



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRES**

DANILO FÉ SILVA

ANÁLISE DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA UNIAFRO NA UFRB

CACHOEIRA

2016



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES, HUMANIDADES E LETRES**

DANILO FÉ SILVA

ANÁLISE DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA UNIAFRO NA UFRB

Relatório Técnico-científico apresentado como requisito parcial para obtenção do título de mestre no Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil.

Orientador: Antônio Liberac Cardoso Simões
Pires

Coorientador: Sérgio Armando Diniz Guerra
Filho

CACHOEIRA

2016



TERMO DE APROVAÇÃO

DANILO FÉ SILVA

ANÁLISE DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA UNIAFRO NA UFRB

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial a obtenção do título de mestre no Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Liberac Cardoso Simões Pires

CAHL - UFRB

Orientador - Presidente

Prof.a Dr.a Martha Rosa Figueira Queiroz

CAHL - UFRB

Prof.a Dr.a Giovana Xavier da Conceição Nascimento

FE - UFRJ

CACHOEIRA

2016

AGRADECIMENTOS

A Deus que me permitiu existir.

A meu orientador Prof. Antonio Liberac, amigo, exemplo de docente e servidor público que todo o dia afronta o racismo que ainda vigora na academia.

A minha família, em particular Anabel (depois da defesa volto a lhe contar as histórias) e a minha querida mãe.

As Prof. Marta Rosa e Prof. Giovana Xavier que delicadamente aceitaram ao convite para compor a banca. A Prof. Rosy de Oliveira, sempre atenciosa e disposta a ajudar. Aos Professores que ministraram as disciplinas. Ao Prof. Sérgio Guerra, coorientador.

A equipe do Lab. de Ensino de História nas pessoas do Prof. Leandro Antônio e Sulamita, a equipe Nusex (Virgílio, Daniel, Reinaldo, Flávia). Menção especial para Elane, sempre paciente comigo, e gestão atual do CAHL-UFRB, que compreendeu meus momentos de sumiço. A Cristina, modelo de acadêmica.

Aos colegas de curso, em particular, Railma, Railda e Andersen, pessoas com as quais aprendi muito.

Para Ana que me ajudou muito na fase de seleção.

E, por fim, agradecimento especial a pessoa que mais me apoiou nesse processo, Jolane, minha leitora mais atenta, conselheira, amiga, pessoa fundamental na minha vida.. Tenho certeza de que sem ela esse trabalho não teria terminado.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1.1. População branca e negra/parda com renda inferior a 1 s.m.
- Gráfico 1.2. População branca e negra/parda com renda superior a 1 s.m.
- Gráfico 1.3. Representação das etnias por nível de ensino
- Gráfico 1.4: Distribuição do pessoal do Neab por tema de pesquisa
- Gráfico 2.1: Distribuição dos docentes por raça/etnia
- Gráfico 2.2: Distribuição dos docentes por faixa etária
- Gráfico 2.3: Distribuição dos docentes por faixa etária
- Gráfico 2.4. Distribuição dos docentes por gênero
- Gráfico 2.5. Distribuição dos docentes por gênero
- Gráfico 2.6. Distribuição dos docentes por cidade de atuação
- Gráfico 2.7. Distribuição dos docentes por rede de ensino
- Gráfico 2.8 Distribuição dos docentes por zona/território
- Gráfico 2.9: Distribuição dos docentes por renda familiar
- Gráfico 2.10. Distribuição dos docentes por renda pessoal
- Gráfico 2.11: Participação dos docentes no sustento familiar
- Gráfico 2.12: Distribuição dos docentes por estado civil
- Gráfico 2.13: Distribuição dos docentes por gênero e estado civil
- Gráfico 2.14: Distribuição dos docentes por número de pessoas na residência
- Gráfico 2.15: Mobilidade social dos docentes
- Gráfico 2.16: Fontes de informação
- Gráfico 2.17: Quantidade de livros lidos por ano
- Gráfico 2.18: Distribuição dos docentes por religião
- Gráfico 2.19: Disciplinas ministradas pelos docentes
- Gráfico 2.20: Docentes por nível de ensino
- Gráfico 2.21: Ocupação de cargos/funções de gestão escolar
- Gráfico 2.22: Carga horária semanal de trabalho dos docentes

Gráfico 2.23: Docentes filiados ao sindicato dos professores

Gráfico 2.24: Atuação dos docentes em atividades sindicais

Gráfico 2.25: Atuação dos docentes no movimento negro

Gráfico 2.27: Filiação dos docentes a partido político

Gráfico 2.28: Motivação para ingresso no curso

Gráfico 2.29: Experiência dos docentes na pós-graduação

Gráfico 2.30: Docentes que moram na cidade em que ensinam

Gráfico 2.31: Tempo de exercício do magistério

Gráfico 3.1 Cor dos alunos dos docentes formados

Gráfico 3.2 Professores que presenciaram episódio de racismo na escola por cor

Gráfico 3.3 Professores que presenciaram episódio de racismo na escola por cor

Gráfico 3.4 Você considera que no Brasil existe uma democracia racial?

Gráfico 3.5 Você considera que no Brasil existe uma democracia racial? Por idade

Gráfico 3.6 Crença na Democracia Racial por grupo de cor

Gráfico 3.7 Você é favorável as cotas?

Gráfico 3.8 Apoio as cotas por etnia

Gráfico 3.9 Apoio as cotas por idade

Gráfico 3.10 Sua escola já implantou efetivamente as Leis 10.639 e 11.645?

Gráfico 3.11 Sua escola já implantou efetivamente as Leis 10.639 e 11.645? (coordenadores)?

Gráfico 3.12 Você considera que as Leis 10.639 e 11.645 foram efetivamente aplicadas em suas escolas (por cidade)?

Gráfico 3.13 Seus alunos têm acesso a materiais didáticos para estudar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

Gráfico 3.14 Sua escola celebra o dia da consciência negra?

Gráfico 3.15 O dia da consciência negra tem sido utilizado na sua escola como culminância de uma reflexão acerca da educação antirracista?

Gráfico 3.16: Você tem exercido exercer um efeito multiplicador na sua ou rede em relação a difusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e das relações étnico-raciais?

Gráfico 3.17 Você participa de algum grupo de discussão ou semelhante em sua escola ou rede acerca da temática das relações etno raciais e da história da África e da cultura afro-brasileira?

Gráfico 3.18: Como você se sente preparado para trabalhar a HISTÓRIA DA ÁFRICA

Gráfico 3.19: Como você se sente preparado para trabalhar a HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS

Gráfico 3.20: Como você se sente preparado para trabalhar a RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

Gráfico 3.21 Como você se sente preparado para trabalhar a MOVIMENTO NEGRO

Gráfico 3.22: Como você se sente preparado para trabalhar a ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL

Gráfico 3.23: Como você se sente preparado para trabalhar a RACISMO E ANTIRRACISMO

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1: População do Recôncavo por município

Tabela 1.2: Matriz Curricular do Curso de Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil

Tabela 1.3: Tema das monografias

Tabela 1. 4: Versão Final do orçamento do Programa Uniafro

Tabela 3.1. Crença na Democracia racial entre vítimas de racismo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1: Logo do Programa Uniafro

Figura 1.2: O Semicírculo que forma o Recôncavo

Figura 1.3: Mapa do Recôncavo da Bahia conforme a SEI

Figura 1.4: Vista aérea do campus da UFRB em Cruz das Almas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1. Publicações do Programa Uniafro Curso de Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil.

Quadro 2.1. Respostas possíveis para cor e etnia nos questionários

Quadro 2.2. Relação de colégios alcançados pela ação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E O COMBATE AO RACISMO.....	17
1.1 O COMBATE AS DESIGUALDADES RACIAIS E CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA NO BRASIL.....	17
1.2 DA PERMANÊNCIA DAS DESIGUALDADES RACIAIS E DO RACISMO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	18
1.3 POLÍTICAS ESTATAIS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E DE COMBATE AO RACISMO.....	21
1.4 A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E DE COMBATE AO RACISMO.....	26
1.5 O PROGRAMA UNIAFRO E A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03.....	31
1.6 O RECÔNCAVO DA BAHIA	33
1.7 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA.....	36
1.8 O PROGRAMA UNIAFRO NA UFRB: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	38
1.9 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	42
2 OS PROFESSORES FORMADOS: PERFIL SOCIOECONÔMICO-CULTURAL, ESPAÇOS DE ATUAÇÃO E CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO DA PROFISSÃO.....	47
2.1 DA ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS.....	47
2.2 APROXIMAÇÕES PRELIMINARES: COR, GÊNERO E FAIXAS ETÁRIAS.....	48
2.2.1 Cor.....	48
2.2.2 Faixa Etárias.....	51
2.2.3 Gênero.....	53
2.3 ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES FORMADOS.....	55
2.3.1 Municípios.....	55
2.3.2 Redes de Ensino.....	55
2.3.3 Territórios.....	56
2.3.4 Colégios.....	58

2.4 ASPECTOS SOCIOECONÔMICO E CULTURAIS.....	62
2.4.1 Renda e consumo.....	62
2.4.2 Aspectos família.....	65
2.4.3 Mobilidade Social.....	67
2.4.4 Cultura.....	68
2.4.5 Religião.....	70
2.5 CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO.....	70
2.5.1 Disciplinas ministradas.....	71
2.5.2 Níveis de ensino.....	73
2.5.3 Funções de gestão.....	74
2.5.4 Carga horária.....	75
2.5.5 Atuação política e sindical.....	76
2.5.6 Formação.....	79
2.5.7 Itinerância.....	82
2.5.8 Tempo de exercício do magistério.....	83
2.6 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	84
3 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO NA ESCOLA.....	86
3.1 Professores Negros, Estudantes Negros e o Combate ao Racismo na Escola.....	86
3.1.1 A Cor dos Professores e a cor dos Alunos.....	88
3.1.2 Da Presença do Racismo na Escola.....	88
3.2 Concepções e Posições: consciência racial, democracia racial e cotas.....	90
3.2.1 O significado de consciência racial.....	90
3.2.2 Seria o Brasil uma democracia racial?.....	92
3.2.3 As cotas.....	95
3.3 A Implementação das Leis 10.639/08 e 11.645/08.....	97
3.3.1 Estágio de Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas.....	97
3.3.2 Disponibilidade de Material Didático.....	100
3.3.3 O Dia da Consciência Negra.....	101

3.3.4 Engajamento em processos de aplicação da lei.....	103
3.3.5 Segurança para abordar temáticas relacionadas as Leis 10.369/03 e 11.645/08.....	105
3.4. CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS.....	111

INTRODUÇÃO

A apresentação desse trabalho visa o cumprimento de uma das exigências do Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas para que me seja concedido o grau de mestre. Trata-se de um relatório técnico-científico no qual analiso a execução do Programa Uniafro Curso de Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia entre os anos de 2012 e 2014.

A opção pelo mestrado tem vínculo com a minha trajetória acadêmica e profissional. Há muito tempo eu queria um mestrado na área ensino de história, mas, à época de minha graduação, no curso de história na Universidade Estadual de Feira de Santana, as opções eram distantes e não havia possibilidade de interromper minha atividade profissional como servidor público da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Em 2006 assumi um cargo de técnico em assuntos educacionais¹ na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia com muito entusiasmo com o que constava no edital do concurso como atividades típicas² do cargo, mas, qual não foi a minha surpresa em descobrir que prevalecia na carreira o desvio de função e que me esperavam apenas atividades burocráticas e repetitivas, o que, na verdade, não é diferente do que ocorre em outras instituições Brasil afora³. Meu caso específico foi resolvido quando consegui uma remoção para o Laboratório de Ensino do Recôncavo da Bahia, LEHRB, localizado no campus de Cachoeira onde atuo em consonância com meu cargo e formação.

Assim, quando surgiu o Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas na própria UFRB me pareceu que seria a oportunidade ideal para dar continuidade aos meus estudos, inclusive porque as peculiaridades do mestrado profissional ofereciam a possibilidade de desenvolver um produto que seria aproveitável também como produção profissional com relação direta com as atribuições do cargo que exerço.

Isso porque os programas de mestrado profissional possuem certos ritos que são distintos daqueles que encontramos nos mestrados acadêmicos. As diferenças têm relação, principalmente, com o formato de apresentação do trabalho de conclusão de curso que se exige do mestrando e na ênfase que os cursos dão as temáticas relacionadas aos mundos do trabalho.

1 Cargo que compõe o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação e tem como exigência a formação em qualquer licenciatura.

2 Descrição sumária das atribuições dos técnicos em assuntos educacionais: Coordenar as atividades de ensino, planejamento orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

3 PIO, Alessandra. **Técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação** Dissertação (mestrado) – UFRJ/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012

A principal diferença entre o mestrado acadêmico (MA) e o MP é o produto, isto é, o resultado almejado. No MA, pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador. No MP, também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social. Com tais características, o MP aponta para uma clara diferença no perfil do candidato a esse mestrado e do candidato ao mestrado acadêmico.⁴

Assim, entre todos os produtos que seriam possíveis acabei optando por elaborar um relatório técnico-científico, que me parecia a modalidade mais próxima do meu perfil profissional no momento da elaboração do projeto de pesquisa que apresentei quando da minha candidatura a uma vaga no programa. O relatório técnico-científico é uma “exposição escrita na qual se descrevem fatos verificados mediante pesquisa ou se historia a execução de serviços ou de experiências. É geralmente acompanhado de documentos demonstrativos, tais como tabelas, gráficos, estatísticas e outros”⁵.

Porém, em que pese essa orientação, entendo que essa ainda é uma modalidade de produto nova nos cursos de pós-graduação no Brasil e que não existe muita tradição para nos apoiar, no que tange, principalmente, no campo das ciências humanas. Para superar essa dificuldade optei em me sustentar “sobre ombros dos gigantes” e nos basear nos relatórios que tem sido elaborados por agências internacionais, tais como o Banco Mundial, a Unesco e o Unicef que possuem larga experiência nesse campo e desenvolvem documentos de grande qualidade e solidez. Nesse sentido, o relatório “Educação Infantil: Programas para a Geração mais Importante do Brasil”, do Banco Mundial⁶ e o “*Regional Report On Out-of-School Children*”, da UNESCO ⁷, nos serviram como principais referências.

Grande parte do trabalho está estruturada na forma da análise quantitativa, fortemente baseada em questionário *survey* que apliquei junto aos docentes que concluíram o curso de especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil, mas, sempre que possível procurei me abrir também para métodos quantitativos que são baseados em entrevistas e observações que realizei. Nesse sentido, procurei construir documento que fosse quantitativo e etnográfico.

4 RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 2005.

5 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. Normas para apresentação de trabalhos: teses, dissertações e trabalhos acadêmicos. 5.ed. Curitiba : Ed. UFPR, 1996.

6 WORD BANK. **Educação Infantil: Programas para a Geração mais Importante do Brasil**. 2012

7 UNESCO. **Regional Report On Out-of-School Children**, 2014

O relatório se estrutura em três partes, além da Introdução e da Conclusão. A primeira estuda os fundamentos do Programa Uniafro Curso de Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil. A segunda apresenta o perfil socioeconômico e cultural e as condições de trabalho dos professores formados pelo curso. Por fim, a terceira parte analisa as as práticas dos docentes em relação a educação para as relações étnico-raciais e a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

1. A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E O COMBATE AO RACISMO

1.1. O COMBATE AS DESIGUALDADES RACIAIS E CONSOLIDAÇÃO DA DEMOCRACIA NO BRASIL.

Ainda hoje, 128 anos após a abolição da escravatura, a sociedade brasileira continua marcada pelas desigualdades raciais. Somos um país racista e a negação dessa realidade em nada colabora com a superação do quadro, pelo contrário, o intensifica. Desse modo, entendemos que assumir nossas desigualdades raciais seja um passo necessário para superá-las e assim, consolidarmos o nosso regime democrático. Por tal perspectiva todo cidadão brasileiro, mesmo aqueles oriundos dos grupos mais privilegiados, deveria se engajar com a promoção da igualdade racial. Isso, se realmente consideramos a democracia como um bem cuja consolidação seja desejável, afinal, todo o regime que tolera, permite ou promove desigualdades raciais não faz jus a classificar-se como democrático. Pois, só há democracia de fato onde existe igualdade racial.

