UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES ARTES E CIÊNCIAS
CAMPUS JORGE AMADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

RONARA CHAGAS SANTOS

REMANESCÊNCIAS DO FÓRUM PRÓ-LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS DO SUL DA BAHIA: UM OLHAR CARTOGRÁFICO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS E SUAS TRAJETÓRIAS

Itabuna

2019

Ronara Chagas Santos

REMANESCÊNCIAS DO FÓRUM PRÓ-LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS DO SUL DA BAHIA: UM OLHAR CARTOGRÁFICO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS E SUAS TRAJETÓRIAS

Dissertação em forma de Relato de Experiência e Produto Educacional, apresentado como requisito obrigatório para obtenção do Título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, sob Orientação do Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães.

Área de Concentração: **Relações étnicorraciais, interculturalidades e processos de ensino-aprendizagem.**

Itabuna
2019

Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

S237c Santos, Ronara Chagas, 1974-

Remanescências do Fórum Pró-Lei 10.639/03 na educação básica em municípios do sul da Bahia : um olhar cartográfico das políticas afirmativas e suas trajetórias / Ronara Chagas Santos. – Itabuna: UFSB, 2019. -
111f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais, 2019.
Orientador: Rafael Siqueira de Guimarães.

1. Programas de ação afirmativa na educação. 2. Educação básica – Sul Baiano (BA : Mesorregião). 3. Política pública. I. Título.

CDD – 370.11

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922

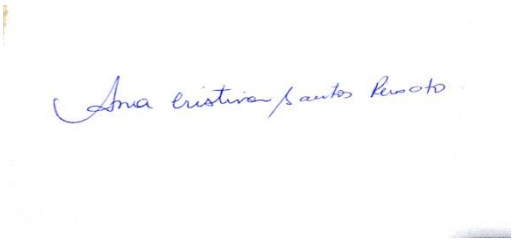
FOLHA DE APROVAÇÃO

REMANESCÊNCIAS DO FÓRUM PRÓ-LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MUNICÍPIOS DO SUL DA BAHIA: UM OLHAR CARTOGRÁFICO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS E SUAS TRAJETÓRIAS

Data da Aprovação 19/09/2019

BANCA EXAMINADORA:

Prof Dr. Rafael Siqueira de Guimarães
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Orientador



Profª Drª Ana Cristina Santos Peixoto
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Examinadora

Prof. Dr ª Jeanes Martins Larchert
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
Examinadora

Dedicatória

À minha saudosa avó materna Bernadina Dona Neném e seu ventre ancestral
que aqui me trouxe

AGRADECIMENTOS

Kaô Kabiecilè!

O fogo que queima é o mesmo fogo que aquece e alimenta...

Sendo eu filha do fogo com as águas peço licença ao meu ORI para reverenciar o movimento daquelas que banham meu colo, as mesmas águas das mulheres yalodés sem as quais eu não chegaria até aqui (avó, mãe, filha).

Agradeço aos momentos de fervura e de brandura enfrentados para construção de um propósito: a consolidação de um sonho.

Exatamente a construção de um sonho, sonhado antes mesmo da minha existência nesse plano físico.

Sonho sonhado por entre as roças de cacau e trouxas de roupas na beira do rio.

Sonhado nas madrugadas solitárias.

Sonhado em cada trança que enfeitava meu ORI e desenhavam meus caminhos.

Sim, meu ORI já sabia!

Confirmo como uma mulher do povo yorubá: anel no dedo e pés no chão!

E assim sigo no consumar do fogo da vela de sete dias que me deu luz, que me deu tempo exato de colheita, aqueceu o frio no estômago e a geleira das mãos nervosas para a estreia de uma nova cena.

...Descobri também que não bastava saber e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que, por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia...

Conceição Evaristo

RESUMO

A pesquisa empreendida consiste em trabalho de pesquisa investigativa/colaborativa se debruça sobre as experiências pessoais e formativas da autora em relato de experiências somadas às narrativas biográficas dos remanescentes da ação política afirmativa Fórum Pró-Lei 10.639/03 aplicada na Educação Básica no Sul da Bahia nos anos 2007 pelo Programa Bantu-Iê/Uesc, à época configurado enquanto principal espaço de articulação para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Com intuito de conferir (ou refutar) a hipótese de que houve estagnação do processo formativo durante os doze anos de vacância do citado Fórum e com isso um reflexo negativo na qualidade da educação para as relações étnicorraciais na Região Sul da Bahia, buscou-se coletar entrevistas dos remanescentes além de levantamento da situação em órgãos oficiais de educação. A pesquisa traçou por objetivo rearticular os remanescentes da ação afirmativa Fórum Pró-Lei e sociedade civil ampla para formação de nova frente sociopolítica para a reinserção do debate da educação étnicorracial na agenda da educação regional valendo-se das estratégias de (re) existência dos grupos e movimentos sociais envolvidos que deram continuidade e ressignificado à ação. O trabalho pretende apresentar como proposição/produto pedagógico a construção de um novo espaço formativo constituído físico e virtualmente contemplando maior interação do público alvo na construção das pautas de debates e amplo acesso à informação.

Palavras-chave: Políticas. Educação. Diretrizes.

ABSTRACT

The research undertaken consists of investigative / collaborative research work focusing on the author's personal and formative experiences in relation to experiences added to the biographical narratives of the remnants of affirmative political action Forum Pro-Law 10.639 / 03 applied in Basic Education in Southern Bahia in 2007 by the Bantu-Iê / Uesc Program, at the time configured as the main articulation space for the implementation of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations. In order to confirm (or refute) the hypothesis that there was stagnation of the formative process during the twelve years of vacancy of the aforementioned Forum and thus a negative reflection on the quality of education for ethnic-racial relations in the Southern Bahia Region, we sought to collect interviews of the remnants and survey of the situation in official education bodies. The research aimed to rearticulate the remnants of affirmative action Forum Pro-Law and broad civil society to form a new sociopolitical front for the reintegration of the ethno-racial education debate in the regional education agenda using the strategies of (re) existence of groups. and involved social movements that continued and resignified the action. The work intends to present as proposition / pedagogical product the construction of a new formative space constituted physically and virtually contemplating greater access of the target public in the construction of debate agendas and broad access to information.

Keywords: Policies. Education. Guidelines

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1: Crachá do Seminário avaliativo.....61

FIGURA 2: Edital nº 002 - Seleção da Universidade no Programa UNIAFRO/MEC, Diário Oficial 14 de março de 2006.....89

FIGURA 3: Bantu-Iê; Programa, Ações e Cronograma 91

FIGURA 4: Manual Ações Afirmativas/Uesc/Bantu-Iê 92

FIGURA 5: Modelo de Plataforma Virtual.....110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMURC-Associação dos Municípios da Região Cacaueira

CFB- Constituição Federativa do Brasil

CNE-Conselho Nacional de Educação

CP-Conselho Pleno

EMC- Educação Moral e Cívica

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

DNA- Ácido Desoxirribonucleico

LDB-Lei de Diretrizes e Bases

MEC-Ministério da Educação

NEAB- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NRE- Núcleo Regional de Educação

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostragem

PNE- Plano Nacional de Educação

SEC- Secretaria de Educação

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA 17

2.1 Processos de (des) construção da identidade nas resistências: contrastes e ruptura.....17

2.2 Políticas Públicas e o Ensino das Relações Étnico-raciais na Educação Básica; processos sócio-políticos formativos 35

3 AMPLIANDO O CONVERSATÓRIO.....47

3.1 Fundamentação teórica.....47

3.2 Remanescências: um olhar para as experiências de dentro e de fora 54

3.3 Narrativas biográficas: entre relatos e percepções.....61

3.4 De volta à origem: Fórum Pró-Lei 10.639/03/Bantu-Iê.....88

4 ALGUNS RESULTADOS.....93

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....95

REFERÊNCIAS 96

APÊNDICES.....100

Produto Pedagógico.....107

Carta Convocatória ao Território Litoral Sul.....113

Proposição do Fórum Permanente em Ensino e Relações Étnicorraciais-Ubuntu..117

1 INTRODUÇÃO

Como todo processo tem suas fases até chegar ao seu desfecho, o que não significa seu fim, esta dissertação de mestrado vem cumprir seu papel de fechar mais um ciclo vislumbrando abertura de novas possibilidades, trazendo em si não só uma exigência como parte requerida pelo Programa de Pós Graduação para obtenção do título acadêmico, mas um espelho do que foi vivenciado ao longo de uma trajetória construída a várias mãos, privilegiada por grandes encontros e reencontros, impregnada de marcas da memória.

A obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais além de imprimir uma carga de responsabilidade para com a comunidade faz com que se perceba que ainda existe um abismo social que requer de cada negro/a em movimento um posicionamento contundente para ocupação dos espaços negados, dando continuidade à trajetória dos que nos antecederam na luta por equidade, servindo para desmistificar o projeto político do mito da democracia racial.

Para tanto esta escrita pretende interagir com o cenário das políticas educacionais vigentes no país a partir da Constituição Cidadã (BRASIL 1988), com foco na educação para as relações étnico-raciais e sua aplicabilidade na região Sul da Bahia, sendo para tanto desenvolvida pesquisa a fim de investigar a ação afirmativa Fórum Pró-Lei 10.639/03 desenvolvida pelo programa Bantu-Iê/Uesc. O trabalho se propõe realizar panorama do cenário a partir de textos e momentos distintos interagindo ente si, a saber:

- ✓ Relato de experiência contendo vivências pessoais e formativas situadas em espaços não formais e formais de educação;
- ✓ Interlocução com a legislação e as políticas afirmativas para o ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica sob entendimento da educação enquanto direito humano e constitucional;
- ✓ Remanescências e o olhar para as experiências de dentro e de fora; Narrativas biográficas: entre relatos e percepções
- ✓ Considerações Propositivas: Produto educacional

A pesquisa assume uma postura analítica sendo possível ao longo dos textos acompanhar a dimensão das discussões e dos tensionamentos históricos provocados pelo racismo estrutural e epistêmico no campo das políticas públicas educacionais, buscando entender esse processo na região cacaueira partindo da hipótese da negação de direito ao acesso à cultura identitária enquanto território demarcado por conflitos de narrativas aonde o racismo impera, de maneira muitas vezes velada.

Para este fim busca-se nesse trabalho por um olhar cartográfico da educação para as relações étnico-raciais entendendo cartografia social como a atuação da comunidade na construção social e política do território “numa perspectiva participativa na medida em que estabelece a ligação entre os grupos sociais com o seu território”, ACSELRAD; COLI, (2008).

Corroborando com a ampliação do debate serão associados ao perfil deste trabalho entre outros autores, pesquisadores como Sílvio Luiz Almeida, Nilma Lino Gomes, bell hooks, além da contribuição de Catherine Walsh (2009) e a concepção de interculturalidade crítica por ser esta concepção assumida

> [...] como projeto político, social, ético e epistêmico- de saberes e conhecimentos-, que afirmam a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação (WALSH, 2009, p. 3).

De introdução relativamente recente, a interculturalidade crítica vem sendo ampliada na América Latina fazendo-se necessária neste trabalho uma vez que a intenção é trazer a educação das relações étnico-raciais para o centro do debate a partir de uma pedagogia decolonial, tendo em vista que os processos formativos dos educadores permanecem voltados para métodos conteudistas reproduzidos em sala de aula, desprivilegiando o senso crítico e os saberes outros.

Nessa perspectiva entende-se por necessário iniciar este trabalho pelo relato de experiência trazendo à tona memórias que retratam os saberes populares

como saberes válidos e o processo de subjetividades na escolarização da rede pública na década de 1980 com olhar voltado para as disputas de territorialidade, possibilitando fazer a leitura de uma cartografia social que valorize o conhecimento não acadêmico tanto quanto o acadêmico nessas disputas.

Dando continuidade às escritas serão transmitidos anseios e o ponto de vista de participantes do Fórum Pró-Lei 10.639/03, foco da pesquisa-ação, sendo estes de fato os corpos envolvidos tanto emocional quanto politicamente, na expectativa de contribuir para a retomada das ações de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o que nos tem sido caro nessa construção.

Afirmo ser caro por perceber no decorrer do processo as esquivas e recusas nas tentativas de aproximação da temática com a agenda política nos encontros com gestores da educação, tendo sempre como resposta indagações do tipo: ‘‘e temos mesmo racismo em nossas escolas?’’. Mais caro ainda quando constatado no chão da escola que mesmo tendo passado mais de uma década a Lei 10.639/03 tem sido encarada como utópica, “coisa de movimento negro” ou ainda folclorizada nas datas comemorativas.

O trabalho pretende realizar levantamento sobre os impactos e desdobramentos da ação afirmativa Fórum Pró-Lei 10.639/03/Bantu-Iê enquanto principal articulador na implementação das políticas públicas na Educação Básica regional e a fragmentação na formação de professores após sua vacância entre os anos 2007-2019, visando respaldar a construção de novo espaço formativo permanente a partir da reorganização dos remanescentes desta ação inicial.

Para alcançar este fim pretende-se: mobilizar os remanescentes da ação inicial para formação de nova frente de articulação política; construir plataforma virtual como base de apoio ao desenvolvimento das ações sociopolíticas proposta pelo novo grupo de trabalho; convocar a comunidade regional para escuta e consulta das ações a serem desenvolvidas pelo novo espaço formativo; articular conjuntamente com as instituições, agentes e grupos sociais os meios de acesso da comunidade regional à educação antirracista.

Sua abordagem destina-se a pesquisadores da temática, membros dos movimentos sociais, coordenadores pedagógicos, educadores, estudantes, representantes de instituições civis e sociedade ampla interessada.

Por fim a proposição de um novo espaço formativo entendido enquanto reorganização da ação iniciada em 2007 pelo Fórum Pró-Lei 10.639/03 considerando tal proposta relevante uma vez que há uma demanda estagnada nesse seu pós década 2007-2019. O impulsionamento da pesquisa se dá mediante a localização dos egressos do Fórum Pró-Lei 10.639/03 em espaços diversos como no curso de mestrado da Universidade Federal do Sul da Bahia, ocupando espaços em funções públicas na área da educação formal em seus municípios, ampliando seus projetos a exemplo da expansão de associações e Pontos de Cultura, o que acreditamos ser estes potencializados e/ou possíveis desdobramentos da referida ação inicial Fórum Pró-Lei 10.639/03 Bantu-Iê.

Entendemos a continuidade da ação Fórum Pró-Lei 10.639/03 vital enquanto espaço de troca e convergência de saberes identitários, políticos e estético-corpóreos para o fortalecimento da luta antirracista permanente e assim nos engajar no que nos apresenta Nilma Lino (2013) para conceituar de maneira mais ampliada o Movimento Negro atual enquanto “negro em movimento” no combate ao racismo muitas vezes implícito, compreendendo tal movimento enquanto educador e reeducador.

Pretende-se com os textos apresentados suscitar possibilidades de avanços nos debates e construção de estratégias para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica regional, capaz de potencializar a pedagogia decolonial na busca por equidade enquanto fator de desenvolvimento humano. Um debate que seja capaz de enxergar significativamente o legado político e epistemológico localizados nas práticas sociais, culturais e educativas compreendidas enquanto saberes outros, entendendo que esse é também um espaço de disputa de narrativas.

2 RELATO DE EXPERIÊNCIA

2.1 Processos de (des) construção da identidade nas resistências: contrastes e rupturas

Então por que escrevo?

Escrevo, quase como na obrigação,
Para encontrar a mim mesma.

Enquanto eu escrevo
Eu não sou o Outro

Mas a própria voz

Não o objeto

Mas o sujeito

Torno-me aquela que descreve
E não a que é descrita

Eu me torno autora,

E a autoridade

Em minha própria história

Eu me torno a oposição absoluta
Ao que o projeto colonial predeterminou

Eu retorno a mim mesma
Eu me torno: existo!

KILOMBA, 2015: Enquanto Eu Escrevo

Levei um bom tempo com dificuldade para compreender o porquê da minha avó materna me prender entre suas pernas para fazer tranças tão apertadas. De certo era para manter os meus cabelos arrumados e “apresentáveis”. De posse de um pote de creme caseiro produzido por ela própria a base de banha de porco e manjericão, pente de dentes bem finos e um par de fitas de cetim, aquele ritual se repetia ao menos duas vezes na semana e eu podia ouvir uma das tias ralhando “aperta mesmo mãe pra depois não ficarem falando”.

Sendo de origem pobre e negra não poderia ser ainda por cima, “desmazelada” para ir para a escola. Aquele ritual dolorido representava a repressão da minha estética para caber em um padrão de beleza que não era meu, dito através dos olhares as vezes sem precisar uma palavra das professoras. Havia na escola o dia de inspeção das orelhas, das unhas e claro, dos cabelos, daí a preocupação da minha tia. Após aquele ritual de beleza eu passava horas com dor de cabeça e mal conseguia me concentrar nas lições.

Revendo esse episódio recordo a fala de Jurema Werneck (2000) quando ela afirma que “nossos passos vêm de longe”, por ter hoje a compreensão que à época me faltava. Passei a compreender que implícito no pentear meus cabelos estava contido dois fatos: o racismo estrutural que fazia minha tia ter medo de que eu não fosse aceita no ambiente escolar e deveria assim estar camuflada e a transmissão de saberes ancestrais da minha avó como enfrentamento a essa estrutura.

O cuidado com o qual ela desenhava cada trança enquanto ia cantarolando ou mascando fumo, me protegendo e ao mesmo tempo reafirmando minha identidade para que eu não esquecesse minhas origens me permitiu transitar nesses dois mundos tão antagônicos.

Aquelas tranças reeducavam o olhar da escola afirmando quem eu era, e logo quem me tornaria. Minha estética representava uma estratégia de resistência e transmissão de saberes que passavam despercebidos aos olhos da escola, mas certamente não passavam despercebidos aos olhos da minha avó Bernadina Trindade, a Dona Neném que já era decolonial antes mesmo desse termo surgir, conseguia driblar o sistema e transmitir saberes e valores étnicos e raciais herdados, o que para Nilma Lino Gomes (2005) representa que

> aprendemos a ver as pessoas como negras e brancas e, por conseguinte, a classifica-las e a perceber suas diferenças no contato social, na forma como somos educados e socializados, a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais ampla. (GOMES 2005, p. 39-62).

A casa da minha avó foi sem dúvidas meu principal espaço de aprendizagens na infância. Era pra lá que os netos corriam para ouvir as histórias de lobisomem sob a luz de candeeiro, cantar e dançar em volta da fogueira e degustar a rapadura trazida das romarias ao Bom Jesus da Lapa além do encantamento com os cordéis de Cancão de Fogo, Pedro Malazarte e o Pavão Misterioso que era certo o desafio entre primos, os causos contados nas roças por entre cacaueiros para buscar taioba do caruru de obrigação, se tornaram capítulo fundamental da minha trajetória formativa. Identificado em Boaventura (1995) na sociologia das ausências "essa credibilidade contextual deve ser considerada suficiente para que o saber em causa tenha legitimidade para participar de debates epistemológicos com outros saberes, nomeadamente científicos" (SANTOS 1995, p. 25).

Ingressei no espaço formal de educação tardiamente em meados dos anos 1980 quando a ditadura militar já dava seus últimos suspiros sufocados pela luta dos movimentos sociais pela democracia nas ruas, já carregando experiências de letramento advindas desse território de saberes outros.

Meu maior privilégio, se assim posso dizer, é que sempre estive entre pessoas mais velhas inclusive sendo a quarta dos cinco filhos, adquiri de forma empírica algumas habilidades, entre elas o gosto por escrever poemas (com ajuda do meu amigo invisível "Lino"), o cantar nas rodas de samba e seresta acompanhando o violão afinadíssimo do tio, o reivindicar a parte dos outros em uma partilha (minha mãe ainda lembra que me chamava de "Maria Pede pra Nós", risos), o cuidado com os mais velhos, a reverência ao sagrado, me possibilitaram criar zonas de fuga nas lacunas deixadas pelos espaços formais de educação.

Ao longo do tempo fui tentando somar as vivências pessoais à educação formal encontrando dificuldade para compreender as regras rígidas do

espaço escolar onde não cabia o conhecimento popular. A rudeza de algumas professoras chegava a assustar pela indiferença e pelos castigos aplicados. A seletividade dos alunos e alunas desde o local de sentar até as “brincadeiras de menino e brincadeiras de menina”, a dolorosa palmatória, a escassez de material escolar e da merenda, foram fatores que sempre me causaram um profundo incômodo. Eu estava habituada a um território onde tudo era compartilhado com todos apesar das poucas condições materiais.

Perguntei certa vez a professora por que só havia aquela sopa na merenda todos os dias ao qual não tendo resposta para tamanho atrevimento ela me respondeu grosseiramente se por acaso eu era “*fiscala do Sarney”,* o que não demorou muito os colegas quando me avistavam nos corredores gritavam *“fiscala do Sarney”, fiscala do Sarney*”, (havia o fiscal do tabelamento de preços no período de recessão econômica no país sob a gestão do então presidente José Sarney). Eu não me saindo por baixo acenava como se estivesse desfilando em uma passarela (risos). Os colegas não sabiam, mas acabaram instigando ainda mais o meu lado questionador.

Descobri nesse episódio que ganhara credibilidade com alguns colegas e o quanto isso poderia ser lucrativo no sentido de construir estratégias, o que gerou um pequeno grupo de incomodados e então nos juntávamos para desenvolver pequenas atividades artísticas.

A arte era nossa principal aliada. Fazíamos teatro denúncia, show de calouros, gincanas de saberes. O que dizer do folhetim feito com carbono para a letra não ser identificada, que circulava na escola relatando os desmandos da direção? E as rifas que vendíamos pela cidade para garantir que uma de nós fosse escolhida a “Rainha do Milho”, mas essa não era uma tarefa fácil porque mesmo com todos os bilhetes vendidos não cabíamos no “padrão”. Ganhávamos o prêmio consolação de “princesa”, daí já tínhamos preparada uma outra faixa e fazíamos nossa festinha à parte, as vezes cobrávamos ingresso que era um litro de ki-suco.

