, E. M. A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência [online]. Salvador: **EDUFBA**, 2009. O terreiro, a quadra e a roda: formas alternativas de educação da criança em Salvador. p. 237-241. ISBN 978-85-2320-893-6.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.68-80, jan.-jul., 2005.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR /INEP, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acessado em: 1 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [S. l.], 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acessado em: 1 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acessado em: 1 de julho de 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. GOV.BR, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos> Acesso em: 23 de outubro de 2022.

\_\_\_\_\_. **PROJETO COR DA CULTURA É DISCUTIDO COM ESTADOS E MUNICÍPIOS BENEFICIADOS**. GOV.BR, 2013. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/noticias/110-projeto-cor-da-cultura-e-discutido-com-estados-e-municipios-beneficiados> . Acesso em: 10 de setembro de 2021.

BRITO, Eliana Póvoas Pereira Estrela. Entre a aceitação e a fuga: a juventude negra em trânsito nos currículos escolares. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 4,

2019, p. 37-65. Disponível em: <<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1004>> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

BUGARIM, Jonatha Pereira. **A cultura afro-brasileira na educação básica**: um estudo sobre o exercício da lei 10.639/2003 em três escolas municipais de Tucuçuí-Pa. Motrivivência, Florianópolis, v. 32, n. 62, abril/junho, 2020, p. 01-19. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1117472>> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

BVSALUD. **Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde – Lilacs**. Disponível em: <https://lilacs.bvsalud.org/> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, v. 2, p. 13-37, 2008.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**, 2005.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e cultura afro-brasileira e africana na educação básica da Paraíba. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, jan./mar 2017, p. 79-98.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. Educação para as relações étnico-raciais e a formação de professores de história nas novas diretrizes para a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v 37, e77098, 2021, jan./mar. 2013, Editora UFPR, p. 67-84.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, Editora UFPR, jan./mar. 2013. p. 67-84.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COSTA, Rafaela Paiva. Representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar. **Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 2, maio/ago. 2009, p. 325-338.

COPIR. **Formação do Projeto "A Cor da Cultura" 2015**. Disponível em: <http://copirseduc.blogspot.com/2015/11/formacao-do-projeto-cor-da-cultura-2015.html> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

DA TRINDADE, Azoilda. **Fragmentos de um discurso sobre afetividade**. Saberes e fazeres, v.1: modos de ver / coordenação do projeto Ana Paula Brandão. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

\_\_\_\_\_. **A. Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação**. Programa 2 – Valores afro-brasileiros na Educação Teia/UFMG – Ministério da Educação. 2005

DIAS, Thiago Leandro da Silva; SOUZA, Rogério Santos. Tessitura e subsídios de um produto literário infantojuvenil para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 102, n. 261, maio/ago. 2021. p. 376-397, Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102i261.4260> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

FARIAS, Jessica Oliveira. A representação do negro na literatura infantil brasileira. **Periferia**, Rio de Janeiro, vol. 10, núm. 1, 2018, p. 17-32. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5521/552157593002/html/> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

FCC. **Plataforma Educ@**. Disponível em: < <https://www.fcc.org.br/fcc/educ> > Acesso em: 24 de outubro de 2022.

FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire; TERUYA, Teresa Kazuko. O “outro” na sala de aula: o cinema no ensino da história e cultura afro-brasileira na educação escolar. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 1, p. 82-89, 2010. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1707/0> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRM. **Cultura negra nas escolas é tema de debate no Educação 360**. Disponível em: <https://frm.org.br/noticias/cultura-negra-nas-escolas-e-temade-debate-no-educacao-360/> Acessado em: 01 de novembro de 2021.

GIFE. **Lei que estabelece o ensino da história e cultura afro-brasileira completa 15 anos e ainda enfrenta dificuldades de implementação**. São Paulo. 23/04/2018. Disponível em: <https://gife.org.br/lei-que-torna-ensino-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-completa-15-anos>. Acesso em: 01 de junho de 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**, São Paulo, Atlas, 2010.