Segundo a Teoria das Gerações dos Direitos Humanos, no Ocidente, esses são uma construção histórica decorrida em quatro fases ou gerações⁸. Primeiro, sobre o escopo da Revolução Francesa, vieram os direitos naturais, tais como liberdade de expressão, liberdade de opinião, direitos a propriedade e a livre iniciativa e outros. Depois, no início do século XX, vieram os direitos sociais com o intuito de garantir a população condições materiais de sobrevivência. Conforme Sarmento⁹, “a 2ª geração produziu direitos que obrigam a intervenção do poder público para assegurar condições básicas de saúde, educação, habitação, transporte, trabalho, lazer etc., através de políticas públicas e ações afirmativas eficientes e inclusivas”. Na década de 1960 vieram os direitos da solidariedade que têm como princípio a proteção dos grupos humanos considerados vulneráveis e a cuidado com o meio ambiente. Por fim, a quarta geração dos direitos, que não está ainda plenamente consolidada diz respeito a bioética e a informática. Entendemos que, no caso brasileiro, a efetivação desses direitos, principalmente os de segunda e terceira geração que se referem a aspectos de natureza étnico-racial ainda está em processo havendo muito ainda por se fazer.

Desse modo, entendemos que um dos grandes desafios para a nossa democracia é avançar no sentido de garantir a efetivação de todos os direitos aos seus cidadãos ao mesmo tempo em que se mantém aberta à efetivação de novos avanços, pois, a noção de cidadania não é estanque, mas,

8 SARMENTO, G. **As gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade**. In: <http://www.georgesarmento.com.br/wp-content/uploads/2011/02/Gera%C3%A7%C3%B5es-dos-direitos-humanos-e-os-desafios-de-sua-efetividade1.pdf> Acesso em: out, 2013

9 SARMENTO, G. Op. Cit.

relacionada ao processo histórico. E foi justamente nesse movimento que o multiculturalismo se efetivou como um direito fundamental às sociedades livres. Conforme Marcus Vinícius Reis¹⁰

No multiculturalismo, existe a convivência em um país, região ou local de diferentes culturas e tradições. Há uma mescla de culturas, de visões de vida e valores. O multiculturalismo é pluralista, como já se pode observar, pois aceita diversos pensamentos sobre um mesmo tema, abolindo o pensamento único. Há o diálogo entre culturas diversas para a convivência pacífica e com resultados positivos a ambas.

A própria Constituição Federal de 1988¹¹ apresenta a pluralidade e a recusa dos preconceitos como valores supremos da nação. Dessa forma, à própria consolidação da nação é necessária a garantia para que todos os grupos étnicos e culturais tenham o direito de se manifestarem em liberdade. Assim, o combate a discriminação é reconhecido como valor fundamental ao Estado e elemento de sua estabilidade e harmonia. A própria legislação passou a reconhecer que o regime democrático não se compatibiliza com nenhuma forma de racismo.

Porém, tenha-se em mente que a própria noção de democracia precisa ser reelaborada de modo a ser capaz de aprender com outras tradições não-europeias. Segundo, Aurélio Luz¹² para quem as formas de organização dos povos indígenas tradicionais têm muito a acrescentar aos paradigmas da democracia, principalmente, no que concerne ao respeito ao outro e a relação do humano com a natureza. Também as comunidades tradicionais afro-brasileiras com base nas formas de alianças comunitárias, a elaboração das alteridades, a promoção do acesso democrático à produção, à conservação da terra e aos conhecimentos da natureza.

Nessa perspectiva, entendemos que a consolidação do regime democrático deve se articular com o combate das desigualdades raciais, pois, não existe democracia onde há segregação de grupos com base em seu no seu pertencimento étnico. Também, o regime democrático deve evoluir no sentido de tornar-se cada vez multicultural estabelecendo os direitos de segunda e terceira ainda não plenamente consolidados no país. Assim, precisamos continuar aprimorando nossa democracia, como cabe a uma nação que se propõe como multicultural, aprendendo com valores dos grupos não europeus, como os povos indígenas e de matiz africana.

1.2. Da Permanência das Desigualdades Raciais e do Racismo na Sociedade Brasileira

10 CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e direitos humanos. **Brasil: Construindo a Cidadania: desafios para o século XXI. Recife: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos**, p. 43-48, 2001.

11 BRASIL. Constituição Federal.

12 LUZ, M. A. SANTOS, Juana Elbein dos. Democracia e diversidade humana: desafio contemporâneo. **Salvador: Edições Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB)**, 1992.

As desigualdades raciais e o racismo no Brasil se constituem como um legado do sistema escravagista que vigorou no país entre os séculos XVI e XIX. Através dele a gerações de negros foi negado o acesso aos direitos mais básicos e ao exercício da cidadania, mesmo porque ao escravizado era negado esse estatuto. A abolição de 1888 que poderia significar o começo de uma nova história não se fez acompanhar de nenhuma política no sentido de se promover a ascensão social dos povos negros. Pelo contrário, desde àquela época a negritude era tida uma mácula na constituição da nação brasileira, um problema social, um caso de polícia. E, à ótica das elites a solução final para tal problema dar-se-ia através um meticuloso processo de miscigenação que em última instância resultaria no extermínio do povo negro com o conseqüente embranquecimento da nação.¹³

Foi nesse contexto que ganhou evidência a figura do mestiço como um elemento central para a nacionalidade brasileira. Ele seria o preto a alguns passos de torna-se branco, um meio termo. Tal perspectiva distingue a ideologia racial brasileira da que se desenvolveu nos Estados Unidos¹⁴, enquanto que lá se pensava a raça em termos binários aqui entre os dois polos se formulava a concepção do mestiço.

Essa peculiaridade do pensamento racial brasileiro inspirou uma corrente intelectual que formulou a tese de que vigoraria no Brasil uma “democracia racial”, uma sociedade na qual os negros e os brancos teriam convivido em harmonia desde os tempos da escravidão, visto que esta, aqui, teria sido um tanto quanto branda, caracterizada por uma certa “doçura” não repetida em outras regiões do mundo. Disto decorreu o corolário de que as tensões na sociedade brasileira teriam origem social e não racial. Desse modo, não haveriam desigualdades raciais no Brasil, apenas existiriam as desigualdades sociais.

Porém, para além das teorias, a realidade era bem outra. Os negros não conseguiam alcançar os melhores postos de trabalho, pois não lhes era oferecida educação formal e acesso aos meios de produção e, assim, as desigualdades se perpetuavam. Mesmo no conjunto geral dos pobres, o preto pobre era desfavorecido frente ao branco pobre, o que, por si só, inviabilizava o argumento de que nossas desigualdades seriam meramente raciais. Isso sem falar na mulher preta e pobre, que era ainda mais oprimida. E foi a partir desses fios que os movimentos negros articularam suas críticas a tese da democracia racial denunciando-a como falácia. Principalmente, após a década de 1960 quando os censos passaram a evidenciar às desigualdades entre brancos e negros.

13 MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Editora Vozes, 1999.

14 MEDEIROS, Carlos. **Na lei e na Raça: legislação e relações raciais, Brasil – Estados Unidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

Assim, o passo seguinte da militância negra foi voltar-se para o Estado para dele exigir a implementação de políticas de promoção da igualdade racial. Nesse movimento desde a década de 1980 muitos avanços têm sido feitos: a Lei de Cotas tem garantido a presença de negros nas Universidades, o Estatuto da Igualdade Racial possibilita ferramentas de lutas por direitos; no campo da educação, a Lei 10.639/03 reformou o currículo escolar dando visibilidade a contribuição afro-brasileira na formação da nossa cultura. Articulados com os avanços normativos, diversos programas têm sido criados com o objetivo de efetivá-los, um dos mais notáveis é o Programa Uniafro, que cumpre papel fundamental à consolidação da Lei 10.639/03.

Porém, por mais que tenha se avançado ainda há muito que fazer. O censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mais uma vez evidenciou o abismo que separa as populações negras e brancas. Conforme a pesquisa ainda há desproporção na participação de brancos e negros nas melhores e nas piores colocações no mercado de trabalho. Entre os negros, 32,45% da população tem rendimento entre um quarto e um salário-mínimo, as colocações menos remuneradas, já entre os brancos esse número é inferior e chega a marca 22,24%. A situação se inverte quando analisamos as colocações mais bem remuneradas, nelas, com rendimentos superiores a quinze salários-mínimos, alcançadas por apenas 0,3% dos negros, entre os brancos os números são quase seis vezes maiores, eles são 1.71% deles atingem essa faixa de remuneração.

Quadro semelhante se observa quando analisamos as taxas de escolaridade. Quanto maior é o nível de escolarização menor é a presença de negros nesse segmento. Observemos que no grupo dos “sem escolaridade” os negros representam 57,85%, enquanto que os brancos representam 40,58%. Já quando analisamos o grupo dos que possuem nível superior completo o quadro inverte-se e a presença de brancos passa a ser absolutamente majoritária, representando 73,32% do segmento, enquanto que os negros são apenas 24,58%, o que relava uma inegável baixa representatividade.

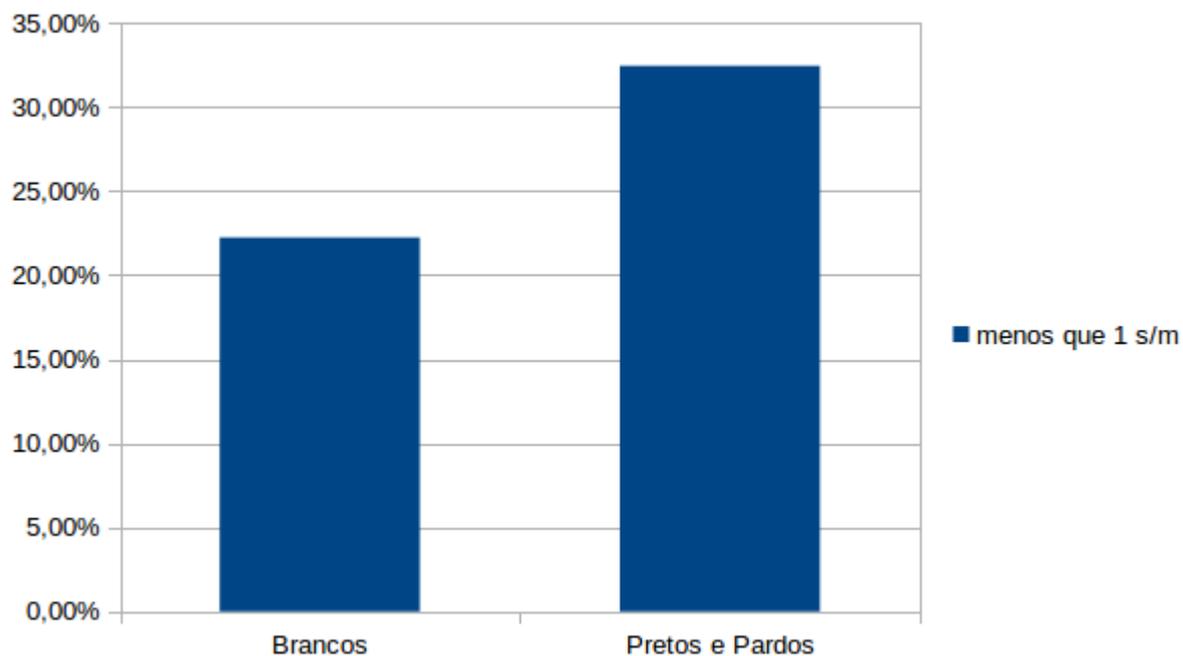


Gráfico 1.1. População branca e negra/parda com renda inferior a 1 s.m.

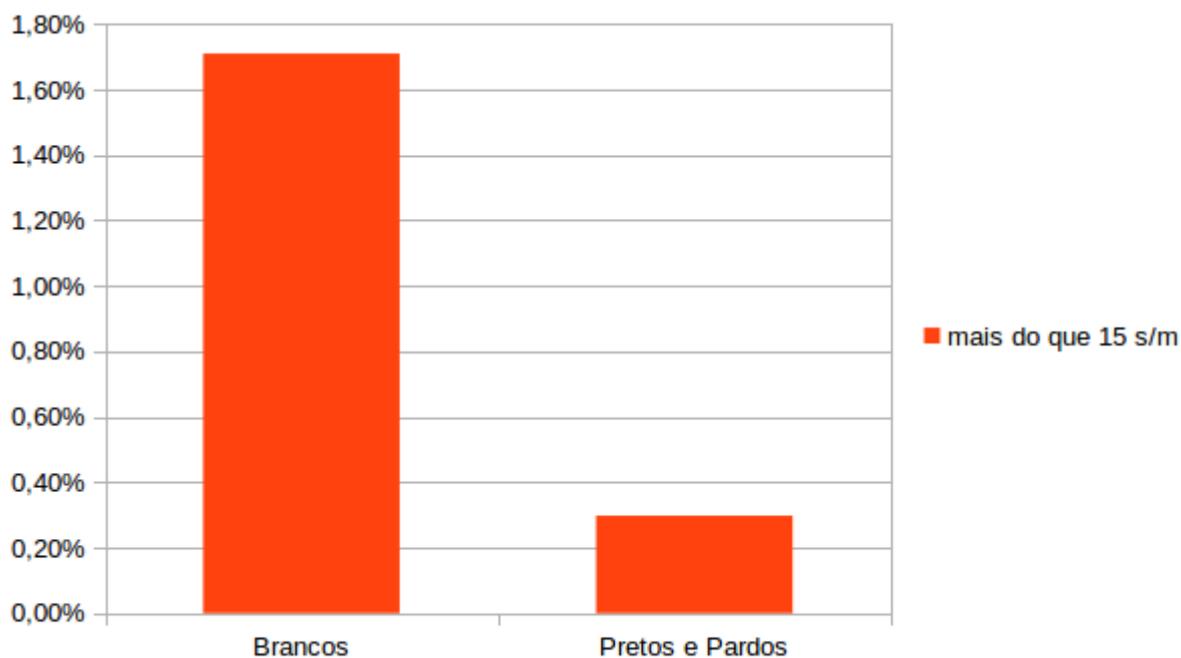


Gráfico 1.2. População branca e negra/parda com renda superior a 1 s.m.

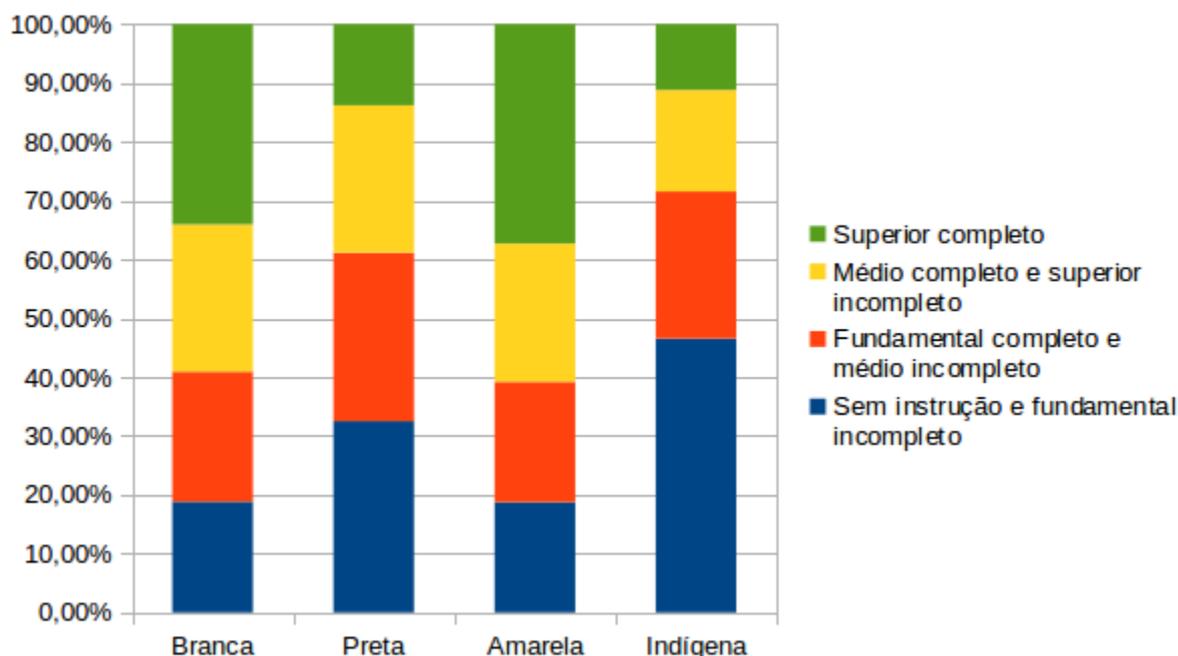


Gráfico 1.3. Representação das etnias por nível de ensino

1.3 AS POLÍTICAS ESTATAIS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E DE COMBATE AO RACISMO

Diante das desigualdades raciais existentes na sociedade brasileira e considerando que promoção da equidade seja um dos deveres fundamentais do Estado faz-se necessário que os governos promovam a correção das distorções entre as oportunidades e condições de vidas entre as pessoas das várias etnias que compõem a população nacional. E nesse sentido que, principalmente como resultados dos desafios que os movimentos negros organizados historicamente fizeram ao Estado Brasileiro, desde o restabelecimento da ordem democrática em 1988 começaram a ser implementadas uma série de políticas de promoção da racial no país.