O que para nós à época eram atos só rebeldia, transgressão, mais tarde podemos verificar que era resistência, insurgência. Obviamente que havia um padrão na escola que não podia ser quebrado por um grupo de alunas baderneiras. Éramos sempre tratadas como insubordinadas. Nessa ocasião ouvi de outra

professora que “nem todo mundo nasceu para a escola”. Na verdade a escola quem precisava se reinventar para atender a um perfil de aluno e aluna que sempre esteve na margem, o que certamente era um desafio para aquele quase final de século.

Era necessário encarar um novo modelo de gestão da educação uma vez que avançava o movimento da redemocratização do país e a democratização da educação precisava acompanhar esse novo movimento, exigindo formação de uma postura pedagógica crítica o que só vem a se concretizar após décadas do início do debate desse tema.

Uma vez que o professor tecnicista estava “de bom tamanho” para a época sua formação era pouco questionada. No entanto empresas mundiais instaladas no Brasil tidas como benfeitoras viam na formação do educador uma maneira de continuar o jogo da manipulação hegemônica mantendo o controle social e logicamente econômico. Dessa forma é válido questionar sobre quem estava formando os educadores e para que.

Na contramão desse modelo de educação Paulo Freire (1996) apostava na formação permanente de professores afirmando que ensinar exige reflexão crítica da prática e que por isso

> é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. E preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. (FREIRE, 1996,p.38).

Freire afirmava ainda que o educador no papel de aprendiz deve ser o sujeito da sua prática e que seria necessário a tomada de consciência da transformação social partindo do pressuposto de que professores e alunos são aprendizes e se educam mutuamente por ser a educação inacabada, em constante mudança.

Enquanto o país estava imerso nessa discussão segui - enquanto pré-adolescente alheia a esse processo - desenvolvendo estratégias de aprendizagens/ensinagens/resistências com a “escolinha do beco” onde tinha meus próprios “alunos” e a vila onde morava se tornara o local propício para disseminação dos saberes que não cabiam na escola “de verdade”.

Era lá que dava novo sentido às sobras de giz de cal, carvão e um pedaço de papelão feito de lousa, com os quais explorávamos um território de aprendizagem nosso. Era permitido o exercício da experimentação, do falar e do ouvir. Lembro bem que nossas aulas de matemática eram com jogo de gude, futebol de botão, pega varetas. Estaria dando início a uma experimentação didática ainda localizada em Paulo Freire (1996) na pedagogia da autonomia, a qual tomei conhecimento bem mais tarde.

Amávamos quando ia chegar estagiária na escola para estágio de regência. A sala se enfeitava saindo do padrão “cuspe e giz” e das tarefas intermináveis no famoso “quadro negro” para o quadro de pregas, flanelógrafo, álbum seriado, além dos jogos de tabuleiro, músicas de chegada e despedida, estrelinha dourada para “aluno talento” e havia o “ajudante do dia”. Ahhh como elas podiam nos abandonar em poucos meses e depois de formadas mudarem tanto? Se deixavam embriagar pela farda puída e caderno de páginas amareladas aonde o plano de aulas desbotado se repetia ano após anos.

Certa vez indo com um primo no centro da cidade resgatar um prêmio do álbum de figurinhas passamos em frente a biblioteca municipal que a estagiária havia falado na aula. No retorno lhe pedi para passarmos no mesmo lugar. Queria entrar, mas não foi permitido porque estávamos fora do horário escolar, sem uniforme. Além do mais precisava que um adulto assinasse uma autorização. Quanta burocracia. Éramos crianças sedentas por conhecer um espaço de leitura, só isso.

No dia seguinte eu estava lá munida de todas as exigências. Me tornei assídua na biblioteca municipal tendo como única referência os contos clássicos recheados de princesas e fadas. Um deles se tornou meu favorito, até que passei a pega-lo e no ato da entrega renovar o empréstimo.

Se tratava da história de uma garota explorada pela madrasta e pelas irmãs e que ao final um príncipe de olhos azuis a resgatava em seu cavalo branco. Fiz o empréstimo do livro tantas vezes que a moça da biblioteca me deixou ficar com ele.

Havia um grande incômodo naquela obra de ficção, no entanto, que não se encaixava na minha cabeça pre-juvenil ao qual localizo em Sojouner Truth quando, disse ela, “ninguém nunca me ajudou a subir nas carruagens, nem a pular poças de lama” (TRUTH *apud* AKOTIRENE, 2018, p. 20). A história nada se parecia com a que minha avó contava quando íamos buscar água na fonte e ela me perguntava o que estava vendo, com a minha imagem refletida na água.

Provocada por esse incômodo desenvolvi outra estratégia de resistência: desenhava meu rosto no caderno, recortava e colava por cima da personagem principal. Pintava de marrom depois passava o lápis rosa por cima para tentar chegar a um tom de pele parecido com a minha. Agora aquela história saberia da existência de outra protagonista, negra, contada por mim.

Com a chegada da adolescência a curiosidade foi sendo aguçada e o beco da vila ficou pequeno, o que trouxe sérias preocupações já que não conseguia mais acompanhar o ritmo da escola tendo reprovações como consequência apesar da vigilância acirrada da minha avó e do meu irmão mais velho, levando minha mãe ao desespero.

No entendimento dos familiares uma ocupação no horário oposto a aula seria bom para me manter distante de problemas e me dar responsabilidade. Aí se inicia uma fase conhecida por muitas garotas negras periféricas, o trabalho doméstico: tomar conta de crianças para ganhar uns trocados, ajudar dona fulana a preparar salgados, acompanhar dona beltrana com as compras de mercado, montar barraca de confecção na feira no final de semana, e daí por diante. Esse era meu castigo pela quebra do compromisso de não ser capaz de acompanhar a escola.

No ambiente escolar o “dever de casa” deveria estar sempre feito independente das variáveis, mesmo que aquele exercício não tivesse nada haver com minha realidade. Já em casa sempre ouvi que seria pela educação que me

tornaria gente. Me tornar gente! Mas o que seria eu até então? E que tipo de gente aquela escola estava me tornando?

A educação escolar era um projeto familiar do qual estávamos convencidos ser o melhor caminho e nada poderia nos desviar dele mesmo que para isso fosse preciso obedecer, se anular, se camuflar, ficar disfarçados e “não dar trabalho” até concluirmos. A educação era uma propriedade valiosa já que não fazíamos parte do grupo dos abastados. Não bastava ser letrado era preciso garantir uma formação, esse era o bem da família. Um dos filhos que conseguisse essa façanha estaria levando junto toda a família que insistiu nesse projeto. E assim foi.

Era desafiador o projeto de “ser gente” através da educação em uma época onde os espaços escolares serviam apenas de reprodutores de conteúdos. Bastava apenas se mostrar merecedor e grato pela oportunidade em estar naquele espaço formativo que ficava tudo certo.

Quando mudei de escola para ingressar no Ensino Fundamental II percebi que não havia muita mudança a não ser de professores (majoritariamente mulheres negras) e etapa escolar, no mais o sistema era o mesmo.

Pela quantidade de adolescentes no campinho dos fundos da escola dava pra perceber que alguma coisa nas salas de aula não era atraente, principalmente quando se tratava de EMC ou Educação para o Lar. Eram disciplinas como o próprio nome define, para disciplinar e desenvolver técnicas nas quais deveríamos aprender enquanto meninas a cuidar do lar, dos afazeres domésticos e os rapazes aprenderiam carpintaria, mecânica, eletrônica. O civismo e a disciplina deveriam estar em primeiro lugar para nos manter em ordem.

E nesse contexto de escolas do século XIX para alunos do século XX de olho no século XXI os planos do tipo “o que quer ser quando crescer” iam sendo anulados um a um. Não importava os corpos que formavam aquele espaço, o que importava era quem mandava e quem obedecia. Ali estava representada a face da escola como aparelho ideológico do Estado, responsável pela reprodução sistêmica de um processo histórico político demonstrando seu papel de controle social, observado por Sílvio Almeida (2018) nos três principais aspectos do racismo estrutural seja econômico, político e subjetivo.

Nesse ambiente no qual minhas subjetividades de jovem negra periférica pouco importavam, os saberes outros iam se tornando miragem. Precisava manter o foco na busca do “ser gente”. Apesar de não me conformar com o que estava posto ainda não compreendia o sistema que mantinha o status quo sendo eu ainda objeto e não sujeito crítico de transformação social. Eu era uma analfabeta política. Cresço levando um bom tempo para compreender que se indignar apenas não bastava, que era preciso partir para um campo de ação. Paulo Freire (2003) adverte:

> [...] se não superarmos a prática da educação como pura transferência de um conhecimento que somente descreve a realidade, bloquearemos a emergência da consciência crítica, reforçando assim o “analfabetismo” político. Temos de superar esta espécie de educação – se nossa opção é realmente revolucionária – por uma outra, em que conhecer e transformar a realidade são exigências recíproca (FREIRE 2003, p. 75).

Refletindo sobre esse cenário fica perceptível o processo de enquadramento dos corpos negros aos padrões ditatoriais da branquitude notando a persistência do projeto epistemicida da juventude negra em curso nos anos 80 ao que Sueli Carneiro (2005) em sua tese de doutorado se refere a

> compreensão da negação do Outro como sujeito de conhecimento, que se exprime em políticas nas quais o acesso ao conhecimento é negado ou limitado; que lhe impõem, via de regra, um destino social dissociado das atividades intelectuais; que promovem a profecia auto-realizadora legitimadora de uma inferioridade intelectual essencializada; que decretam a morte da identidade como condição de superação do estigma, condenando os sobreviventes a uma integração social minoritária e subordinada (CARNEIRO, 2005, [s/p])

Nesse ambiente de poucos sonhos e muitos desafios as perspectivas de futuro para uma jovem negra se resumiam a uma formação que garantisse o ingresso no mercado de trabalho. Para a juventude negra restava duas profissões que além de renda levariam a ascensão social para a classe popular: para as mulheres o magistério e para os homens a carreira militar.

Ingressando no Magistério, entrando em contato com a obra de Paulo Freire e me aproximando da prática da pedagogia libertadora, carregando a inquietação de que poderia fazer diferença nesse território de disputas de narrativas, o encontro com os paradigmas desse mestre da educação popular foi o mote para impulsionar a construção de um pensamento crítico adormecido.

Embora o ambiente não motivasse o senso crítico foi exatamente ai que vi brotar em mim um posicionamento insurgente que se recusava a ver se perpetuar o contexto de negação da construção de conhecimentos outros e da contestação. O pensamento atribuído a Paulo Freire afirma que “se incomodar não é suficiente, sem a ação efetiva”, pensamento do qual concordo. Apesar de me posicionar politicamente ainda não havia desenvolvido uma linguagem política.

Tal linguagem passa a se dar durante o magistério quando encabeço a campanha pela fundação do único grêmio estudantil da escola de Ensino Fundamental II do meu município na década de 90. Este sim posso dizer que foi um ato revolucionário como ato político de resistência mobilizando todo corpo discente e incomodando os docentes.

Pela primeira vez os estudantes estavam se permitindo pensar sobre o que era aquele ambiente e o que estavam fazendo ali e o que aquele ambiente estava fazendo com eles. Era a possibilidade de se discutir criticamente.

E criticamente confirmamos que não seria tarefa fácil, que o grupo privilegiado não abriria mão do seu espaço de poder. A chapa eleita tinha “mais condições de representar” a escola. Não ganhamos a eleição do grêmio e infelizmente assistimos sua dissolução em menos de um ano de existência. Esse foi um exercício democrático que incomodou a escola que não poderia mais ser a mesma, ela teria que se reinventar.

Acreditando que a partir da conclusão do curso de magistério logo entraria no mercado formal de trabalho, o que não ocorreu de imediato, passei entre outras coisas a fazer o que de melhor sabia: dar aulas particulares de reforço escolar, mas dessa vez já com família constituída.

Concluo curso de Magistério no mesmo ano de nascimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL 1996), a qual

estabelece em seu Art. 67 que “Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” definindo entre outras providências,

> I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento
> periódico remunerado para esse fim;
> III – piso salarial profissional;
> IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na
> carga de trabalho;
> VI – condições adequadas de trabalho.
>
> (BRASIL, 1996, p.27)

Esse momento exigia uma reformulação dos cursos de formação de professores com vistas a assegurar o cumprimento da nova legislação. O ambiente ainda era confuso sendo comum ouvir dos colegas que “lá vem mais mudança”, porém sem debate crítico a respeito na esfera local. Apesar de democrática, considero pouco aproveitada a participação dos professores no processo de construção da referida Lei, principalmente no processo de escuta. As formações que pude acompanhar ao longo do ingresso na carreira foram para mudanças de métodos pedagógicos que estavam no auge à época.

Busquei na carreira docente aplicar o que mais tarde comprovei em bell hooks (2013) como primeiro paradigma que moldou sua pedagogia que foi

> a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio. E, caso o tédio prevaleça, seriam necessárias estratégias pedagógicas que interviessem e alterassem a atmosfera, até mesmo a perturbassem (hooks, 2013 p.16).

Segui perturbando o sistema engajada em outras iniciativas. Desta vez fui para as ruas mobilizar a comunidade para a construção de uma escola para o bairro. Organizando abaixo assinado e o projeto encaminhamos o pleito para viabilização via poder legislativo. Contudo o que eu enxergava como melhoria na qualidade de

vida para a comunidade acabou se tornando objeto de cobiça e disputa partidária, mas segui adiante.

Em um tenso processo de construção da escola que durou dois anos, aceitei o convite para sua direção no ano de 2002, não me dando conta das armadilhas que faziam parte daquele cenário político. O pensamento ingênuo em encontrar respaldo para uma atuação autônoma logo caiu por terra quando as primeiras imposições foram estabelecidas, me dando conta aos poucos de que o maior desafio estava em conciliar um posicionamento crítico com a postura autoritária da gestão, estabelecendo assim um enorme conflito.

Pude experienciar nesse episódio o estigma da incapacidade intelectual que é atribuída ao povo negro e como isso é forjado pelo poder hegemônico que ao se sentir intimidado deslegitima qualquer movimento contrário. Seria inadmissível para esse sistema, conceber que uma jovem mulher negra ousasse propor e executar iniciativas se atrevendo a querer galgar um posto de comando, o que além de afronta seria ameaça ao status quo.

Na verdade estava formada uma trama para parecer que de fato aquela professora jovem, negra, periférica, não tinha competência para ocupar aquele lugar, sendo desencadeada uma série de atos por parte da própria secretaria de educação indo desde boicotes de atividades a contingenciamentos de recursos financeiros como manobra de sufocamento da gestão escolar. A esse respeito Almeida (2018) sinaliza que

> uma das consequências do racismo estrutural não se limita à representatividade. Ainda que essencial, a mera presença de pessoas negras e outras minorias em espaços de poder e decisão não significa que a instituição deixará de atuar de forma racista (ALMEIDA, 2018, p.37).

O aparelhamento político ideológico instalado queria provar sua importância deslegitimando competências que a seu ver “não condiziam com a postura da gestão” por ser questionadora e assim estar dificultando os trabalhos,

enquanto que aos olhos da comunidade cabia ao gestor como representante do povo legitimar ou não quem tinha competência para assumir tal posto.

Parafraseando Steve Biko (1946) utilizo uma das suas célebres frases "*homem negro, você agora está por sua conta*", me determinando a ampliar um campo formativo que questionasse essas opressões apoiadas no senso comum, decidindo por uma representatividade mais crítica, passando a buscar por uma formação continuada, muitas vezes solitária, trocando o lazer de finais de semana por cursos de capacitação que na maioria das vezes além de demandar um esforço financeiro terminava por não ser condizente com minhas expectativas. Faltava nestes espaços formais o engajamento sociopolítico sobre causas das quais eu defendia.

Neste processo de busca, enquanto estava me preparando para um concurso público que através de uma vizinha socióloga (pasmem; ela era considerada pelos vizinhos "doida por estudar demais") entro em contato com a obra Escola e Democracia abordando a pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani, sendo um divisor de águas na minha formação inicial, apesar de à época não dominar tal literatura, mas compreendendo perfeitamente sua necessidade.

Ainda mais instigada faço a primeira tentativa em cursar nível superior em 2001, abortada por questões financeiras, e a segunda tentativa concluída com êxito se dá entre os anos 2007-2010, período em que se abria nestas instituições privadas a discussão da educação inclusiva na perspectiva de deficiências e dificuldades de aprendizagem introduzindo o ensino de Libras, mas as pautas da diversidade ainda não eram contempladas no currículo, com adoção de cursos paralelos para este fim. Pude comprovar tal estrutura no curso de Pedagogia, realizado em instituição privada de visão cristã, com valor acessível, em módulos compatíveis com o contra turno de trabalho, mas o currículo era relegado ao lugar comum.

Há um consenso que os cursos EAD que estouraram pelo país nas duas últimas décadas percebendo o cenário da política de expansão das formações basearam-se no lucro sem a preocupação com a qualidade dos cursos oferecidos, o que tem sido percebido na ponta, no público que está recebendo este profissional.

Gostaria de chamar a atenção para o fato de que a fragmentação na formação de professores se dá na estrutura curricular não apenas nos cursos de licenciaturas, extensivo às especializações na área da educação, o que pude comprovar anos depois na especialização em Gestão e Coordenação Escolar nos anos 2013-2015, quando apenas os cânones europeus são considerados válidos sendo os demais desprezados, prevalecendo o mito da história única.

Até os dias atuais a discussão a respeito das mudanças nos currículos das licenciaturas para contemplar o disposto na Lei de Diretrizes e Bases sobre diversidade e inclusão na perspectiva da Lei 10.639/03 ainda é permeada por um completo esvaziamento. Fato preocupante uma vez que os cursos de formação de professor tanto inicial quanto continuada não oferecem estudos sobre a temática, em sala de aula provavelmente será percebida a fragmentação impactada pelo despreparo dos professores para abordagem da temática.

A reflexão que faço a esse respeito é a de que a colonialidade moderna tem buscado formas mutantes de coexistir, quase que imperceptíveis, a ponto da matriz cultural hegemônica que a rege ser naturalizada, tendo nas instituições de ensino o vetor do racismo institucionalizado ocultado de acordo Luiza Cortesão, (2012, p.318), por um “daltonismo cultural que fortalece práticas discriminatórias, impossibilitando um processo educativo que promova a dignidade, a cidadania e a justiça sócio-político culturais”.

Esse conceito de daltonismo proposto por Cortesão (2010), me remete ao chão da escola onde os impactos das deformidades formativas causadas por esse estado são percebidos na ausência do professore exercer um papel político, me referindo aqui ao meu próprio daltonismo. Estando “daltônica”, por várias vezes não percebia o quanto estava reproduzindo e pior, reforçando a matriz hegemônica, apesar de estar engajada na busca por um posicionamento crítico, o que pode ser constatado no exemplo a seguir.

Como sempre lecionei em classes homogêneas aparentemente tudo estava “dentro da normalidade”, mas naquele ano de 2011 essa turma teve um sabor todo especial. Era uma turma formada majoritariamente por estudantes da zona rural e quilombolas. Todos os dias havia uma novidade sobre o trajeto de barco, contada com olhos esbugalhados e entusiasmados. O ano letivo seguia seu curso com a

mesma escassez de recursos dos anos anteriores, o que não é aceito, mas é tolerado a certa medida. Mas algo tornara aquele ano atípico.

Ocorre que aquela matriz não me permitia enxergar a gravidade da situação até que em um daqueles dias em que são os alunos que dão as cartas, Antônia, em um ato mais de desespero que de rebeldia me desafiou a quebrar com aquele estado de daltonismo.

Ao ser interpelada por uma inquietação que não fazia parte do seu comportamento habitual, Antônia lança um grito capaz de romper a máscara do colonialismo, da metáfora utilizada por Grada Kilomba (2010).

Abraçando seus irmãos gêmeos dos quais ela era a “responsável”, ela grita: **Estou com fome, tia!!!!!**

A turma silenciou como se aquele grito fosse um desabafo coletivo, uma ordem para parar aquele sistema perverso que mantinha em um círculo vicioso do “faz de conta que eu ensino e você faz de conta que aprende”. Como poderia/pode uma criança aprender com fome? Como poderiam aquelas crianças que acordaram as 4:30 da manhã, enfrentaram uma caminhada dentro da mata até o porto, atravessaram duas horas de viagem de barco para chegar na cidade, poder aprender com fome?

Foram os cinco segundos mais longos da minha carreira dos quais precisei buscar ar, antes de buscar respostas... Spivak (2010) autorizava o grito de Antônia trazendo a voz subalterna que ecoava pelos corredores daquela escola e me quebrava inteira por dentro. Era como se eu estivesse diante da menina com os cabelos trançados pela avó, que se indignava mas não tinha em quem se apoiar, mas dessa vez seria diferente. Ninguém poderia mais domar a língua selvagem, Anzaldua (2009) que se recusava a seguir compactuando com o sistema posto.

De imediato suspendi o restante da aula e fui para a cozinha providenciar um paliativo. A farofa de ovo (era só o que tinha na dispensa) conseguiria amenizar por instantes até eles retornarem para a zona rural, isso lá pelo meio da tarde. Passei o restante do dia com a frase de Sartre “O que fazer com aquilo que fizeram de nós”, em busca de respostas para o grito de Antônia. Eu só tinha duas alternativas: continuar daltônica ou reagir.

Resumindo, foi graças ao grito de Antônia que acordei para o entendimento de que não dá para baixar a guarda porque o estado racista não descansa, nos pega desprevenidos, de que é preciso se manter em constante estado de alerta. Foi por causa desse grito que me vi na obrigação de me posicionar politicamente para uma atuação social engajada o que me levou a ingressar no Conselho de Alimentação Escolar, gerando inclusive investigação e denúncia ao Ministério Público levando ao afastamento do então prefeito por fraude nas contas da merenda.

A simplicidade dos pais de Antônia quando foram receber o boletim escolar me agradecendo por "*fazer pelos seus filhos o que nunca fizeram por eles*", (sem nem saberem que quem foi ajudada por Antônia fui eu) abriu as portas para as incontáveis subidas ao Rio de Contas para conhecer os territórios aos quais meus alunos pertencem.

