

O CURRÍCULO DE ESCOLAS DE CRUZ DAS ALMAS (BA) E O DIÁLOGO COM A LEI 10.639/03: UMA PROPOSTA DE QUALIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Alisson Gomes da Silva Nogueira¹

Orientadora: Dra. Lícia Maria de Lima Barbosa²

Resumo: Este projeto de pesquisa se propõe a ampliar os olhares sobre as práticas pedagógicas, levando em consideração à implementação da lei 10.639/03, em escolas de nível fundamental II, na cidade de Cruz das Almas — BA, elegendo como locus da pesquisa a escola Centro Educacional Cruzalense (CEC), a qual foi escolhida por ser uma das mais disputadas dentro do ensino público pela população local. Não pretendo delimitar a aplicabilidade da lei às disciplinas das Ciências Humanas e linguagens, mas buscar perceber de que forma a escola, em todos os âmbitos, constrói espaços de formação para além do currículo oficial visando o cumprimento da lei 10.639/03. Para isso, proponho a observar a escola em sua estrutura física e curricular, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas, além de analisar a documentação de que dispõe. Por isso demarco como recorte temporal os anos que sucederam a implementação da lei 10.639/03, de 2003 até 2016.

Palavras – Chave: Lei 10639/03, Currículo, Relações etnicorraciais.

O presente texto trata da formulação do objeto dessa pesquisa em diálogo com o campo teórico da crítica cultural. E para isso não há como dissociar a trajetória do interlocutor nessa história de construção e desterritorialização³. Para isto, iniciamos apontando o lugar de um sujeito que é objeto no que se refere a construção de si no âmbito da pesquisa.

Repensando os nossos lugares e nossa postura diante do fazer acadêmico, pontuo, com base nas ideias de Agamben⁴, que é no campo da história que o ser humano está localizado e, por isso, pode ser compreendido em sua essência. Para isso não há possibilidade de desprezar a linguagem como elemento fundamental para a análise de como este humano se situa no mundo, sobretudo, referindo-se à construção de um saber. A experiência não pode ser desprezada frente a ideia de que a linguagem é a própria experiência. Por isso, ouvimos a experiência para dela se distanciar, mas sem perdê-la de vista⁵.

¹ Mestrando no Programa de Pós Graduação em Crítica Cultural, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II. Endereço eletrônico: alissonnogueira@yahoo.com.br.

² Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pelo Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos — Posafro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Endereço eletrônico: pedrobeninho@yahoo.com.br.

³ É da experiência se constituiu um objeto que é submetido a desterritorialização de seus pilares teóricos conceituais, para novamente se territorializar numa nova perspectiva. É nesta perspectiva, na lógica de Agamben e Deleuze que concebemos a Desterritorialização.

⁴ AGAMBEN, Giorgio. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

⁵ GIORGIO, Agamben. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

DE UM SUJEITO NA PESQUISA A UM SUJEITO DE PESQUISA

Parto do pressuposto de que o lugar do interlocutor é fundamental para os eventuais trabalhos que venha a desempenhar. Consequentemente os questionamentos levantados tendem a ser os que o tocam cotidianamente e por isso o incomodam. Neste sentido, inicio demarcando qual o lugar de meus incômodos e questionamentos.

Este é o de emergência constante de conflitos diversos. Uma trajetória marcada por histórias que foram dispersadas no imaginário popular pelas teorias sociais do século XIX e início do XX, que visavam consolidar lugares sociais para negras e negros, que haviam de negar sua história e o reconhecimento de si. É do lugar de um Negro de pele clara na sociedade brasileira contemporânea que surgem os conflitos que propiciaram a construção da problemática desta pesquisa e consolidação de sua identidade.

Lugar que Renato Ortiz, quando trata da mestiçagem e de seu caráter mitológico fundante em nossa nação, aponta como “real e simbólica”. Para ele, a ideia de mestiçagem refere-se em fatos concretos a condições sociais e históricas onde as questões referentes a etnias que se formaram no país simbolicamente, agem em conformismo com projetos de criação do sentimento nacionalista que deveriam ser dispersos e, ao mesmo tempo, estariam concatenados à construção da nação⁶.

Assim a teoria do branqueamento ocupou a minha realidade familiar, onde se preferia o *branco*, pois seria o passaporte para a liberdade e, por conseguinte possibilidade de se *limpar a barriga*⁷. Os mestiços deveriam se inserir numa sociedade branca para que pudessem ascender socialmente e assim ganhar representatividade social. Mas ao mesmo tempo, este lugar se apresentava como um não lugar, visto que passaria a não ser identificado pelos dois grupos sociorraciais, *Branços e Negros*.