GLOBO. **‘A Cor da Cultura’ leva os costumes afro-brasileiros para a sala de aula, 2013**. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/acao/noticia/2013/03/cor-da-cultura-leva-os-costumes-afro-brasileiros-para-sala-de-aula.html> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2011.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: **Relações étnico-raciais e educação no Brasil/** Marcus Vinícius Fonseca, Carolina Mostaro Neves da Silva, Alessandra Borges Fernandes, organizadores. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

\_\_\_\_\_ Limites e possibilidades da implementação da lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil** / Orgs. Marilene de Paula, Rosana Heringer. - Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

\_\_\_\_\_ **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação/ Nilma Lino Gomes.** -Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Arilson dos Santos. Africanidades e diversidades no ensino de história: entre saberes e práticas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 64, abr./jun. 2017. p. 189-214. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48996> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, jan./mar., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. **M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, Petrópolis: Vozes, 2008.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende; PEREIRA, Vinícius Oliveira. Educação e patrimônio: notas sobre o diálogo entre a escola e a capoeira. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 62, dez. 2015, p. 74-90, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p74-90> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

IANNI, Octavio. **Escravidão e racismo**. Editora Hucitec, 1988.

JESUS, Jeobergna de; PAIXÃO, Marília Costa Santos da; PRUDÊNCIO, Christiana Andrea Vianna. Relações étnico-raciais e o ensino de ciências: um mapeamento das pesquisas sobre o tema. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 28, n. 55, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n55.p221-236> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MANCINI, Marisa; SAMPAIO, Rosana. Systematic review studies: a guide for careful synthesis of the scientific evidence. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11, n.1, p. 77-82, jan./fev. 2007. Disponível em: doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-35552007000100013>. Acesso em: 10. jan. 2022.

MAROUN, Kalyla. Jongo e educação escolar quilombola: diálogos no campo do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.160, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143357> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a descolonização do currículo escolar. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 23, n. 53/2, maio/ago., 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v23n53s02/v23n53s02a06.pdf> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

MARTINS, Edna; LOURENÇO, Erica A. Garrutti de. Relações étnico-raciais e a questão da deficiência na literatura infantil brasileira: uma experiência em formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 1, jan./abr., 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/198464444065> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de história, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, jan./mar., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661184> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2002.

MONTEIRO, Noedi. A educação das relações étnico-raciais na linguagem e diálogos brasileiros. **Comunicações**, Piracicaba, Ano 21, n. 1, jan.-jun. p. 67-90, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661184> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

MOTTA, Flavia; PAULA, Claudemir de. Questões raciais para crianças: resistência e denúncia do não dito. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623688365> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

MULLER, Tania Mara Pedroso. Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, maio/jun. p. 77-95, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57232> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: **Superando o racismo na escola**. 3ª edição/Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia Científica. 5. ed. 2. reimpr. São Paulo: **Atlas**, 2008.



NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Abdias Nascimento**: grandes vultos que honraram o Senado. Abdias Nascimento / Elisa Larkin. — Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 347 p., 2014.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas. **História, São Paulo**, 28 (2), p. 143-172, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742009000200007> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 25, nº 3, 2004, p. 421-461 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2003000300003> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, abr./jun., p. 435-448, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014061517> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-lei nº 10.639. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, p. 21-43, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-21862008000100002> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

POLITIZE. **O que é Equidade?** Disponível em: <https://www.politize.com.br/equidade/blogpost/o-que-e-equidade/> Acessado em: 29 de maio de 2022.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; TERRA, Dinah Vasconcellos. Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia. **Movimento** (Porto Alegre), v. 27, e27018, 2021, p. 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.108168> Acesso em: 24 de outubro de 2022

RIBEIRO, Adriano Martins. ANÁLISE DAS DIFICULDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BAIANA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA: doi.org/10.29327/217514.7. 1-16. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 1, p. 16-16, 2021.

