

GT 21 Educação e Relação Étnica Racial**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS NO CHÃO DA ESCOLA:
PASSOS TÍMIDOS QUE MARCAM E DEMARCAM O CAMINHO**

Andréa Chagas da Rocha (SEED/SE)

Evanilson Tavares de França (SEED/SE)

Alexandra Valença Cardoso (SEED/SE)

INICIANDO O DIÁLOGO

Em janeiro de 2003, o Governo Federal outorga a Lei 10.639. A aprovação deste documento representa não tão somente uma conquista imensurável da luta do povo negro, mas a consubstanciação da crença de que um Brasil inclusivo, equânime e justo é possível, posto que, penetrando no currículo, os conhecimentos, as crenças, os valores do povo negro (teoricamente) passariam a compor o universo de sentidos e significados dos estudantes de escolas públicas e particulares. E, à guisa da pedrinha lançada no lago, contaminaria (positivamente) todos os espaços transitados por educadores/as e educandos/as, e continuaria irradiando-se.

Seria, por assim dizer, a implantação e implementação de uma política de reconhecimento, tão necessária em uma Nação construída por braços europeus, indígenas e africanos – este com destaque, considerando-se as condições em que os/as africanos/as foram arrancados/as do continente negro e trazidos/as para o território brasileiro: uma tentativa singular de desumanização, de coisificação – é, nas palavras de Gilroy (2012), o terror original.

A compreensão de que a implementação da Lei 10.639/2003 insufla uma importante política de reconhecimento parece ser compartilhada por Brasil (2005) ao assinalar que

“reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (BRASIL, 2005, p. 12) – o que se encontra inteiramente em plena sintonia com a legislação supracitada, “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’”.

Para Souza e Crosso, com a promulgação da Lei 10.639/2003,

[...] a escola aparece como *lócus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas. (SOUZA, CROSSO, 2007, p. 21).

Concordamos inteiramente com as pesquisadoras, vez que, mesmo compreendendo, como o faz Freire (2000), que a educação sozinha não é capaz de transformar o cenário social, entendemos paralelamente que a escola precisa, urgentemente, converter-se em espaço/tempo de reflexão, questionamento e provocação (também no sentido freireano). Este precisa ser o papel social da escola (notadamente a pública), visto que nela (escola) a diversidade se apresenta sistematizada, fortalecida intelectualmente (referimo-nos à diversidade expressa por professores e professoras, principalmente). Escola é, sim, um espaço/tempo singular para construção e reconstrução de pensares, saberes e fazeres. Mesmo porque, dialogando com Giroux (1987), no espaço/tempo escolar encontram-se os intelectuais transformadores (ou assim deveria ser), em cuja função deve residir a construção de uma sociedade justa e, por consequência, inclusiva.

A promulgação da lei em epígrafe fez disparar a aprovação de outros instrumentos legais, sempre com o intuito de tornar factíveis os preceitos da legislação inicialmente destacada. Intuíam também apresentar caminhos plausíveis para confecção de relações etnicorraciais saudáveis. Para este artigo, trataremos, apenas, dos seguintes instrumentos legais: Lei 5.497/2004 e Resolução CNE/CP N.º 01/2004 – obviamente, em diálogo indispensável com a 10.639/2003.

A opção pela legislação 5.497/2004 encontra guarida em sua amplitude. N’outras palavras: este artigo analisa as percepções de estudantes de escola pública estadual (Sergipe) e o currículo (em ação), praticado por professores/as, a partir das falas esboçadas pelos/as educandos/as. A supracitada foi construída e apresentada pela professora Ana Lúcia Menezes,

Deputada Estadual por Sergipe que, de alguma forma, estadualiza os preceitos configurados pela lei nacional (10.639/2003).

Dentre outros, a lei em questão é fundamental porque define responsabilidades, no cenário estadual, objetivando a efetivação da lei federal que lhe dá origem, como se observa na ementa daquele documento:

Dispõe sobre a obrigatoriedade do Conselho Estadual de Educação estabelecer e normatizar as Diretrizes Operacionais, para a inclusão nos currículos da Educação Básica das Redes Pública e Particular do Estado de Sergipe o ensino obrigatório da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, conforme a Lei Federal 10.639 de 09 de janeiro de 2003 (SERGIPE, 2004).