Sem a aproximação com os movimentos sociais para fortalecimento das bases políticas atitudes como estas certamente não teriam sido tomadas pelo simples fato de que nas instituições formais não somos estimulados a desafiar a matriz imposta, daí o reconhecimento da sua importância para complementaridade na formação.

Como não nasci em uma base militante minha aproximação com os movimentos sociais foi tímida, receosa, tendo em vista ideias pré-concebidas difundidas na comunidade sobre a participação popular nas tomadas de decisões vistas como grupos de comunistas e espaços de desocupados. Pensava não ter engajamento político o suficiente para contribuir com movimentos já consolidados.

Exatamente nestes espaços que encontro a possibilidade de dialogar com pessoas de grupos outros como quilombolas, marisqueiras, povos de santo, feirantes, lavradores, ribeirinhos, povos da mata. Na verdade eram grupos dos quais fiz parte toda vida restando ampliar a compreensão da legitimidade destes grupos enquanto movimentos sociais pelo direito a moradia, educação, alimentação segura, saúde, direito à terra, mas e principalmente ao direito por território de identidade, compreendendo a partir destes espaços as desigualdades históricas provocadas por um grupo que se elegeu superior a outros demarcados como inferiores.

As bandeiras de luta por transformação social encontradas nestes grupos imprimem uma relação intercultural da qual segundo WALSH (2001, p.11) “Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade”, afirmação da qual na minha trajetória tem sido crucial para o engajamento por uma educação crítica como vetor de transformação a partir das potencialidades das culturas.

Como materialização dos enfrentamentos para consolidação das políticas e ações afirmativas impulsionadas por estes movimentos na última década, vemos surgir na região uma Universidade Federal da qual espera-se uma postura progressista que possibilite acesso e permanência das camadas populares, constituindo-se em um espaço democrático, do qual me vejo representada a partir dos corpos e saberes que nela atuam.

Contudo não estou afirmando a ausência de posturas colonializadas uma vez que determinadas posturas estão arraigadas no seio da sociedade historicamente. Afirmo, no entanto, a importância dos nossos corpos e saberes estarem hoje dentro dessa estrutura alterando sua faceta hegemônica, em um processo reeducador contra hegemônico.

Nessa perspectiva Candau (2010) considerando o que também aponta Walsh na perspectiva de uma educação popular decolonial sinaliza não haver um caminho para a transformação social sem criticidade só sendo possível quando,

> Questionando a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAU 2010, p. 166).

Refazendo caminhos nestas escritas tenho me deparado com situações que me deixam não só preocupada mas apreensiva por estar revivendo um período histórico do qual a austeridade imperava como a única alternativa. Como tem sido doloroso observar o retorno do conservadorismo ao poder, levando o país ao

retrocesso com ataques daquilo que temos como poucas, mas significativas conquistas observadas particularmente no desmonte da educação. Não que em outros governos a situação estivesse perfeita, contudo, a sociedade ainda tinha o benefício da dúvida, de contrapor, propor, de buscar o diálogo com os governantes para um consenso.

Tem doido na carne ver colegas de profissão compactuando com o avanço da militarização das escolas, cortes de recursos das universidades e institutos federais chamados de “contingenciamento”, nomeação de interventores para controlar as reitorias, ataques à ciência e a pesquisa, cortes de recurso para aquisição de livros didáticos, militarização dos postos de comando do governo, é como se estivéssemos em um túnel do tempo, tudo em nome de uma boa causa que só os fascistas podem enxergar. O rei está nu! (ANDERSEN 1837), e como tal na história os bajuladores não tomarão nenhuma atitude mesmo estando sendo atingidos pela própria ignorância.

Contudo o que me traz um certo alento é perceber que tem sido possível construir resistências junto aos movimentos sociais e sem dúvidas a juventude e as mulheres estão na vanguarda no campo do artivismo, na militância pela defesa da territorialidade e na defesa do estado democrático de direito. Não vejo outro caminho possível senão a construção de novas bases de enfrentamento sob a eminência dos danos provocados atualmente na educação serem irreversíveis. Como citado no início deste texto por Kilomba (2015), “é preciso se tronar a oposição absoluta ao projeto colonial predeterminado”.

2.2 Políticas Públicas e o Ensino das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica; processos sócio-políticos formativos

[...] De hoje em diante não quero alisar meu cabelo

Não quero

E vou rir daqueles, que por evitar – segundo eles –
que por evitar-nos algum dissabor

Chamam aos negros de gente de cor

E de que cor

NEGRA

E como soa lindo

NEGRO

E que ritmo tem!

Negro! Negro! Negro! Negro!

Afinal

Compreendi

AFINAL

Já não retrocedo

AFINAL

E avanço segura

AFINAL

(Victoria Santa Cruz, 1960, excerto; Me gritaram Negra)

É possível afirmar que a educação escolar brasileira possui dois momentos, demarcados em antes e depois da Constituição Federal de 1988. Porém de maneira mais incisiva apenas a partir dos anos 2000 após inúmeras ações de movimentos sociais, em particular do movimento negro, foi possível trazer para o centro dos debates a discussão das relações étnico-raciais no contexto da educação

como direito público subjetivo que precisava ser garantido de forma sistêmica, gerando a implementação da Lei 10.639/03, quando alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, esta última passa a respeitar e reconhecer a diversidade étnico-racial como qualidade social da educação.

Ao alterar a legislação nacional o cumprimento da Lei 10.639/03 passa a ser obrigatório nas redes e sistemas de ensino de todo país o que de certo produziria oportunidade de romper com o mito da democracia racial vigente no país.

No entanto ainda causa estranheza que passados mais de uma década a Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (posteriormente alterada pela Lei 11.645/08) para incluir o ensino da História da África e Cultura Afro-brasileira e Indígena, ainda seja tratada como novidade ou coisa inferior no campo educacional, o que conota no mínimo, desconhecimento do contexto de fundação e as tensões acarretadas durante seu processo de implementação.

Percebe-se ainda que além de ter sido alimentado no imaginário popular o mito da democracia racial há o mito da meritocracia no entendimento de que basta apenas se esforçar que consegue atingir os objetivos porque a lei já garante “igualdade para todos”, um ledo engano que desconsidera fatores relevantes seculares como é o caso das desigualdades sociais provocadas por mais de 300 anos de escravização de mão de obra, e nesse caso, a negra africana.

Nesse sentido fica evidente segundo Souza (2002) que “há produção de não-existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível, ou descartável de um modo irreversível, como parte de uma lógica da mesma monocultura racial”. Seria, portanto, a anulação de epistemes outras como ferramenta de controle de um sistema hegemônico.

Nesse cenário, seria conveniente culpabilizar o professor, sendo ele vítima desse processo e ao mesmo tempo vetor de transmissão de conhecimento, uma vez que em sua formação fragmentada não teve a oportunidade de se construir enquanto ser político e questionador o fazer pedagógico imposto. Seria necessário na verdade um entendimento crítico capaz de retirar as relações étnico-raciais da periferia do debate político por ser a questão da descriminação racial na educação

brasileira uma questão estrutural e não uma patologia individual como propagada por muito tempo.

Antes de mais nada é preciso reconhecer que as políticas e ações afirmativas no Brasil são resultantes do processo de luta por emancipação dos não brancos, e aqui me refiro aos povos indígenas e aos negros (pretos e pardos) a partir dos esforços dos movimentos sociais em defesa das demandas da sociedade civil nos desafios de vencer desigualdades históricas.

A esse respeito Domingues (2007) analisa o movimento negro como

> uma luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES 2007, p. 101).

Portanto a persistência da militância em trazer as relações étnico-raciais para o centro dos debates na educação se apresenta em um complexo contexto teórico e político uma vez que não se tratava simplesmente de questões de aprendizagens isoladas, processo esse que segundo Gomes (2000) serve para que possamos “compreender a realidade do negro brasileiro, não somente as caraterísticas físicas e a classificação racial devem ser consideradas, mas também a dimensão simbólica, cultural territorial, mítica, política e identitária”.

Nota-se que os avanços na construção de medidas afirmativas apesar de lentos tem sido significativos em vista as sequelas deixadas pelos impactos causados pelas iniquidades raciológicas, demarcados por negação de direitos. Contudo os avanços esperados só serão possíveis a partir de uma profunda reflexão epistemológica que possibilite a partir do olhar sobre narrativas outras uma mudança de postura e mentalidade para quem sabe se consiga alcançar efetivamente transformações no corpo social.

Após longos embates travados nas esferas que comandam o país que finalmente as questões raciais são introduzidas nas políticas educacionais sendo criada uma legislação específica.

Quando se fala em políticas públicas a abordagem sobre discriminação racial e racismo é inevitável, uma vez que ambas se relacionam indissociavelmente enquanto partes de um processo estrutural de nação, fato que professor Almeida sinaliza que,

> Daí ser possível concluir que a nacionalidade, que se manifesta como orgulho nacional, pátria, espírito do povo, é resultado de práticas de poder e de dominação convertidas em discursos de normalização da divisão social e da violência praticada diretamente pelo Estado ou por determinados grupos sociais que agem com o beneplácito estatal. (ALMEIDA, 2018, p.77).

Não obstante é preciso lembrar que as estruturadas das políticas públicas a nível governamental são demandadas por interesse do poder político regulador quando são construídos, segundo a definição de Marta A. Rodrigues (2010) “os processos das políticas públicas que são: preparação da decisão política, agenda, formulação, implementação, monitoramento e avaliação”, estando estes processos construídos nos gabinetes longe da participação social, o que não podemos perder de vista.

É preciso então acompanharmos dois aspectos a respeito da legislação para as questões étnico-raciais na educação, sendo: a) o marco regulatório das políticas educacionais brasileira tomando por ponto de referência a Constituição Federal de 1988 e; b) a implementação das diretrizes norteadoras da prática pedagógica para efetivação das citadas leis.

Em linhas gerais no que diz respeito ao primeiro aspecto é possível traçarmos um mapa referencial composto pelos dispositivos legais, a saber

1988	Constituição Federal	Artigos 205 e 208 afirmam ser a educação direito de todos, dever do Estado e da família, a educação básica obrigatória e gratuita; e a progressiva universalização do ensino médio gratuito.
	Lei de Diretrizes e	Estabelece as garantias da Constituição Federal e traça objetivos específicos para a educação básica nacional nas instituições públicos e privadas, alterada

1996	Bases da Educação/Lei 9.694/96	pela Lei 10.639 de 2003 para contemplar o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.
1997	Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN	Se constituíram enquanto norteadores da prática pedagógica estando a questão racial tratada nos Temas Transversais em Pluralidade Cultural.
2001	Declaração de Durban South	Reconhecendo a importância fundamental de que os Estados, ao combaterem o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, considerem a possibilidade da assinatura, ratificação ou a concordância com todos os instrumentos internacionais de direitos humanos pertinentes, visando a adesão universal.
2003	Implementação da Lei 10.639	Responsável pela alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação para contemplar a inserção dos estudos da História de África e dos Afro-brasileiros.
2004	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais	Tem por finalidade meramente a institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnicorraciais, mobilizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10639/2003 e 11645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 03/2004.
2010	Estatuto da Igualdade Racial- Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010	Dos Direitos fundamentais: Capítulo II - do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e Lazer. A esse respeito o Artigo 24 dispõe em seus quatro incisos sobre o incentivo do Ministério da Educação às Universidades públicas. Entre seus incisos, não desmerecendo os demais, é salutar apresentar o mais

		significativo para esse trabalho que seja; **I – apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação, que desenvolvam temáticas de interesse da população afro-brasileira** (grifo nosso).
2014	Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014)	Principal articulador do Sistema Nacional de Educação, matriz de referência para a construção democrática dos planos estaduais e municipais de educação.
Quadri	Conferência Nacional de Educação/CONAE	Espaço de articulação entre poder público e sociedade civil, ocorre a cada quatro anos com objetivo de avaliar a execução do Plano Nacional de Educação e planejar os anos subsequentes.

Fonte: Elaborado pelos autores desta obra

Todos os mecanismos acima citados são de extrema importância compreendidos enquanto partes do processo de construção de políticas de acesso de grupos historicamente excluídos ao projeto de nação. Contudo na visão desta pesquisa é necessário dar ênfase a dois aspectos sendo o primeiro a Declaração de Durban na África do Sul proveniente da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (DURBAN 2001, [s.p]), quando o Estado brasileiro assumiu perante a comunidade internacional o compromisso de implementação de medidas antirracistas.

Assim chamamos atenção, entre outros, para o exposto no Programa de Ação da Declaração de Durban (2001) quando

> Convoca os Estados a assegurarem que a educação e a capacitação, especialmente a capacitação para professores, promovam o respeito pelos direitos humanos e pela luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e que as instituições educacionais implementem políticas de igualdade de oportunidades, em parceria com as autoridades pertinentes, e programas sobre igualdade de gênero, diversidade cultural, religiosa

> e outros, com a participação de professores, pais, mães e alunos que acompanhem sua implementação. Recomenda-se, ainda, a todos os educadores, incluindo professores em todos os níveis de educação, comunidades religiosas e a mídia impressa e eletrônica a desempenharem um papel efetivo na educação em direitos humanos, inclusive como meio de combater o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. (DECLARAÇÃO DE DURBAN, p. 76, 2001).

Entendemos que tais compromissos internacionais firmados fazem parte de uma agenda política global que envolve inclusive parcerias e financiamentos para que se alcance o disposto.

Com relação ao Plano Nacional de Educação este dispositivo tem se consolidado como a política educacional mais importante em vigência até o ano 2024 e por este conter objetivos e estratégias a serem atingidos a nível nacional com avaliação desse processo a cada dois anos. Na sua chamada Linha de Base[1] tem sido possível acompanhar o desenvolvimento do PNE e o mesmo aponta que apesar dos avanços uma das questões principais se tornando desafio para a educação continua sendo as desigualdades no acesso à educação, sobretudo em fatores raciais, socioeconômicos e localização de residência dos indivíduos.

A mesma Linha de Base assume que a meta 8 do PNE quando se refere a questões de desigualdade entre “negros” e “não negros” trata ambos de maneira genérica, delimita esse dois grupos sem levar em consideração os cinco grupos raciais balizados pelo IBGE e a PNAD (brancos, pretos, pardos, indígenas e amarelos). Afinal quem são os negros? Segundo a PNAD nessa categoria se enquadram os pretos e pardos, estando então a Meta 8 do PNE em desacordo com tais bases de dados oficiais, descuidando dos esforços de se implantar uma educação antirracista.

Já a Meta 12 que trata da Educação Superior apesar de não trazer especificamente um recorte para a questão étnico-racial apresenta em três das suas estratégias (12.5, 12.9 e 12.13) subsídios que possam impulsionar a educação aos grupos afrodescendentes e indígenas no ensino superior, o que ainda precisa ser ampliado.

---

[1] Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base

Lembrando que os desafios de introduzir a promoção da igualdade racial na agenda política da educação foram permeados de tensões desde as primeiras proposições, por se tratar da inserção das discussões sobre África nos currículos escolares, na produção do conhecimento científico, na formação profissional, mas acima de tudo por forçar o debate crítico a respeito de privilégios e padrões hegemônicos que formaram as instituições.

Alguns podem estar se perguntando qual a relevância dessa abordagem. Ocorre que vários municípios no decorrer do período de construção dos seus Planos Municipais de Educação não se preocuparam ou não demonstraram interesse em elencar metas que contemplassem a questão raça/cor bem como a questão de gênero, por exemplo. Ocorre ainda que em alguns municípios não estão realizando o monitoramento bianual como recomenda a lei e ainda que o Plano tem vigência decenal faltando apenas alguns anos para sua conclusão sem ter alcançado nem a metade das suas metas propostas.

Outros poderão inclusive pensar que as questões relacionadas aos problemas na educação brasileira se tratam de meritocracia, como dito anteriormente, ou seja, se você se esforçar muito você consegue e quem sabe com sorte chegar à universidade, senão você merece o que tem. Essas pessoas possivelmente não reconhecem seus privilégios ou preferem não se atentar para questões decisórias como fatores socioeconômicos, regionais, raciais que são dimensões sociais de extrema relevância.

Se de fato a sociedade brasileira está interessada na construção e efetivação de políticas públicas pautadas em um processo de organização enquanto legado político e epistemológico é preciso ter em mente que “em um país racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”, como citado por Davis (1981), desvelando o mito da democracia racial que impera na colonialidade moderna.

Como bem nos lembra Bento (2002) “a pobreza tem cor: qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considera-la”. Considerar essa informação no entanto é assumir que implícito nessa pobreza está contida as mais variadas formas de violência causada pelo sistema hegemônico como por exemplo a violência epistemológica que pode ser facilmente

comprovada nas altas taxas de reprovação e analfabetismo ficando evidente qual camada da população desponta negativamente nestes dados.

Passando para o segundo aspecto do marco temporal deste trabalho retrataremos a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais implementadas por força do Parecer CNE/CP nº 3/2004 para efetivação da aplicação da Lei 10.639/03 em âmbito nacional (BRASIL 2004). Para tanto implantou-se o Plano Nacional específico visando a materialização das Diretrizes e a universalização da sua implementação, sendo este conjunto de medidas necessárias, segundo a Relatora do Parecer membro da Comissão do Conselho Nacional de Educação, professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004).

Chamo a atenção para importância de observarmos os principais objetivos para os quais estas Diretrizes foram construídas uma vez que servem de norteadores da prática pedagógica e do compromisso da gestão em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Em seu Art. 2° explicita que

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.
>
> (BRASIL, Resolução CNE/CP 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11).

É preciso reconhecer que apesar do momento político de abertura da agenda de Estado durante os anos 2000 às pautas para a promoção da igualdade racial na educação ter se dado em campo de esquerda, foram enfrentados desafios para além da estrutura política, dentro dos próprios movimentos sociais.

Apesar das divergências necessárias no campo político, com a contribuição dos movimentos é possível localizar a construção de uma estrutura através da montagem de ministério e secretaria específicos com o desafio de atuarem transversalmente junto a outros órgãos governamentais uma vez que é preciso a soma de esforços para promoção da igualdade racial enquanto direito humano,

trazendo por objetivo principal (BRASIL, 2004) “assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social”.

O desafio passa a se dar a partir de então na implementação das políticas em campo local para sua universalização. Houve um momento bastante produtivo encabeçado principalmente pelos movimentos sociais na provocação dos dirigentes de educação, contudo tem sido visível o desinteresse político para se alcançar maiores resultados positivos onde pouca ou nenhuma ação por parte dos governantes locais tenha sido ensejada.

Com o passar da primeira década de desafios se percebe uma estagnação e/ou declínio do alcance das políticas e ações afirmativas nas esferas estaduais e principalmente municipais, o que deixa conotar que a tentativa de fragmentação das pautas identitárias é parte de um projeto político. Nesse sentido Boaventura (2002) sinaliza que “é o Estado detentor de movimento de regulação e emancipação através de normas e diretrizes”.

Todavia se estamos tomando por base a jovem Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL 1988) como marco temporal para as políticas públicas na educação é possível dizer que o tempo de vigência das políticas de ações afirmativas seja relativamente curto quando na perspectiva de Lino

> afirmo que os trabalhos nesses 15 nos foi de criação de uma base para que depois- agora- essas políticas sejam irradiadas e consolidadas. Esse é o momento! Estamos atravessando da adolescência para a juventude, digamos assim, no que se refere à essas políticas” (BRASÍLIA, 2018, p.63).

Longe de querer passar uma visão fatalista das políticas afirmativas, acredito que é preciso estarmos atentos e atentas ao processo de violação do estado democrático de direito que tem avançado desde meados desta última década, chegando aos dias atuais com a volta da base política conservadora.

Exemplos desse contexto podem ser observados desde a tentativa desta base em comprovar a inconstitucionalidade das ações afirmativas até campanhas de desmobilização inclusive no meio acadêmico espalhando a notícia do fim da Lei

10.639/03, cortes no orçamento e chegando finalmente a extinção da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), o que sem dúvida se configura em um dos maiores retrocessos na história da educação do país, sendo grave o bastante para passar despercebido, o que requer uma reação urgente da sociedade civil e órgãos engajados pela democracia.

Com a desarticulação do principal órgão responsável pelas políticas públicas para as chamadas minorias na educação fica fácil para um governo ditador desarticular qualquer tentativa isolada de promover uma educação de base democrática, desqualificando como aparelhamento ideológico, marxismo cultural ou coisas do tipo, para colocar a comunidade contra os educadores, como foi feito ao longo da campanha com a "ideologia de gênero". Por esta razão penso ser urgente a rearticulação de frentes em prol da educação buscando apoio em órgãos inclusive internacionais dos quais o Brasil se comprometeu em acordos como o de Durban, por exemplo.

Enquanto isso no chão da escola, é notório que mesmo quando não há iniciativas por parte de gestão os esforços de educadores abnegados que mesmo de maneira isolada lançam mão de recursos próprios para possibilitar aos seus educandos o acesso a um fazer pedagógico democrático criando possibilidades para a produção de uma educação antirracista.

Tem sido esses professores dentro de seus territórios (Educação escolar quilombola, Educação de jovens e adultos, Educação do campo, Educação Inclusiva, Educação infantil, outros) que conseguem muitas vezes "contaminar" a escola com seus projetos e até mesmo influenciar na revisão do Projeto Político Pedagógico quando estes muitas vezes não passam de decalques. São os chamados "negros em movimento" por Gomes (2018). Um movimento que pode não se destacar numericamente, mas acreditamos ser esse um dos caminhos, o da resistência.

Políticas públicas só fazem sentido por serem demandadas pela sociedade civil para uma convivência digna entre povos e saberes diversos em um processo reeducador que permite o direito a maioria da população (pretos e pardos) de acessar as estruturas. Sem a compreensão da dimensão do racismo pessoas

continuarão sendo discriminadas por pertencerem a certos grupos fenotipicamente marcados uma vez que leis estanques não serão capazes de corrigir distorções.