RODRIGUES. Eni Alves. Mia Couto e as possibilidades literário-pedagógicas para a lei n.º 10.639/03. **Cadernos de Estudos Africanos**, 34, p. 169-196, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/cea.2309> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

SAILLANT, Francine. Direitos, Cidadania e Reparações pelos Erros do Passado Escravista: perspectivas do Movimento Negro no Brasil. In: **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na Superação das Desigualdades Raciais no Brasil** / Orgs. Marilene de Paula, Rosana Heringer. - Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

SANTANA, Aderivaldo; GABARRA, Larissa. (2012). Projeto A Cor da Cultura: uma experiência de implementação da Lei nº 10.639/03. v. 4 n. 2 (2012): Edição 08 - **Temporalidades**, Belo Horizonte, Vol. 4, n. 2 (Ago./Dez. 2012). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5447>. Acessado em: 10 de setembro de 2021.

SANTANA, Moisés de Melo; LUZ, Itacir Marques da; SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Dilemas e aporias subjacentes aos processos de implementação da lei 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, jan./mar, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100008> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

SANTOMÉ, Jurjo. Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A lei nº 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, jul./set. p. 949-967, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623665332> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

SANTOS, Etelvina de Queiroz; MOREIRA, Núbia Regina. Recontextualização da política curricular para a educação das relações étnico-raciais. **Rev. FAEEDBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 54, jan./abr., p. 28-42, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n54.p28-42> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

SANT'ANNA, W. **Marco Conceitual do Projeto A Cor da Cultura, 2005**. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/Marco%20Conceitual.pdf> Acessado em: 14 de julho de 2020.

SCIELO Brasil. **Scientific Electronic Library Online**. Disponível em: <https://scielo.br/> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: **Superando o racismo na escola**. 3ª edição/Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3ª Edição. Editora Autêntica, 2010.

SILVA, Andreza da Paixão; COSTA, Eliane Miranda. O currículo escolar e as relações étnico-raciais: entre desafios e perspectivas na educação infantil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, Nº 5, 2019, p. 190-214, Edição Especial. Disponível

em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1105> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da; CRELIER, Cátia Malaquias. Africanidade e afrobrasilidade em educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1307-1320, 2018. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-981740> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da; MOREIRA, Núbia Regina. O currículo de sociologia e a luta política pela diversidade étnico-racial no ensino médio: BNCC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, out./dez. 1915-1933, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p1915-1933> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 21(2):255-261, maio/ago., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a2903> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; ARAÚJO, Débora Cristina de. Educação em direitos humanos e promoção da igualdade racial. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, set./dez, p. 483-505, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i34.3825> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

SILVA, Santuza Amorim; FREITAS, Daniela Amaral Silva. Representações dos negros na literatura infantil e juvenil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 3, p. 311-322, 2016.

SILVA, Tarcia Regina da; DIAS, Adelaide Alves. A educação infantil e as práticas pedagógicas descolonizadoras: possibilidades interculturais. EccoS – **Rev. Cient.**, São Paulo, n.45, jan./abr. p. 117-136, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.8314> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

SILVA. Petronilha Beatriz Gonçalves et al. **Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, maio/jun. 2018, p. 123-150. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58097>

SOUZA, Edmacy Quirina; DINIS, Nilson Fernandes. Imagem, biopoder e racismo nas instituições de educação infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, pág. 260-277, 2019.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Leticia Maria da Souza. Implementação da lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, jan./mar, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100005> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico** / organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, Ramón

Grosfoguel. -- 1. ed. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

UNIC RIO. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948].

VARGAS, Hustana; TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. Infância negra e ensino fundamental em Angra dos Reis: um mergulho nos números da “universalização. **Educ. Públ. Cuiabá**, v. 25, n. 60, set./dez, p. 723-747, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4098> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

ZANETTE, Marcos. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em revista** [online]. 2017, n.65, pp.149-166. ISSN 0104-4060. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.47454> Acesso em: 24 de outubro de 2022.

## ANEXOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente à investigação intitulada **LEI 10639/03: UMA LEITURA DA EXPERIÊNCIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO “A COR DA CULTURA” EM SALVADOR/ BA**, desenvolvida pela mestrandia Jiliane de Santana Souza, acadêmica do Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia (FACED - UFBA). Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Professor Doutor Bruno Otávio de Lacerda Abrahão, a quem poderei contatar/ consultar a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail bolabra@gmail.com, ou ainda por intermédio do e-mail da pesquisadora: jilianesouza27@gmail.com. Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para a pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é analisar a experiência de implementação do projeto A Cor da Cultura em Salvador/BA. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. Minha colaboração se fará por meio de entrevista semiestruturada (roda de conversa) a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados produzidos se farão apenas pela pesquisadora, por seu orientador e pela bolsista do PIBIC Rafaela Marques. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse estudo a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## **ROTEIRO DA ENTREVISTA COM COORDENADORA DE UM GRUPO DE FORMADORES DE SALVADOR**

- 1- Gostaria que comentasse um pouco sobre como se desenvolveu o projeto A Cor da Cultura. Quais foram as etapas?
- 2- Em relação ao *kit* pedagógico, este foi direcionado apenas para o alunado ou fez parte também da formação dos professores?
- 3- O site, que traz as informações sobre o projeto, teve algumas atualizações até mais ou menos 2013/2014. Então, esse site deixou de ser atualizado em função do fim do projeto?
- 4- Embora tenha havido a interrupção do projeto antes do tempo previsto, a senhora acredita que o projeto atingiu seus objetivos?

## ROTEIRO DA ENTREVISTA COM FORMADOR

- 1- Gostaria de falar um pouco sobre você e sua trajetória com a temática étnico-racial?
- 2- Comente sobre a importância dos conteúdos compartilhados na formação de educadores bem como do material didático sugerido pelo projeto A Cor da Cultura para aprimoramento da prática docente.
- 3- De que maneira te afeta/toca/sensibiliza?
  - a) Imagem da capacitação (pensando na realizada em Salvador).



- b) Vídeos do programa Heróis de Todo Mundo: Maria Carolina de Jesus e Luís Gama.

<https://www.youtube.com/watch?v=mLkJy86VU84>

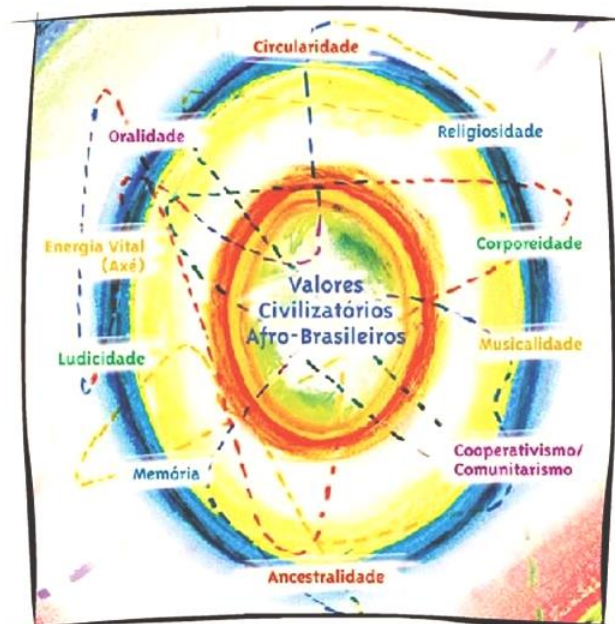
<https://www.youtube.com/watch?v=jFrMmwYZSdU>

- c) Chamada do programa Livros Animados.

<https://www.youtube.com/watch?v=tLgbNQPFtE>

## ROTEIRO DA ENTREVISTA COM EDUCADORAS

- 1- Como você adquiriu conhecimento sobre a formação oferecida pelo projeto A Cor da Cultura?
- 2- Atualmente, você sente que permanece colocando em prática a capacitação disponibilizada pelo projeto?
- 3- (Exibição da imagem da mandala dos Valores Civilizatórios). Como estes Valores alicerçam suas concepções e práticas?