Por políticas de promoção da igualdade racial entende-se as políticas que visam “promover a igualdade de oportunidades, de tratamento, assim como promover a inclusão (por meio de acesso e permanência diferenciados) dos grupos discriminados racialmente em áreas onde eles são sub-representados em função da discriminação que sofreram e sofrem em face da sua cor, raça e etnia”¹⁵. No Brasil, tais políticas não são necessariamente relacionadas a população afrodescendente, visto que há outros grupos, como indígenas e ciganos, que também experimentaram ou experimentaram opressão decorrente de seu pertencimento étnico-racial, porém

15 SANTOS, Sales A. dos. **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, Questão Racial Mercado de Trabalho e Justiça Trabalhista**. Rev. TST, Brasília, vol. 76, n.3, jul/set 2001

estamos nos concentrado devido aos objetivos do trabalho àquelas que diretamente envolvem a população negra.

As políticas de promoção da igualdade racial abrangem outras modalidades de políticas que as complementam. As políticas repressivas são aquelas que procuram estabelecer punições àqueles que venham a cometer atos discriminatórios contra determinados grupos, elas combatem diretamente a discriminação. As políticas afirmativas são aquelas que procuram combater as consequências do contexto de discriminação ao qual um determinado grupo é acometido, elas se propõem, por exemplo, a garantir o acesso desse grupo discriminado a espaços e oportunidades as quais ele fora alijado por conta do contexto discriminatório. Por fim, as políticas valorativas são aquelas que combatem os estereótipos negativos que acompanham as situações de racismo, buscam valorizar e celebrar a diversidade positivando os elementos da cultura dos grupos que historicamente foram discriminados.¹⁶

Durante a ditadura militar que se estabeleceu no Brasil entre as décadas de 1960 e 1980 os movimentos negros adotaram uma postura “de costas para o Estado”¹⁷ construindo suas articulações por fora deste, posto que ele tinha como prática a repressão aos movimentos sociais que reivindicavam por mudanças na sociedade, inclusive ao movimento negro. Nesse contexto, como não era possível a proposição de políticas de equidade pela via estatal, a atuação da militância negra concentrou-se na desconstrução do mito da democracia racial através da denúncia das precárias condições de vida da maioria do povo negro.

Foi a partir da década de 1980, diante do enfraquecimento do regime militar que houve um reposicionamento dos movimentos negros diante do aparelho governamental. Gradativamente, eles passaram a se dirigir ao Estado apresentando a este suas pautas. Uma estratégia adotada também era a articulação com outros movimentos sociais visando o fortalecimento das posições. Assim que no período anterior a aprovação da Constituição Federal de 1988 foram organizadas a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida e a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Corretas.

O ano de 1988 que marcou o centenário da abolição da escravidão no Brasil foi de grande mobilização para os movimentos negros, principalmente no intuito de se questionar o caráter festivo que o governo federal dava a data e ressaltando que no curso desses cem anos pouco se tinha avançado no sentido da melhoria das condições de vida da população negra¹⁸. Foi nesse contexto que ocorreu um dos marcos na história das políticas de combate ao racismo no Brasil que foi a

16 BEGHIN, Natalie e JACCOULD, Luciana. **Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

17 RIBEIRO, M. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil (1986-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

18 RIBEIRO, M. op. cit.

criação da Fundação Cultural Palmares, em 22 de agosto de 1988, pelo então Presidente José Sarney, com a função de “promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira”.

Nos governos do Presidente Fernando Henrique, ele um intelectual que já se dedicara a questão racial no Brasil; entre os anos 1995 e 2003, intensificou-se a pressão dos movimentos negros pela implementação de políticas de igualdade racial e combate ao racismo. Em 1995 houve a Marcha Zumbi dos Palmares que apresentou ao então Presidente o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, dessa ação foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com o objetivo de pensar políticas públicas para a população negra. Outro avanço relevante foi o reconhecimento, no ano de 1996, de Zumbi dos Palmares como herói nacional. Em 2002 foi lançado o Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH II), documento no qual o Estado Brasileiro reconhecia o labéu da escravidão e suas consequências nas condições de vida das populações negras.

No plano internacional, no ano de 2001, houve a Conferência de Durban contra o Racismo na qual a delegação brasileira teve participação destacada. O processo de preparação para o evento efetivou, no âmbito interno, uma série de plenárias dedicadas à temática das relações étnico-raciais que levaram o governo brasileiro a formular um posicionamento de apoio as medidas afirmativas como forma de reparação às populações vitimizadas pelo racismo¹⁹. Um dos impactos dessa experiência foi a adoção de um sistema de bolsas para que estudantes de origem afrodescendente pudessem se preparar para o concurso da carreira diplomática, além de outras ações em diversas pastas do ministério.

No ano de 2003, com o término do mandato do Presidente Cardoso e a vitória das oposições no pleito ocorrido no ano anterior, a Presidência da República passou ao cargo do Partido dos Trabalhadores que até os dias de hoje permanece no poder²⁰. Entre os anos de 2003 e 2010, o governo esteve sob a chefia do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em dois mandatos e, posteriormente, a Presidente Dilma Rousseff foi eleita em 2010 e reeleita em 2014.

Matilde Ribeiro²¹ considera que no período dos governos petistas o avanço mais marcante foi a atuação da Secretaria Especial de Promoção das Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR) criada em 2003, primeiro, como órgão vinculado a Presidência da República, depois, em 2010, atingindo o status de ministério.²² A criação deste órgão teria sido uma resposta, por parte do Presidente Lula, as

19 SANTOS, Sales A. dos. **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, Questão Racial, Mercado de Trabalho e Justiça Trabalhista**. Rev. TST, Brasília, vol. 76, n.3, jul/set 2001

20 Desde o dia 12 de maio de 2016, a Presidente Dilma Rousseff, petista, encontra-se com o mandato suspenso.

21 RIBEIRO, M. op. cit

22 Em setembro de 2015 houve uma reforma ministerial que tirou da SEPPIR o status de ministério e a integrou ao Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos. Atualmente, ela integra a estrutura do Ministério da

demandas que lhes foram apresentadas pelos movimentos negros. Conforme a Lei 12314/10, compete a SEPPIR:

Assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial na formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância, na articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial, na formulação, coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial, no planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas e na promoção do acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem ao cumprimento dos acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e de combate à discriminação racial ou étnica.²³

Assim, no contexto da administração federal cabe a SEPPIR articular as políticas de promoção da igualdade racial que muitas vezes envolvem outras pastas. Analisando a atuação da SEPPIR, ao longo dos últimos desses doze anos, podemos considerar dois dos processos mais relevantes que passaram por ela foi a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, através da Lei 12.288/10, e a implementação da política de reserva de vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior, a chamada “Lei das Cotas”, através da Lei 12.711/12, além da Leis 10.639/03 e 11.645/08 que serão analisadas mais a frente.

O Estatuto, que teve como principal objetivo “garantir à população negra 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”²⁴ estabeleceu como dever do estado garantir aos negros, em igualdade de condições com outros grupos étnicos, o direito à saúde, à educação, à cultura ao esporte e ao lazer. Outro avanço da norma foi criar instrumentos ao exercício da sua liberdade religiosa para os crentes dos cultos afro-brasileiros e de acesso à terra para as comunidades remanescentes de quilombo. Também foi instituído, pelo Estatuto, um Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

A Lei de Cotas teve uma promulgação ainda mais complexa, pois, suscitou um amplo debate na sociedade brasileira que trouxe a tona fantasmas, como o já citado “mito da democracia racial”, e argumentos rasos que versavam sobre a nossa feliz experiência de miscigenação. A demanda acabou Supremo Tribunal Federal (STF) que, por unanimidade, em 2012 declarou validade da norma. Outro argumento que foi apresentado pelos adversários das cotas foi o de que os estudantes

Justiça e Cidadania.

23 (www.seppir.gov.br)

24 BRASIL. **Lei 12.711/12**, de 29 de agosto de 2012. In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

cotistas não teriam condições de acompanhar o nível dos cursos superiores, o que não passava de uma falácia, uma vez que tais estudantes têm se demonstrando capazes, pois, apesar das dificuldades que experimentam, ainda assim, conseguem competir por vagas e acessar a universidade²⁵

Porém, em que pese tudo que se avançou, a sociedade brasileira ainda é racialmente desigual, conforme temos argumentado desde as primeiras linhas desse trabalho, e as políticas de promoção da igualdade racial não podem prescindir dessa constatação. Ainda há muito o que fazer, pois, o legado dos séculos de escravidão e da posterior segregação ainda carece de muitos anos para ser definitivamente extinto. Por isso defendemos que, além de formular políticas, deve-se garantir as condições para a sua efetividade e continuidade.

1.4 A EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL E DE COMBATE AO RACISMO

Como a abolição veio acompanhada de muitas incertezas e poucas garantias, ao povo negro restava elaborar suas próprias estratégias de sobrevivência e de, quem sabe, ascensão social. Nesse contexto, dentre as poucas que lhes seriam possíveis uma das que se mostrava confiável era a via da educação; muitos consideravam a escola como a porta que daria ao negro o acesso à sociedade moderna e as suas benesses. Essa perspectiva foi compartilhada com os movimentos negros que transformaram a reivindicação pela educação da população afrodescendente em uma das suas pautas mais relevantes tendo em vistas a promoção da igualdade racial²⁶.

Os primeiros debates acerca da necessidade da implementação de políticas de escolarização da população negra remetem ainda a época do Império. Em 1870 um projeto de lei tentava obrigar os senhores a oferecer educação as crianças nascidas de mães escravizadas. Em 1872 o Ministério da Agricultura passou a destinar recursos à educação de libertos. Também em 1878 foi criado um decreto que oferecia cursos noturnos de instrução para livres e libertos no município da corte²⁷. Porém, nenhum desses atos teve muita efetividade, visto que no desabrochar do século XX quase todos os negros ainda eram analfabetos.

Nas primeiras décadas do século XX, como o Estado não se prontificava em viabilizar a educação do povo negro foram os próprios movimentos que assumiram essa causa. Exemplo disso foi a Frente Negra Brasileira (FNB), organização que funcionou na década de 1930 e que tinha

25 OLIVEIRA, Rachel. O despreparo: um argumentamo que impede o acesso dos jovens negros a universidade. In: **APROVADOS!: cursinho pré-vestibular e população negra**. São Paulo: Selo Negro, 2002.

26 SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: Santos, Sales Augusto dos. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003*. 1ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005, v. 3, p. 21-37

27 GONÇALVES, L.. e SILVA, P. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, 2000, 15.

como um dos seus motes: "eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhes uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações". Na sede da FNB funcionava uma escola que buscava combater o analfabetismo entre os negros²⁸

Por essa época, na imprensa negra também eram recorrentes as exortações para que a comunidade negra aderisse a educação formal. Em um primeiro momento, a abordagem focou-se no próprio negro e buscava convencer esses sujeitos da importância que a instrução poderia ter na sua vida. Porém, a gradativa radicalização dos discursos alterou o foco do debate; pouco a pouco, prevaleceu o entendimento que, além de sensibilizar o negro quanto a importância da escola, também era necessário denunciar o descaso do Estado para com a mesma²⁹.

Outra alteração no enfoque dado pelos movimentos negros à questão da educação deu-se a respeito do tipo de formação que seria buscada. Inicialmente, buscava-se inserir o negro no contexto da tradição da cultura ocidental, só com o tempo é que se passou também a reivindicar a adoção de um currículo que abordasse as tradições africanas e as suas contribuições à formação cultural brasileira. Uma das primeiras manifestações nesse sentido apareceu na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro, que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950^{30,31}

Em 1978, no contexto que já abordamos de enfraquecimento da ditadura militar, as reivindicações de mudanças passaram a ser mais explícitas. A pauta de luta dos movimentos negros passou a incluir itens como a melhoria nas condições de acesso dos negros a escola, o combate a discriminação racial na escola e a reformulação dos currículos tendo em vistas a inclusão do legado cultural africano. Essa mesma pauta, com algumas alterações pontuais reapareceu nos debates anteriores à Constituinte de 1988 e na Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, em 1995³²

No final da década de 1990 as reivindicações passaram a refletir as alterações por que passava a sociedade brasileira e passaram a abordar novas dimensões: em lugar da alfabetização era o ensino superior que tinha se tornado a menina dos olhos dos movimentos negros. Pouco a pouco se entendia que lugar de negro era na universidade e temas como cotas e permanência passaram a ser cada vez mais recorrentes.

28 DOMINGUEZ, P. Um "**Templo de Luz**": **Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set/dez 2008.

29 GONÇALVES, L.. e SILVA, P. op. cit.

30 SANTOS, S. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10, n. 03, p. 21-37, 2005.

31 PIRES, Antônio. **Movimentos da cultura afro-brasileira: a formação histórica da capoeira contemporânea (1890-1950)**. 2001. Tese de Doutorado. T História)—Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

32 SANTOS, S. op. cit

Porém, o debate sobre a presença negra na academia é anterior a década de 1990, na realidade, ele ganhou força a partir do final da década de 1970, sobre no escopo das articulações que se tornaram possíveis através do MNU, quando um número cada vez maior de militantes negros ao adentrar na universidade assumiu papéis de intelectuais negros. Tais sujeitos, aos refletirem sobre as muitas dificuldades que enfrentaram para ocupar tais posições, transformaram, eles mesma, em objetos de estudo fortalecendo a denúncia da questão racial brasileira.

Ao sentir, pensar, agir e portar uma ética da convicção antirracismo incorporada à sua visão de mundo, bem como um conhecimento acadêmico-científico adquirido dos cursos de pós-graduação, os(as) negros(as) intelectuais que estão nas universidades brasileiras como professores ou alunos de pós-graduação stricto sensu passaram a tocar o seu destino, tentando se tornar sujeitos dos seus próprios destinos, com vistas a produzir um conhecimento científico comprometido com a construção de uma sociedade racialmente democrática de direito e de fato³³.

Essa maior inserção dos militantes negros nos espaços acadêmicos ao mesmo tempo que tornava mais denso o debate acerca da questão racial brasileira também permitia a ocupação gradativa pelos ativistas negros de posições de poder nas estruturas do ensino superior. Uma das consequências mais relevantes desse processo foram, a partir do final da década de 1990, a criação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros nas instituições de ensino superior, articulados na Rede de NEABs (SISS e OUTROS: 2013). Os NEABS são instâncias bastante específicas na estrutura das universidades brasileiras, pois, ao mesmo tempo, funcionam como núcleo de pesquisa, instância administrativa e espaço de luta política.

Ainda no campo das ações não governamentais, no sentido da promoção dos estudantes negros para a universidade cabe destacar as diversas iniciativas de oferta de cursinhos pré-vestibulares voltados a preparação desse público. Durante a década de 1990, a capacitação específica para o vestibular tornou-se uma das mais mercadorias mais caras e valorizadas no campo da educação, o que fazia extremamente acirrada a disputa pelas vagas nas universidades públicas, ressalte-se que estamos falando de tempos anteriores às políticas de reserva de vagas. Então, a estratégia da comunidade negra foi, na medida do possível, prover-se também dessa preparação³⁴.

Mas, se em 2012, houve um avanço significativo com a aprovação da Lei de Cotas, que garantiu a presença dos estudantes negros nas universidades públicas, com pouco tempo se percebeu que somente o acesso não seria o suficiente, era necessário criar políticas que garantissem a permanência do estudante negro, muitas vezes trabalhador, nas instituições como forma de lhes

33 SANTOS, S.. A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais. **Revista Mosaico, edição**, v. 5, 2011.

34 ANDRADE, R. e FONSECA, E. **APROVADOS!: cursinho pré-vestibular e população negra**. São Paulo: Selo Negro, 2002.

possibilitar a chance de sucesso acadêmico. Tais medidas incluiriam a oferta de cursos noturnos, a concessão de bolsas estudo, acompanhamento pedagógico, tutorias entre outras.

Outra grande conquista dos movimentos negros foi a promulgação da Lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira no currículo da educação básica. Além disso, a lei também incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra. A essa norma, posteriormente, veio a juntar-se a Lei 11.645/08 que também incluiu a história dos povos indígenas no Brasil como item obrigatório do currículo.