A política educacional do Ministério da Educação à época propagava que uma “Educação de qualidade se traduz por meio de três eixos fundamentais: o reconhecimento da diversidade, a promoção da equidade e o fortalecimento da inclusão de todos nos processos educativos” (BRASIL 2004). Infelizmente estamos presenciando o avanço a passos largos de perdas de direitos sob a eminência do desmonte definitivo da Lei 10.639.03 e outros mecanismos.

Percebe-se nitidamente que o que mais incomoda à matriz hegemônica é a politização destas minorias através da educação quando o intuito é mantê-las sob controle, o que fica notório quando observamos no bojo das ações afirmativas desenvolvidas via SECADI, tendo por objetivo

> possibilitar a inclusão de segmentos da população que precisam de atendimento a suas especificidades educacionais, mostra-se como avanço democrático que possibilita alcançar mais justiça social ao promover a equidade. (BRASIL, 2004).

É preciso reconectar e reconstruir bases de empoderamento que à época da implementação das políticas afirmativas se mostraram potentes em seus territórios. A força dos movimentos sociais precisa ser retomada enquanto espaços de legitimidade e engajamento sob forte risco do completo esfacelamento das conquistas sociais. O discurso do estado democrático de direito precisa sair da estagnação e voltar à luta porque em nenhum momento político as conquista nos foram dadas de mão beijada, e na atualidade não será diferente.

3 AMPLIANDO O CONVERSATÓRIO

3.1 Fundamentação Teórica

> Pensando nas relações de alteridade, quem é o “diferente” na sociedade baiana do século XXI, pós-economia escravocrata firmada na monocultura do cacau? (Brasília, 2008, p. 90).

Dar início a esse diálogo com essa provocativa é no mínimo uma forma de tentar chacoalhar as relações de poder que permeiam nosso cotidiano, mas que permanecem tabu no meio social. Tem sido recorrente ouvir a afirmação do tipo “mas quem é negro no Brasil” ou ainda “aqui não tem mais índio”, para justificar relações de opressão.

No que diz respeito à educação de parcela significativa da população brasileira a história é complexa, lenta e carregada de esquecimentos históricos reforçados pelo mito da democracia racial que impera no país após a famigerada abolição da escravatura. A literatura especializada aponta que à população negra foi negada o direito de frequentar espaços escolares, não sendo localizado com precisão sua inserção, contudo alguns estudos apontam o final do século XIX, em regime noturno e sob vigilância, após cerca de mais de trezentos anos de escravidão, o que ocorreu em meio ao processo de expansão urbana e de industrialização da mão de obra. Portanto, não se pode afirmar ser um “privilégio” o trato específico da questão de um passado vergonhoso, quando

> Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000).

Entendendo a educação da população brasileira como dever do Estado, o descaso com a escolarização da população negra no decorrer da história do país se configurou na estratégia perversa do epistemicídio aplicado através do racismo

estrutural, visualizado na sua forma institucionalizada, sendo as escolas espaços propícios para sua propagação.

Mesmo tendo no arcabouço da Constituição Cidadã (BRASIL 1988), perspectivas de uma educação democrática, sinalizando no parágrafo 1º do Art. 242, que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, só se torna visível a partir de uma legislação para a educação de âmbito nacional apenas com a Lei de Diretrizes e Bases 9.694/96 (BRASIL 1996), que precisou ser ampliada para de fato contemplar o ensino das relações étnicorraciais.

A esse respeito Carlos Moore ressalta que,

> A obrigatoriedade do Ensino da História da África na rede oficial de ensino no Brasil confronta o universo docente brasileiro com o desafio de disseminar, para o conjunto da sua população num curto espaço de tempo, uma gama de conhecimentos multidisciplinares sobre o mundo africano (MOORE, 2005, p. 133).

Não por acaso em todas as frentes de construção de uma legislação equânime estava a presença dos movimentos populares e lideranças engajadas como Abdias do Nascimento, Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Luiza Bairros, Hamilton Cardoso, entre outros. Os avanços das políticas públicas das últimas décadas são frutos da luta da parcela não branca da sociedade a partir da necessidade de garantia de direitos, uma vez que esta parcela esteve durante séculos à margem da sociedade brasileira, porém pagadora de um imposto negro caro e diário determinado pela elite branca europeizada, autointitulada superior.

É a partir das pressões históricas provocadas por parlamentares ligados ao movimento negro que se consegue alterar a legislação da educação em dois de seus artigos (26 a e 79 b) por força da criação da Lei 10.639/03 (BRASIL 2003), trazendo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica nas redes pública e privada, ampliada posteriormente com intuito de contemplar os povos indígenas na garantia de direitos constitucionais da

educação escolar indígena. O que parece simples é um avanço histórico e significativo para a população negra.

Domingues (2007) analisa o movimento negro como

> uma luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007, p.101).

Não basta compreender a trajetória das militâncias negras do início do século XX e contemporâneos em torno de uma pauta de denúncias e reivindicações para valorização do negro. É preciso compreender tais esforços que alavancaram as políticas públicas, conhecer o lugar de onde estamos falando, as especificidades do meio, trazer as questões raciais para o centro dos debates, exigir continuidade de ações e ampliar o fazer pedagógico além de fiscalizar o fazer dos gestores públicos.

Necessário compreender de qual educação estamos falando, para quem e com qual intuito, sob risco de estarmos reforçando o discurso hegemônico para invisibilidade da atuação dos povos negros no Brasil. É preciso combater o trato reducionista e o lugar comum que tem sido dado à Lei 10.639/03, visto que,

> [...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012, p.98).

Assim entender as políticas e ações afirmativas no Brasil como processos de luta e emancipação dos não brancos, e aqui eu coloco como indígenas e negros ao longo de toda uma trajetória marcada por negação de direitos históricos, é

urgente e necessário, entendendo que sem militância, sem luta não haverá transformações concretas.

Necessário considerar que a Lei 10.639/03 exige de cada pessoa envolvida a negociação de conflitos epistêmicos, problematizar situações de tensão, podendo criar condições coletivas pela quebra de preconceitos para superação das desigualdades produzidas pelas barreiras sistêmicas. Dessa forma

> não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas e que existem nas cabeças das pessoas (....). No entanto, cremos que a Educação é capaz de dar tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e de desconstruir os mitos de superioridade e de inferioridade entre grupos humanos que foram socializados (...) não temos dúvidas que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção de individualidades históricas e culturais das populações que formam a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2008, P. 17).

Quando as políticas afirmativas tiveram sua legitimidade questionada sob suspeita de estarem sendo criados privilégios para o povo afro-brasileiro a bancada hegemônica não levou em consideração os fatos históricos de exclusão e suas consequências para o cenário atual, que podem ser apontadas pelas agências oficiais, como as altas taxas de desemprego entre a população afrodescendente, precariedade no saneamento básico, aumento do número de favelas, altas taxas de analfabetismo entre a população negra, entre outros .

Sobre este último, dados do IBGE (PNAD 2016) apontam que pretos e pardos no ano de 2016 tinham em média dois anos a menos de estudos que a população branca. Sobre a alfabetização enquanto 3,9% da população branca não sabia ler e escrever, entre pretos e pardos (negros) a taxa era de 9,1%. No ciclo básico, 55,8% da população branca concluiu o ensino básico enquanto pretos e pardos somam apenas 40,3%. Sobre o ensino superior 8,8% de pretos e pardos (negros) enquanto para os autodeclarados brancos esse percentual era de 22,2%.

Tais índices apenas reforçam a forma perversa de como o epistemicídio se propaga nas estruturas oficiais do Estado denunciadas pelos movimentos sociais,

se tornando inevitável questionar como em um país de maioria autodeclara negra ainda é cabível tais disparidades colocadas na conta dessa população ao que é preciso concordar com Souza Santos (2010) ao denominar de “epistemicídio, ou seja, a destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos”.

Ainda tem sido negado aos afrodescendentes o direito de conhecer a história dos negros no Brasil do ponto de vista da superação da escravidão, conhecer narrativas históricas que apontem os êxitos na conquista da alfabetização, da educação dos quilombos, das escolas alternativas (agrária e comunitárias), a ascensão de negros para a classe média, tão relegada ao longo da formação do país, não sendo a lei por si só capaz de mudar a forma propositalmente equivocada que estudamos a história da formação do país a partir do tráfico negreiro.

Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais, indaga Santos Souza (2010).

O momento de abertura das políticas afirmativas nos anos 2000 desafiou a superação da exiguidade das esferas públicas (federal, estadual, municipal) em concatenar esforços para construção destas políticas provocando nas instituições de ensino superior (e no nosso do caso o território a Universidade Estadual de Santa Cruz) a exercerem seu papel enquanto responsáveis pelo suporte aos municípios do seu entorno através da efetivação de ações afirmativas.

Buscando não perder de vista o território e consequentemente as políticas públicas a ele relacionadas, é importante reforçar esse entendimento, quando Santos (2002) nos apresenta outra definição, dizendo que,

> “O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população” (SANTOS, 2002, p.96).

Nesse sentido é preciso considerar no debate a transformação da região cacaueira em polo universitário ao longo das duas últimas décadas, abarcando um público formado por municípios de toda região e estados vizinhos como Minas Gerais, por exemplo. Com relação a implementação das políticas afirmativas as universidades estão inseridas na política de cotas para afrodescendentes, forçada através de provocativas das representações dos movimentos sociais para uma educação antirracista, o que não custa lembrar se dá no território de disputas, e a epistêmica é uma delas.

Contudo, um aspecto que nos chama atenção é que apesar dos esforços o fato da ausência da pauta étnicorracial nos currículos e diretrizes de cursos como Pedagogia, História, Educação Física, entre outros, bem como na formação continuada de profissionais em especial da educação básica, desconsidera a diversidade identitária regional recaindo sob a academia o estigma (ou constatação) de ser um espaço elitista, excludente e preconceituoso.

A pretensão da pesquisa para além da provocativa é situar essas relações que acabam por negar o direito às identidades e perpetuam o mito da democracia racial sob o domínio de uma pretensa elite intelectual, política e científica na região do cacau.

Já é possível compreender que superamos o processo de denúncia iniciado pelos que nos antecederam, avançamos para a implantação e na atualidade é preciso encampar novos espaços de luta e resistência no Sul da Bahia para avançarmos na implementação das políticas, o que tem se mostrado desafiador.

Nesse contexto, a pesquisa busca identificar em quais condições, quais ferramentas são utilizadas no enfrentamento ao abandono epistêmico e quem são os sujeitos envolvidos nesse processo, sendo necessário retomar à epígrafe que dá início e este capítulo na busca de uma compreensão mais ampla.

Pensar as relações de alteridade, identidades e epistemologias nos remete a um episódio ocorrido em um passado recente quando a região viveu uma situação de conflito extremo envolvendo indígenas e não indígenas chegando a ser acionada a força nacional. Tal fato despertou atenção para o como essas relações tem se dado na atualidade. A polarização das opiniões e também a omissão delas fizeram

parte de um cenário permeado por hostilidades que impediram entre outros fatores que as mulheres indígenas comercializassem seus produtos e levassem as crianças à escola na zona urbana, por exemplo.

Situações semelhantes ocorrem em menor grau com o Movimento Sem Terra e com as comunidades quilombolas. Estas últimas reconhecidas como importante mão de obra para as lavouras de cacau, mas invisibilizadas enquanto parte da construção regional. Com outros povos, a exemplo dos ciganos e de terreiros, no entanto, a relação se dá no processo de estigmatização, reconhecem a existência, mas preferem mantê-los à distância, o que nos revela segundo Santos (1996) que todo projeto emancipatório está baseado em um perfil epistemológico que abriga um conflito.

O fato deste assunto estar intrinsecamente ligado aos privilégios de uns em detrimento à inferiorização de outros, requer a tomada de consciência crítica, o que para uma região dominada pelos resquícios do coronelismo não parece ser uma questão fácil de ser assumida.

Nesse sentido Ribeiro (2017) em diálogo com outras pesquisadoras feministas negras vai além nos apontando a urgência da construção de um pensamento decolonial que seja um projeto de descolonização epistemológica. Essa diálogo autoriza a autora a sinaliza ainda que necessariamente precisaria pensar a importância epistêmica da identidade, “pois reflete o fato de que experiências em localizações são distintas e que a localização é importante para o conhecimento”, Ribeiro (2017).

Outra importante contribuição vem de Walsh (2004) quando reforça a importância de um projeto decolonial de sociedade baseado na criticidade que

> [...] “se preocupa también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas -de deshumanización y subordinación de conocimientos- que privilegian a unos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y mantienen en su interior. Pero, y adicionalmente, se preocupa por los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición que persisten a pesar de la deshumanización y subor dinación" (WALSH, 2004,p. 12).

A construção de mecanismos governamentais estanques de nada ou pouco vale sem a construção do pensamento crítico mediado pela formação sociopolítica dos educadores encontrando nos movimentos sociais a parceria de articulação e pressão para inserção do assunto na pauta política local provocando o enfrentamento necessário para que as questões do racismo estrutural saiam da invisibilidade passando a ser travadas no campo acadêmico que entendendo a importância da questão poderá juntar-se aos movimentos tomando sua parte de responsabilidade social. A esse respeito Freire nos lembra que,

> Naturalmente, numa linha profética, a educação se instauraria como método de ação transformadora. Como práxis política a serviço da permanente libertação dos seres humanos, que não se dá, repitamos, nas suas consciências apenas, mas na radical modificação das estruturas em cujo processo, se transformam as consciências (FREIRE, 2003, p.102-3).

3.2 Remanescências: Um olhar para as experiências de dentro e de fora

> “A história de vida de cada negro é parte de uma história coletiva que ainda está por ser verdadeiramente conhecida por muitos”.
>
> Makota Valdina (in memoriam)

Na perspectiva de avançar na abordagem das políticas públicas de fomento à temática étnicorracial na Educação Básica da região Sul da Bahia alguns conceitos primordiais são necessários para compreensão dos rumos desta pesquisa, sendo eles Território, Identidade e Comunidade, na expectativa de minimamente alcançar quem são e quais são os saberes e fazeres privilegiados ou negligenciados no ambiente escolar. Os dois primeiros enquanto espaços interdependentes

segundo Bonnemaison (2000) sinaliza que “o território possui significado biológico, econômico, social e político, na sua expressão mais humana é o lugar de mediação entre os homens e sua cultura”, o que em livre interpretação seria a formação identitária, construída nas relações.

Ainda segundo esse autor

> O território nasce de pontos e marcas sobre o solo: ao seu redor se ordena o meio de vida e se enraíza o grupo social, enquanto que em sua periferia, e de maneira viável, o território se atenua progressivamente em espaço secundário, de contornos mais ou menos nítidos. (BONNEMAISON, 2000, p.128).

Partindo para um olhar antropológico, segundo o entendimento de Medeiros (2008), Território é, pois “um novo paradigma que responde a um certo número de funções geográficas, sociais e políticas, que se inscrevem no universo da memória, das representações e dos valores”.

Fez-se necessário ainda buscar um outro sentido de território, que de acordo com Santos

> O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada população. (SANTOS, 2002, p.96).

Nos apoiando no pensamento de Santos (2002), ficou mais evidente para a investigação constatar em algumas situações os conflitos ora de afastamento, ora de pertencimento da população alvo com relação aos fazeres e saberes étnico-regionais, sendo o segundo aspecto mais evidente nas comunidades de fazeres tradicionais como as quilombolas e ribeirinhas. Em ambos os aspectos, no entanto as tensões giram em torno não apenas dos conflitos pela posse do território

geográfico, mas do território identitário fragilizado por diversos fatores sendo um dos principais a especulação neoliberal.

Partindo de tais premissas o trabalho buscou ampliar o olhar para uma perspectiva social visando compreender em qual território estávamos inseridos e (re) conhecer quem são os sujeitos e subjetividades que o compõe envolvidos nos processos para implementação de políticas públicas educacionais, especificamente voltadas para o ensino das relações étnicorraciais, sobretudo em quais contextos se deram as negociações para consolidação (ou não) de tais políticas.

A pesquisa se pautou em autores e autoras que dialogam com as expectativas de uma educação antirracista engajados/as nas fronteiras epistêmicas decoloniais. Nesse processo priorizamos obras utilizadas nos componentes ao longo do curso ampliando para autores expoentes da atualidade.

Alguns questionamentos iniciais foram necessários para nortear o direcionamento da pesquisa tais como: Em qual contexto educacional a temática racial tem sido trabalhada na última década? Quais os impactos causados na Educação Básica devido a ausência de formação continuada dentro da perspectiva das relações étnicorracial? Há perspectivas sinalizadas pelo poder público regional em ampliar e/ou dar continuidade às ações afirmativas implementadas no país nos anos 2003? Como a Região Sul da Bahia tem se organizado na última década para oferta de uma educação antirracista? Quem são os sujeitos e quais são os espaços na região engajados na temática étnicorracial?

Tendo como ponto de partida a proposta de construção de um espaço de formação continuada para os educadores da região que de maneira recorrente afirmam não ter o devido suporte para tratar da temática étnicorracial nos currículos, fez-se necessário buscar respostas para os questionamentos citados dando início a um processo de investigação das condições gerais de implementação das políticas públicas afirmativas na região.

A estratégia de aproximação com as comunidades se deu através de itinerância pelos municípios da região oportunizada pelo Faeg-Sul Itinerante[2], do qual faço parte, para coleta de informações preliminares e apresentação da proposta

[2] Fórum de Agente, Empreendedores e Gestores Culturais do Litoral Sul, fundado no ano de 2013.

de um espaço de formação sociopolítica voltado para as questões do ensino das relações étnicorraciais na Educação Básica. A princípio o contato se deu com artistas regionais e lideranças das comunidades visitadas que pouco ou nada sabiam informar a respeito de atividades formativas com o foco da pesquisa, sendo percebido um certo estranhamento com a proposta apresentada.

A princípio foi gerado um banco de dados para formação de uma primeira comissão colaborativa envolvendo algumas lideranças e artistas regionais, o que ao ver da pesquisa ainda não atingia o propósito da pesquisa que era a construção de um espaço formativo político com foco para as relações étnicorraciais.

A busca por informações foi ampliada para o campo da gestão da educação na expectativa de formar parcerias junto a instituições de fomento e órgãos de gerência da educação na região. O que se constatou nesta etapa investigativa foi que não há registros oficiais que possam corroborar para construção de um possível banco de dados além da falta de interesse para construção de um espaço de fomento às políticas afirmativas, sob justificativa de “não ter relevância no momento” ou de “já haver projetos semelhantes”, o que a pesquisa entende como controverso mediante o volume da busca de educadores pelo auxílio à temática, além da evidente ausência de mecanismos de suporte para a formação continuada.

Diante das negativas estava cada vez mais distante a concretização da ideia inicial de estruturar um espaço formativo sociopolítico, vez que era necessário ter um parâmetro para comprovar sua necessidade. Nesse caso a persistência se tornara aliada necessária à retomada do debate sob eminente perda de direitos constituídos alcançados com a implementação da Lei 10.639/03 (Brasil 2003).

Uma das vantagens do empirismo é a autonomia que nos é permitida para experienciar junto às comunidades. Foi quando em uma determinada experiência pedagógica com professores quilombolas da região do Quilombola João Rodrigues de Itacaré em abril de 2018, uma das educadoras fez um resgate de memória trazendo à tona e com riqueza de detalhes a nossa participação em uma ação afirmativa que segundo ela ocorreu no município a cerca de dez anos atrás. A educadora ainda indagava a respeito do resgate de tal ação, que segundo ela, “nunca mais houve outra atividade daquela”.

Passado o impacto inicial e reorganizando as ideias a partir desse resgate de memória fez-se necessário traçar novas estratégias, agora de fato com um objeto da pesquisa elegendo assim como foco da investigação o Fórum Pró-Lei 10.639/03/Bantu-Iê e a busca por outros remanescentes que possam atuar de forma colaborativa com a investigação, e assim construir um novo produto.

Na construção empírica as vozes remanescentes foram transcritas em narrativas biográficas em forma de entrevistas com intuito de apresentar as percepções dos sujeitos/as da ação, incluindo minhas próprias percepções formativas e subjetivas. Seguiu-se um roteiro não diretivo mas norteador das entrevistas para que fosse possível deixar fluir a livre manifestação e opinião crítica dos entrevistados a respeito da ação investigada.

Não houve um critério rígido para seleção dos sujeitos/as, contanto que estes tivessem participado da ação afirmativa em questão e ser da rede pública de ensino. Era preciso ouvir os diferentes segmentos da educação além de movimentos sociais envolvidos na proposta para contemplar as diferentes representações.

Considerada como parte central da pesquisa a escuta dos relatos dos remanescentes do Fórum Pró-Lei 10.639/03 permitiu visualização das atividades desenvolvidas reunindo informações através de grupos de colaboradores sociais distintos, a saber:

- ✓ Envolvidos nas etapas de planejamento e coordenação geral do Fórum Pró-Lei 10.639/03
- ✓ Professoras da educação formal egressas do curso de especialização em Educação e Relações Étnico-Raciais da Universidade Estadual de Santa Cruz responsáveis pela execução da itinerância do Fórum Pró-Lei 10.639/03 nos municípios dos quais são docentes
- ✓ Professores da Educação Básica dos municípios *locus* da pesquisa
- ✓ Membros de movimentos sociais/negros regional responsáveis por espaços não formais que atuaram na ação nos municípios
- ✓ Representantes de departamentos pedagógicos das secretarias de educação dos municípios envolvidos.

As narrativas colhidas possibilitaram o entendimento do potencial da ação, sua extensão, impactos e seus possíveis desdobramentos na formação crítica do educador. Assim embasados em Jesus 2008, entendemos na pesquisa que

> Quando o foco é a formação de profissionais docentes, o contexto do vivido é tomado como compromisso ético-político do grupo e trabalha-se no sentido de mudança percebida como necessária para a transformação, num movimento simultâneo de emancipação dos sujeitos e das condições vividas, pela via do conhecimento-crítico dos contextos individuais e sociais (JESUS, 2008, p. 150).

A pesquisa se inspira em Barbier (1985) uma vez que milita no campo dos processos formativos de educadores o que acaba por gerar interferência institucional, sistêmica, já que se trata da retomada de uma agenda de políticas e ações afirmativas no âmbito educacional, quando este autor nos diz que "[...] não se trata, pois de produzir *mais saber*, mas de melhor *conhecer* a realidade do mundo tal qual nós o percebemos nas nossas interações", (BARBIER 2004, p. 115).