- 4- De que maneira te afeta/toca/sensibiliza?
  - a) Imagem do kit didático-pedagógico do projeto.





b) Vídeos do programa Heróis de Todo Mundo: Maria Carolina de Jesus e Luís Gama.

<https://www.youtube.com/watch?v=mLkJy86VU84>

<https://www.youtube.com/watch?v=jFrMmwYZSdU>

c) Chamada do programa Livros Animados.

<https://www.youtube.com/watch?v=tLgbNQPfE>

Trecho do vídeo programa Heróis de Todo Mundo - Maria Carolina de Jesus:

Uma palavra escrita não pode nunca ser apagada. Por mais que o desenho tenha sido feito a lápis e que seja de boa qualidade a borracha, o papel vai sempre guardar o relevo das letras escritas. Não senhor, ninguém vai apagar as palavras que eu escrevi. Só passei dois anos dentro de uma escola, isso foi lá em Minas, onde nasci. Foi pouco tempo, mas o suficiente para descobrir que as palavras, se não conseguem mudar o mundo, servem pelo menos para contá-lo, ou até inventar um mundo novo. A gente sempre corre da miséria, e corri de uma cidade para outra até chegar a São Paulo. Houve um tempo em que lugar de negro era na senzala. Hoje, trancam a gente na favela. Alimentei, eduquei e amei meus três filhos. Catei papel. Revirei lixo. Nem todo o papel eu vendia, guardava um tanto para ter onde escrever. Foram neles que nasceu o Quarto de Despejo. Foi assim que uma favelada como eu, se tornou uma escritora brasileira traduzida em treze línguas. Assim como as palavras, as pessoas que as escrevem não podem ser apagadas. Sou Carolina Maria de Jesus. Sou uma cidadã negra brasileira. O Brasil devia ser dirigido por alguém que já passou fome, dizia Carolina Maria de Jesus. E eu digo: sou Ruth de Souza, sou uma cidadã negra brasileira.

Trecho do vídeo programa Heróis de Todo Mundo - Luís Gama:

São muitas as histórias de negros que nasceram escravos e se tornaram livres antes da Abolição. Pois agora, eu vou contar uma completamente diferente. Trata-se de um negro que nasceu livre, foi feito escravo se tornou livre novamente para lutar pela liberdade de todos. É a minha história. Nasci livre, em 1830, filho de um português e de Luiza Mahin, uma negra que participou da Revolta dos Malês, na

Bahia. Meu pai, atolado em dívidas, decidiu que o melhor era me vender para um traficante e fazer dinheiro às custas da minha pessoa. Fui feito escravo doméstico em São Paulo, onde já adulto, aprendi a ler. E pude desvendar as palavras escritas em meus documentos, tinha nascido livre, portanto, não podia ser um escravo. Aos 18 anos fugi e deixei o cativo. Fiz da sátira o meu estilo para criticar os que desejavam embranquecer o Brasil e negar a imensa influência africana na formação da identidade nacional. Me tornei Poeta, Jornalista e rábula, um advogado sem diploma. Com minha atuação nos tribunais, consegui a libertação de mais de 500 negros mantidos injustamente no cativo. Fui um dos abolicionistas mais atuantes de São Paulo, morri sem ver a Abolição. Mas meu cortejo fúnebre arrastou uma pequena multidão pelas ruas da cidade. Eles prometeram junto ao meu caixão, jamais deixar minha causa morrer. Sou Luís Gama, sou um cidadão negro brasileiro. Só rendo obediência a virtude, a inteligência disse Luís Gama. E eu digo: sou Joaquim Barbosa, sou um cidadão negro brasileiro.

Trecho da chamada do programa Livros Animados:

Atenção! Atenção! Este é um convite para o reino de Vanessa e seus amigos.

- Tem muita brincadeira boa esperando por vocês!
- E não para por aí. Ah, os livros também são especiais. Eles são lendas africanas. São histórias animadas, são brincadeiras. E são muitas, mas muitas risadas. E se você quiser fazer parte desse Reino é só anotar o dia e horário do Livros Animados, A Cor da Cultura. Toda segunda às 10:30 da manhã.