Porém, a efetivação da Lei 10.639/03 se mostrou um trabalho bastante complexo. Entre os professores em atividade poucos tinham tido em sua formação qualquer contato com a histórica e cultura afro-brasileira. Os materiais didáticos estavam eivados de preconceitos e informações equivocadas. Por fim, as próprias instituições superiores de ensino no Brasil não possuíam muitas disciplinas dedicadas a essa matéria. Por tudo isso se fazia necessário um esforço nacional no sentido da aplicação da norma ³⁵

O próprio Estado Brasileiro pelo menos reconheceu a dimensão descomunal desse trabalho. Mesmo antes da aprovação da Lei, quando a matéria ainda era debatida no Conselho Nacional de Educação, o parecer favorável da conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves ³⁶ apontava que a formação de professores para temática exigiria uma atenção especial por parte dos governo, visto havia muito a se fazer.

Foi nesse contexto que foi criado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana³⁷. O documento ao mesmo tempo que justificava a importância da Lei também reforçava a ideia de que sua execução só seria possível através de um grande esforço nacional que unisse os três níveis do governo, os conselhos de educação, as escolas, as universidades e, dentro das universidades, os colegiados de curso e os núcleos de estudos afro-brasileiros . A grande relevância desse documento se dá por dois motivos: primeiro porque nele o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade de ser o órgão indutor do processo de implementação da Lei, segundo, pelo seu conteúdo que definiu objetivamente os papéis devidos a cada ente partícipe do esforço.

Nesse sentido, às Instituições de Ensino Superior foram demandadas as seguintes ações:

35 GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista, Curitiba**, n. 47, p. 19-33, 2013.

36 PARECER, CNE. 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2004.

37 BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília 2013.

Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no do art. 1º, da Resolução CNE /CP n. 01/2004;

Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes.

Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008;

Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08;

Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;

Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-raciais;

Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica.³⁸

Há ainda, um conjunto de ações sugeridas para Educação Superior de modo mais global, que não seriam cumpridas apenas pelas Instituições de Ensino mas, também pelos outros organismos envolvidos, são elas:

Adotar a políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas para o ingresso de negros, negras e estudantes indígenas ao ensino superior;

Ampliar a oferta de vagas na educação superior, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a este nível de ensino;

Fomentar o Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que e atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações Étnico-raciais;

Implementar as orientações do Parecer no 03/2004 e da Resolução no 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Étnico-raciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura;

Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à educação das relações ético raciais para todos os cursos de graduação;

38 BRASIL, op .cit

Incluir os conteúdos referentes à educação das relações Étnico-raciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES.³⁹

Todas essas demandas tornaram a implementação da legislação educacional antirracista um grande desafio para as Instituições de Ensino Superior. Pois, a elas cabia, principalmente, a formação dos profissionais que atuariam nas escolas combatendo as práticas discriminatórias e positivando os elementos de matriz africana em nossa cultura. Mas, não bastaria apenas formar os futuros profissionais, se fazia necessário, também, garantir que aqueles que já estivessem em atividade tivessem supridas as possíveis lacunas havidas em sua formação inicial. Dessa maneira, era necessário criar pontes entre as Universidades, as Escolas e a Comunidade visando à construção das novas práticas educativas com suporte na Lei 10.639/03.

No âmbito do governo federal, a instância do Ministério da Educação que é responsável pelo acompanhamento das políticas de implementação da Lei 10.639/03 é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Entre outras ações chanceladas pela SECADI uma das mais relevantes é o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro).

1.5 O PROGRAMA UNIAFRO E A APLICAÇÃO DA LEI 10.639/03

O Programa Uniafro teve sua primeira edição no ano de 2005 surgindo como um verdadeiro “programa guarda-chuva” que visava lidar com uma série de dificuldades que vinham sendo identificadas pelo Ministério da Educação no que concernia as suas políticas de combate ao racismo. O Programa surgiu com o objetivo de apoiar ações de formação de professores para a aplicação da Lei 10.639/03, apoiar a produção de materiais didáticos e garantir a permanência de estudantes cotistas e não cotistas de origem afro descende nas Universidades Públicas.

39 BRASIL, op. cit

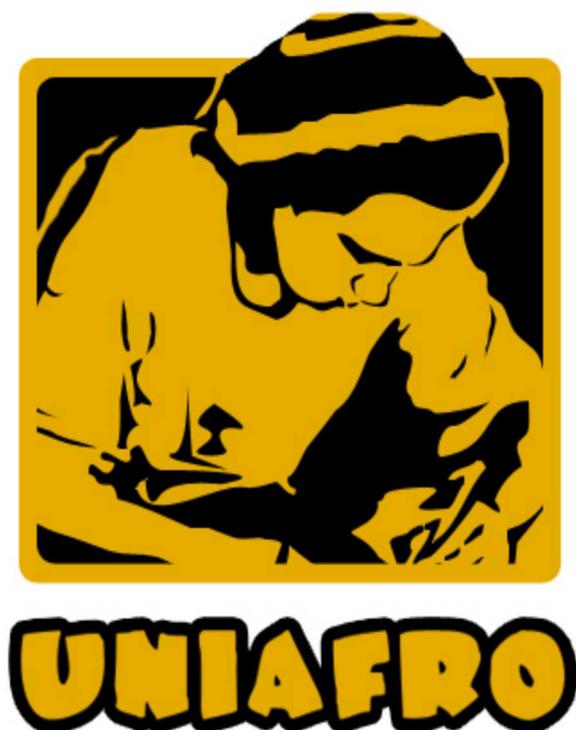


Figura1.1: Logo do Programa Uniafro

Entre os anos de 2005 e 2006 foram lançados editais que contemplaram 27 universidades (15 federais e 12 estaduais) com os aportes financeiros do Programa. No ano de 2007 não foi lançado edital, pois, o Ministério da Educação avaliou que havia necessidade de reformulação do Programa uma vez que seus objetivos não estavam sendo bem contemplados. Ocorreu que os cursos de formação de professores tinham pouca cobertura entre os profissionais da rede pública de ensino, as ações de permanência de estudantes eram frágeis pela insuficiência e amparo legal e que as ações de publicação de materiais sobre a temática étnico-racial não atendiam à demanda crescente por materiais didático-pedagógicos específicos para a implementação da Lei 10.639/03 ⁴⁰

Por outro lado, mesmo com esses problemas, as primeiras edições do Programa tiveram como um dos seus méritos o fortalecimento da Rede de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs) nas Universidades Públicas, entre os anos de 2005 e 2006 o número de NEABs passou de 32 (trinta e dois) para 68 (sessenta e oito). Esse fato decorreu em muito devido à exigência dos editais de que as instituições parceiras do Uniafro tivessem NEABs em atividade.

40 BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão da Secadi**. Ano de 2013.

No ano de 2008 houve o relançamento do Programa com alterações pontuais: o programa de concessão de bolsas foi abandonado devido as incertezas jurídicas que à época havia acerca da sua legalidade, o apoio a publicação de materiais didáticos passou a ser devido exclusivamente a ações voltadas a temática das relações étnico-raciais e a História da África e da Cultura Afro-brasileira, por fim, as ações de formação de professores passaram a focar nos profissionais em atividade na rede pública. Por outro lado, foi deixada de lado a exigência de que as instituições parceiras tivessem NEABs ativos. Atualmente, o programa persiste com esse mesmo formato.

A centralidade do Uniafro nos esforços da Secadi fica evidente quando analisamos os números do Programa, até o ano de 2008 foram promovidas 1.245 Especializações; 1.470 Aperfeiçoamentos e Extensões. O Programa UNIAFRO de 2005 a 2008 recebeu investimento do MEC demais de R\$ 5 milhões, e também desenvolveu ações de pesquisa, seminários e publicações acadêmicas, cerca de 90 títulos, voltadas para a Lei 10639.⁴¹

Diz muito acerca do quanto avançou nos últimos anos no campo das políticas de promoção da igualdade racial e de combate ao racismo no campo da educação a existência de um programa como Uniafro, bem como a de um órgão como a SECADI no interior do Ministério da Educação. Tais fatos nos levam a interpretação de que os movimentos negros conseguiram fundamentar suas pautas a tal ponto que se tornaram possíveis ações permanentes no sentido de viabilizá-las. Em uma nação construída sobre bases escravocratas e que construiu para um dos mais perversos modelos de racismo, isso é muito; e só possível ao custo de muita luta.

1.6 O RECÔNCAVO DA BAHIA

Um recôncavo é uma região que circunda uma Baía. No Estado da Bahia, o Recôncavo, é a região onde o encontro das culturas gerou uma sociedade plural que tem uma história das mais ricas e peculiares, cuja narrativa ocupa espaço de destaque no relato da história da nação brasileira. Afinal, o povo do Recôncavo foi protagonista em vários dos embates que determinaram a própria constituição deste Estado⁴²

É difícil determinar a extensão desse território, pois, esse tema sempre gerou debates e controvérsias, mas, Nacif⁴³ analisando as similaridades entre os traçados propostos para a região desde o século XVIII até o presente sugere que o território ocupe no mapa a forma de um

41 Op cit

42 FRAGA, W. **UFRB e o Recôncavo da Bahia**. In: UFRB. UFRB 5 Anos: caminhos, histórias e culturas. UFRB: Cruz das Almas: 2010.

43 NACIF, P. **Recôncavo da Bahia: um universo entre o sertão e o mar**. In: UFRB. UFRB 5 Anos: caminhos, histórias e culturas. UFRB: Cruz das Almas: 2010.

semicírculo com uma área de aproximadamente 11.000 km², com a seguinte abrangência: o norte de Salvador até Mata de São João e Alagoinhas; a área de solos de massapês, localizada ao norte da Baía de Todos os Santos e que segue até a região de Teodoro Sampaio; a península de Saubara Iguape; as terras baixas de Maragogipe a Jaguaripe; e as regiões mais elevadas de Cruz das Almas e Santo Antônio de Jesus.



Figura 1. 2: O Semicírculo que forma o Recôncavo

A concepção de Recôncavo que estamos adotando nesse trabalho parte da abordagem da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) que abrange os municípios de Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, São Francisco do Conde, São Sebastião do Passé, Sapeaçu, Saubara e Varzedo; porém sentimos a necessidade de incluir nessa relação o município de Amargosa, visto que a UFRB lá possui uma sede, onde se instalou uma das turmas do curso que estamos analisando.

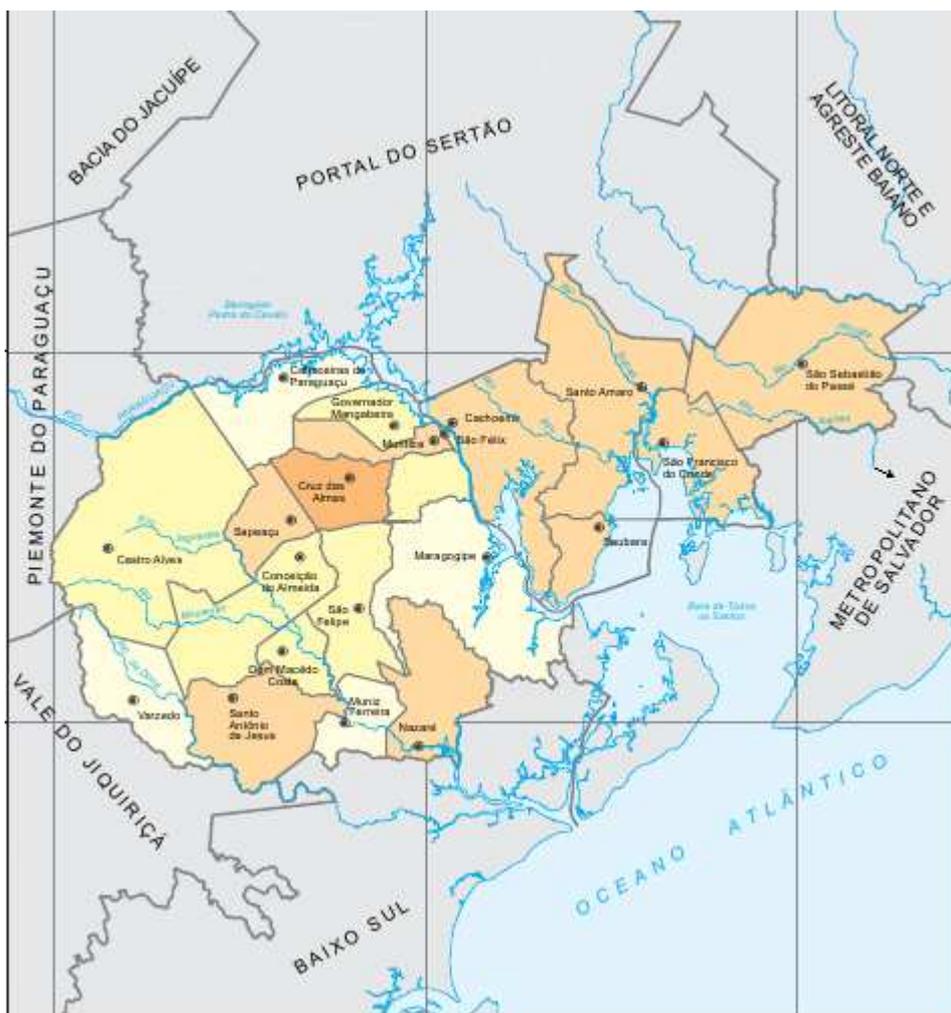


Figura 1.3: Mapa do Recôncavo da Bahia conforme a SEI

A população do Recôncavo, conforme o recorte com que estamos trabalhando é de 611.031 habitantes, a cidade mais populosa é Santo Antônio de Jesus, que possui 90.987 habitantes, seguida de Cruz das Almas com 58.606 habitantes e Santo Amaro que possui 57.800 habitantes.

Tabela 1.1: População do Recôncavo por município

Municípios	População
Amargosa	34.351
Cabaceiras do Paraguaçu	17.327
Cachoeira	32.036
Castro Alves	25.408

Conceição do Almeida	17.889
Cruz das Almas	58.606
Dom Macedo Costa	3.874
Governador Mangabeira	19.819
Maragogipe	42.815
Muniz Ferreira	7.313
Muritiba	28.899
Nazaré	27.274
Santo Amaro	57.800
Santo Antônio de Jesus	90.987
São Felipe	20.302
São Félix	14.098
São Francisco do Conde	33.183
São Sebastião do Passé	42.153
Sapeaçu	16.587
Saubara	11.201
Varzedo	9.109
TOTAL	611.031

1.7 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

A UFRB é uma autarquia federal criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005 a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia- UFRB. Sua sede está localizada na cidade Cruz das Almas, distante 157 km de Salvador, lá funcionam, além da Administração Superior, os Centros de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas- CCAAB e o Centro de Ciências Tecnológicas- CETEC. Existem ainda outros cinco campi; na cidade de Cachoeira funciona o Centro de Artes, Humanidades e Letras- CAHL, em Amargosa está localizada o Centro de Formação de Professores e no município de Santo Antônio de Jesus funciona o Centro de Ciências da Saúde. Recentemente, foram inaugurados o Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade- CETENS, em Feira de Santana e o Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas- CECULT, na cidade de Santo Amaro.

Segundo seu Estatuto, o principal objetivo da Universidade é explorar o potencial socioambiental de cada espaço do Recôncavo, bem como servir de polo integrador. Os princípios assumidos pela Instituição são:

- Cooperação com o desenvolvimento socioeconômico, científico, tecnológico, cultural e artístico do Estado e do País e compromisso com o desenvolvimento regional; Criação de marcos de reconhecimento social, oriundos dos serviços especiais prestados no atendimento da população; Gestão participativa;
- Uso de novas tecnologias de comunicação e de informação;
- Equidade nas relações entre os campi;
- Desenvolvimento de um ambiente capaz de viabilizar a educação a distância;
- Processo de avaliação institucional permanente;
- Adoção de políticas afirmativas de inclusão social⁴⁴.

A Universidade oferta 37 cursos de graduação e 15 cursos de pós-graduação. No semestre de 2013.1 o número de alunos ativos era de 8.600. A principal modalidade de acesso adotada pela Instituição é o Sistema Unificado do Ministério da Educação- SiSU. Ela adota um sistema de reserva de vagas baseado na Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, e na Portaria Normativa 18, de 11 de outubro de 2012. Dessa maneira, 50% das vagas são reservadas aos estudantes oriundos da escola pública. Por sua vez, a metade destas vagas é reservada aos candidatos com renda familiar declarada inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. E, finalmente, a distribuição destas vagas é feita observando-se o percentual de negros, pardos e indígenas no Estado da Bahia, conforme a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.