Metodologicamente busca resgatar a memória/trajetória do objeto foco, redimensionando o debate a esse respeito à construção de um espaço atual de formação, visando uma pesquisa centrada nos sujeitos (Paul Mecheril, 1997, 2000) uma vez que estamos falando de construção de identidades: individual, social e política, sendo estes sujeitos os principais articuladores e negociadores dos conflitos durante todo o processo de execução da ação afirmativa em questão.

Para localizar possíveis entrevistados utilizei alguns critérios: 1-mantive contato com outras comunidades através da itinerância citada anteriormente; 2-uso referências dos contatos em redes/grupos pessoais; 3- publicização entre os colegas do curso de mestrado; 4-contato in loco nos departamentos de educação. A partir da intensificação da busca pelos sujeitos envolvidos traçou-se a estratégia de coleta individual das entrevistas além de encontros colaborativos em grupo para socialização através de ferramenta virtual.

As entrevistas duraram em média três horas presenciais entre pausas e cafezinhos, outras foram feitas por etapas, outras enviadas em áudios seguindo um

roteiro, outras foram enviadas por escrito via e-mail, tudo para garantir a espontaneidade e o tempo de acordo com a disponível dos sujeitos, pré-agendadas.

Após período de coleta as entrevistas foram transcritas na íntegra, outras apenas excertos devido tamanha dos áudios e informações duplicadas. O padrão seguido foi de acordo com o grupo do qual o entrevistado faz parte.

O objetivo da análise das entrevistas para além de ecoar as vozes remanescentes foi identificar entre outros aspectos o entendimento a respeito da importância das políticas públicas afirmativas, qual o grau de engajamento dos sujeitos em ações afirmativas e a formação sociopolítica dos envolvidos. Tendo em vista a dimensão territorial que demandaria um volume maior de pesquisa e envolvidos (o que não garantiria qualidade e poderia se tornar repetitivo), fez-se necessário um recorte contemplando três municípios referência sendo eles, Itacaré, Ilhéus e Itabuna. A perspectiva da pesquisa girou em torno da construção de uma frente de enfrentamento que possa ser articulada junto aos movimentos sociais étnicorraciais, egressos e discentes de cursos em Ensino e Relações Étnico-Raciais, Neab’s das instituições regionais, grupos e organizações da sociedade civil.

3.3 NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: entre relatos e percepções

Quando a colega da educação quilombola trouxe à tona a memória da ação afirmativa ocorrida nos anos 2007 de imediato tudo foi ficando mais óbvio. Até então eu estava fazendo uma pesquisa entre meus iguais sem me dar conta de como era vista por eles. Foi preciso esse olhar externo para que eu pudesse me reconhecer como uma remanescente. Esse fato me coloca dentro da pesquisa enquanto sujeito da ação retomando este ponto como sendo um divisor de águas na minha trajetória formativa.

Figura 1-Crachá utilizado no Seminário de Avaliação

Fonte: Seminário de Avaliação Fórum Pró-Lei 10.639/03/Bantu-Iê

Algo que também ficou evidente durante os anos que sucederam o Fórum é que não é possível transformação do meio social sem transformação da episteme dos sujeitos, uma vez entendido que o sistema fará o possível para impedir/inviabilizar o acesso aos meios de educação e cultura como forma de controle.

Apesar das iniciativas ainda se darem de forma individual por cada professor ou escola, é esse empenho que está forçando a discussão para estruturação de um plano municipal que contemple as Diretrizes Curriculares para as Relações Étnicorraciais, tendo nas experiências formativas do Fórum Pró-Lei 10.639/03 como impulsionador para a comunidade se tornar mais consciente do seu papel e agir com mais autonomia.

Não pretendo me alongar na fala porque tão importante quanto narrar minhas próprias experiências é abrir caminho para outras narrativas visto que um processo colaborativo só pode se dar com, em conjunto.

A partir de tal entendimento a pesquisa busca nas demais remanescências o amparo para apontar a situação da educação para as relações étnicorraciais na região em um processo de escuta, encontrando nas falas um profundo respeito pelos sujeitos e seus saberes outros, demonstrando mais uma vez a relevância da ação do Fórum no meio social.

O processo de escuta então se inicia pelo meu município Itacaré, com uma colega professora da rede pública a qual chamaremos de PA, que sabíamos ter sido a mediadora entre secretaria de educação local e a instituição superior para que a ação do Fórum Pró-lei acorresse no município. As entrevistas foram ocorrendo de acordo com o tempo de cada sujeito

De imediato a professora PA nos disse que

> *à época encontrava-se discente da segunda turma de Especialização em Educação Étnicorraciais pelo programa que gerou a ação do Fórum Pró-Lei 10.639/03, sendo a itinerância nos municípios parte dos seminários temáticos do curso (PA abril, 2019).*

PA deixou escapar que esse contato academia comunidade foi muito importante para a formação tanto dela quanto dos colegas. Sobre o objetivo do Fórum PA nos conta que a ação

> *tinha por objetivo divulgar e problematizar o debate em torno da Lei 10.639/03 (BRASIL 203) nos municípios da região Sul da Bahia, com*

> *o intuito de contribuir na formação de professores e estudantes da educação básica (PA 2019).*

Quanto a articulação local PA nos disse que buscou parcerias entre a prefeitura municipal de Itacaré, secretaria de educação e de transportes, escolas municipais, escola estadual, grupos culturais da região, associação onde a itinerância foi desenvolvida, e Universidade Estadual de Santa Cruz. "*Vale ressaltar o apoio dos colegas professores e coordenadores pedagógicos e direção das instituições de educação"* (PA 2019), disse ela.

Sobre a relevância da ação do Fórum no município professora PA nos conta que *"foi um momento em que muitos docentes da cidade tiveram ciência da lei 10.639/03 e da importância da sua aplicação nas escolas pela primeira vez"* (PA 2019).

Com relação a atuação do Fórum Pró-Lei 10.639/03 a nível territorial ela se mostra otimista afirmando ver,

> *como um momento em que as portas foram abertas para compreensão e importância da Lei 10.639/03 e valorização dos movimentos sociais do Sul da Bahia fortalecendo um conjunto de ações afirmativas que contribuíram para implantação das cotas sociais e raciais na UESC. (PA, abril, 2019).*

A respeito dos resultados da ação professora PA acredita *"que o legado da ação no município pode ser percebido na formação de muitos professores, possibilitou uma mudança de atitude e de novas perspectivas no planejamento das aulas e projetos"* (PA 2019). Outro ponto chave para a educadora fala com entusiasmo é que

> *Sementes foram plantadas através da participação da rede da educação básica em oficinas, palestras e mine cursos, o que possibilitou a abertura para pesquisas de docentes das redes estadual e municipal voltadas para as relações étnicorraciais e valorização das tradições e manifestações culturais de Itacaré (PA, abril, 2019).*

A respeito dos rumos das políticas e ações afirmativas na educação do Sul da Bahia a professora é bem realista sem perder o otimismo. Nesse sentido nos diz que

> *Avalio que o processo é de construção constante, muitas ações tomaram corpo, como o curso de especialização de Educação e Relações Étnicorraciais, ações afirmativas das cotas nas universidades, projetos de extensão entre universidades, escolas e movimentos sociais, a implantação da Universidade Federal do Sul da Bahia, que nasce com um conjunto de ações afirmativas, contemplando a diversidade da região e da população brasileira. (PA, abril, 2019).*

Poder colher contribuições tão preciosas dessa remanescente é poder escutar o eco das falas dos estudantes e professores os quais ela representa com maestria e zelo engajada em uma pedagogia crítica social comprovada no seu ativismo para além de projetos estanques, projetos de vida como a Marcha Zumbi Vive de enfrentamento ao racismo e o projeto Interlocuções com a rede estadual de educação, entre outros.

Partindo da educação formal para um espaço não formal de educação a continuidade da pesquisa se dá na escuta de um ativista que engrossa campanhas de enfrentamento ao genocídio da juventude negra como o Reaja ou Seja morto, reaja ou seja morta! Além de ser coordenador/fundador da principal instituição de afrodesenvolvimento na região que atua embasado na pedagogia antirracista e no turismo afro de base comunitário em oposição ao turismo predatório.

A conversa com essa remanescência a qual chamaremos de Mestre foi mais aberta, um bate papo ao pé do fogo de lenha regada a um café forte em uma manhã de inverno com os erês correndo pela associação.

Inicialmente Mestre nos conta sobre as bases de constituição da associação nos anos 80 meramente de cunho artístico, folclórico como ele disse e a busca por uma formação política étnica que se deu junto aos bairros periféricos em um processo de reestruturação que se dá a partir dos anos 90.

A partir dessa reestruturação que Mestre nos diz

> *ter sido com envolvimento de muitos outros mestres e mestras não só da Bahia mas de várias partes do mundo para uma construção política, passando a ser um trabalho de difusão e fortalecimento dos saberes étnicorraciais embasados na cosmovisão africana. As*

> *apresentações que antes se davam em recortes folclorizados nos resortes e receptivos turísticos passaram a acontecer no campo das demandas das políticas afirmativas (MESTRE, abril 2019).*

Perguntado a respeito da relação da instituição com o campo acadêmico ele foi taxativo afirmando que

> *A gente sempre foi antiacadêmico. Desde que a gente pode compor uma visão baseada na cosmovisão africana a gente percebeu que foi pincelado, pinçado, fatores de extrema importância do nosso legado enquanto africanos dentro do que é chamado de ciência acadêmica. Foi percebido que a universidade detinha e aplicava sínteses de uma história muito mais ampla. Desse momento da ação do Bantu-Iê realmente a gente baixou a guarda para uma possibilidade de um diálogo onde fosse inserido essa cosmovisão africana, esses saberes, a luta pelo reconhecimento desses valores que é a reparação realmente da escravização do homem que vem quando se repara amplamente e o saber é a base (MESTRE, abril, 2019).*

Mestre continua a conversa ente um gole de café e outro, faz uma pausa para colocar o neto no colo e continua dizendo que

> *então o Bantu-Iê foi isso, a priori, uma porta aberta com a possibilidade de um diálogo legal entre os movimentos políticos, étnicos, com comunidades quilombolas, o movimento político das instituições que trabalham com o legado da reparação racial, porque automaticamente se você abre para a discussão étnico racial falando de africanidades o povo indígena tem que estar inserido porque o nosso conteúdo hoje é afroindígena para ambas as partes (MESTRE, abril, 2019).*

Perguntado qual seu ponto de vista a respeito da ação do Fórum Pró-Lei 10.639/03 Mestre nos diz que

> *o fórum foi um espaço onde encontrou um diálogo entre parceiros de luta. Que foi uma convocação para os representantes das comunidades em luta com a pauta da reparação encontrando os terreiros de candomblé, escolas quilombolas e/ou representantes quilombolas das escolas, a população indígena. Foi um encontro das potencialidades etnicorraciais do Sul da Bahia (MESTRE, abril, 2019).*

O que mais chamou a atenção nessa ação segundo ele, é que "*a academia veio ao encontro das comunidades em seu locus de atuação em um processo de escuta e trocas de saberes sendo respeitadas as especificidades, comandado pela comunidade. Foi um encontro significativo",* disse Mestre.

No sentido da troca de saberes a associação participou de oficinas e seminários avaliativos do Fórum dentro da universidade, o que para Mestre *"apesar de ser um ambiente no qual a comunidade está condicionada aos padrões eurocêntricos a troca se deu de maneira satisfatória"*. Um aspecto que segundo ele chamou a atenção na universidade foi a participação do público maciçamente feminino negro.

Segundo ele o protagonismo das mulheres negras dentro de uma universidade no Sul da Bahia demonstra que são as mulheres as principais causadoras da revolução. Para Mestre

> *o diferencial é que a ação aconteceu coletivamente, os movimentos sociais não foram objeto de pesquisa, foram sujeitos da ação, se diferenciando do modelo antigo. Não que essa postura tenha modificado as estruturas da universidade, mas com certeza mexeu, provocou (MESTRE, abril, 2019).*

Mestre relembra que aquele era um momento de estímulo, empolgação, da visão de possibilidades das políticas afirmativas e do enfrentamento com as próprias universidades que se deu dentro da ação do Fórum Pró-Lei. Que a partir dessa ação a academia não poderia mais se manter fechada para a comunidade externa.

Critica a dificuldade que a comunidade tem em acessar equipamentos da universidade como a editora por exemplo. Em sua concepção é preciso

> *se abrir para a confecção de material produzido pelas próprias comunidades, a exemplo do resgate de acervo linguístico dos Tupinambá de Olivença que poderia estar impresso em cartilhas e outros materiais pedagógicos, o que seria uma relação de troca em benefício da comunidade (MESTRE, abril, 2019).*

Mestre fala com empolgação da organização do Bantu-Iê para difundir suas ações na comunidade regional através da construção de um jornal e páginas nas redes sociais, “assim as comunidades poderiam acompanhar suas atividades realizadas através do fórum. A informação circulava”.

As remanescências do fórum segundo ele

> *tem se dado nas relações de intercambiamento entre escolas, institutos federais, pessoas engajadas na luta antirracista envolvendo professores atuantes na luta de gênero, raça, religião, arte, inseridos no movimento circular da cosmovisão africana (MESTRE, abril, 2019).*
>
> .

Mestre considera a existência de células pós-fórum na comunidade que fazem a ressignificação do conteúdo posto ampliando para gênero, classe, juventude, vendo esse núcleo na Escola Estadual Aurelino Leal e em alguns professores que não desistem da luta. Contudo Mestre sinaliza com preocupação que *“as tentativas nas escolas municipais são feitas, mas de maneira isolada porque poucos gestores dão importância*”.

Sobre o alcance e a potência do Fórum reacende um brilho nos olhos e ele diz que

> *o fato do Bantu-Iê através das suas ações fazer essa troca, levar a comunidade para dentro da universidade ampliou consideravelmente a discussão etnicorracial avançando para uma questão mais ampla envolvendo terra e território com participação das comunidades assentadas, por exemplo. Um grande passo. Era possível ver no espaço universitário outras caras discutindo sobre sua cultura, sua produção (MESTRE, abril, 2019).*

Percebemos que toda vez que Mestre se relacionava ao Fórum Pró-Lei 10.639/03 ele sempre falava de maneira ampla se referindo ao programa gerador Bantu-Iê, o que para ele *“era tudo uma coisa só porque foi o movimento de várias cadeias produtivas”.*

Sobre a relevância Mestre diz que *“então o Bantu-Iê se tornou forte porque todo jovem que começou a entrar naquela universidade com essa origem étnicorracial com envolvimento nas cotas já tinha uma referência dessa ação*”. Era essa visão que faltava, segundo ele.

Sobre a descontinuidade da ação do Fórum, Mestre diz de forma preocupada que

> *Quando um projeto como esse para prevalece a ideia de quem não queria e são essas pessoas dentro da própria universidade que se apropriam dessa roupagem afroindígena, que parecem ser pra nós, mas não é. Mas lá dentro só são beneficiados os seus articuladores, o que desvaloriza os agentes que atuam dentro das próprias comunidades (MESTRE, abril, 2019).*

Sobre as dificuldades em dar continuidade a nível local Mestre nos passada a ideia de uma administração sem envolvimento com as causas sociais. Ele diz que

> *sabemos que toda luta na desconstrução do eurocentrismo, na pedagogia engajada na cosmovisão de África, pela reparação dos africanos na diáspora só é grande para quem está inserido. Então cada passo que a gente dá tem um super valor pra gente que tá militando e que está vendo por menor que seja a transformação de uma sociedade alterando um modelo de educação e de comportamento (MESTRE, abril, 2019).*

Reflete que enquanto a sociedade faz sua parte os passos que são dados pelo sistema tem um sentido destruidor maior nas forças institucionalizadas, complementa lembrando que

> *Houve períodos da administração municipal sem jornada pedagógica dificultando um momento de introdução desses assuntos na educação, ficando a critério dos gestores na maioria de escolha ideológica religiosa cristã que dificultavam o acesso do debate apesar da garantia da lei, como se nossos filhos não estudassem nessas escolas (MESTRE, abril, 2019).*

Outro aspecto que ele nos chama a atenção é para o que tem sido as mudanças de modelos pedagógicos que além de gerar segundo ele uma perda de tempo “jogam as políticas públicas sem a participação do público, ou seja, um faz de conta institucionalizado”.

A respeito da continuidade do Fórum Pró-Lei 10. 6339/03 Mestre é contundente em afirmar que “se ele continuasse atuante nós teríamos hoje várias outras formas de aproveitamento de uma educação mais coesa”. Continua dizendo que

Tem muito pra se avaliar de resultados positivos. É preciso que se tenha um encontro avaliativo com os personagens para que seja rediscutida a possibilidade de se não a continuidade do Fórum então o surgimento de uma ação melhorada. Que ouse ir para além disso garantir a permanência que outras ideias não enfraqueçam. Também não adianta chegar com uma nova instituição que trabalha sobre educação, formação de jovens, reconhecimento social e ela vai se aportar em cima de uma outra instituição que fazia isso antes, que tem dados, que tem vivência. O novo não vem para substituir o antigo não, vem para complementar. Então ao invés de uma coisa nova que seja uma coisa inovada. Que seja o que já há de bom de produtivo e construtivo porém inovado. É necessário hoje para o fortalecimento da lacuna que estamos vivendo. Basta observar que estamos retornando essa ótica depreciativa do Estado limitando os direitos cidadãos, que foi o momento que antecedeu o Bantu-Iê (MESTRE, abril, 2019). Mestre finaliza a conversa falando da responsabilidade da universidade assinalando que

> *Apesar dessa ação pioneira sabemos que a universidade estadual tem uma representação elitista. A gente precisa de uma instituição com perfil nessa discussão étnicorracial que cubra essa lacuna entre a formação do professor que vai estar no campo dentro da universidade que respalda e que eu acho que é a universidade federal que deveria estar a frente disso ai por ser federal tem respaldo maior a nível de instituição mesmo que seja em parceria (MESTRE, abril, 2019).*

É possível observar alguns aspectos em comum nesses primeiros relatos como a consciência da importância da participação social na tomada de decisões e das limitações de atuação por uma ordem institucionalizada.

O pensamento do Mestre sobre a abertura das universidades para um trabalho em conjunto com o saber popular e movimentos sociais coaduna com a percepção de Petronilha Silva e Valter Silvério (2003) de que,

> Há que pensar a formação universitária como possibilidade de enfrentar, superar intolerâncias, o que implica buscar meios de suprimir desigualdades seculares. E como mostram estudos de Silva (2003a, 2003b), os movimentos sociais, no caso particular deste trabalho, o Movimento Negro, têm de ser parceiros imprescindíveis, uma vez que no interior de suas lutas formam adultos, jovens, crianças, para exercer a cidadania que busque garantir constituição da sociedade democrática, capaz de combater discriminações, racismo, de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade de experiências, as diferenças de visão de mundo, de acolher, negociar e articular interesses, necessidades, desejos em objetivos comuns (SILVA e SILVÉRIO, 2003, p....)

Contribuindo com mais subsídios para compreensão dessa problemática Petronilha e Valter (2003) nos trazem uma série de provocativas dizendo que "haverá que identificar interrogações a responder a longo, curto e médio prazos tais como

> [...] que dimensões toma a excelência acadêmica, no quadro da igualdade racial? Que benefícios traz para formação de lideranças, para a competência de trabalhar em conjunto, de negociar a política de igualdade racial na universidade? Qual o impacto da política da igualdade racial nas práticas pedagógicas e nos conteúdos de cursos em que a problemática das diferenças, em suas diferentes dimensões, diz diretamente respeito, tais como: Pedagogia, Psicologia, Medicina e outros da área da saúde? (SILVA e SILVÉRIO, 2003, p....).

Notadamente as falas dos envolvidos no Fórum e dos teóricos comungam com as mesmas preocupações sobre as bases acadêmicas, sobre o como e o que tem sido feito dentro dessa estrutura ainda elitizada para sua descolonização.

A respeito da implementação da Lei 10.639/03 via gestão da educação municipal, o processo de busca chegou muitas vezes a ser desalentador. Ouvir qualquer gestor a esse respeito é como um *déjà vu.* Não querendo assumir uma postura pessimista essa sensação se dá quando se busca por respostas das quais já foram visualizadas antes mesmo das perguntas.

Desta vez a pesquisa buscou ouvir o posicionamento de uma gestora da educação à época a qual chamaremos G, com o firme propósito no desafio de buscar um possível cenário que refutasse o entendimento prévio a respeito de racismo institucionalizado.

Cordialmente G nos cedeu alguns minutos do seu tempo e de imediato foi logo dizendo que *"não tinha muito para dizer a respeito" que eu poderia ir refrescando sua memória",* o que já havia sido feito em contato preliminar.

Assim feito, as respostas aos questionamentos foram sendo cuidadosamente faladas sem que eu gravasse para deixa-la mais à vontade. Segundo ela "*nem tudo poderia ser gravado porque nunca se sabe onde vai parar".*

Em seu gabinete sob a supervisão do olhar da primeira diretora do colégio na moldura, perguntamos sobre como se deu o contato com o Fórum Pró-Lei 10. 639/03. Então G informou que não fez nenhum contato direto, que a

> iniciativa foi através de uma professora, a secretaria não se mobilizou, apenas autorizou que a ação acontecesse. Tudo foi conseguido através dos professores do Ensino Fundamental II se expandindo para as outras escolas e instituições (G, maio, 2019).

Sobre possíveis desdobramentos do Fórum ela disse que "*aconteceram de uma forma muito interna na própria escola. No município não houve nenhuma ação por parte da secretaria de educação".*

Quanto a estrutura dos documentos oficiais da educação G informou que "não houve nenhuma alteração para contemplar a Lei 10.639/03, o trabalho a esse respeito foi executado de maneira muito pontual, em uma abordagem de sala de aula, não para que se estudasse a lei, se fizesse fórum, "essas coisas".