O racismo sobre o mestiço não se apresentava de forma direta, sobretudo quando não tinha uma identidade afirmativa, a branquitude o negava por não obedecer a seus padrões sociais e estéticos. Guattari, em texto intitulado, *Subjetividade e história*, nos informa que há um direcionamento político bem demarcado para que a subjetividade seja produzida em escala coletiva, não como somatória de indivíduos que tem algo em comum, mas um interesse comum que é compartilhado e construído como única via possível (GUATTARI 1986, p. 29)⁸. E nessa produção de

⁶ ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo: Brasiliense, 2006.

⁷ Frase utilizada por minha avó paterna (negra) ao justificar a escolha afetiva por meu avô (branco). Cito esta frase por se colocar como problemática e importante na construção de meu objeto de pesquisa e na própria constituição da identidade social do interlocutor.

⁸ GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. Micropolítica: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

subjetividade, estão inseridas as ideias de construção de uma identidade que não tinha representação nem lugar.

Minha formação teve início no Centro Educacional Cruzalmense, escola da rede municipal da cidade de Cruz das Almas Bahia, graduei-me em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), sou Homossexual Negro e passei por um árduo processo de auto-reconhecimento, sobretudo quando se leva em consideração toda a construção de negação de si, tanto no âmbito da sexualidade quanto no reconhecimento racial.

Foi no período em que estive ligado à UEFS que me envolvi com o Diretório Acadêmico do curso de História e na militância estudantil negra, por meio do NENNUEFS (Núcleo de Estudantes Negras e Negros da UEFS), movimentos que me fizeram construir a minha identidade, que não se mostrava sólida, nem tampouco diziam muito de como me representava. O meu corpo e minhas vivências estavam envolvidos na representação de “uma história única”⁹. O que era extremamente perigoso, pois nos “bancos escolares” não existiam representações que dialogavam com a minha trajetória, nem com as encruzilhadas que me percorriam. A partir do momento em que referências afirmativas passaram a ocupar o meu cotidiano me vi obrigado a repensar este lugar no mundo.

Com a graduação veio a inversão de papéis, ao ocupar o lugar do professor ao invés do lugar de estudante, na escola Municipal Otaviano Ferreira Campos, no município de Feira de Santana/Bahia, onde pude observar problemas na educação pública do lugar de quem media a construção do saber. No entanto, a minha formação estava se mostrando insuficiente para contemplar as vivências daqueles estudantes que partilhavam de experiências, muitas vezes bem próximas às minhas, que pareciam distantes das que discutíamos nos bancos da universidade.

A partir de meu lugar no NENNUEFS repensei o currículo da disciplina de História. Pois os estudantes negros e as estudantes negras necessitavam de representações, pois compunham um espaço onde não se tinham referências positivas no que tange a sua identidade racial no currículo escolar. O NENNUEFS constitui-se, para mim, um espaço de educação não formal. Este foi me dando suporte no enfrentamento do racismo e no que diz respeito a questões que permeavam os meus conflitos identitários, o que me possibilitou a reconstrução de um currículo que não representava os estudantes daquela periferia.

Foi neste momento que o possível passou a ocupar o cenário da realidade, onde o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira constituía, mesmo que minimamente, o cotidiano de

⁹ utilizado pela romancista Chimamanda Ngozi Adichie, numa conferência por ela proferida, para o TED (Tecnologia, Economia, Designer) de título O Perigo de Uma Única História. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>.

jovens que eram levados a repensarem as relações sociais em que estavam inseridos e, sobretudo, ocuparem os espaços enquanto sujeitos. Eram os “Jovens Griots” que nasciam no bairro Novo Horizonte, em Feira de Santana. Stuart Hall, em texto intitulado *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*, onde reflete o lugar da cultura no contexto das tendências e direções contraditórias da mudança social em relação ao novo milênio, apontando para uma “cultura” da desregulamentação onde a esfera cultural é controlada e regulada, nos aponta o fato de que é nas ciências sociais, em particular na sociologia, o que se considera diferenciador da “ação social” – é que ela requer e é relevante para o significado. [...]. A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. [...]. Contribuem para assegurar que toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação¹⁰.

E foi justamente nessa fronteira entre o pensamento e a *prática pedagógica* que a aplicação da lei 10639/03¹¹ se mostrou possível a partir da prática docente, em que o elemento raça podia ser enquadrado, não como problema, mas como noção de empoderamento e ruptura dos limites que colocavam o fazer docente distante da realidade dos indivíduos e onde à escola se eximia o papel de contribuinte na formação das identidades com base no reconhecimento.