E mais: o Art. 1º determina o prazo de 90 dias para que o Conselho Estadual de Educação (CEE) apresente as “Diretrizes Operacionais”, conforme ementa. O Art. 2º define as “Diretrizes Operacionais”: “princípios e procedimentos que visam incluir no currículo escolar [...] a temática História e Cultura Afro-Brasileira”. O Art. 3º propõe que as Diretrizes Operacionais sejam tratadas enquanto componente curricular ou como conteúdo das disciplinas afins (História, Literatura, Português e Arte). O Art. 4º determina as ações a serem executadas pelo poder público

[...] para a garantia de: formação continuada dos profissionais da educação, prioritariamente os que estão em exercício da docência na Rede Pública, aquisição de acervo bibliográfico, elaboração, incentivo e publicação de pesquisas e estudos sobre a temática, definição dos conteúdos, carga horária e metodologia (seminários, simpósios, palestras aulas expositivas e outras).

No quinto artigo é definida a instituição de uma “Comissão Estadual Permanente de Acompanhamento e Implementação das ‘Diretrizes Operacionais’, visando subsidiar as escolas [...]”. O parágrafo único deste artigo estabelece a composição da Comissão: que deverá ser paritária “e contemplará as entidades e instituições que participarem da elaboração das diretrizes operacionais”: Instituições de Ensino Superior que formem professores/as no Estado de Sergipe, Comissão de Educação da Assembleia Legislativa e Movimento Negro organizado (do Estado). Por fim, a legislação em foco estabelece que o Dia 20 de Novembro converte-se em feriado escolar – o que não é efetivado pelas escolas. Aliás, já na proposta de Calendário Escolar, encaminhada às unidades de ensino pela Diretoria de Educação de Aracaju (DEA), órgão responsável pelas escolas públicas estaduais localizadas na capital, a obediência à lei já sofre transgressão.

Duas reflexões, cremos, se fazem necessárias neste íterim. A primeira relaciona-se ao estabelecimento do Dia 20 de Novembro como feriado escolar. Justificamos: mesmo as escolas não respeitando o preceito legal, as ações alinhadas à Educação para as Relações Etnicorraciais ocorrem timidamente e de forma pontual: é na semana que circunda o dia histórico, ou tão somente na referida data, que se visualiza alguma ação articulada com a Lei 10.639/2003 – e estamos nos referido à maioria absoluta das escolas. Acreditamos que, com a adoção do feriado escolar em 20 de novembro, as iniciativas serão fragilizadas ainda mais.

A segunda reflexão diz respeito ao corpo da Lei 5.497/2004. Obviamente, considerando os limites que lhe são impressos, o instrumento legal é grandioso, uma vez que aponta diretrizes imprescindíveis ao alcance de relações etnicorraciais saudáveis, indispensáveis à estruturação de uma sociedade plural, como a nossa. Aponta ainda caminhos a ser trilhados pelo sistema, objetivando a confecção de uma escola (pública e privada) de qualidade social. Este instrumento legal, composto por oito artigos, seis parágrafos e um número de incisos correspondente ao de artigos, estabelece ainda responsabilidades e formas de caminhar, o que evidencia o seu caráter praxiológico.

A Resolução CNE/CP N.º 01/2004 é anterior à lei estadual (tratada em linhas atrás). Sua aprovação se efetua em 17 de junho de 2004, enquanto a lei estadual (5.497/2003) tem sua promulgação assegurada em 23 de dezembro do mesmo ano. Encontramo-nos, por conseguinte, no décimo ano da Resolução que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana [...]”, como define sua ementa. Há algo a comemorar?