A Pró-reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil- PROPAAE é órgão da Administração Superior responsável pelo desenvolvimento das políticas e práticas de democratização relativas ao ingresso, permanência e pós-permanência estudantil. Foi a UFRB uma das primeiras universidades brasileiras a possuir uma instância específica com tais características e finalidades. A PROPAAE coordena um Programa de Permanência que adota entre seus princípios, “qualificar a permanência dos alunos beneficiários dos Programas de Políticas Afirmativas da UFRB” e “combater o racismo e as desigualdades sociais”, esse programa é constituído por diversos auxílios que alcançam diversas dimensões da vida do estudante, como moradia, alimentação e creche, para o caso dos discentes com filhos⁴⁵.

Políticas de permanência são muito necessárias na UFRB visto que nos seus campi as a maior parte dos discentes não estuda no município em que mora . Acrescente-se que esses alunos são na sua maioria oriundos de classes populares, não dispoendo suas famílias, assim, de quaisquer

44 UFRB. **Estatuto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Cruz das Almas, 2005.

45 UFRB. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Cruz das Almas, 2010.

meios para o financiamento dos seus estudos e que trabalhar para a maior parte deles não se constitui enquanto possibilidade visto que não há mercado de trabalho suficiente nas cidades em que estão localizados os campi, talvez, com a possível exceção de Santo Antônio de Jesus, mas, nesse campus só há oferta de curso diurno⁴⁶.



Figura 1.4: Vista aérea do campus da UFRB em Cruz das Almas CREDITO

1.8 O PROGRAMA UNIAFRO NA UFRB: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Quando foram abertas as inscrições para o Programa Uniafro a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia concorreu com a proposta de um “Curso de Especialização em História da África e da Cultura Afro-brasileira”, como foi aprovada, coube a Instituição um aporte financeiro no valor de R\$ 504.000,00 para executar a demanda a partir do seu Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Recôncavo da Bahia.

O NEAB da UFRB está em funcionamento desde o ano de 2009 e está instalado na cidade de Cachoeira. Atualmente, estão vinculado ao Núcleo 61 (sessenta e um) pesquisadores, 22 (vinte e dois) docentes e 39 (trinta e nove) discentes. Ao todo, o grupo congrega 6 (seis) linhas de pesquisa:

46 ATCHE, Ana Cláudia dos Reis. **Política de ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no período de 2006-2012**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2014.

Comunidades Negras Rurais, Culturas Negras, Escravidão e Pós-abolição, Etnobotânica, História da África, Negros e Educação e Raça e Gênero. A página do grupo hospedada no Portal da CAPES aponta que o desenvolvimento do Programa Uniafro como uma das suas ações mais prioritárias.

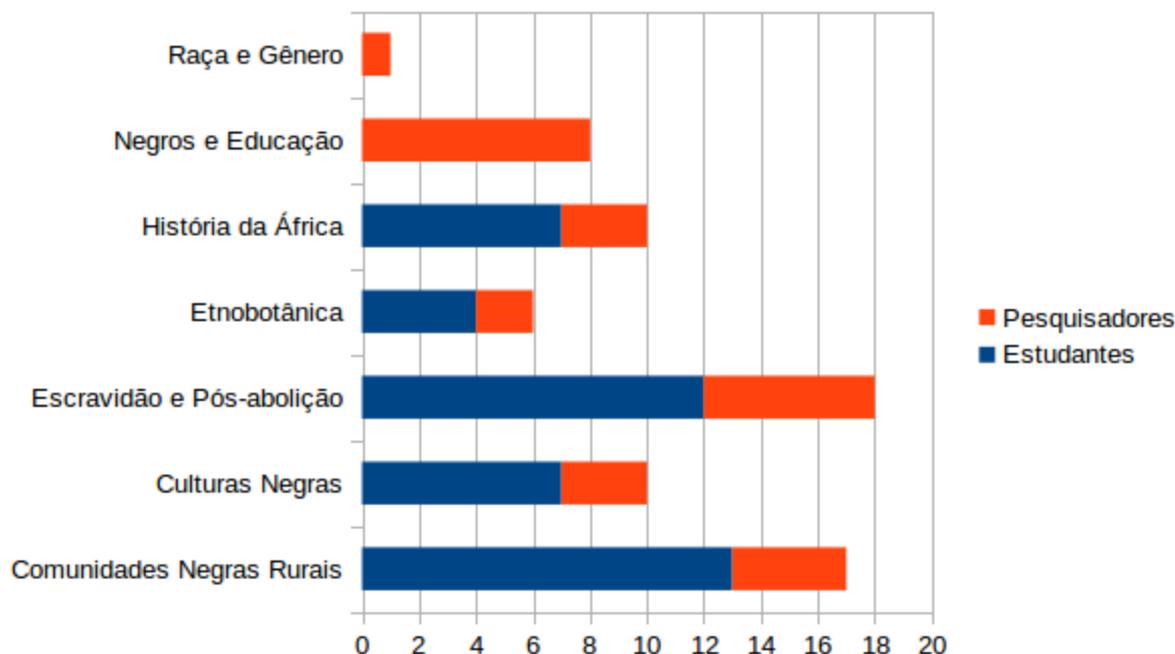


Gráfico 1.4: Distribuição do pessoal do Neab por tema de pesquisa

A proposta apresentada pela UFRB possuía quatro dimensões de atuação, todas elas vinculadas aos esforços institucionais a fim de se implementar a Lei 10.639/03. A primeira delas seria a oferta de um curso de especialização voltado principalmente aos professores em atividade da rede oficial de ensino. A Segunda seria a publicação de material bibliográfico dedicado a temática do curso. A terceira seria a organização de eventos científicos, também vinculados a temáticas das relações étnico-raciais. Por fim, a quarta dimensão seria a execução de projetos de trabalhos de campo.

Apesar de estarmos apresentando a execução do curso como uma dimensão a parte, não resta dúvidas de que ela foi o centro do projeto. Entendemos assim porque tudo o que foi planejado tinha o curso de especialização como centro. A proposta de elaboração de materiais didáticos vislumbrava a formação docente, as viagens de campo incluíam atividades de execução do curso e os eventos científicos visavam a divulgação de conhecimentos para os estudantes do curso. Ou seja, o cerne do processo era a formação docente para a aplicação da 10.639/03

Tal posição foi expressa no projeto que afirma que o objetivo do curso seria:

Fomentar a oferta de capacitação e formação inicial e continuada, a presencial, de professores, profissionais, funcionários e gestores para a educação básica na área do ensino da história e cultura indígena, afro-brasileira e africana; bem como contribuir para o desenvolvimento de estudos e pesquisas voltados para a melhoria da formação.

A seleção para ingresso no curso aconteceu no mês de novembro de 2012. Foram oferecidas 150 vagas as quais podiam se candidatar professores em atividade na rede oficial de ensino. O processo seletivo foi conduzido por uma comissão formada por representantes das secretarias de educação e pela coordenação do curso.

No processo seletivo houve bonificações para professores que atuavam com disciplinas relacionadas a temática do curso e àqueles que possuíam filiação a entidades dos movimentos negros. Na medida do possível buscou-se selecionar um professor por escola. Esses dois últimos itens nos sugere a preocupação que a se tinha quando a produção de um efeito multiplicador.

O cronograma do curso que previa atividades entre março e novembro de 2013, acabou alongando até novembro de 2014, o atraso deu-se principalmente devido as greves que ocorreram nesse período e acabaram por impedir o desenvolvimento do curso.

A carga horária do curso foi de 544 distribuídas em dez disciplinas: Literatura, Conceitos, Métodos e Metodologia do Ensino Superior, Geografia e Pré-História da África, África I e África II, África III e Escravidão I, Escravidão II e III, Comunidades Negras Rurais e Cultura Negra, Movimentos Negros I e Movimentos Negros II, Raça e Gênero e Raça e Educação, Seminário e TCC.

A matriz curricular chama a atenção pela extensão da carga horária. Não são muitos comuns os cursos de especialização com uma carga horária de 544 horas. É fácil notar que a estrutura curricular dialoga com as linhas de pesquisa do Neab-UFRB e com a prática política de alguns membros da equipe gestora nos movimentos negros e em atividades vinculadas as causas dos povos quilombolas.

Apesar de o curso ser na área de História, a matriz não deixa de ter um viés interdisciplinar, sendo ofertadas disciplinas que dialogavam com a geografia e a antropologia. Nesse sentido, talvez houve um ganho qualitativo se se ofertasse algum componente que dialogasse com a literatura africana. Também sentimos falta de uma disciplina que discutisse o tema dos espaços da memória e o patrimônio cultural, nesse ponto, lembramos que Cachoeira, um dos polos, se constitui em um museu a céu aberto que fala da diáspora negra. Na construção do currículo esse aspecto deveria ter sido levado em conta.

Tabela 1.2: Matriz Curricular do Curso de Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil

Disciplina	Carga Horária
Literatura, Conceitos, Métodos e Metodologia do Ensino Superior	51
Geografia e Pré-História da África	51
África I e África II	51
África III e Escravidão I	51
Escravidão II e III	51
Comunidades Negras Rurais e Cultura Negra	51
Movimentos Negros I e Movimentos Negros II	51
Raça e Gênero e Raça e Educação	51
Seminário	51
TCC	51

Como trabalho final de curso os estudantes foram convidados a escrever um trabalho monográfico no qual analisavam algum problema a luz da bibliografia. A temática era escolhida pelo próprio pós-graduando e a maioria escolheu trabalhar com a escravidão e o pós-abolição, outros temas bastante procurados foram: raça e gênero e a educação das relações étnico-raciais.

Tabela 1.3: Tema das monografias

Área	Trabalhos
Comunidades Negras Rurais	8
Culturas Negras	10
Educação das Relações Étnico-raciais	20
Escravidão e Pós-abolição	40
História da África	10
Movimentos Negros	5
Outros	9
Raça e Gênero	14
Religiões Afro-brasileiras	11
Sociologia das Relações Raciais	9
TOTAL	136

O curso aconteceu em parceria com os municípios de Amargosa e Cruz das Almas, com sedes nos polos de Amargosa e Cachoeira, nas estruturas da própria UFRB. Inicialmente, o Programa intencionou captar docentes dos municípios de Cachoeira, Cruz das Almas, Santo Amaro, São Félix e Muritiba no polo de Cachoeira, e Amargosa Santo Antônio de Jesus, Mutuípe, Brejões, no Polo de Amargosa. Porém, além dos intencionados docentes de outros municípios foram atingidos: no Polo de Cachoeira: Camaçari, Governador Mangabeira e Salvador; no Polo Amargosa: Jaguaripe

Durante a execução do programa houve algumas alterações em seu plano orçamentário. A princípio estavam previstas despesas de R\$ 7.000,00 para permanência, R\$ 100.000,00, para dar suporte a trabalhos de campo, R\$ 260.000,00 para a publicação de livros, R\$ 80.000,00 para a organização de eventos, R\$ 7.000,00 para gastos operacionais, R\$ 20.000,00 para impostos e R\$ 30.000,00 para compra de materiais de consumo. Esse modelo foi alterado até chegar a versão final que previa despesas de R\$ 112.600,00 com diárias, R\$ 257.000 com publicações, R\$ 60.320,00 com outros serviços de pessoas jurídicas, R\$ 40.000,00 com despesas de passagens e locomoção e R\$ 5.680,00 com impostos.

Tabela1. 4: Versão Final do orçamento do Programa Uniafro

Despesa	Gasto
Diárias Civil	R\$ 112.600,00
Publicação/ (Pessoa Jurídica)	R\$ 257.000,00
Outros Serviços- Pessoa Jurídica	R\$ 60.320,00
Serviços de Terceiros – Pessoa Física	R\$ 28.400,00
Passagens e Locomoção	R\$ 40.000,00
Impostos (INSS) 20%	R\$ 5.680,00
Total	R\$ 504.000,00

Os gastos com diárias e passagens serviram para custear os deslocamentos de palestrantes para os eventos e na execução de atividades de campo. As despesas com serviços de terceiros foram destinadas, principalmente, a equipe de apoio a especialização e viagens de campo (digitação, organização de eventos, mapeamento linguístico de comunidade remanescente de quilombo). As despesas com a publicação referem-se ao pregão eletrônico realizado para a publicação de coleção relacionada a temática do curso. As despesas com “outros serviços de PJ” referem-se a contratação

de empresa de organização de eventos. Por fim, os impostos referem-se as contribuições previdenciárias dos colaboradores PF.

Como nem todo o montado previsto foi gasto houve a devolução a Secadi de um valor correspondente a R\$ 53.342,03, o que significa que foram utilizados R\$ 450.658,00, um aproveitamento de 90.44% do recurso. O valor adicional foi gasto, principalmente, com diárias no exercício de 2014.

Quanto as publicações de material didáticos estão previstas a produção de 22 livros dedicados a temática das relações étnico-raciais. Serão 20 livros de texto e 1 livro de imagens com formato especial.

Uma grande dificuldade encontrada na execução do programa decorreu da impossibilidade do pagamento de bolsas aos docentes formadores. Como o curso aconteceu em dois polos exigia-se deslocamentos deles deslocamentos que levavam a gastos que nem não tinham cobertura institucional, ainda que exista uma dimensão de militância inerente ao programa que vimos destacada em falas de membros da equipe de coordenação acreditamos que as coisas têm melhor aproveitamento quando os profissionais são remunerados para executá-las e que não cabe ao trabalhar arcar com os custos do seu trabalho⁴⁷.

Por fim, um grande fruto da ação foi a implantação do Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas pela UFRB que funciona no campus de Cacheira. Os dois cursos têm plena relação, visto que na programa na proposta do mestrado o funcionamento da especialização foi apresentado como grande trunfo, o fato de ser um mestrado profissional diz muito a respeito disso, também, a política que reserva 60% das vagas na pós-graduação *stricto sensu* para professores em atividade na rede pública de ensino.

Porém, apenas um professor formado como curso de especialização foi aprovado na seleção para o mestrado que aconteceu em 2014, na realidade, apenas três deles chegou a se inscrever. Diversas vezes questionamos os formados especialistas quanto ao interesse em integrar o mestrado e a resposta era sempre a mesma, tinham vontade, mas, se sentiam inseguros ante a necessidade de elaborar o projeto de pesquisa exigido pela seleção. Nesse sentido, entendemos que seria salutar se o curso de especialização instrumentalizasse seus alunos nessa direção, uma boa maneira de fazê-lo seria permitir, e motivar, a elaboração de projetos de pesquisa, conforme as regras da seleção de mestrado, como trabalho de conclusão de curso do curso de especialização. Dessa maneira, os egressos da especialização teriam mais condições de disputar as vagas ofertadas pelo mestrado.

47 Na segunda edição do curso foram disponibilizadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação bolsas para os formadores.

Entrevistamos o egresso da especialização que logrou aprovação no mestrado. Durante a conversa ela relacionou uma experiência com a outra, visto que o curso de especialização significou a retomada de seus estudos acadêmicos que estavam suspensos já fazia alguns anos.