Quando questionada sobre mudanças nos documentos oficiais das escolas G alegou que

> *Desde os anos 2009 não há revisão do Projeto Político Pedagógico por estar envolvida enquanto secretaria municipal de educação com outros programas como o Pacto pela Alfabetização, Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa da Merenda e do Transporte*

> *Escolar. As políticas afirmativas para educação nunca fizeram parte da agenda (G, maio, 2019).*

Sobre as dificuldades para implementação das Diretrizes Curriculares a educação municipal alega não haver apoio e autonomia para se tomar decisões.

Apesar das respostas um tanto evasivas G reconhece que as ações de um fórum étnicorracial são necessárias por ser "*a diversidade uma realidade diária*", e dá exemplo agora como coordenadora pedagógica de uma escola municipal de Ensino Fundamental, de um projeto musical da escola coordenada por ela que irá abordar músicas que retratam a diversidade cultural brasileira, segundo ela, "*retratar o povo"*.

Contudo assume que depois do fórum no ano de 2008 a continuidade se deu em sala de aula com relação a conteúdos obrigatórios ficando a critério dos professores. Porém não informou quais.

A gestora finaliza trazendo a reflexão sobre o termo empoderamento nos dizendo que *"espera que as pessoas principalmente os afrodescendentes de posse desse conceito tomem posse, tomem consciência, lute e se sintam encorajadas a lutar por direitos"* (G, maio, 2019).

Não querendo interferir na fala, mas no posicionamento da gestora a pesquisa não poderia se furtar em abordar a discrepância em sua atitude no mínimo ambígua. Ora, uma vez gestora da educação municipal avalia não ter autonomia na gestão alegando outras prioridades, o que na visão da pesquisa imputa aos professores a responsabilidade em realizar aleatoriamente uma questão que deveria constar na agenda política enquanto fator de desenvolvimento social, que nada mais é que a eliminação do racismo através da educação.

Hoje enquanto parte de um corpo docente como coordenadora pedagógica G não deixa de exercer seu papel superior em determinar quais e como os projetos da escola seriam elaborados, quando no exemplo dado nos afirma trabalhar com *"negros, índios, o povo, os brancos não".* Desconsidera que a educação para as relações étnicorraciais se dão nas relações e acaba fortalecendo a separação por classes que continua privilegiando saberes hegemônicos. Infelizmente é preciso

apontar o perfil ideológico dos gestores de educação e a intencionalidade nas “boas ações” as quais insistem em vitimar grupos populares.

Estendemos essa fala aos demais gestores de educação de outros municípios procurados pela pesquisa e que se recusaram em contribuir alegando desconhecimento, esquecimento, não ser da sua competência. Essas atitudes, no entanto, só reforçam a decisão de que mais do que nunca é preciso revitalizar os espaços políticos de luta por uma educação antirracista.

São posturas como essas que nos permitem refletir sobre o posicionamento de Grada Kilomba (2010) mostrando ser este

> mecanismos de defesa do ego pelos quais o sujeito branco passa a fim de ser capaz de “ouvir”, isto é, para que possa se tornar consciente de sua própria branquitude e de si próprio (a), como performer do racismo: recusa, culpa, vergonha, reconhecimento, reparação (GILROY *apud* KILOMBA, 2010, p. 178).

Avançando para outros municípios de interesse da pesquisa localizamos um membro de movimentos sociais da região que militou diretamente na questão das cotas universitárias pelo Programa Bantu-Iê e como se deu sua participação nas ações do Fórum. EE como iremos chamar, fez um “resumão” da sua passagem pelo fórum por ter ser sido sua participação nessa ação bem pontual. Assim ele nos disse que

> *nossa contribuição no Fórum foi no processo de formação dos professores. Ministrei oficinas para os professores da turma de especialização em Educação Étnico-racial baseado na experiência de trabalho do nosso grupo cultural (EE, julho, 2019).*

Sobre as influências e remanescências do Fórum na atuação dos grupos do qual faz parte EE nos disse que não se intitula um remanescente do Fórum mas *“houve um impacto positivo que foi a vinda de vários professores da especialização que fazia parte do Fórum para ministrar oficinas no nosso cursinho pré-vestibular da comunidade”* (EE, julho, 2019).

Apesar da fala breve foi possível perceber a preocupação com a qualidade da educação ofertada à comunidade e a luta para seu ingresso no espaço

universitário, a partir do engajamento e do processo de troca entre membros da sociedade civil, movimentos sociais e da abertura da própria universidade.

Partindo para mais um município a escuta se deu com um grupo afro cultural forte, nascido dentro de um terreiro de candomblé que é parte de um projeto maior que envolve a preservação do patrimônio religioso cultural. O grupo afro cultural nasce e cresce com a comunidade do seu entorno na qual se dá as construções e trocas.

Para conversar com o representante do grupo o chamaremos de MN, que se mostrou desde o início, *"feliz em saber que alguém se interessava em pesquisar um projeto tão importante"* nos disse MN.

Inicialmente nossa aproximação foi feita através do seu irmão que a par do assunto logo nos revelou que a pessoa mais indicada seria MN porque cada um tinha uma função e a de MN era justamente articular a atuação do grupo afro que ele é coordenador com atividades externas.

Ele inicia a conversa com um sorriso desconfiado alegando não se lembrar e muita coisa da ação do Fórum Pró-Lei 10.639/03 por já ter se passado muito tempo e ele está sempre envolvido com muita coisa, mas que faria o possível para contribuir com a pesquisa. Porém quando começou a resgatar a memória o sorriso se alargou e ai a conversa se desdobrou.

MN nos conta que *o contato com* o Fórum se deu através de professoras da Universidade Estadual de Santa Cruz. *"Lembro de professora Jeanes Larchet do Núcleo Kawè, Daniela Galdino e outras professoras que estavam fazendo um curso na área que agora os nomes fugiram*" (entendemos ter sido o curso de especialização em Educação Étnicorraciais).

O contato com o Fórum segundo ele *"foi para a participação do corpo de balé afro do grupo cultural na abertura, além da atuação em algumas oficinas e mesas de discussões. Nossa participação se deu no processo todo, menos na escrita do projeto".*

Segundo ele as relações foram estreitadas com a coordenação do Fórum com as professoras que mediavam com os grupos externos. A partir daí se deu a

abertura para inserção das experiências do grupo cultural junto às escolas levados para dentro do espaço acadêmico.

MN diz que apesar de já haver um núcleo de instituições filantrópicas formada pelo Terreiro só a associação cultural que ele é coordenador estava apta a participar de atividades representativas e/ou formativas em espaços externos por uma questão de estrutura interna deles.

Perguntado sobre desdobramentos do Fórum Pró-Lei 10.639/03 na atuação do grupo afro cultural MN relata de forma expressiva que *"com certeza teve várias ações que se desdobraram daquele Fórum"*. MN segue nos contando que

> *O foco daquela ação era a implementação da Lei 10.639/03. O Brasil inteiro estava engajado nessa luta. A Lei foi uma conquista e a gente estava no desafio de conseguir implementar, por ser uma coisa nova, por ter várias barreiras principalmente de escolas, professores e diretores com suas ideologias (MN, maio, 2019).*

O lema defendido naquele momento segundo MN era *"levar as instituições que já desenvolviam atividades voltadas para a questão etnicorracial para dentro das escolas assim como levar os mestres dos saberes tradicionais",* o que "*era um desafio também do próprio grupo nesse processo recíproco*", diz MN.

Conforme seu relato,

> *naquele momento inicial havia um déficit muito grande no que diz respeito a material didático específico nas escolas e professores sem formação na temática. Como era tudo muito novo foi o nosso grupo naquele momento enquanto material político cultural o responsável por difundir essas questões (MN, maio, 2019).*

Com o avanço do bate papo a memória de MN trouxe uma das experiências mais marcantes do envolvimento do grupo cultural com o Fórum Pró-Lei 10.639/03. Perguntado sobre desdobramentos dessa ação na comunidade ele afirma que as ações

> *repercutiram para o bairro e uma das escolas que primeiro abraçou as ações foi o Colégio Estadual Antônio Sá Pereira através da professora Roberta Alah que já desenvolvia atividades lúdicas precisando avançar a discussão para o campo formativo na perspectiva política das Diretrizes Curriculares. Vejo nesse ponto as remanescências do Fórum Pró-Lei porque foi a partir daí que juntos, escola e movimento cultural, passaram a construir encontros formativos, rodas de conversas, feiras de cultura afro, cine debate, tudo voltado para a implementação da Lei 10.639/03.*

Sobre os desafios enfrentados MN nos revela algo comum em todas as periferias brasileiras, o preconceito. Ele nos diz que

> *por ser parte de uma comunidade periférica vista como carente, o colégio era marginalizado sendo tratado de maneira pejorativa pela comunidade externa e as ações desenvolvidas foram essenciais para o período de transição da escola. As ações desenvolvidas com a experiência do grupo cultural e o engajamento da comunidade escolar mudaram aquelas características dando um salto qualitativo chegando inclusive a ganhar um prêmio estadual de reconhecimento no enfrentamento da descriminação racial (MN, maio, 2019).*

MN lembra que *"a articulação com a imprensa teve um papel importante na divulgação das ações que estávamos desenvolvendo dando visibilidade positiva à escola".* Ele segue nos dizendo que

> *um ponto considerado chave nesse processo foi a escuta da comunidade escolar a respeito de como via as questões raciais. Fugindo do tradicional e partindo pro campo da discussão aguçando a consciência crítica dos alunos foi possível transformar a escola para uma escola modelo em ações afirmativas. (MN, maio, 2019).*

A partir daí segundo ele foram várias as escolas que o grupo afro cultural desenvolveu atividades tendo o colégio Antônio Sá Pereira como projeto piloto. Com a consciência da responsabilidade enquanto movimento social MN nos conta ainda que esse período foi muito importante enquanto construção política do próprio grupo porque,

> *enquanto grupo de preservação da cultura negra tivemos a oportunidade de contribuir mostrando um pouco do que é necessário para implementação da Lei 10.639/03 porque naquele período as escolas visavam muito a questão folclorizada. Então era fazer uma ação na semana da consciência negra e estava tudo resolvido. Então a partir do momento que a gente começa a adentrar nas escolas a gente começa a mostrar que não era suficiente apenas uma ação festiva. Que precisava ser uma ação que fizesse parte do conteúdo programático da escola, que fizesse parte o ano inteiro das matérias das quais a lei permitia maior abertura para desenvolver as ações curriculares. Então foi importante para gente desconstruir essa questão da desfolclorização e realmente ter conteúdo que pudesse surtir efeito na formação do aluno. Não era viável pra gente ser convidado apenas para fazer o batuque sem dialogar. Pra gente só era viável se para além da apresentação ocorresse o diálogo. Me recusei várias vezes por causa disso. Quando abria um espaço pra gente discutir com os alunos pra gente poder aguçar a consciência crítica desses alunos ai a gente ia. Esse posicionamento foi importante, aí sim a lei começou a surtir efeito (MN, maio, 2019).*

MN nos disse ainda que *"tem muito orgulho em ter contribuído para essa evolução dentro do município de Ilhéus*", mas consciente de que os desafios ainda são muitos. Sobre a participação dos vários movimentos sociais na região para implementação da Lei 10. 639/03, MN diz que

> *sem essa postura de envolvimento da sociedade civil de ir pra dentro das instituições de ensino para poder respaldar a lei ela poderia ser contestada então foi uma sacada muito importante.*

Com a voz firme ele segue nos dizendo que o entendimento era "tem que ir pra dentro pra fazer a lei acontecer. Era uma voz só, mas os movimentos estavam falando a mesma língua e isso reverberou no país inteiro".

MN conclui a fala sinalizando que,

> *Agora precisamos tentar conseguir identificar para além dos avanços o que a gente ficou por alcançar pós Fórum Pró-Lei 10.639/03 para termos um parâmetro. Sabemos que apesar de hoje termos uma lei implementada ainda falta muito o que avançar porque há uma deficiência do Estado no que diz respeito a implementação da lei e que essas ações não podem ser estanques, precisam ser continuadas (MN, maio, 2019).*

Diante dessa fala é preciso concordar com as colocações de MN particularmente a respeito de mais diálogo com as escolas e formação crítica de alunos e professores uma vez que os entraves se dão na maioria das vezes no campo das subjetividades associadas ao racismo estrutural. Existe um muro imaginário que repele a ação da comunidade com a própria comunidade, fragmentando a educação o que a pesquisa entende só ser possível romper com a participação engajada da sociedade civil.

Percebe-se nas falas de MN o orgulho em pertencer a um grupo responsável em potencializar a transformação social, não por vaidade mas por ele ser membro dessa comunidade em transformação. Podemos respaldar essa fala em Petronilha Silva quando ela nos diz que

> Há que pensar a formação universitária como possibilidade de enfrentar, superar intolerâncias, o que implica buscar meios de suprimir desigualdades seculares. E como mostram estudos de Silva (2003a, 2003b), os movimentos sociais, no caso particular deste trabalho, o Movimento Negro, têm de ser parceiros imprescindíveis, uma vez que no interior de suas lutas formam adultos, jovens, crianças, para exercer a cidadania que busque garantir constituição da sociedade democrática, capaz de combater discriminações, racismo, de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade de experiências, as diferenças de visão de mundo, de acolher, negociar e articular interesses, necessidades, desejos em objetivos comuns (PETRONILHA, 2004, p. 52).

Compreendendo a dimensão política dos movimentos sociais e sua importância na luta pelas ações afirmativas, cremos ser esse o momento de fazermos o movimento de retorno, de retomada de posicionamento para fortalecer as bases em nossos lugares de atuação levando em consideração a atual conjuntura do cenário nacional. Em um momento de vigilância e entrincheiramento do qual precisamos urgentemente traçar estratégia de defesa dos direitos adquiridos.

Seria leviano por parte desta pesquisa negar a contribuição de outras vozes que de uma maneira bastante significativa contribuíram para entendermos a relevância da ação formativa, única à época. Essas vozes são de algumas professoras da Educação Básica, aquelas que executam as ações, programas e

métodos no chão da escola, e que muitas vezes se sentem isoladas nos seus fazeres. Elas nos disseram que,

“Essas oficinas do Fórum foram extremamente estimuladoras” (Professora C, 3º Ano)

“Eu acho que o professor tem que ser capacitado pra desenvolver um bom trabalhar. Eu mesmo fui lá no Fórum pra conhecer o que era essa Lei e como trabalhar essa disciplina” (Professora J, 3º Ano).

“Não adianta você pegar aqui e dizer: vá trabalhar com esse tema, essa disciplina sem você ter o conhecimento. Você tem que se aprofundar, que entender” (Professora G, 5ª Ano).

“Nós fomos para o Fórum com intenção de ter nossas respostas e nós saímos de lá mais com perguntas do que com as respostas. E eu acho que esse foi o grande mérito do Fórum” (Professora M G, coordenadora pedagógica).

“A gente as vezes vai fazendo perguntando a uma e a outra da gente mesmo por não ter onde buscar. Assim não dá, parece que não vai pra frente” (Professora MJ, 5º Ano).

Esse engajamento em busca da construção de uma consciência crítica a partir desse movimento individual e ao mesmo tempo coletivo a nosso ver pertence ao que nos é dito pela pesquisadora Nilma Lino (2017) sobre o movimento negro educador entendendo que

> *a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos. Ela poderá nos levar ao necessário movimento de descolonização do conhecimento (GOMES, p. 139).*

Dando continuidade ao processo de escuta da pesquisa optamos em trazer a colaboração de duas falas concomitantes por se tratar da questão de coordenação e gerência do programa ao qual o Fórum 10.639/03 estava ligado e da estrutura do fórum em si.

As professoras evolvidas foram ouvidas em momentos bem diferentes movidos por movimentos que mais pareciam correntezas que hora nos aproximavam, hora nos afastavam, quando finalmente nos encontramos pelo meio mais propício, a internet.

Peças chaves na construção desse movimento regional cartografaram nas falas a atuação do Fórum Pró – Lei 10.639/03 através de pontos de vista muito coerentes com o momento vivido trazendo reflexões para a situação das políticas afirmativas no contexto atual. Buscamos um direcionamento das falas em um viés mais pessoal do olhar das colaboradoras que pudesse demonstrar uma avaliação qualitativa da passagem do Fórum Pró-Lei 10.639/03 no território, uma vez que já foi apresentada a estrutura formal com base no material produzido pela ação.

Com essa escuta pretendemos localizar as nuances que só quem viveu essa estrutura por dentro pode falar. De imediato a primeira falante nos alerta que é preciso

> *recordar contudo que a ação se deu a partir da implementação do PRODAPE - Programa de Democratização do Acesso e Permanência das Classes Populares na UESC financiado pelo Programa Uniafro/Mec, quando construiu-se o Bantu-lê como um programa de formação político pedagógica e divulgação de práticas de docência, pesquisa e militância para difundir e afirmar a história e a cultura de matriz africana e afro-brasileira (Flor, abril, 2019).*

De posse dessas informações o “conversatório” foi ocorrendo e optamos por intercalar as falas de ambas colaboradoras para otimizar o processo, identificadas pelos pseudônimos Lua e Flor, sendo a mediadora da escuta identificada pela letra P.

P- Sabendo do histórico de engajamento de ambas nas pautas sociais do território buscamos saber como se deu a aproximação com essa iniciativa Fórum Pró-Lei 10.639/03

Lua - *Minha aproximação se dá nos anos 2005/2007 quando fiz parte da coordenação do PRODAP colaborando na escrita do projeto Bantu-lê e posteriormente na coordenação do programa quando recebemos o recurso do UNIAFRO/MEC.*

Flor – *Conheci a iniciativa através do professor Wagner Duarte sendo convidada para atuar no programa Bantu-Îe para coordenar uma de suas ações*

P- Qual o envolvimento/papel de ambas na implementação das ações do programa nos municípios

Lua- *O Bantu-Iê previa entre suas ações um grupo de estudos que eu coordenava junto com Girlene Écio. Esse grupo era formado por bolsistas de diversos cursos de graduação egressos de cursinhos populares de diversos municípios da região. Esses bolsistas se articulavam com os estudantes da pós em Educação Étnicorraciais para fazer o trabalho de mapeamento das ações de resistência negras nas cidades Ipiaú, Ilhéus, Itacaré, Canavieiras, Itajuípe. Então os estudantes da pós identificavam onde eles iam e nós, eu e Girlene, fazíamos a formação teórica na UESC com esses estudantes e a coordenação desse trabalho, do tipo de atividade que eles desenvolveriam. Eu era a responsável por fazer a articulação com as secretarias de educação desses estudantes nos municípios para a realização do Fórum Pró-Lei. Fazíamos o contato com o gestor da educação, pensávamos como seriam as palestras e oficinas, que tipo de atividade seriam desenvolvidas daí por diante.*

Flor - *Fui coordenadora, juntamente com o professor Wagner Duarte José, de uma das ações do Bantu-Iê, o "Fórum pró Lei 10.639/03", ação articulada com o curso de Especialização em Educação e Relações Étnico - Raciais. Para isso foram vários esforços para construção da dinâmica do Fórum que envolveu planejamento de palestras e oficinas em parceria com o movimento negro, coordenadores gerais e por docentes da pós-graduação em Educação e Relações Étnicorraciais em um esforço conjunto.*

P- Continuando a conversa percebemos que algumas respostas são bem semelhantes ao que resolvemos atribuir às duas colaboradoras por terem sido ambas pertencentes ao mesmo programa gerador do Fórum Pró-Lei 10.639/, evitando assim uma redundância nos aspectos gerência financeira, parcerias e idealização das ações do programa

Lua/Flor - *O Bantu-Iê foi aprovado em editais do programa Uniafro, portanto financiado pelo Ministério da Educação. No caso do Fórum, além do financiamento*

do Uniafro, foram estabelecidas parcerias com as secretarias da educação dos municípios em que os próprios estudantes atuavam como profissionais da educação, com os núcleos locais da secretaria estadual de educação do âmbito de atuação da UESC (antigas Direcs, hoje NRE), escolas pública e, eventualmente, particulares, movimentos sociais e movimentos negros locais. As parcerias foram instituídas a fim de garantir que @s profissionais da educação e integrantes dos movimentos sociais e negros dos municípios envolvidos pudessem participar dos Fóruns.

Lua/Flor - *Foi realizada uma pesquisa de amostragem étnico racial, ‘‘UESC em preto e branco’’ (Fiamengue, José e Pereira, 2007); o curso de especialização em Educação e Relações Étnico - Raciais; o grupo de estudos do Bantu-Iê, o Fórum pró Lei 10.639/03; o portal Bantu-Iê; os Seminários de Avaliação; e o mapeamento Afrodescendência Afirmada. Eram ações muito coletivas, mas também envolvia um engajamento muito pessoal.*

P - Sobre a estrutura organizacional do Fórum poderiam nos dar mais detalhes quanto ao planejamento, metas, estratégias?

Flor - *O Fórum pró Lei 10.639/03 foi realizado de abril a outubro de 2007 e contou com duas etapas. Na primeira etapa a UESC ia para os municípios e instalava os Fóruns e na segunda etapa a UESC recebia o Fórum e os/as participantes dos municípios. Todas as ações foram planejadas pelos/as estudantes e professores/as do curso de especialização e pela coordenação do Bantu-Iê como um todo, o que se deu por meio de reuniões de planejamento, sistematização e produção de todo o trabalho. Os Fóruns se configuraram como transposições didáticas do que estudávamos na especialização e do acúmulo de nossas próprias trajetórias na área*

Lua – *Tudo era pensado coletivamente junto com os estudantes, o planejamento geral dessas atividades e as vezes íamos a campo realizar essas atividades, no meu caso. É uma história muito individual e muito coletiva ao mesmo tempo.*

P – Gostaríamos de saber na sua visão se as atividades foram significativas para a comunidade do entorno da Universidade Estadual e para a própria instituição. Nos relatem um pouco.