Estamos cômicos de que transformação social não se efetua, de forma significativa, em uma década, notadamente quando se refere a relações interétnicas em um país onde o racismo impera, como revelam as pesquisas de Santos e Silva (2005). Somos cientes também que reconfigurações culturais exigem tempo, permanência e presença ampliada dos valores que se pretende retificar ou ressignificar. Contudo, acreditamos nós, principalmente por considerarmos a pujança/força do Movimento Negro e as determinações legais resultantes, inclusive, da luta daquele mesmo movimento, que já era momento de vislumbrarmos reorientações no ambiente escolar. Mesmo porque, como nos alertam Melo, Lima e Lopes (2009), ainda que a escola se configure como microcosmo dessa sociedade racializada, ela (a escola) precisa exercer seu papel formador, priorizando o caráter transformador desse papel.

Contudo, alguns questionamentos nos acompanham: A escola tem agido no sentido de construir relações etnicorraciais horizontalizadas e respeitadas? O currículo escolar encontra-se em consonância com os preceitos legais? Como a história e a cultura africana e

afro-brasileira se apresentam no cotidiano das escolas? Tentaremos responder a estas perguntas nos parágrafos seguintes. Para tanto, lançaremos mão de pesquisa de campo realizada em escola pública estadual, localizada em bairro de classe média da capital sergipana.

2 FOTOGRAFANDO O ESPAÇO, OS SUJEITOS E OS DIÁLOGOS

2.1 O CAMPO DE PESQUISA

As incursões investigativas foram ambientadas, como já mencionado, em escola¹ pública, vinculada à Rede Estadual de Ensino (Sergipe) e localizada na capital do estado (Aracaju), em bairro de classe média. A unidade de ensino conta com um pouco mais de seiscentos alunos/as, cuja maioria reside em bairros populares dos municípios adjacentes à capital, como São Cristóvão, Barra dos Coqueiros e Nossa Senhora do Socorro (sendo este último o que mais estudantes oferece à unidade educacional em evidência).

A escola tem boa estrutura física, um número (médio) de 35 alunos/as por turma e um corpo docente (composto por 37 professores/as) com formação específica na área em que atuam (dentre eles/elas, há três mestres). No que tangencia a dimensão pedagógica, a unidade possui recursos didáticos variados, biblioteca com um bom acervo (incluindo textos articulados com a Lei 10.639/2003), laboratório de tecnologia educacional (LTE) em situação mediana, auditório sem condições de uso, quadra de esportes em estado precário, dez salas de aula, refeitório, cozinha, sala de professores/as, secretaria, sala de direção e de coordenação e outros ambientes que asseguram certa comodidade àqueles/as que nela estudam ou trabalham.

O Projeto Político-Pedagógico encontra-se em processo (coletivo) de construção. Para tanto, foram nomeados dois pedagogos (um pedagogo e uma pedagoga), quatro professoras, três estudantes (um educando e duas educandas – todos componentes do Grêmio Estudantil) e uma gestora – os/as quais, formando o Grupo de Sistematização, têm como tarefa o planejamento e, conseqüentemente, a definição de estratégias capazes de assegurar a empreitada. A coordenação do grupo ficou sob a responsabilidade de um pedagogo.

A escola oferta o Ensino Fundamental (anos finais: 11 turmas, sendo sete no turno matutino e quatro turmas à tarde) e o Ensino Médio, nos turnos matutino (três turmas) e vespertino (seis turmas); funcionando, no primeiro turno, das 7 horas às 11h40min e, no

¹ Optamos por não identificar o estabelecimento de ensino onde a pesquisa se efetuou. Portanto, adotaremos um nome fictício (Escola Presidente) quando nos referirmos a este *lôcus*.

segundo turno, das 13 horas às 17h40min. A coordenação das ações pedagógicas fica sob a tutela de três coordenadores/as e cinco pedagogos/as. A direção cabe a uma professora (graduada em Pedagogia).

2.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os/as respondentes dos questionários (que deram origem a este texto) representam estudantes do 6º ano (Ensino Fundamental) à 3ª série do Ensino Médio. Para responder ao questionário, foram selecionados/as 62 (sessenta e dois) educandos/as². Quanto à autodeclaração etnicorracial, obtivemos o seguinte resultado: 35,4% se consideram negros/as, 37,0% se autodeclaram brancos/as, 3,2% se definem como indígenas; 20,9% se inserem na categoria “outro” (pardos e morenos) e 3,2% optaram por não responder ao questionamento.