Volumes 1: Entre Veredas e Arrabaldes; escravos e libertos na comarca de Nazaré das Farinhas durante o oitocentos e no pós-abolição, por Edinelia Maria Oliveira Souza (UNEB), Virginia Queiroz Barreto (UNEB) e o Wellington Castellucci (UFRB); **Volume 2;** Cenário da Saúde da População Negra no Brasil: diálogos e pesquisas, por Regina Marques de Souza (UFRB), **Volumes 3 e 4:** Formação Cultural: Sentidos epistemológicos e políticos/ Culturas e Negritudes: Linguagens do contemporâneo, por Rita de Dias Pereira Alves (UFRB) e Cláudio Orlando Costa do Nascimento (UFRB); **Volume 5:** Diáspora Africanas nas Américas, organizados por Isabel Cristina F. dos Reis (UFRB) e Solange P. Rocha (UFPB); **Volume 6:** Reflexões sobre África Contemporânea, organizado por Juvenal de Carvalho (UFRB), **Volume 7:** Histórias da Escravidão e do Pós-Abolição nas Escolas, organizado por Giovana Xavier (UFRJ), **Volume 8:** Da Escravidão e da Liberdade: processos, biografias e experiências da abolição em perspectivas transnacionais, organizado por Antônio Liberac Cardoso Simões Filho (UFRB); Flávio dos Santos Gomes (UFRJ), Maria Helena P. T. Machado (USP), Paulo Roberto Stuardt Moreira (Unisinos), Petrônio Domingues (UFS), Walter Fraga (UFRB) e Wlamira Albuquerque (UFBA), **Volume 9:** Territorialidades Negras em Questão: conflitos, lutas por direito ao reconhecimento, organizado por Ana Paula Comin de Carvalho (UFRB), Cintia Beatriz Muller (UFBA) e Rosy Oliveira (UFRB), **Volume 10:** Os Índios na História da Bahia, organizado por Fabricio Lyrio (UFRB), **Volume 11:** Pensadores Negros e Pensadoras Negras-Séculos XIX e XX, organizado por Ana Flavia Magalhães Pinto (Unicamp) e Sidney Chalhoub (Harvard University); **Volume 12:** Atlântico de Dor: Duas faces do tráfico de Escravos, organizado por João José Reis e Carlos (UFBA) e Carlos da Silva Jr. (University Of Hul/ Inglaterra), **Volume 13:** Capoeira em Múltiplos Olhares: Estudos e pesquisas em jogo, organizado por Antônio Liberac Cardoso Simões Pires (UFRB), Franciane Simplicio (Fundação Gregório de Mattos- BA), Paulo Magalhães (UFBA) e Sara Abreu (UFBA), **Volume 14:**Das Formações Negras Camponesas: estudo sobre remanescentes quilombolas no Brasil, organizado por Rosy Oliveira (UFRB) e Flávio dos Santos Gomes (UFRJ), **Volume 15:** Antinegitude: O impossível sujeito negro, organizado por João H. Costas Vargas (University of Texas/ Austin) e Osmundo Pinho (UFRB), **volume 16:**Beleza Negra: representação do cabelo, corpo e identidade das mulheres

negras, organizado por Ângela Figueiredo (UFRB) e Cíntia Cruz (UFRB), **Volume 17:** Territórios da Gente Negra: processos, adaptações: ensaio sobre colômbia e Brasil, organizado por Antônio Liberac Cardoso Simões Pires (UFRB) e Axel Rojas (Universidad Del Cuaca/ Colômbia) e Flávio dos Santos Gomes (UFRJ); **Volume 18:** Tramas Negras, organizado por Ana Paula Cruz (UEFS), Clíssio Santos Santana (UFBA), Fred Aganju Santiago Ferreira (UFRB), Josy Barcelos Miranda (UFRB), Lumara Cristina Martins Santos (UFRB), **Volume 19:** As Vintes faces de Exu, por Emanuel Soares (UFRB), **Volume 20:** Africanos na cidade da Bahia: escravidão e identidade africana- no século XVIII, por Cândido Rodrigues (UNEB), Carlos da Silva Jr. (University Of Hul/ Inglaterra), e Carlos Eugênio Líbano Soares (UFRBA), **Volume 21:** Caminhos para efetivação da Lei 11.645/2008, organizado por Leandro Almeida (UFRB), **Volume 22:** O Recôncavo no Olhar de Jomar Lima: patrimônio, festas populares e religiosidade, por Antônio Liberac Cardoso Simões Pires e Rosy de Oliveira.

Quadro 1.1. Publicações do Programa Uniafro Curso de Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil.

1.9 CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

A sociedade brasileira é marcada por um forte viés racista que se manifesta nos indicadores sociais que demonstram o desfavorecimento dos negros. Contra essa situação existe toda uma história de luta e resistência das populações afrodescendentes que vêm reivindicando a implementação de políticas dedicadas ao combate das desigualdades raciais. A educação é uma arena privilegiada dessas lutas, sendo a promulgação das leis 10.639 e 11.645 grandes vitórias dos movimentos negros.

Nesse sentido, a execução do Programa Uniafro Curso de Especialização em História da África e dos Povos Indígenas pela UFRB tem um grande potencial de atuação no sentido do combate as discriminações raciais nas escolas do Recôncavo da Bahia. O alcance do programa, 132 professores nos parece bem satisfatório. Conquanto fazemos a seguintes recomendações à ação:

- Refletir sobre o espaço institucional da ação, se não seria mais eficaz desenvolvê-lo como política ligada à Pró-Reitoria ligada a pesquisa e a pós-graduação.
- Estabelecer algum mecanismo de remuneração, ou verba indenizatório, para a equipe executora (professores formadores) da ação.

- O trabalho final de curso poderia ser um projeto de pesquisa elaborado conforme as noemas do Programa de Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas
- A matriz curricular do curso deveria incluir algum componente relacionada a memória e ao patrimônio histórico-cultural.

2. OS PROFESSORES FORMADOS: PERFIL SOCIOECONÔMICO-CULTURAL, ESPAÇOS DE ATUAÇÃO E CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO DA PROFISSÃO.

2.1. DA ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS.

Como demonstrado na introdução desse trabalho o questionário aplicado possuía um amplo leque de questões que cobria diversos aspectos da vida e da carreira dos inquiridos. Estas poderiam ser agrupadas em quatro categorias. Havia questões que tratavam do perfil sociocultural dos docentes. Havia questões que tratavam das suas condições de exercício profissional. Por fim, havia questões que tratavam de suas concepções políticas experiências relacionadas a educação das relações étnico-raciais. As respostas aos dois primeiros grupos de perguntas serão analisadas no presente capítulo.

Todas as respostas que serão analisadas nessa parte do trabalho se referem a questões objetivas. Em alguns itens um leitor mais atento poderá intuir uma aparente incoerência entre a totalização das respostas e o número total de respondentes ao questionário que, conforme citamos na Introdução, foi de 124 pessoas. Isso ocorre, por exemplo, no item referente as motivações de ingresso no curso, no qual houve 164 respostas. A explicação para esse é que em alguns itens permitimos que fossem assinaladas mais de uma resposta.

Também notará que trabalhamos nessa sessão com dois tipos de gráfico: gráficos circulares em formato de pizza e gráficos em forma de barras horizontais ou verticais. Cada um deles representa respostas para um tipo específico de questão. Quando representamos respostas a questões que permitiam apenas a assinalação de uma única alternativa optamos por gráficos em formato de pizza. Já quando representamos questões permitiam mais de uma resposta optamos pelo gráfico em formato de barras horizontais. Em ambos os tipos de representação apresentamos um total geral no campo referente aos percentuais que sempre corresponde a 100%. Apesar desse capítulo ter um forte viés de análise quantitativa sempre que possível ela foi enriquecida com observações que fizemos nos momentos de contato que tivemos com os docentes formados pelo Programa. Dessa forma, pretendemos dar um caráter etnográfico ao nosso relatório o que, nos parece, enriquece a análise..

Estruturar essa sessão do trabalho foi uma tarefa das mais difíceis, nunca foi nosso intento apenas apresentar os dados colhidos sem estabelecer nenhuma conexão entre eles, assim, nossa decisão metodológica foi eleger categorias estruturantes que pudessem servir de

eixo para os cruzamentos de dados que farão a trama da narrativa. Nesse intuito, escolhemos para esse papel as categorias raça, gênero e classe. Essas três dimensões permearão muitas das análises que faremos e funcionarão como elementos organizadores para a elaboração da história que os números nos apresentam. Entendemos que poderiam ser escolhidos outros elementos, mas, selecionamos esses por serem os que melhor dialogam com as concepções teóricas que orientam a nossa abordagem do problema que tratamos.

Dessa forma, convém que comecemos essa parte do estudo apresentando os resultados que colhermos em relação ao gênero e a cor dos docentes formados. A análise dos dados referentes a dimensão de classe serão analisamos mais a frente quando tratarmos dos aspectos relacionados a condições profissionais dos docentes nesse ponto também estarão presentes os outros dois fatores-chave: cultura e consciência política. Por esse caminho, acreditamos sermos capazes de construir um perfil dinâmico do docente formado pelo programa e de esboçar algumas considerações quanto aos seus impactos.

É nesse intuito que a primeira parte do capítulo foi dedicada a descrição do perfil dos profissionais formados quanto a sua cor, gênero e idade. Acrescentamos a dimensão idade porque considerarmos que ela pode contribuir com o entendimento dos outros dois aspectos-chave. A segunda parte procurou mapear os espaços de atuação dos profissionais formados em relação aos municípios, territórios, redes de ensino e colégios em que atuam. Por fim, a terceira parte, mais longa, analisará sob duas dimensões aspectos referentes ao exercício profissional dos egressos do curso. Primeiro, suas condições socioeconômicas: salário, participação no sustento familiar, consumo e questões de matiz genealógico. Depois, em um segundo momento, discutiremos as condições de exercício da profissão: disciplinas ministradas, níveis de ensino em que atuam⁴⁸, carga horária semanal de trabalho, se atuam em mais de um município, atuação política e sindical, nível de escolaridade, se ocupa cargo de gestão e área de atuação na educação.

2.2. APROXIMAÇÕES PRELIMINARES: COR, GÊNERO E FAIXAS ETÁRIAS

2.2.1. Cor

48 Os itens “disciplinas ministradas, níveis de ensino em que atuam” poderiam ser alocados tanto no mapeamento dos espaços de atuação dos docentes quanto no campo que discute a carreira. Optamos colocar no segundo apenas por considerarmos que guardam mais relação com os outros itens dessa dimensão. Assim, nosso mapeamento dos espaços de atuação se encerra da escola para fora, a abordagem dos itens internos ao ambiente escolar serão analisados junto com o contexto de exercício da profissão.

Como forma de dar mais solidez aos resultados colhidos na aplicação do questionário, optamos por separar em duas questões distintas os aspectos relacionados a etnia dos docentes. Dessa forma, elas foram convidadas a responder as seguintes perguntas: “Em relação a sua raça/etnia você se declara?” e “Qual a sua cor?”. Cada questão continha algumas alternativas e o respondente foi convidado a marcar uma delas, havia também a opção “outro” que se acompanhava de uma linha com a pergunta “qual?” para o caso do respondente que não se identificasse com nenhuma das opções preestabelecidas. Buscamos entender aspectos das ideologias raciais dos professores a partir das suas autodeclarações étnicas e raciais.

Dessa forma as questões estavam organizadas conforme o quadro abaixo:

Em relação a sua raça/etnia você se declara?
Alternativas: Negro(a), Branco(a), Indígena, Amarelo(a), Outro (qual?)
Qual a sua cor?
Alternativas: Negro(a), Branco(a), Indígena, Amarelo(a), Pardo, Outro (qual?)

Quadro 2.1. Respostas possíveis para cor e etnia nos questionários

A questão que ora analisamos foi um dos momentos chave da pesquisa. Em um curso tão marcado por questões relacionadas a identidade negra é quase uma prova de fogo questionar os egressos quanto ao seu pertencimento racial, principalmente porque nos parecia evidente que a maioria deles tinha traços fenóticos facilmente identificados como negros. Que contradição não seria o caso de a maioria deles negar tal pertencimento recorrendo ao campo “outro” ou se categorizando como “pardos”? O gradiente de cores, comum ao sistema de classificações das pessoas brasileiras, geralmente é dominante e se coloca como obstáculo a política dos movimentos negros de criar um ideário onde os não brancos se classifiquem enquanto negros⁴⁹.

Mas, tal não houve e os números corresponderam as expectativas dos movimentos negros, o que sinaliza algum sucesso na aplicação da ação. Quanto a raça/etnia 120 responderam ao item, destes, 95 declararam-se negros, 11 brancos, 5 amarelos, 2 indígenas e 7 optaram pelo campo “outro”. Quanto a declaração de cor, percebemos que o grupo negro se

49 PIRES, Antônio Liberac. *As Associações dos homens de cor e a Imprensa Negra Paulista: Movimentos negros, cultura e política no Brasil Republicano (1915 a 1945)*. Ed. **Gráfica Dalianaltda, BH**, 2006.

dividiu, com alguns deles migrando para a categoria “pardo”, assim, houve 74 docentes que se declararam negros e 27 que se declaram pardos. Interessante que a soma de declarados negros e pardos, no que se refere a categoria “cor” resulta em 101, o que ultrapassa os 95 que se declaram negros, quanto etnia, o que nos leva a concluir que os docentes que preencheram o campo outro são professores que não se sentiram a vontade para declararem-se etnicamente negros, mas, não tiveram problemas em se colocar como pardos. Houve ainda 10 que se declararam brancos, 5 amarelos, o que chama muito a atenção, 1 indígena e 3 assinalaram o campo “outro”, não identificando o que seria o “outro”..

Sabemos que a identidade étnica, principalmente a identidade negra, é um tema bastante complexo no Brasil. Em capítulo anterior já analisamos todo o histórico das teorias da mestiçagem, seus impactos, a pertinência de se trabalhar com a categoria raça e a alguns dos processos que acompanham o “assumir-se enquanto negro”, discussão que será uma das pautas do nosso próximo capítulo.

Tudo indica que existe, no campo ideológico racial desse grupo estudado uma diferenciação entre as categorias étnicas e as classificações de cor, uma está no campo da cultura e a outra na dimensão física da cor da pele; é quando os brancos escurecem e se tornam pardos.

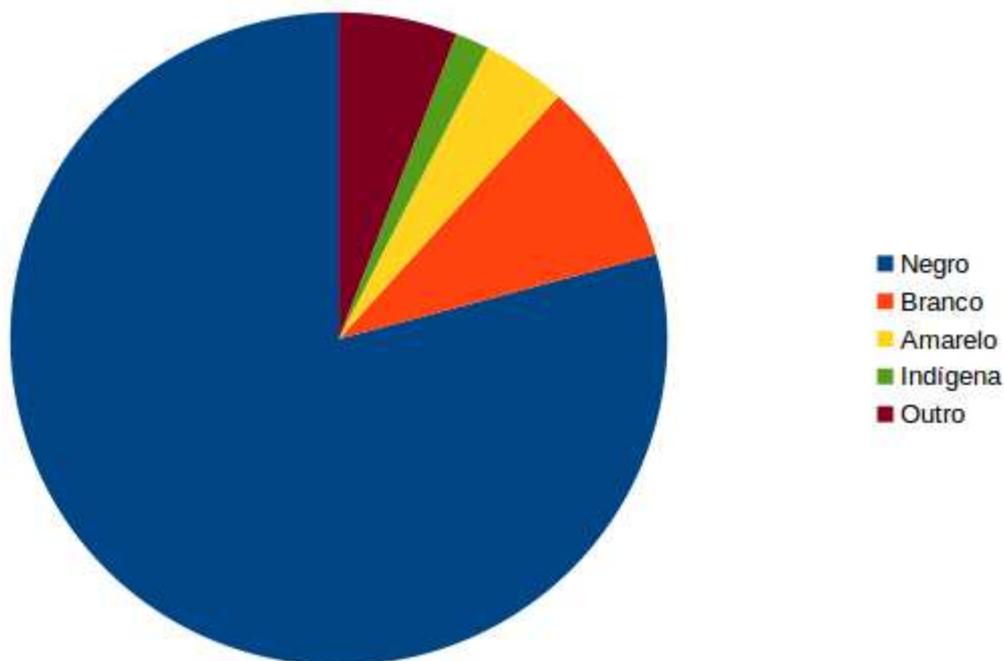


Gráfico 2.1: Distribuição dos docentes por raça/etnia

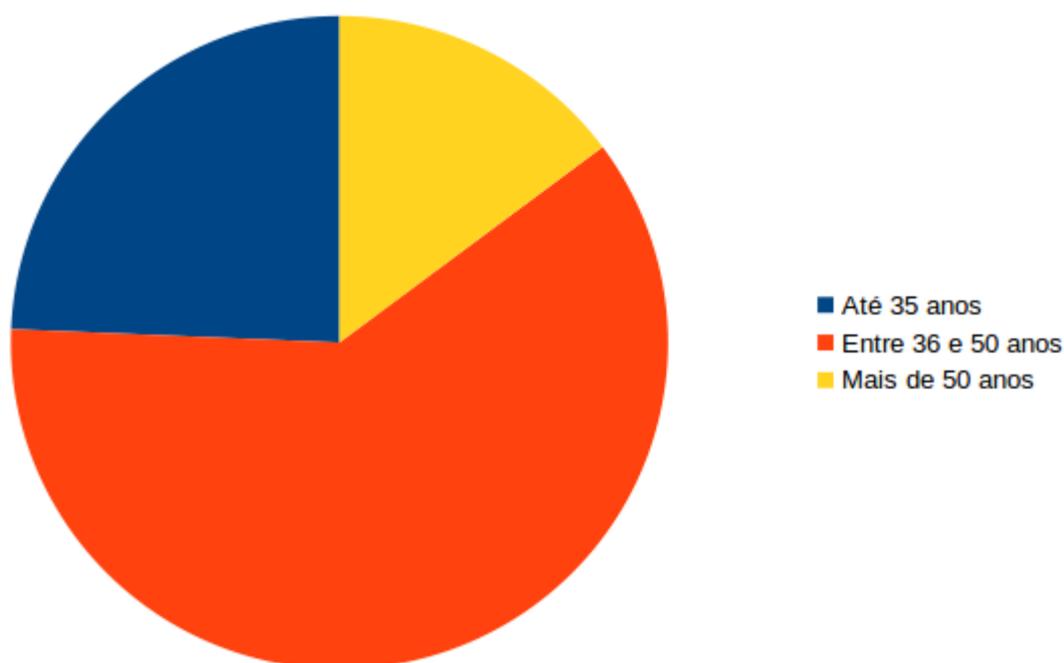


Gráfico 2.2: Distribuição dos docentes por faixa etária

2.2.2 Faixa Etárias

Questionamos os docentes quanto a suas idades, 115 responderam a questão. Para análise dos dados optamos por agrupá-los em três grupos: o primeiro reunindo os professores com até 35 anos, o segundo os docentes entre 36 e 50 anos e, por fim, os docentes com mais de 50 anos. A variação das idades esteve entre 27 e 59 anos, o que corresponde a um intervalo de 22 anos entre o mais jovem e o mais experiente.