Lua – *Sim, além de garantir o vínculo entre a universidade e a educação básica, dar conta dessa relação, o Fórum potencializou, deu expressividade as ações dos estudantes da pós em seu território de atuação. Creio que 90% dos estudantes da pós eram professores da rede pública em seus municípios de origem. Penso que o Fórum deixa um histórico muito importante que é o fato de ter sinalizado para a gestão municipal a lacuna na formação continuada em uma educação antirracista. Mesmo que essas ações não tenham tido continuidade em algumas cidades de forma sistemática, mas vejo que elas foram fundamentais no momento que elas ocorreram, porque 2007 estávamos pouco tempo de implantação da Lei 10.639/03 e havia muita insegurança teórica, muito assim "o que é que eu vou ler, o que é que vou buscar, o que eu vou fazer". Havia uma carência de material didático, quais outras visões sobre África e os afro-brasileiros. Então essa dimensão foi privilegiada, ela demonstrou que era possível. Foi muito poderoso, muito potente na experiência do Fórum. Demonstrar que é possível produzir material de qualidade e que é possível fazer isso institucionalmente. Que o alcance é muito maior quando é feito institucionalmente do que um professor chegar lá e oferecer uma oficina. Quando é pela universidade tem um respaldo muito maior.*

Flor- *O que temos conhecimento é que em nível institucional essa foi uma ação pioneira, já havia se passado 4 anos da promulgação da Lei e não havia uma ação da UESC voltada para sua implantação junto aos setores da educação básica. Outra questão é que nos 10 municípios envolvidos todo/ass profissionais da rede municipal de educação participaram dos Fóruns, além dos/as profissionais da rede estadual e dos movimentos sociais/negros (há um documentário sobre o Fórum, anexo ao livro que citei, em que apresentamos esses dados quantitativamente também). Outra questão importante relaciona-se ao peso do Fórum na nossa própria formação como estudantes da especialização e como professores/as, visto que nós mesmos gestávamos e mediávamos as atividades do Fórum e que levamos essas aprendizagens para nossas atuações nas escolas como profissionais da educação básica.*

P - Quais as dificuldades e os principais desafios enfrentados na realização do Fórum

Lua – *As secretarias manifestaram interesse, as ações do Fórum ocorreram até em jornadas pedagógicas, mas é o que disse anteriormente, sobre o peso que tem a universidade. Do peso que tem para as secretarias a legitimidade do tema pela universidade. Desloca, infelizmente ainda hoje percebemos isso porque uma coisa é o professor da educação básica apontar, outra coisa é a universidade dizer que é necessário. E questão de recurso, sem recurso não dá para realizar as ações e dar continuidade.*

Flor - *Sinalizamos essas questões no texto "Fórum Pró-Lei 10.639/03: percepções e desafios para uma educação antirracista" (SILVA e JOSÉ, p. 39 à 43, 2008). No texto, sinalizamos três desafios da educação das relações étnico raciais que consideramos fundamentais: (des) continuidade, intencionalidade e resistências. O primeiro deles diz respeito às (des) continuidades e (des) articulação dos processos formativos, questão de âmbito institucional relacionado às necessidades de logística, infraestrutura e vontade política do MEC, da UESC e das Secretarias Municipais e Estadual. É preciso construir o lugar das questões étnicorraciais nas instituições sob o risco da descontinuidade dos processos formativos e é preciso articular os programas em torno de uma política de formação continuada. A segunda questão que advém da problemática da formação continuada é a falta de intencionalidade, visto que a implantação da Lei e das diretrizes requer planejamento, sistematização e acompanhamento curriculares nas escolas da educação básica, ou seja, requer um tratamento pedagógico específico. E a terceira questão colocada diz respeito às resistências subjetivas, aquelas que estão na ordem do discurso e das identificações mais profundas, e que precisam ser minadas por meio de contra - narrativas, construção de novos imaginários e representações sobre África, sobre o legado das africanidades brasileiras e sobre nós mesmos como seres diaspóricos. Os desafios são, portanto, vinculados uns aos outros. Acrescentaria hoje aos desafios colocados no texto, uma maior articulação com os povos de terreiro e com os movimentos negros da região, ocorre que, à época, os/as estudantes da especialização eram pessoas representativas desses movimentos, mas seria necessário mais articulação.*

P – Com relação a comunicação com os envolvidos e a sociedade territorial, como se dava esse processo?

Flor - *Como citei em questões anteriores, a articulação com o território se deu via estudantes do curso de especialização, cabia a eles/as essa articulação com as representações territoriais, ação que considero ter sido incipiente e que necessitava de mais intencionalidade. Faltou também mais articulação com outros NEAB'S e com o próprio Kàwé, que é o NEAB da UESC.*

P – Gostaríamos que falassem um pouco mais sobre recursos de manutenção do Fórum e o período dos encontros do Fórum nos municípios

Flor – *Sim, recursos do Uniafro... eles aconteceram de abril a setembro de 2007, um Fórum em cada um dos 10 municípios e depois os participantes se reuniram na UESC, em outro Fórum, em outubro de 2007. A intenção era dar continuidade a essa ação no ano posterior, o que não aconteceu em função da descontinuidade do programa, em anos posteriores, no Departamento de Educação da UESC.*

P - Como vocês avaliam a implementação de ações afirmativas no território Litoral Sul na última década?

Lua – *acho que a gente viveu um momento de efervescência associado aos investimentos do governo federal de esquerda em termos de ações afirmativas ligadas ao campo da educação e hoje estamos vivendo já há um tempinho um período de incerteza a arrefecimento, período de risco de dissolução das conquistas, então mais do que nunca, perdoem-me o chavão, agente precisa aprender a se reorganizar, professores e militância negra. Aprender a pensar se estejamos nós na educação básica ou na universidade, ou fora nos terreiros, ou nas associações, nos sindicatos. Aprender de que forma nós negras e negros, uma coisa fundamental, aprender não é bem o caso, eu diria mais internalizar. O trabalho com a representação, com a imagem ele é muito importante para ser delegado a quem não tem a compreensão da importância da educação antirracista. É isso, aprender a traçar estratégias de combate. Eu vejo que a universidade tem feito ações sistemáticas, mas que ainda há grupos isolados, vejo que as secretarias tem feito ações sistemáticas mas com interrupções de governo, que a cada mudança de gestão muda-se a configuração do peso que essas ações tem dentro da gestão. Principalmente, eu vejo que crimes estão sendo cometidos ainda. Quando a gente chega na escola e nos deparamos com um cartaz de homenagem da consciência*

negra com uma menina com o cabelo feito de Bombril eu vejo que tem alguma coisa errada ai. Tem uma dimensão, uma lacuna não dada conta que a gente precisa se organizar.

Flor - *Avalio que as instituições locais não vêm dando prioridade às ações afirmativas, por serem elitistas e racistas em seu DNA, mas vejo que há um movimento crescente de atrizes e atores sociais em torno da compreensão de que as ações afirmativas se configuram em uma das mais importantes políticas de inclusão social desse país. São essas pessoas, em diferentes âmbitos de atuação, que vão dando forma a essas ações, agregando outras pessoas, pressionando o estado e formando movimentos. Penso que o Prodape e o Bantu-Iê foram exemplos disso, e que o mestrado em Ensino e Relações Étnico Raciais, da UFSB, bem como o Fórum Municipal de Educação e Diversidade Étnico Racial, que culminou na aprovação de Diretrizes Municipais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana em Itabuna, entre outras ações, coletivos e movimentos exercem esse papel de institucionalizar essas discussões, intervindo localmente para fomentar políticas públicas de inclusão étnico racial.*

Após a coleta das falas notamos convergência de posicionamentos localizando alguns pontos nevrálgicos por assim dizer, que são entre outros; a importância de ações formativas permanentes voltadas para a transformação da consciência crítica reflexiva da prática educativa e a disponibilização de recursos e interesse político para continuidade e maior alcance das políticas afirmativas.

Sobre a implantação de ações afirmativas nas universidades Petronilha Silva (2004) sinaliza que “estas não podem ser encaradas como proteção para desvalidos”. Ela acrescenta que,

> É importante ter claro, quando a universidade brasileira se propõe a adotar um plano de ações afirmativas, que não se encontra tão somente buscando corrigir os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativas de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos mais peculiares. Está, isto sim, reconhecendo que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade (SILVA, 2004, p.48).

Nessa perspectiva a extensão universitária se mostrou o meio mais eficaz de validação da ação implantada no seio de uma universidade estadual de alcance amplo (uma vez que extrapola as fronteiras regionais com um público de diversas partes do país) contribuindo para formação política de educadores do seu entorno denotando naquele momento o seu papel social.

Nos preocupa no entanto perceber nessa mesma universidade que se quer democrática a falta de interesse e/ou esforços para manter ações permanentes junto a comunidade do seu entorno que tem gerado fragmentação das pautas identitárias no território sob efeito cascata. Uma vez que não há continuidade os municípios que fazem parte desta ação automaticamente perdem o interesse ou deixam de realizar ações locais.

Quando a universidade se abre para receber os movimentos sociais na construção de uma pauta conjunta isso significa que ela está sinalizando interesse em rever sua estrutura hegemônica? E quando ela retrocede nessa pauta permanecendo estagnada? Ocorre que não podemos esquecer o formato estrutural do qual a universidade faz parte, que as decisões fazem parte do arcabouço político ao qual é subordinada.

Ainda Petronilha Silva (2004) pontua que “ao tocar na estrutura das desigualdades, objetivando promover equidade entre negros, índios, brancos e amarelos nos bancos universitários, reescreve-se a maneira de pensar, de produzir conhecimento, de ser universidade no Brasil”, o que requer, em nosso entendimento um querer político. Parafraseando Ângela Davis, “não dá apenas para não ser racista, é preciso ser antirracista”.

Acreditando ser necessário o desapegar do pensar ingênuo como dizia Paulo Freire para compreender até que ponto a academia está de fato atuando ou manipulando. Se estamos falando da formação crítica do professor e das políticas afirmativas fica evidente na concepção dessa pesquisa que uma instituição de formação eurocêntrica delimitaria seu espaço demarcando até que ponto as camadas populares poderão adentar. Sendo a ação afirmativa um mecanismo de combate à descriminação estrutural como acreditar que essa mesma estrutura irá instrumentalizar a sociedade contra ela mesma? Basta dizer que as estruturas são hegemônicas de nascença.

3.4 DE VOLTA À ORIGEM: Fórum Pró-Lei 10.639/03/Bantu-Iê

Em linhas gerais o Programa Bantu-Iê: África-Brasil e Educação das Relações Étnico-Raciais implantado no território através da Universidade Estadual de Santa Cruz desenvolvendo ações do Programa de Democratização do Acesso e Permanência das Classes Populares (PRODAPE), trouxe como principal objetivo problematizar e debater questões referentes às relações étnicorraciais no Brasil assegurando a formação político-pedagógica e a popularização de práticas de docência, pesquisa e /ou militância que contribuam para a afirmação e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, exatamente em um contexto quando “é preciso pensar sobre o desenvolvimento de uma educação antirracista pautada em princípios e valores que contemplem a diversidade étnico-racial do povo brasileiro”, Gomes (2006).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE
Aviso de Resultado de Julgamento n° de de maio de 2006

A Secretaria de Educação Superior e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, tornam público o resultado do Programa UNIAFRO, regido pelo Edital nº 002, publicado no DOU em 14 de março de 2006, pg 64-65 seção 3. O certame selecionou as seguintes Instituições:

Instituição	Título	Condição de Aprovação
Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará	Resgate e mapeamento da exclusão de afro descendentes no ensino superior nos CEFET da região norte e nordeste – implicações nas políticas Públicas	Aprovada Parcialmente
Universidade de Brasília	Curso de Especialização em Estudos Afro-brasileiros no contexto da Lei Federal 10.639/03 com apoio a estudantes cotistas de baixa renda	Aprovada Parcialmente
Universidade de São Paulo	Percepções da diferença. Produção de material de consulta e apoio para a educação das relações raciais e implementação da Lei 10639/03	Aprovada Integralmente
Universidade do Estado da Bahia	AFROUNEB II: ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária	Aprovado Integralmente
Universidade do Estado de Minas Gerais	Capacitação em História Afro-Brasileira e Africana de Professores da Educação Básica da Região Metropolitana de Belo Horizonte	Aprovada Parcialmente
Universidade do Estado de Santa Catarina	Programa Diversidade Étnica na Educação – PDEE/UNIAFRO	Aprovada Parcialmente
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	II Programa de Formação e Permanência de Afro-Brasileiros da UERJ	Aprovada Parcialmente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	EQUIDADE SOCIAL E IGUALDADE RACIAL: horizontes de uma educação democrática e cidadã	Aprovado Parcialmente
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-Brasileiras	Aprovada Parcialmente
Universidade Estadual de Londrina	Programa de ações afirmativas para a população negra de Londrina desenvolvidas pelo NEAA/UEL	Aprovada Parcialmente
Universidade Estadual de Santa Cruz	Programa Bantu-Iê: África-Brasil e educação das relações étnico-raciais	Aprovado Parcialmente
Universidade Estadual de Goiás	Estudos Africanos e Afro-Americanos – Qualificação e Capacitação Docente para Formação de Multiplicadores	Aprovada Pacialmente
Universidade Federal da Bahia	Programa Preparatório para a Promoção da Igualdade Étnico-racial na Educação	Aprovada Integralmente
Universidade Federal de Alagoas	Programa de Ações Afirmativas da UFAL	Aprovada Parcialmente
Universidade Federal de Minas Gerais	Novos percursos e novos horizontes de formação: a continuidade das ações afirmativas para universitários negros na	Aprovada Integralmente

Fonte: Ministério da Educação/SECAD/UNIAFRO (2006)

Fugindo do padrão das instâncias de controle e participação social o fórum batizado com o nome da lei é constituído, segundo seus autores na busca por oportunizar a relação de trocas, saberes e materiais pedagógicos da cultura de matriz africana, de modo a possibilitar a construção de outras lógicas de pensamento e ação docentes (JOSÉ, 2008, p. 37).

Para consolidação política dos objetivos do programa fez-se necessário o engajamento a partir dos estudantes do curso de especialização em Educação e Relações Étnico-Raciais do programa na formação da ação do Fórum Pró – Lei 10.639/03, como prática de extensão universitária do departamento de Ciências da Educação da UESC, com alcance em torno de 1,6 mil professores e professoras em dez municípios de entorno da universidade durantes os meses de abril a setembro de 2007[3].

O programa consistia em seis ações inter-relacionadas pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais, e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira (BRASIL 2004), envolvendo estudantes e professores da UESC além de profissionais da educação formal e não formal e o poder público dos municípios de entorno da Universidade Estadual de Santa Cruz durante o período 2003-2007.

Visava basicamente, entre outros objetivos, “estabelecer uma rede de trocas de ações, eventos, saberes, materiais pedagógicos e contatos que possam subsidiar a ação pedagógica para o trabalho com a diversidade étnicorracial”, BRASÍLIA (2008), tendo por abordagem central a implantação de um currículo escolar voltado para a superação do racismo e a afirmação da diferença e diversidade.

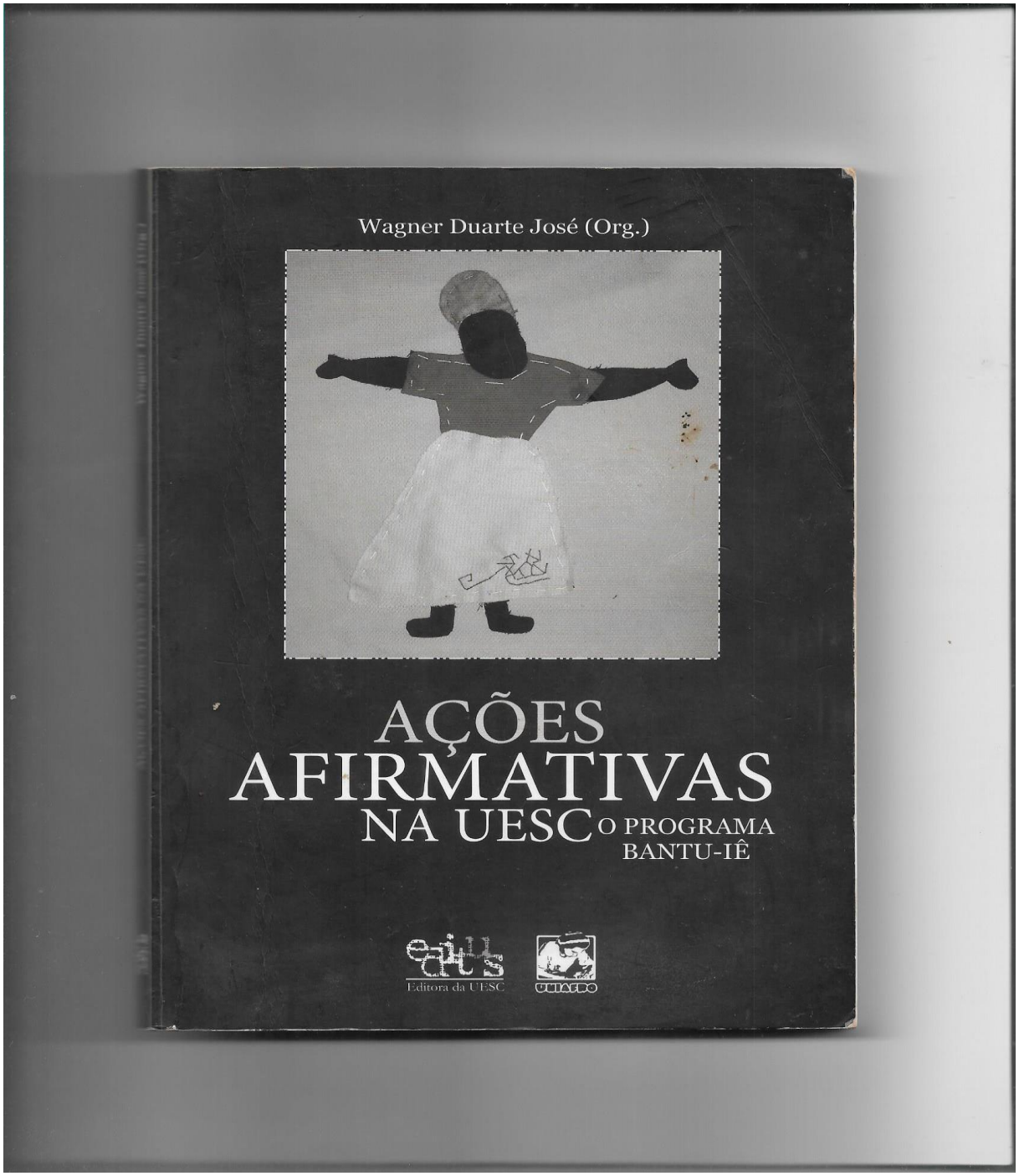
[3] Guia Ações Afirmativas na Uesc/O Programa Bantu-Iê. Editus, 2008.

Figura 2-Programa e Ações Bantu-Iê

Fonte: Programa Bantu-Iê/Universidade Estadual de Santa Cruz (2007)

É possível encontrar informações detalhadas a respeito do Fórum Pró-Lei 10.639/03 no manual desenvolvido pelo Programa Bantu-Iê e distribuído no curso de especialização em Educação e Relações Étnicorraciais da Universidade Estadual de Santa Cruz, algumas escolas e secretarias de educação da região.

Figura 3- Manual Ações Afirmativas na Uesc



Fonte: Programa Bantu-Iê/Universidade Estadual de Santa Cruz (2007)

4 ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

Mesmo com os entraves inicias do processo e dificuldades para acesso a determinados departamentos, no entanto não comprometeram a pesquisa uma vez que, pelo fato da ação investigada ter sido bem estruturada em seu nascedouro, outras fontes foram utilizadas, no caso sites, manuais, reportagens, documentos, vídeos e principalmente os relatos orais dos seus remanescentes.

É válido ressaltar que não coube a pesquisa reduzir as ações propostas pelo Fórum Pró-Lei 10.639/03, pelo contrário busca-se validar seu papel pioneiro na contextualização das políticas afirmativas e sua aplicabilidade na educação básica, sem as quais certamente não teríamos avançado nas discussões da temática.

Tendo o Fórum Pró-Lei 10.639/03 sido desenvolvido pelo Programa Bantu-Iê da Universidade Estadual de Santa Cruz enquanto iniciativa pioneira na região a pesquisa buscou embasar-se na hipótese de localizar um cenário de implementação das políticas afirmativas para as relações étnico-raciais consolidadas, dada a grandeza da ação. Nos deparamos com um cenário estagnado marcado pela ausência de interesses e investimentos na continuidade do processo, o que nos trouxe preocupação com a maneira como a temática tem sido tratada no território, e que de certo comprometeu os objetivos propostos pelo Fórum, nos levando a traçar uma nova estratégia a partir da necessidade explícita de continuidade do processo.

Diante desse cenário a pesquisa se debruçou sobre as falas recorrentes quanto a ausência de espaço apropriado, não só que viabilizasse a socialização de material especializado na temática bem como e principalmente a necessidade de auxílio para formação continuada, tornando-se consenso, apesar de alguns pontos de vista antagônicos, o entendimento da necessária continuidade de ações que se pautem enquanto mecanismos de enfrentamento aos processos discriminatórios, o que nos levou à proposição de um novo formato que seja acessível e de baixo custo, podendo se configurar inclusive em um espaço virtual de aprendizagem.

Uma vez que a ação inicial do Fórum ocorreu no âmbito da instituição de ensino superior estadual a proposta de rearticulação pretende ampliar o campo de alcance e despertar o interesse para agregar outras instituições e grupos regionais chamando a atenção para a Universidade Federal do Sul da Bahia através do

Programa de Pós Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, ao qual a pesquisa-ação está vinculada, o que certa maneira, reforça parceria, interesse e compromisso social com a região.

Nesse cenário o Fórum Pró-Lei 10.639/03 surge sem sombra de dúvidas como a ação voltada para a implementação das políticas afirmativas mais vigorosa na região. Foi a partir dessa experiência pioneira que assim como eu outros educadores passaram a se engajar politicamente no processo de discussão crítica a respeito das estruturas de poder reproduzidos na/pela educação.