Em relação à religião professada, assim se posicionaram os/as estudantes: 43,5% se declaram católicos/as, 16,1% se consideram evangélicos/as; os/as demais não indicaram a religião (optando pela categoria “outro”, sem, contudo, efetuar identificação) ou preferiram não responder à indagação.

Quando perguntamos se há aluno/a trabalhador/a (no sentido de possuir algum vínculo empregatício – “Você trabalha ou já trabalhou?”), alcançamos o seguinte escore: 19,3% responderam positivamente à pergunta, 77,4% informam que nunca trabalharam (ou não trabalham) e 3,2% escolheram não emitir resposta.

Essas crianças e jovens são oriundos, em sua maioria, da assim denominada “Grande Aracaju”, área metropolitana que engloba os municípios circunvizinhos (São Cristóvão, Barra dos Coqueiros e Nossa Senhora do Socorro). Parte delas chega à escola através de transportes escolares, oferecidos pelos municípios que não ofertam o Ensino Médio (terceiro nível da Educação Básica), em atendimento à Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB).

2.3 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para a escolha dos/as educandos/as, que responderiam ao questionário, adotamos a seguinte estratégia: 1) seleção de 10% de estudantes, por turma – o que equivaleria, conseqüentemente, a 10% da escola; 2) os/as estudantes componentes desta amostra,

² Por conta da estratégia utilizada para a escolha dos estudantes/respondentes, não nos foi possível estabelecer equanimidade entre o número de homens e de mulheres.

objetivando eliminação de qualquer sentido tendencioso, seriam selecionados/as pelo número correspondente, constante no Diário de Classe. Explicitando melhor: como há turmas com 25 estudantes e também turmas com mais de 40 educandos/as, adotamos como procedimento a escolha do número 8 (oito) e seus múltiplos não-nulos. Na ausência do/a aluno/a escolhido/a, optar-se-ia pelo número imediatamente anterior; caso a ausência permanecesse, buscava-se o/a estudante de número imediatamente posterior. Esse procedimento apresentou-se como estratégia idônea e segura – e cremos contemplar, de certa forma, a lei da regularidade estatística, a qual, segundo Gil (2008, p. 90), indica que um conjunto de n elementos “terá provavelmente as características do grupo maior”.

Os/as selecionados/as foram conduzidos/as para um espaço agradável (optamos pelo laboratório de tecnologia educacional– LTE: o único ambiente da escola, destinado às/aos estudantes que se encontra climatizado), onde tranquilamente poderiam responder aos questionamentos. Antes da distribuição dos questionários, explicamos a importância daquela atividade e reforçamos que não haveria resposta certa ou errada, apenas a resposta verdadeira (a verdade de cada um).

A opção pelo questionário, como instrumento de obtenção de dados, encontra ancoragem em Gil (2008, p. 122), para quem este instrumento “não expõe os pesquisados a influências das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado”; também porque o questionário favorece o alcance de um número grande de sujeitos em um tempo relativamente curto. Consideramos importante acrescentar que o instrumento em espelho compôs-se de perguntas abertas e fechadas (totalizando 41 questionamentos). Neste artigo, trataremos tão somente das questões referentes a percepções de África e daquelas que contemplam elementos outros vinculados à educação para as relações etnicorraciais.

3 ESTABELECENDO DIÁLOGO COM OS/AS ESTUDANTES

A primeira pergunta que nos permitia compreender como a escola contempla os dispositivos legais apresentados, principalmente, pela Lei 10.639/2003, Resolução CNE/CP N.º 01/2004 e Lei 5.497/2004 (esta estadual), foi a questão identificada com o número 25 – “Você já leu (ou estudou) alguma coisa sobre o Egito?”. A metade (exatamente 50%) afirmou nunca ter estudado “nada” sobre a civilização egípcia e/ou sobre o país focado; 46,7% dizem ter lido ou estudado algo sobre o Egito, e 3,2% preferiram não responder ao questionamento.