Ao perceber a receptividade dos estudantes à proposta pedagógica desenvolvida, outro lugar do espaço escolar demonstrou maior problema: a sala dos professores. Este espaço foi preponderante para reforçar minha inquietação e insatisfação com a educação brasileira no que se refere ao tratamento às questões de reconhecimento da diversidade e de gestão nas relações étnico-raciais. Nesta, e em todas as escolas que pude trabalhar, pude constatar o desinteresse de uma parte considerável dos professores, além da existência de uma lacuna substancial no currículo da escola. Além disso, dificilmente apresentavam um conhecimento atualizado acerca da legislação referente à educação e sobre temas e “histórias” que deveriam ser tratadas em salas de aula. As salas de professores se mostravam como espaços exclusivos para comercialização de produtos “Avon e Natura”, ou como lugar de falar dos estudantes como “monstrinhos” e outros termos pejorativos.

¹⁰ HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez.

¹¹ Lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: [http://www .planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm).

Neste sentido, a sala de professores demarcava o lugar de quem debate a indisciplina dos estudantes sem levar em consideração as motivações e a procura por soluções para superá-las ou amenizá-las.

É dessa experiência na escola básica que parte minha problemática. Mas o preponderante na construção do objeto foi a delimitação do lugar e do recorte temporal. A minha trajetória já estava direcionada para pensar as questões raciais no âmbito da escola básica. Mas onde? E como? Assim, voltar para meu “berço” era o necessário. Comecei a refletir sobre minha formação inicial e a questionar como a lei 10639/03 poderia estar sendo aplicada no Centro educacional Cruzalense. Havendo estudado na escola até o ano de 2008, me inquietou pensar as relações étnico-raciais naquela escola nos anos que sucederam: haveria mudanças? E os estudantes? Se reconheciam, ou, como eu, continuavam a se negar? Mas, e os professores? Havia mudado o quadro desde minha passagem pela escola? Mantiveram seus estudos? Modificaram as posturas pedagógicas? E o Currículo escolar? Permanecia o mesmo? Como as ações do Estado para a implementação da lei 10639/03 chegavam até o município de Cruz das Almas? Será que, em caso de efetiva aplicação da lei, havia mudança social perceptível? E como os sujeitos das histórias se viam? Essas questões motivaram a escolha daquele espaço para a realização da pesquisa em andamento no âmbito deste programa.

DE UMA PROBLEMÁTICA A UMA METODOLOGIA POSSÍVEL — É CRÍTICA CULTURAL?

O discurso acerca do estereótipo pode ser encarado como “assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade crítica, é fruto de uma voz segura e autossuficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras (Albuquerque Júnior, 2009, 30).

Foi dessa forma que Durval Muniz de Albuquerque definiu a ação dos discursos na construção e consolidação de estereótipos sobre o Nordeste. Em “A invenção do Nordeste e outras artes”, Muniz pensava sobre o nascimento do Nordeste enquanto um lugar identitário, embora tenha um problema aparentemente distante do proposto para esta pesquisa, o seu trabalho colaborou demais para a construção de minha problemática de estudos. O conflito já pairava no cotidiano, agora precisava resolvê-lo. Daí deslocava as assertivas de Durval Muniz para pensar o espaço escolar como construtor e reproduzidor de identidades forjadas em discursos que legitimavam lugares de poder, historicamente construídos e demarcados, para negras e negros. O centro Educacional Cruzalense, até o ano de 2008, não colaborava com a aceitação identitária de seus estudantes. Vivíamos um

currículo tradicional e eurocêntrico e, para pensarmos sobre a ótica de Agamben¹², pautada na construção de um saber Cartesiano e metódico, como no século XIX.

Por isso nesta pesquisa em andamento, decidi ampliar o olhar sobre as práticas pedagógicas, levando em consideração a implementação da lei 10639/03, em escolas de nível fundamental II na cidade de Cruz das Almas — (BA), elegendo como lócus da pesquisa a escola Centro Educacional Cruzalmense (CEC). Para isso utilizamos como documento base para a realização da pesquisa o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹³, que trata das questões referentes à aplicação da lei 10639/03, Diretrizes cujo parecer foi emitido da Profa. Dra. Petronília Beatriz Gonçalves e Silva e outros pesquisadores, no qual os mesmos apontam para a necessidade de se estudar a cultura afro-brasileira e a história da África, a fim de compreender como a identidade, história e o próprio corpo negro foram excluídos durante a história de nosso país. Seguiremos alguns princípios das Diretrizes para a Educação Étnico-Raciais, sobretudo no tocante à “Consciência política e histórica da diversidade”¹⁴.

Destacam-se nestes princípios algumas orientações que devem conduzir à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história. Dentre estas orientações, podemos citar a promoção de conhecimento e valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural do país, que por meio do diálogo, visando uma sociedade justa, que crie condições de conduzir à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem. Este princípio deve promover ainda, por meio de questionamentos e análises críticas, a desconstrução de conceitos, ideias e comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial (BRASIL, 2004).