A maioria dos docentes (70) fazia parte do grupo intermediário, entre 36 e 50 anos. Em seguida veio o grupo dos mais jovens, docentes com até 35 anos, com 28 docentes inscritos. Por fim, os docentes com mais de 51 anos compunham a faixa minoritária, com 17 inscritos. Esses indicadores apontam uma boa expectativa de aplicação da ação, pois apontam que a maioria absoluta dos professores tem, pelo menos, a expectativa de mais cinco anos de exercício da carreira antes da aposentadoria⁵⁰, tempo no qual muita coisa poderá ser feita.

Estimar ser possível agrupar os professores em, pelo menos, duas gerações⁵¹ tomando como marco a idade dos 50 anos. Os docentes com menos de 50 anos seriam aqueles que muito provavelmente obtiveram sua formação inicial já no âmbito dos governos democráticos

50 Conforme a legislação previdenciária brasileira a idade mínima para aposentadoria das professoras é de 55 anos e dos professores é de 60 anos.

51 BURKE, P. História e Teoria Social. São Paulo: Editora Unesp. 2012.

quando a discussão das políticas afirmativas já se dava processava com mais intensidade no meio universitário brasileiro. Porém, e isso ficará evidente mais adiante, os professores mais idosos não se mostraram mais conservadores do que os mais jovens, pelo contrário, em assuntos como políticas de cotas e a suposta democracia racial brasileira foram eles que se mostraram mais progressistas.

Tivemos a oportunidade de conhecer um caso que exemplifica bem esse processo, uma das professoras mais idosas do curso, com 55 anos possuía duas filhas, uma com 32 e a outra com 33 anos, todas essas três mulheres eram negras. Ocorre que, conforme o relato das duas filhas seria a “mais progressista” entre elas e também “a mais aberta a inovações”. Uma outra professora que estava entre a mais idosas, com 59 e já em vias de se aposentar, nos cativou no contato pelo modo entusiasmado com que falava da educação e, mais notadamente, da educação para as relações étnico-raciais, tanto que após a conclusão do curso essa senhora recomendou a sua filha que se inscreve na segunda turma; certa feita ela nos procurou e apresentou a filha orgulhosa de tê-la influenciado nesse sentido.

De tudo isso, fica a ligação de trabalhar com a perspectiva geracional não nos dá licença para reproduzir a fórmula “mais velho, mais conservador”, pelo contrário, as trajetórias de vida podem conduzir os sujeitos mais velhos, por caminhos outros, a adotarem posturas mais progressistas que os indivíduos mais jovens.

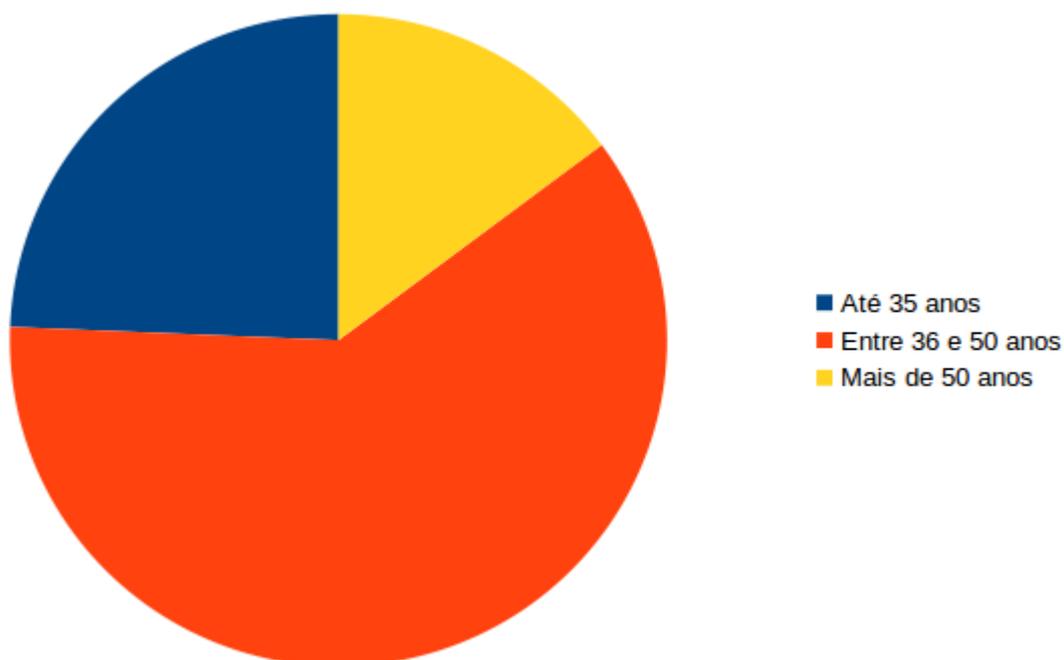


Gráfico 2.3: Distribuição dos docentes por faixa etária

2.2.3. Gênero.

A maioria dos inscritos no curso eram mulheres, o que já era de se esperar em um curso de formação de professores, visto que há uma correlação histórica entre o magistério e o gênero feminino, principalmente nas séries iniciais. Dessa maneira, entre os 121 respondentes, na questão relacionada ao gênero 106 declararam-se mulheres, enquanto que apenas 15 declararam-se homens. Havia também o item “outro”, mas, este não foi assinalado por ninguém.

O processo de feminilização do magistério remete ao século XIX quando no ano de 1827 foram abertas as primeiras escolas dedicadas ao público feminino que geravam a necessidade de contratação de professoras, pois, para uma época na qual as turmas eram separadas conforme o sexo pareceu conveniente que as meninas tivessem professoras. Assim, as mulheres acabaram se tornando o grupo mais numeroso entre os docentes. Esse processo de feminilização impactou toda a história posterior da carreira docente em uma sociedade machista. É por esta perspectiva Cláudia Viana⁵² chega a relacionar a precarização salarial do magistério com o processo de feminilização deste.

A partir daí começou a se estabelecer uma associação entre o magistério feminino e certas características que eram consideradas inerentes a esse gênero, principalmente, aquelas relacionadas ao cuidado e ao zelo doméstico. Daí, como ensino primário era visto como uma extensão da educação familiar, que era exercida pela mãe, gradativamente, as vagas nesse nível de ensino foram sendo ocupadas majoritariamente por mulheres⁵³, enquanto que as vagas nos níveis mais avançados, consideradas mais científicos, foram sendo ocupadas, em sua absoluta maioria, por homens.

Essa divisão por gênero do trabalho docente também se relacionada com questões natureza étnico-raciais, pois é ainda maior a presença mulheres negras nas séries iniciais, enquanto que os níveis de ensino mais avançados concentram um maior percentual de homens brancos, como demonstrou Moema Teixeira⁵⁴.

52 VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17, n. 18, p. 81-103, 2001

53 SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. **23ª Reunião Anual da Anped**, 2000.

54 TEIXEIRA, Moema de Poli. A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. **Cor e magistério. Rio de Janeiro: Quartet**, p. 13-54, 2006.

Nesse ponto é fundamental ter em mente que há impactos financeiros e de *status* decorrentes desse contexto. Em geral, as séries iniciais remuneram menos do que as séries mais avançadas e, nesse mesmo processo, os postos de docência nos últimos níveis de ensino garantem um prestígio do que o que é conferido aos profissionais que atuam nas séries iniciais. Desse, os postos mais valorizados do magistério tendem sempre a ser ocupados por homens, o que precariza em muito o trabalho das professoras, principalmente, das professoras negras.

Todavia, merece reflexão também a presença masculina, que, em que pese tudo que foi pontuado até aqui, poderia ser maior. Entendemos que professores, principalmente professores negros, também tem o que contribuir com o processo de implementação de uma educação antirracista. Nesse sentido, também entendemos a necessidade de continuidade da ação como forma de se garantir maior adesão desse grupo.

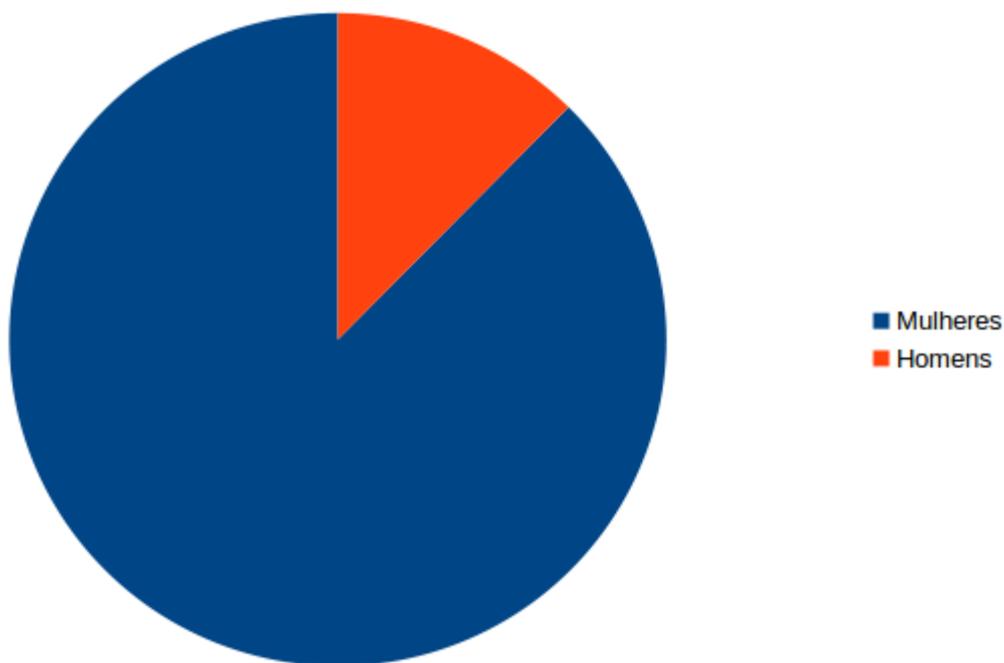


Gráfico 2.4. Distribuição dos docentes por gênero

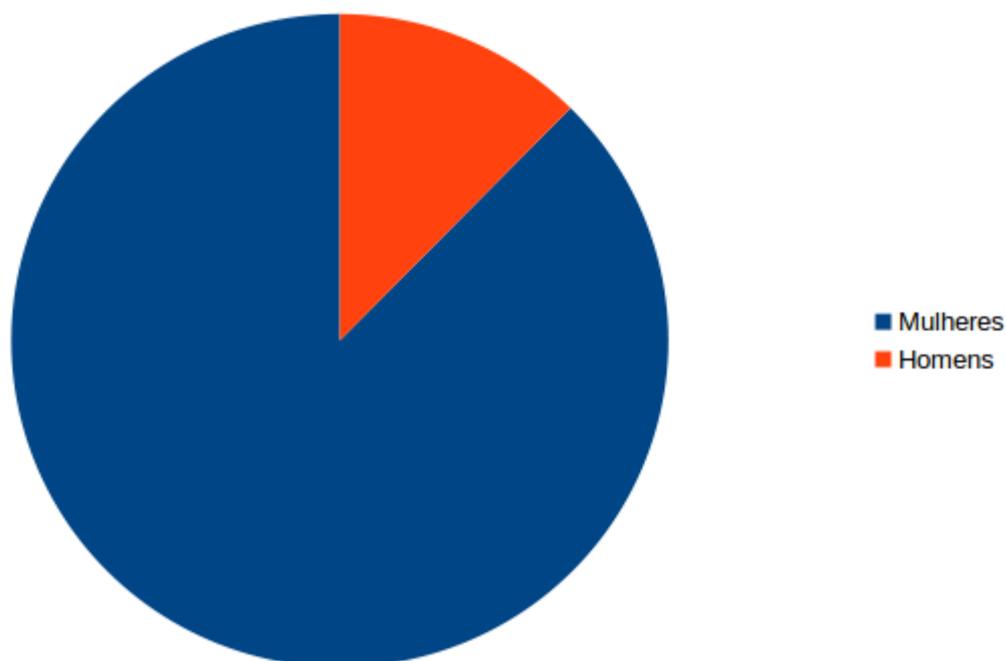


Gráfico 2.5. Distribuição dos docentes por gênero

2.3. ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES FORMADOS

2.3.1. Municípios

A maioria dos docentes formados pelo programa foi oriunda dos municípios do Recôncavo da Bahia, algo natural, considerando que o foco da ação debruçava-se nesse território. Os municípios que tiveram mais profissionais inscritos foram Cruz da Almas e Santo Amaro, com 25. Em seguida veio Mutuípe, com 20. Cachoeira e Brejões tiveram 6, Amargosa e São Francisco do Conde tiveram 5, Ubaíra teve 4, São Félix teve 3, Maragogipe e São Miguel das Matas tiveram 2 cada uma. Por fim, as cidades de Governador Mangabeira, Santo Antônio de Jesus, Saubara, Milagres, Camaçari, Terra Nova, Cabaceiras do Paraguaçu, Castro Alves, Jaguaripe e Salvador tiveram um profissional formado cada uma.

Assim, foram alcançados pela ação 22 cidades. Esse número é bastante positivo, mas, também aponta que ainda há muito a se fazer. Houve sete municípios do Recôncavo que não tiveram nenhum professor formado: Conceição do Almeida, Dom Macedo Costa, Muniz Ferreira, Nazaré, São Felipe, Sapeaçu, Varzedo. Por outro lado, o programa também alcançou profissionais em atividade em outras regiões do estado, chegando até a capital baiana. Há duas explicações para a presença de docentes de fora do Recôncavo. Primeiro, o fato de no

magistério ser comum o profissional acumular vínculos empregatícios em mais de um município; segundo, porque durante a vigência do curso os profissionais podem ter optado por novos rumos na carreira atrás de remoções, para o caso de profissionais vinculados só governo do Estado, ou posse em outro cargo público.

O fato de Cruz das Almas e Santo Amaro serem os municípios com mais docentes formados não chama muito a atenção, visto que esses estão entre os maiores municípios do Recôncavo, nesse sentido, destaca-se a pouca adesão dos docentes de Santo Antônio de Jesus, outra grande cidade da Região. Mas, o grande destaque positivo foi o município de Mutuípe, uma pequena cidade próxima de Amargosa que teve 20 profissionais formados. Esse número é bastante expressivo visto que em 2014 havia apenas 199 funções docentes na rede oficial daquela cidade o que faz o pessoal formado pelo curso representar um percentual de 10% em relação a toda a rede. Não fossem os prazos, caberia um estudo mais específico dos impactos desses indicadores na educação daquele município.