Talvez a explicação para isso repouse na distribuição dos conteúdos programáticos das disciplinas. É mais comum ver-se o estudo do Egito no Ensino Médio, e como metade dos/as educandos/as que responderam ao questionário encontram-se matriculados no Ensino Fundamental, o percentual calculado referir-se-ia, então, a esta parcela – talvez.

Contudo, se pensarmos que a história do Egito é, de fato, a única tratada positivamente nos currículos escolares, quando se pensa nos países africanos, e considerando-se que o povo brasileiro formou-se do intercruzamento entre povos distintos, tendo sido os oriundos da África a força motriz que alavancou a economia da então colônia, a compreensão de tal situação fica imensamente difícil, exceto se a explicação transitar pela seara do preconceito racial ou do racismo. De acordo com a Resolução CNE/CP N.º 01/2004,

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial [*sic*], tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira, ao lado das indígenas, européias[*sic*], asiáticas. (Art. 2º, parágrafo 1º).

A isto é possível acrescentar o quão significativa é a presença de referências positivas (do repertório africano) para a constituição da identidade das crianças negras. Lima e Trindade (2012, p. 181) lembram que “as identidades são (re)construídas a partir de repertórios culturais e históricos de matrizes africanas”. Munanga (2004), por sua vez, destaca as dificuldades do povo negro para assumir sua identidade em um cenário onde as políticas de branqueamento ainda subjazem o cotidiano dos sujeitos – e a escola não se isenta disto. Oliva (2003) negrita que “devemos voltar nossos olhares para a África, pela sua relevância incontestável como palco das ações humanas e pelas profundas relações que guardamos com aquele Continente por meio do mundo chamado Atlântico” (OLIVA, 2003, p. 421). E porque, queiramos ou não, saibamos ou não, a vida humana se inicia no velho continente, no continente negro.

A questão seguinte buscou investigar, junto aos/às alunos/as, os conhecimentos referentes ao Egito que fizeram parte de sua formação escolar (“O que você sabe sobre o Egito?”). A categorização das respostas assumiu a seguinte configuração: Aspectos Culturais = 4,8%, Aspectos Históricos = 37,0%, os demais ou não entenderam a pergunta (9,6%), ou afirmaram não ter aprendido nada (mesmo índice anterior: 9,6%), ou não responderam (27,4%), ou, por conta da variedade de respostas, foram agrupados na categoria “outros” (11,2%).

Talvez, valha a pena sublinhar que, ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o estudo dos números egípcios compõe o currículo de Matemática, o que nos deixa ainda mais preocupado com o cenário que se nos apresenta: por que o desconhecimento dos saberes africanos é tão evidente? O mesmo se efetiva quando se pensa no continente europeu? Acrescentamos (vez que trouxemos à baila conteúdos da Matemática): por tratar-se de ciência eminente valorizada, concebida na escola como disciplina própria de alunos/as inteligentes (SILVA, 2009), explorar saberes matemáticos, produzidos por africanos/as, contribuiria significativamente para a potencialização da identidade negra. Neste ínterim, torna-se importante ressaltar o que diz Cunha Júnior: “o teorema denominado como de Pitágoras, por exemplo, tem uma demonstração geométrica realizada na África e na China ao mesmo tempo” (CUNHA JÚNIOR, 2010, p. 11).

A pergunta seguinte indagava: “Em que continente está localizado o Egito?”. Apenas 24,1% dos/as estudantes identificaram a África como continente que abriga aquele país. A título de destaque, relembremos: a pesquisa foi realizada com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (1ª à 3ª série). Lembramos ainda que se trata de escola localizada no Brasil: país construído, basicamente, pelos braços, suor e sangue do povo africano e de seus descendentes.

A professora Rosa Margarida de Carvalho Rocha (2009) negrita o quão importante é trabalhar os valores africanos para construção de uma sociedade inclusiva. Assim se posiciona a educadora:

[...] considero importante articular pedagogicamente alguns dos importantes princípios da cosmovisão africana, isto é, princípios que orientam o viver africano, seu modo de organização social, seus valores e formas de ver e entender o mundo. É a ótica africana sobre o mundo e suas relações. (ROCHA, 2009, p. 73).