Neste sentido não pretendo delimitar a aplicabilidade da lei às disciplinas das Ciências Humanas e linguagens, mas buscar perceber de que forma a escola, em todos os âmbitos constrói

¹² AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

¹³ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>.

¹⁴ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf.

espaços de formação para além do currículo oficial visando o cumprimento da lei 10639/03. Por isso o recorte temporal em nossa pesquisa os anos que sucederam a sua promulgação.

Para tentar responder a nossa problemática, pretendemos realizar inicialmente entrevistas semiestruturadas para levantarmos as noções sobre a lei 10639/03, de funcionários, estudantes e professores, a fim de mapearmos o cenário atual da escola e de seu currículo no tocante a ação dos professores. Pretendemos ainda fazer uma análise dos registros de que dispõe a escola desde o ano de 2003 até os dias atuais sobre projetos, materiais didáticos, paradidáticos, dentre outros e atividades que ponham em destaque a cultura afro-brasileira e dos africanos no Brasil. Estes dados serão analisados qualitativamente, a fim de compreendermos os sentidos que as abordagens pedagógicas geram nos estudantes, bem como mapear a formação e preparação dos professores para as relações étnico-raciais na escola, sobretudo dos profissionais das chamadas “ciências duras” (exatas e biológicas). E pensando sobre a impossibilidade ou não efetividade na aplicação da legislação em questão, propomos a elaboração de formação de professores para a efetiva aplicação da lei 10639/03.

Pretendemos utilizar no diálogo entre os dados e o campo teórico da crítica cultural os discursos de Stuart Hall, no que se refere as dinâmicas de um mundo globalizado e as organizações identitárias (HALL, 2002), além de Homi Bhabha, sobretudo quando constrói sua análise sobre o sujeito colonizado e o colonizador, apontando para questões que reafirmam a lógica de dominação sobre seus conceitos de “estereótipo” e “mímica”, estrategicamente utilizados para a manutenção de uma estrutura baseada em opressões (BHABHA, 2005). Além desses dois pilares teóricos conceituais, outros nomes como Foucault, Bourdieu, Chartier, Fanon, Nilma Gomes, Amós Souza, Agamben, Saviane, Deleuze, Guattari, dentre outros ocuparão nossos estudos a fim de fomentar nosso debate.

Esta é apenas a nossa proposta inicial, visto que ao adentrar no campo da crítica cultural novas abordagens se apresentaram como possíveis na análise dos dados no campo metodológico. A ideia de construção do saber a partir de um campo *rizomático*¹⁵ mostrou-se possível, sobretudo pensando as disputas sociorraciais num campo subjetivo em que o que estão em destaque são os lugares de poder.

¹⁵ DELEUZE, G e GUATTARI, F. Mil Platôs. 2 ed. São Paulo: Editora34, 1996. v. 1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

E da experiência se constituiu um objeto que é submetido a desterritorialização de seus pilares teóricos conceituais, para novamente se territorializar numa nova perspectiva. Com novas abordagens, que talvez deem conta de ver e ouvir os sujeitos da educação cruzalmense. É com base na *desconstrução*¹⁶ que o presente trabalho objetiva analisar e produzir sentidos no Centro Educacional Cruzalmense.

Ainda não disponho de análise sobre o campo de estudo e materiais para análise. Neste momento inicial, deparo com a imersão de nossas perspectivas e experiências no campo teórico e metodológico da crítica cultural, que ainda anseio por desbravar. Este projeto certamente possui fragilidades, no entanto ele ganha um novo elemento a cada dia, com cada leitura, com cada experiência vivida no programa do mestrado. E este de fato é o caminho. O meu lugar é o lugar de meu objeto e por isso nos repensamos e nos refazemos a cada instante. E neste sentido lacunas precisam ser preenchidas para que ele se apresente de maneira sólida e consistente. Os conflitos por hora são os que localizam o projeto de pesquisa no campo teórico da Crítica Cultural. Mas este é um problema que logo será resolvido, visto que é a experiência de Agamben que provocou a Desconstrução de Derrida e logo em seguida Carlos Moore nos inseriu no campo das relações étnico-raciais do lugar de quem problematiza e cria alternativa de resistência.

Assim, pretendo realizar, em minha pesquisa, uma crítica cultural no âmbito das Relações Étnico Raciais, mesmo que para isso seja necessário, mais uma vez, demarcar o lugar de Resistência.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. *Resolução CEP/CP 1/2002, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/77/35>. Acesso em: 08 jun. 2016.
- DELEUZE, G e GUATTARI, F. *Mil Platôs*. 2 ed. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez.
- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

¹⁶ DERRIDA, Jacques. *Posições*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.