A atuação do Fórum Pró-Lei 10.639/03 nos dez municípios circunvizinhos à UESC, apesar do curto espaço de tempo, foi potente o suficiente para abertura de brechas no sistema imposto alterando o estado de normalidade e naturalização do racismo até então silenciado. Esse momento ficou configurado como o momento de "desenhar o cenário" das políticas afirmativas no cenário regional.

Foi o momento de escancarar as condições (ou ausência delas) nas quais essas relações se davam nos ambientes educacionais. Os materiais enviados pelo Ministério da Educação foram tirados dos depósitos, as leituras e causos de quilombos começaram a ganhar forma, os cine debates ganharam espaço, os corpos negros foram coreografados, os cabelos começaram a se exibir em tranças e turbantes. A partir desse movimento circular de tomada de consciência de um novo fazer possível havia a potência de uma demanda reprimida.

Contudo passada essa última década a situação nos municípios que fizeram parte da pesquisa deixou evidente que os desafios da implementação eram/são diversos:

i) Econômicos sob a alegação de outras prioridades na educação;
ii) Políticos, caracterizados pela descontinuidade ou má aplicação das políticas públicas;
iii) Filosóficos, ideológicos-religioso, que desconsideram e demonizam as cosmovisões africanas e indígenas;
iv) Ausência de materialidade de diretrizes municipais que reconheçam e garantam fazeres locais como válidos na Lei; e
v) Ausência ou resistência na incorporação da Lei no fazer pedagógico.

Estes são alguns dos desafios apresentados para a sociedade regional assumir como responsabilidade para qualidade da educação o que requer a inserção da temática de volta à agenda política em sua aplicação efetiva.

Passados pouco mais de uma década da atuação do Fórum Pró-Lei 10.639/03 chega o momento de verificar se houve alteração nesse cenário para materialização das políticas afirmativas, seus desdobramentos e em quais condições se deram.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não coube à pesquisa-ação o detalhamento de dados estatísticos a respeito da ação do Fórum Pró-Lei 10.63/03 por seu perfil qualitativo. Nos coube a partir de um processo de escuta das suas remanescências (re) significar sua importância na construção de uma proposta de continuidade a partir do chamamento para reorganização dos grupos sociais e movimentos na região em torno da construção de um novo espaço de formação sociopolítica.

Fica evidente para a pesquisa a necessidade do estado permanente de vigilância da sociedade por uma educação antirracista em vista ao avanço a passos largos da criminalização dos movimentos sociais e perdas das políticas afirmativas que constitucionalmente foram conquistadas em processo histórico de lutas.

Entendemos que uma ação de abrangência regional que atinge em sua primeira etapa formativa 1,6 mil professoras e professores e na etapa avaliativa mais 800 docentes em um período de seis messes (SILVA e JOSÉ 2007), é potente o suficiente para ser descontinuada. Sua retomada se insere em um contexto de emergência e resistência que instiga os agentes e grupos étnico-culturais a retomarem seus lugares no fronte.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H; COLI, L.R. **Disputas cartográficas e disputas territoriais**. In: ACSELRAD, H. et al. (Org.). Cartografias sociais e território. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento urbano e Regional, 2008, p. 13-43

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte (MG). Coleção Feminismos Plurais. Editora Letramento 2018.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação na Instituição Educativa**. Tradução de Estela dos Santos Abreu com colaboração de Maria Wanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

BONNEMAISON, Jérôme Monnet. **Geografia Cultural** (preparado por Maud Lasseur e Christel Thibault). Paris, edições do CTHS (coll., Formato 38), p. 152, 2000,*Cybergeo: European Journal of Geography* [Online], Book Review, publicado em 27 de junho de 2002, acessado em 4 de setembro de 2019. URL: http://journals.openedition.org/cybergeo/863

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico,1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004

_____Conselho Nacional de Educação/CP: **Resolução 1/2004**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

_____Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, e Diversidade.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/7/2004, Página 7.

_____Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. **Institui o Estatuto da Igualdade Racial**; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

_____Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

_____Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil,** promulgada em 5 de outubro de 1988. 24ª. ed. São Paulo: Saraiva, 2000. (Coleção Saraiva de Legislação).

CANDAU, Vera Ferrão. **Interculturalidade e Educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CARNEIRO, A. Sueli. **A construção do outro como não – ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação) Programa de Pós - Graduação em Educação da Universidade de São Paulo.

CORTESÃO, Luiza. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** Porto: Ed. Afrontamento, 2000. In: Entrevista para Revista Currículos sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 311-323, jan./abr. 2018- ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, mai/jun/jul/ago/ 2005, nº 29, p.164-176.

EVARISTO, Conceição. Olhos d'água. Rio de Janeiro: Pallas: **Fundação Biblioteca Nacional, 2016.**

FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão**. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais**. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.38, p.<45-59>, jan./jun. 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.En: hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad.- Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **A gestão democrática é mais trabalhosa, é mais difícil, mas não devemos temê-la.** I*n*: ALVES, Daiane Souza; *et al*. (Org). Promovendo a igualdade racial para um Brasil sem racismo. Brasília: Editora IABS, 2018, p. 59-67.

_____**Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista:* caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.
_____.**Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. In: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012 – UFMG.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad.- Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Características étnicorraciais da população: **classificações e identidades. 2010**. Disponível em https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e

JOSÉ, Wagner Duarte; SILVA, Indaiara. (org) Ações Afirmativas na Uesc: o programa Bantu-Iê. Brasília; Ilhéus. SECAD. Editus 2008, p.37.

KILOMBA, Grada. **Tradução do primeiro capítulo do livro Plantation Memories: Episods of Everyday Racism.** *In:* JESUS, Jéssica Oliveira de. Cadernos de Literatura em Tradução, n. 16, p. 171-180. 2010

KILOMBA, Grada. **While I write**. http://www.pretaenerd.com.br/2015/10/escrita-como-resistencia-e-assentamento.html. Acesso em 25 out. 2015.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. **Território, espaço de identidade**. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. (org). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular. UNESP: Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008, p. 2017-227.

MUNANGA, Kabengele (org). **Estratégias e Políticas de Combate à Descriminação Racial** (São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996)

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?/** Djamila Ribeiro. -- Belo Horizonte(MG): Letramento: Justificando, 2017. 112 p.; 15,9 cm. (Feminismos Plurais)
SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências**, 63, Outubro 2002:237-280.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço. **Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: EDUSP. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências, 63, Outubro 2002:237-280.

SILVÉRIO, Valter. **Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, novembro/2002.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **Negros na universidade e produção do conhecimento**. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica (Org) Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p.43-53.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder**. Um pensamento y posicionamento “outro” desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catarine; LINERA, A. G; MIGNOLO, Walter. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006. P.21-70.

_____**Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009**. Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de março de 2009. Disponível em: https://www.google.com/search?ei=58ZvXbqhDde-5OUPhtOsgAY&q=<http%3A%2F%2Fdocplayer.es%2F13551165-Interculturalidad-critica-y-educacio+intercultural.html>

WERNECK, Jurema. **Nossos passos vêm de longe!** Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo In: Vents d'Est, vents d'Ouest: Mouvements de femmes et féminismes anticoloniaux [en línea]. Genève: Graduate Institute Publications, 2009 (generado el 19 avril 2019). Disponible en Internet: ISBN: 9782940503827. DOI: 10.4000/books.iheid.6316.

RONARA CHAGAS SANTOS[4]
RAFAEL SIQUEIRA DE GUIMARÃES[5]

APÊNDICES

PRODUTO PEDAGÓGICO: PROPOSTA DO FÓRUM ÉTNICO UBUNTU

[4] Aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, curso de Mestrado Profissional da Universidade Federal da Bahia - UFSB

[5] Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB, orientador do curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais.

CRÉDITOS

Material pedagógico desenvolvido no Programa de Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER/UFSB

Idealizado por: Ronara Chagas Santos (orientanda) e Prof. Dr. Rafael Siqueira de Guimarães (orientador)

Imagem: Nátali Mendes -Yamas Fotografia

Itabuna

2019

Prezadas/os colegas

O presente trabalho é parte integrante do curso de Mestrado Profissional/Pós-Graduação Stricto Senso em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, no âmbito da Universidade Federal do Sul da Bahia, consiste na pesquisa-ação intitulada **Remanescências do Fórum Pró-Lei 10.639/03: percepções e desafios para uma educação antirracista** quando espera-se que os resultados possam nortear a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em âmbito territorial a partir de investigação realizada sobre os efeitos/impactos/desdobramentos do Fórum Pró-Lei 10.639/03 promovido pelo Programa Bantu-Iê da Universidade Estadual de Santa Cruz em dez municípios circunvizinhos.

Após pouco mais de uma década de realização desta ação no território, fez-se necessário a construção de uma cartografia social que fosse possível enquanto espaço de visualização dos saberes outros, propor uma avaliação e compartilhamento dos resultados, tendo a participação dos envolvidos no processo de construção e execução da ação Fórum Pró-Lei 10.639/03, aos quais chamamos aqui de remanescentes/remanescências.

A pesquisa-ação almeja que se tenha a compreensão da importância da formação de professores para educação antirracista, tendo por recorte a escuta das remanescências de espaços formais e não formais de educação nos municípios referência: Itacaré, Ilhéus e Itabuna.

Entendendo território para além das questões geográficas, a pesquisa se debruçou sob um olhar para a formação identitária e suas especificidades a partir das recorrentes falas de educadores da necessidade de discussão ampla a respeito da práxis pedagógica e legislação vigente para o ensino das relações étnicorraciais na Educação Básica, uma vez que o Território de Identidade Litoral Sul em seus 26 municípios é formado por comunidades indígenas, quilombolas, ciganas, ribeirinhas, assentados, entre outras, sendo estas as de maior expressão, torna-se urgente compreender os processos de invisibilização das populações denominadas minorias

e os esforços de indivíduos e grupos engajados na luta contra os epistemicídios pautados no mito da democracia racial.

A partir deste panorama pretende-se lançar proposta de um novo formato ampliado, de cunho avaliativo/propositivo de educação idealizado enquanto espaço de formação para aplicabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais, convergência de informações, aprofundamento e discussão sobre perspectivas teóricas, práticas e políticas públicas aplicadas na Educação Básica, tendo por objetivo constituir-se em um espaço de construção política aonde as diferentes abordagens sobre a temática possam dialogar e construir intercâmbios.

Ronara Chagas Santos

Universidade Federal do Sul da Bahia
Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais-PPGER

Assunto: Proposição do Fórum Permanente em Ensino e Relações Étnicorraciais-Ubuntu
Autora: Ronara Chagas Santos

Justificativa

Movidos pela cosmovisão africana do **Ubuntu: "sou porque nós somos",** apresentamos proposta de construção do Fórum Permanente em Educação para as Relações Étnico Raciais, pretendendo se constituir enquanto espaço de formação sociopolítica para educação antirracista na Região Sul da Bahia, visando construir coletivamente condições de trocas para uma mentalidade decolonial no território.

A ausência de espaços e instâncias de representação a nível territorial para discussões e principalmente de formação a respeito das Leis 10. 639/03 e 11.645/08, é constatada enquanto uma grave problemática para a Educação Básica uma vez que se trata da formação integral de sujeitos, o que segundo a pesquisa vem corroborando para que estudantes, educadores e educadoras tanto dos espaços formais quanto de espaços ditos não formais continuem desassistidos.

A proposta de criação de um fórum étnico permanente se dá no bojo da descontinuidade das ações afirmativas na Região Sul da Bahia que teve como auge os anos 2007 com o advento do programa Bantu-Iê/UESC, o que passado mais de uma década, exigiu da comunidade regional uma reação.

Esta reação se dá durante pesquisa de campo quando a pesquisadora resgatando memórias formativas se localiza na ação anteriormente citada, busca como estratégia montar coletivamente com os demais egressos uma estrutura investigativa propositiva para construção de um novo espaço formativo sob entendimento da retomada do debate e reintrodução da pauta na agenda pública, o que se mostrou de forma eficaz para aderência da proposição junto ao público alvo.

Uma vez exigido dos municípios o cumprimento do seu Plano Municipal de Educação ainda não se percebe em seus projetos políticos pedagógicos e currículos

o disposto na legislação da educação norteados pela Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 003/2004, ignorando até mesmo o disposto no Estatuto da Igualdade Racial, no que diz respeito a “efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.

Comungando com o entendendo de que a “aplicação e o aperfeiçoamento da legislação são decisivos, mas insuficientes” (PCN, 1998, p.123), medidas e decisões precisam sair urgentemente das gavetas, o que requer engajamento social, em função de minimizar as desigualdades, pois a cultura escolar existente acaba por oprimir e excluir determinados grupos de crianças de maneira sistemática, dando à pauta racial uma não importância no cotidiano escolar, através de um silenciamento opressor e excludente.

Mediante os fatos apresentados a nova proposta do fórum permanente requer ainda dos seus colaboradores novas estratégias de alcance e envolvimento da comunidade o que requer usos de plataformas e tecnologias aliadas ao espaço físico sociopolítico formativo, na expectativa de mediar na alteração desse cenário.

De modo geral objetiva mediar na formação continuada para o ensino das relações étnicorraciais na Educação Básica da região Sul da Bahia promovendo diálogo reflexivo/propositivo da práxis pedagógica retomando o debate da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico Raciais, visando a promoção da educação étnicorracial como direito humano. Pra tanto é preciso:

- ✓ Diagnosticar o percentual de institucionalização da Lei 10.639/03 nos municípios do Território;
- ✓ Verificar a implementação, aplicação e impactos da Lei 10.639/03 no Sul da Bahia a partir de três municípios referência: Itacaré, Itabuna e Ilhéus;
- ✓ Rearticular o grupo colaborativo da pesquisa para construção da agenda política do Fórum: encaminhamento de ofícios aos órgãos públicos, formalização de parcerias, participação em eventos para exposição da pauta da educação antirracista na região e fora dela
- ✓ Formalizar parceria com instituição superior de ensino para construção da plataforma virtual

- ✓ Criar rede virtual de desenvolvimento e acompanhamento de estratégias
- ✓ Cadastrar municípios interessados via contato com as secretarias de educação

O Fórum Étnico Permanente Ubuntu pretende se estruturar em três momentos distintos, com montagem de pautas a partir do grupo colaborativo, visando:

- ✓ Fórum Étnico Permanente-Ubuntu (dois momentos presenciais)
- ✓ Encontros formativos para educação antirracista
- ✓ Construção da Plataforma Comunidade Virtual

Espera-se construir no primeiro momento do Fórum um seminário integrador aonde serão apresentados os temas sugeridos pelo grupo e dados do levantamento prévio realizado nos municípios, sendo sugerida carga/horária de 12 horas de atividades subdivididas em mesas de debates e atividades exitosas das escolas da educação básica. O segundo encontro presencial do Fórum poderá se dar enquanto momento de avaliação das formações e construção de banco de dados.

Sobre os encontros formativos sugere-se encontros de estudos teórico-práticos visando a abordagem de questões como legislação, políticas públicas e ações afirmativas; avanços e retrocessos na última década, prática docente e mudanças de paradigmas voltados para o estudo da memória e da ancestralidade, da oralidade, da corporeidade, da estética e do etnodesenvolvimento, entendidos como conhecimentos e parte da produção negra ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural.

A metodologia proposta para os encontros formativos dar-se-á via exposição participativa através de leituras, análises e discussões de textos teóricos, estudos dirigidos de textos seguidos de análise e síntese, estudo de material didático utilizados nas escolas, relatos e apreciação de experiências, mapeamento de atividades significativas, construção coletiva de estratégias didáticas, debate e painel de ideias e proposições, elaboração de relatórios das ações.

Entendendo por bem que a proposta de um espaço formativo que se queira novo precisa estar dimensionado não apenas enquanto espaço físico com encontros

presenciais (relevante mas porém requer mais recursos dos envolvidos) mas também precisa atender a necessidade daqueles que por essa ou aquela razão não pode estar fisicamente presente mas quer e tem condições de construir um novo modelo de atuação. Isso requer de nós que lancemos mão de ferramentas tecnológicas atuais, possibilitando que os sujeitos envolvidos flexibilizem seus horários de acesso respeitando a disponibilidade de cada um, ampliando assim um trabalho em rede.

Figura 4-modelo de plataforma virtual

Fonte: https://www.forumeiros.com/criar-forum

Construindo uma comunidade online para se ampliar a participação coletiva almeja-se que a plataforma de participação social passa viabilizar à proposta ser desenvolvida por ferramentas virtuais ligadas a um NEAB e/ou grupo de pesquisa universitária ou ainda outros órgãos e instituições de apoio como Amurc, Defensoria Pública, Seprommi, e até mesmo órgãos internacionais, para trocas e sistematização das informações realizadas no espaço físico.

Levando em consideração a responsabilidade social das instituições de ensino superior em sua dimensão extensão-ensino-pesquisa (JENIZE 2004) o pleito de construção da plataforma virtual por meio de software ligado ao processo acadêmico venha a ter maior respaldo perante a comunidade como mapa oficial, o que de certo respalda a validade do processo de “negociação” entre os envolvidos para sua eficácia.

Isso posto, almejamos que a proposição apresentada seja apreciada e contemplada pela comunidade acadêmica e sociedade civil ampla com um olhar cuidadoso para sua efetivação mediante motivos aqui mencionados uma vez que “se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que é visível”, Ribeiro (2017), fortalecendo assim o posicionamento de cada agente social enquanto Ator Político para produção de espaços contra hegemônicos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA

19 de Setembro de 2019

Carta/Convocatória ao Território Litoral Sul

Diante da eminência parda que se arrasta pelos subterrâneos para desmantelar os poucos direitos civis e políticos conquistados às duras penas, tomando proporções quase que irreparáveis caso não haja reação imediata, é preciso dizer que mais uma vez é chegada a hora!

Não querendo ser pretenciosa, me atrevo a afirmar que é preciso uma reorganização enquanto sociedade para dar um basta aos descalabros orquestrados por um governante autoritário que traz de volta uma conjuntura política conservadora da qual imaginávamos ter superado, pondo em risco todas as conquistas sociais e o Estado Democrático de Direito.

É preciso atentar para a tirania que avança tendo a educação como um dos alvos principais. Fiquemos alertas ao futuro obscuro que aguarda nossos filhos e netos. Está posto hoje no discurso de ódio da autoridade máxima da nação, eleito por uma maioria (perdida em si mesmo) que “não tem nada de minoria nesse governo”.

O poema “No caminho com Maiakóviski” de Eduardo Alves Costa escrito em 1964, em uma das suas célebres estrofes nos diz que “os humildes baixam a cerviz; e nós que não temos pacto algum com os senhores do mundo, por temor nos calamos”, ilustra muito bem o retrocesso que estamos vivendo, como um *déjà vu*.

Então vos pergunto: O que está nos faltando? É chegada a hora!

Conceição Evaristo (2016) nos convoca a “incomodá-los nos seus sonos injustos”.

William Rowland (1981) nos convoca com o lema “Nada sobre Nós, sem Nós” e aqui tomo de empréstimo para ampliar a todos os grupos sociais que somos nós os nossos donos e, portanto não podemos admitir nenhuma forma de exclusão e perda de direitos, sem luta.

O rapper ilheense Cijay (2019) nos convoca com “Aquele Salve” para nos alertar sobre quem continua contando a história mal contada, e segue nos instigando a buscar nos corpos periféricos a força motriz de origem africana.

Então mais uma vez vos digo que é chegada a hora!

Não se iludam achando que o mal não nos alcança, ele já nos alcançou a todos. O desmonte da educação já atingiu nossa região tendo atacado a Universidade Federal do Sul da Bahia com o maior corte nos repasses de recurso provocando estrangulamento das suas atividades comprometendo o futuro de toda uma região. E pergunto, até quando vamos ficar parados observando?

Nossas universidades e institutos federais sangram com a imposição nefasta dos interventores que para além de usurpar, perseguem estudantes e impõem a ditadura aos representantes eleitos legitimamente, situação agravada pelos cortes dos recursos para custear o básico para seu funcionamento, se tornando visivelmente em um ambiente sombrio, desértico, mudo. O nome disso é ódio à ciência!

O fascismo segue atacando a educação extinguindo órgãos vitais responsáveis pela criação, ampliação e aplicação de políticas públicas afirmativas para as chamadas minorias políticas (nós) que garantiam bolsas, formações e materiais específicos acusadas de aparelhamento ideológico. Um retrocesso sem precedentes que até as obras literárias estão sendo censuradas por conter o termo diversidade, chegando inclusive ao corte de recursos para aquisição de livros didáticos.

Estamos sendo lançados de volta aos anos de chumbo sem nenhum pudor, sem nenhum verniz em sucessivas demonstrações de (des) civilidade extrapolando até as nossas fronteiras internacionais. O fascismo não avançando mais na surdina, já dá as caras sem ao menos disfarçar e ao que parece estamos inertes. Sem uma base de enfrentamento para barrar essas atrocidades os prejuízos sociais serão em curto prazo, irreparáveis, o que requer da sociedade consciente uma articulação.

A articulação de bases sociopolíticas nos parece ser *a priori*, o melhor caminho para uma formação crítica de enfrentamento ao que ora nos está sendo apresentado. Sem a reflexão crítica do quanto estamos perdendo fica complicado assegurar os mínimos direitos antes conquistados, que também não foi de maneira fácil. “Combinaram de nos matar, mas nós combinamos de resistir”, disse Conceição Evaristo (2014), e resistir ao epistemicídio em curso não é uma opção, é uma condição.

A história nos mostra que são os grupos populares, os movimentos sociais, os artivistas, que sempre estiveram entrincheirados e que agora estão sendo (re) convocados para a batalha.

Assim convocamos as mulheres, povo de terreiro, lavradores/as e lavadeiras, povos da mata, indígenas, povo cigano, movimento negro, pescadores/as, quebradeiras de coco, marisqueiras, assentados, mestres e mestras da cultura popular, movimento da população LGBTQI+, professoras e professores, e outros cidadãos e grupos que a essa causa se sintam parte, para a construção de uma frente de resistência ao desmonte das políticas afirmativas em curso. Nossa região sempre foi demarcada por lutas e desta vez não será diferente.

Ronara Chagas Santos
Itabuna, setembro de 2019