Não conseguimos visualizar a concretização de relações etnicorraciais plausíveis enquanto a escola (e estamos propositadamente nos limitando à educação formal, até pelo objetivo que justifica a confecção deste texto) não inserir os saberes africanos no seu currículo escolar oficial. E enfatizamos o currículo oficial porque no currículo em ação, independentemente da sistematização estabelecida pela escola (e/ou pelo sistema), as contribuições histórico-culturais já se fazem presentes, seja no fenótipo dos/as estudantes, nos seus saberes e práticas ou na história de seus ancestrais – mesmo que a escola não enxergue ou desconsidere, e mesmo que as representações e interpretações apresentem-se, muitas vezes, distorcidas.

A pergunta seguinte indagava: “Quando você pensa na África, qual a primeira imagem que lhe vem à cabeça?”, obtivemos o seguinte escore: 11,2% lembram-se dos aspectos ambientais africanos (grandes animais, florestas,...), 24,1% trazem à memória o fenótipo dos habitantes do continente (que, para eles/elas, são todos/as negros/as), 6,4% recordam-se de histórias que se relacionam com violência (e, na memória deles/as, são específicas do continente negro, a exemplo da escravidão); contudo, a maior parte somente consegue relacionar a África à miserabilidade do seu povo. Para estes/as, todos/as os/as africanos/as passam fome, são pessoas acometidas diuturnamente por doenças - vivem em miséria absoluta (indistintamente).

A escola, segundo estes/as mesmos/as respondentes, é responsável, também, pela publicização de tais imagens. À pergunta: “O que você aprendeu na escola sobre a África?”, dentre aqueles/as que responderam à questão, 48% afirmam que os conhecimentos aprendidos na escola sobre o continente negro relacionam-se à pobreza, à fome, à miséria. Outros ensinamentos circulam por entre aspectos histórico-sociais (36,0%), dimensão etnicorracial (4,0%), aspectos culturais (8,0%), aspectos ambientais (4,0%) – isto considerando os que afirmaram ter aprendido algo, na escola, sobre África; vez que do universo de respondentes (62 alunos), 41,9% informam não ter aprendido nada sobre a África (na escola) ou não lembrar-se do que estudaram sobre aquele continente.

De acordo com Brasil (2006, p. 71), a escola que almeja a construção de relações etnicorraciais plausíveis precisa “[...] banir de seu currículo qualquer texto, referência, descrição, decoração, desenho, qualificativo ou visão que construir ou fortalecer imagens estereotipadas de negros e negras [ou do continente que lhes originou]”. Mesmo porque é preciso compreender que a miserabilidade presente na África (assim como na Ásia, na América do Sul e em outras regiões) é resultante de processos longos de exploração por parte dos países considerados desenvolvidos (e localizados, quase que exclusivamente, na Europa).

Indagamos aos/às educandos/as: “Você conhece algum/a cientista negro/a?”. A justificativa para a inserção desta questão reside na crença/defesa de que a construção da identidade passa necessariamente pelos relacionamentos que os sujeitos vão travando durante toda a sua vida e também pelas referências que lhes são apresentadas/possibilitadas. E, para tanto, a escola é fundamental, porque “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina o negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros” (GOMES, 2003, p. 171). Torna-se essencial, portanto, que na construção da proposta pedagógica da escola contemple-se substantivamente o estudo das personalidades africanas (e também afro-

brasileiras) com o intuito, também, de apresentar referências negras possíveis (e positivas) às crianças negras e não-negras.

Os resultados auferidos em relação à indagação anteriormente expressa não são animadores: 96,7% dos/as estudantes afirmam não conhecer nenhuma personalidade negra vinculada às ciências, e apenas 3,2% informaram conhecer alguma/a cientista negro/a, mas não conseguiram nomear.

Por fim, e na esteira da questão anterior, perguntamos aos/às estudantes: Você conhece algum/a escritor/a negro/a? A razão para a emissão deste questionamento reside no mesmo espaço habitado por aquele que o antecedeu (e já explicitado): 14,5% não responderam à pergunta, 8,0% afirmaram conhecer algum/a escritor negro/a (sem, contudo, identificá-lo/a) e, como já esperado, 77,4% disseram não ter conhecimento de nenhum escritor negro ou escritora negra.

Creemos que necessitamos, com urgência, como o fez o professor Dagoberto José Fonseca (2009), convidar, respeitosamente, Vovó Nanã para que ela possa ir à escola – já que a escola não vai (e quanto a isto parece não haver contenda) até Vovó Nanã, no intuito de que ela (Vovó Nanã) possa ensinar a toda comunidade escolar os modos de ser, de fazer e de brincar do povo africano e afro-brasileiro.

4 À GUIA DE CONCLUSÃO

Pensamos que pesquisas nesta direção precisam ser feitas, continuamente, em cada unidade de ensino, em cada espaço onde a educação formal se apresente e a construção identitária dos sujeitos (independentemente do grupo etnicorracial de referência) esteja em jogo. Não mais é possível (e nem permitido: atente-se aos dispositivos legais) que a escola continue cercada simbolicamente por valores que se remetem a um único continente, negando, conseqüentemente, a cosmovisão de outros povos. E isto, em nosso entendimento, ganha cores mais definidas quando este cercamento se efetua em espaço tão plural, como ocorre com a nação brasileira: um País cuja identidade, ainda que os racistas não o queiram, se confecciona diuturnamente a partir, também, das referências trazidas d'África e que substancialmente penetraram no âmago da Nação, tornando-a o que é e agindo para torna-la o que ela será.

Nosso propósito nunca foi (e jamais será!) culpabilizar professores e professoras pela costura de um currículo aleijado (aqui compreendido como aquele que, mesmo concretizando-se em um espaço plural, atua monologicamente). Há lacunas que precisam ser preenchidas e

que requerem atuação de todos: professores e professoras, sistemas de ensino,... Dentre tais lacunas, é inevitável inserir a implantação e implementação de programas de formação continuada que compensem os conhecimentos/valores não contemplados na formação inicial.

Por fim, lembramos que a pesquisa aqui apresentada representa uma ligeira abertura em uma porta que precisa ser escancarada. E este é o nosso convite: atravesse a brecha possibilitada por este olhar preliminar e continue empurrando a porta, até que ela não mais consiga velar qualquer desconforto provocado pela exclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

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, 2005.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **DOU**, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1997. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 11/05/2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 01/2004**. Disponível em <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/cne_resolucao_1_170604.pdf>. Acesso: 11/05/2014.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. **Tecnologia africana na formação brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.

FONSECA, Dagoberto José. **Vovó Nanã Vai à Escola**. São Paulo: FTD, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2012.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n. 1, jan./jun., 2003.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto. Africanidades, formação docente e currículo: diálogo possível? In: NEVES, Paulo S. C.; DOMINGUES, PETRÔNIO (Orgs.). **A diáspora negra em questão: identidades e diversidades étnico-raciais**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

MARCON, Frank; HIPPOLYTE, BriceSogbossi (Org.). **Estudos Africanos, História e Cultura Afro-Brasileira: olhares Sobre a Lei 10.639/2003**. São Cristóvão: UFS, 2007.

MELO, Marcos Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Ednéia Tavares. **Identidades e Alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NEVES, Paulo S. C.; DOMINGUES, PETRÔNIO (Orgs.). **A diáspora negra em questão: identidades e diversidades étnico-raciais**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, p. 421-461, 2003.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Pedagogia da Diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira**. Belo Horizonte: Nandyala, 2009.

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Palmira da (org.). **Racismo no Brasil: percepções da discriminação racial no século XXI**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SERGIPE. **Lei 5.497, de 23 de dezembro de 2004**. Caderno do Mandato Democrático e Popular, jan. 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSO, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para implementação da Lei 10.639/2003**. São Paulo/Petrópolis: Ação Educativa, 2007.