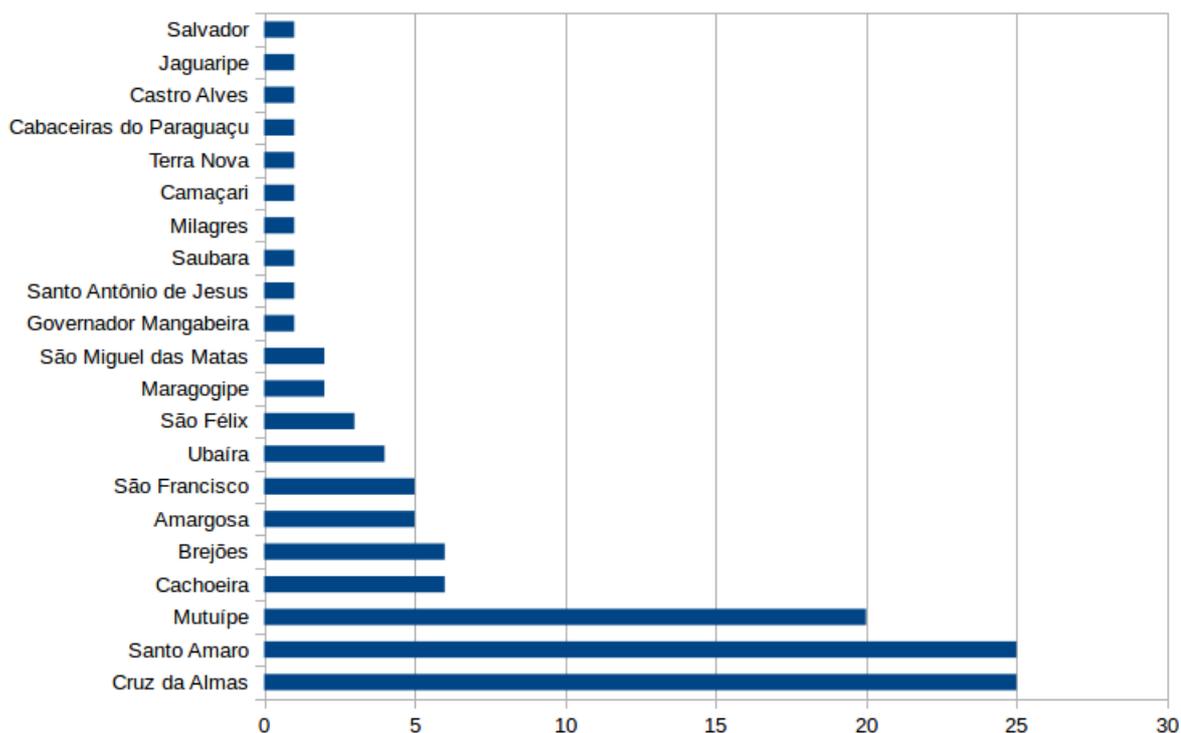


Gráfico 2.6. Distribuição dos docentes por cidade de atuação

2.3.2. Redes de Ensino

Conforme dados da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia⁵⁵, em 2013 as vagas 178.323 funções docentes no Estado da Bahia estavam distribuídas na seguinte proporção 1.070 na rede federal, 41.051 na rede estadual, 105.523 na rede municipal e 30.679 na rede privada. Já os números das matrículas demonstravam que das 3.303.046 matrículas realizadas em 2013, 10.360 foram realizadas na rede federal, 782.633 na rede estadual, 2.049.314 na rede municipal e 460.739 na rede privada.

Entre os professores formados pela ação, a maioria (98) declarou trabalhar na rede municipal, 22 declararam trabalhar na rede estadual e 3 declararam trabalhar na educação privada, o que totalizou 123 respostas nesse item. A forte presença de servidores vinculados as redes municipais de ensino já era esperada visto que uma estratégia de captação de pública adotada pela equipe executora do Programa foram as parcerias com as secretarias municipais de educação

Por outro lado, a pouca presença de docentes da rede estadual não deixa de ser uma lacuna na política. Vejamos, conforme os números apresentados a proporção entre os docentes em atividade nas redes municipais e os em atividade na rede estadual é na casa de 2.57. Já entre os docentes formados pela ação o número sobe para 4.45. Assim, torna-se evidente que, se o Programa pretende influenciar a educação das relações étnico-raciais no Recôncavo, deve-se ampliar a presença dos docentes vinculados a rede estadual de educação, pois, o número de inscritos nesse grupo foi bastante inexpressivo. Desse modo, torna-se necessária a continuidade da política e a consecução de convênios também com os Núcleos Regionais de Educação da SEC.

55 SEI. Anuário Estatístico da Bahia 2014.

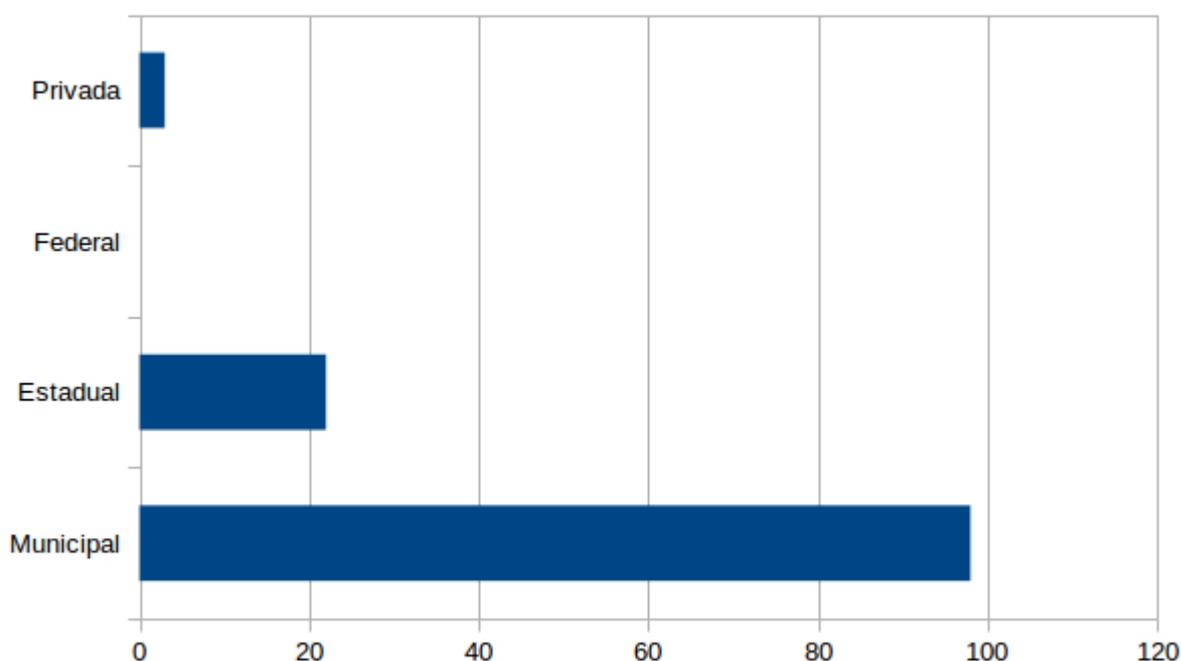


Gráfico 2.7. Distribuição dos docentes por rede de ensino

2.3.4. Colégios

A princípio a equipe gestora da ação procurou estabelecer o critério de selecionar, no máximo, um profissional por escola, como forma de ampliar a capilaridade do programa. Porém, houve colégios com um número bastante considerável de professores inscritos, foi o caso, por exemplo, do Colégio Dr. Julival Rebouças, localizado na cidade Mutuípe, que teve 11 profissionais formados, sendo o estabelecimento que mais enviou professores para o curso. Em seguida vieram o Colégio Lourival José dos Santos, localizado na cidade de Cruz das Almas e o Colégio Edvaldo Machado Boaventura, localizado na cidade Governador Mangabeira, que totalizaram 6 profissionais formados e o Centro de Convivência Esportivo Educacional, localizado na cidade de Cruz das Almas com 5 profissionais formados.

Mas, na maioria das escolas a adesão se deu nos termos previstos no edital que organizou o processo seletivo: um professor por escola. Assim, houve um número bastante expressivo de escolas alcançadas, ao todo, 92, número que nos dá a dimensão do tamanho da presença do programa no Recôncavo e seu potencial de transformação da realidade do ensino da região. Ressaltando, que nesse item também deve-se considerar que há professores que atuam em mais de uma escola.

Se tivéssemos mais tempo para a pesquisa seria interessante visitar os colégios que tiveram número expressivo de docentes formados a fim de verificar os impactos da formação docente no cotidiano da escola. Assim, poderíamos avaliar qual seria a melhor estratégia de formação, privilegiar a seleção de um docente por escola, e assim atingir mais escolar, ou selecionar um número expressivo de docentes da mesma escola como forma de motivar a formação de equipes pedagógicas comprometidas com a educação das relações étnico-raciais. No capítulo seguinte discutiremos o modo como os professores se colocaram diante da expectativa que se tinha de que assumissem papel de multiplicador dos conhecimentos que acumularam durante a ação.

Colégios Alcançados pela Ação

Associação de Pais e Mestre da Escola Balão Mágico
Centro de Convivência Esportivo Educacional
Centro de Educação Infantil Rachel Vaz Sampaio
Centro Educacional Ana Lúcia Magalhães
Centro Educacional Claudionor Batista
Centro Educacional Cruz-almense
Centro Educacional Municipal Edvaldo Machado Boaventura
Centro Educacional Municipal Professora Ana Judite de Araújo
Centro Educacional Teodoro Sampaio
Centro Noturno De Educação Da Bahia
Colégio Doutor Julival Rebouças
Colégio Estadual Alberto Torres
Colégio Estadual Balbino Muniz Barreto
Colégio Estadual Doutor Lauro Passos
Colégio Estadual José Bonifácio
Colégio Estadual Landulfo Alves De Almeida
Colégio Estadual Ruy Barbosa
Colégio Fazenda grande II
Colégio Goes Calmon
Colégio Jonival Lucas
Colégio José Gomes
Colégio Luiz Eduardo Magalhães
Colégio Luiz viana Filho
Colégio Municipal de Embira
Colégio Municipal DR Raimundo Jean Cavalcante Silva
Colégio Municipal Eraldo Tinoco
Colégio Municipal Jorge Guerra
Colégio Municipal Lourival José dos Santos
Colégio Municipal Natur de Assis Filho
Colégio Municipal Oscar Pereira de Magalhães
Colégio Municipal Professora Marlene Santos

Colégio São José
Colégio Senhora dos Humildes
Creche Anita Coutinho Simões
Creche Cidelita Onofre Silva
Creche Emília Gomes da Silva
Creche Maria da Conceição Lima Mathias da Silva
Escola Alfredo Lemos
Escola Anísio Teixeira
Escola Batista
Escola Catulino Manoel de Oliveira
Escola Cefira Bailão Diniz
Escola CEJAL
Escola Circulo Operário Católico
Escola Comendador Temístocles
Escola da Cidade Nova
Escola Deus Menino
Escola Dr José Conrado
Escola Dr. Augusto Publio
Escola Duque de Caxias
Escola Elpídio Paranhos
Escola Erotildes Lemos
Escola estadual da cachoeira
Escola Estadual Luiz Viana Neto
Escola Estadual Martinho Sales Brasil
Escola Florita Costa
Escola Francisco José Barbosa
Escola Governador Luiz Viana Filho
Escola Hamilton Ribeiro Cerqueira
Escola Isaura Barros
Escola João Batista dos Santos Júnior
Escola João Canico
Escola José de Aragão Bulcão
Escola José Guerra
Escola Jovino de Souza Lima
Escola Júlio Pinheiro
Escola Juvenal Eugênio de Queiroz
Escola Lídio Santos
Escola Luciano passos
Escola Maria Júlia
Escola Municipal Bela Vista
Escola Municipal Coronel Francisco Pinto
Escola Municipal Francisco da Cruz Paim
Escola Municipal José Muniz Barreto
Escola Municipal Luiz Simões Reis
Escola Municipal Monsenhor Acylino Pimenta
Escola Municipal Pedro Tomas Pedreira
Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva
Escola Municipal Professora Laurita Souza Ribeiro

Escola Municipal Professora Maria Aleluia Oliveira
Escola Otaviano Teixeira
Escola Professora Francisca Conceição
Escola São Luiz
Escolas Reunidas Alcides de Almeida
Escolas Reunidas Almeida Sampaio
Farcel Consultória
Futurus Consultória
Núcleo Atendimento e Profissionais da Educação
Prédio Escolar Rômulo Galvão
Reunidas Almeidas

Quadro 2.2. Relação de colégios alcançados pela ação

2.3.3. Territórios

Uma lacuna no alcance do Programa foi que nenhum dos respondentes declarou atuar em área remanescente de quilombo. Não que tais territórios não existam na região, pelo contrário, há vários territórios remanescentes de quilombo reconhecidos ou em processo de reconhecimento⁵⁶ e seria muito enriquecedora à atividade a participação dos profissionais em exercício nesses contextos na ação. Porém acreditamos que essa lacuna possa ser atacada por outra ação institucional da UFRB, o curso de Educação Quilombola, também desenvolvido em parceria com a Secadi.

Houve mais docentes em atividade em área urbana do que em área rural, o que é condizente dos os dados estatísticos do Estado da Bahia. Desse modo, entre os 109 respondentes a esse item, 88 declararam lecionar em escola urbana e 21 declarou lecionar em escola rural. Também não houve nenhum docente inscrito que atuasse em território indígena.

56 <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/incra-processosabertos-quilombolas-v2.pdf>

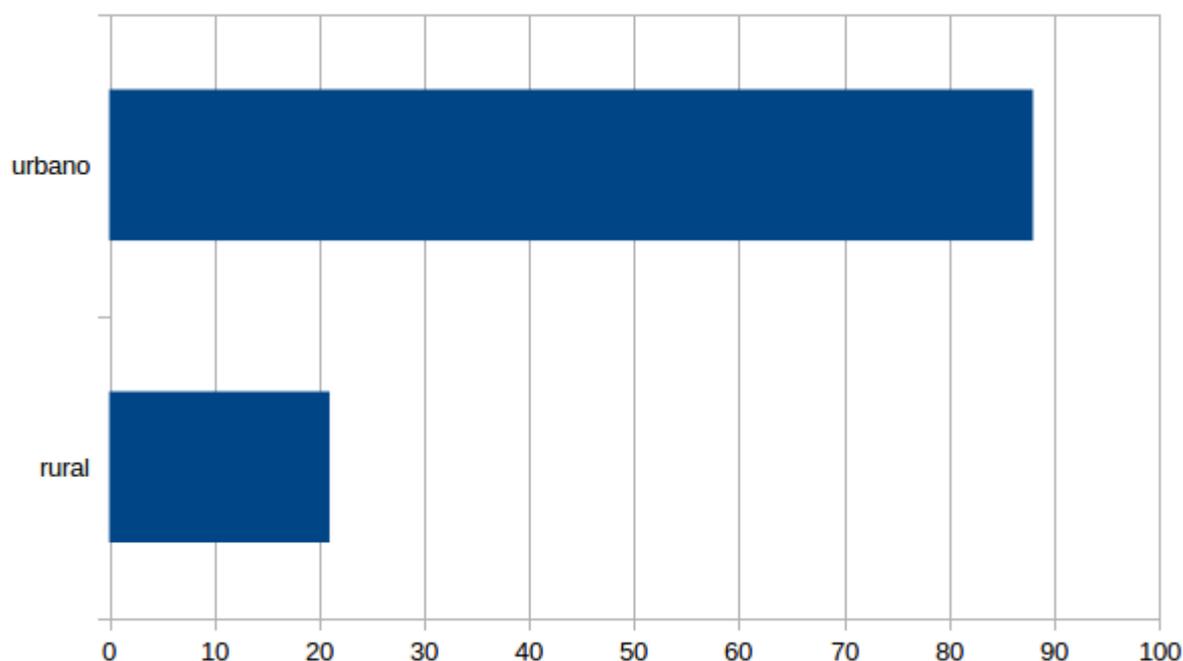


Gráfico 2.8 Distribuição dos docentes por zona/território

2.4. ASPECTOS SOCIOECONÔMICO E CULTURAIS

2.4.1. Renda e consumo

Quando questionados acerca da renda pessoal 123 professores responderam a questão, destes, a maioria (81), declarou receber entre um e três salários-mínimos, 35 declararam receber entre quatro e cinco salários-mínimos, 6 entre seis e dez salários-mínimos e 1 declarou receber menos que um salário-mínimo. Quando o questionário se referiu a renda familiar, também 123 professores responderam a pergunta, destes, 73 declararam receber entre um e três salários-mínimos, 35 declararam receber entre quatro e cinco salários-mínimos, 12 entre seis e dez salários-mínimos e 1 menos que um salário-mínimo.

Note-se que houve pouca variação entre as respostas referentes a renda familiar e a renda individual de cada docente. Essa informação contrasta com a resposta referente a participação dos respondentes no sustento familiar. A questão foi respondida por 121 professores, desses, 85 declararam participar em parceria com outros do sustento da família, em um regime de responsabilidade compartilhada, 35 declararam-se os principais provedores do lar e um declarou não contribuir com o sustento da família. Nesse aspecto, nos intriga a pouca variação entre as rendas familiar e individual de cada docente e o número reduzido de

docentes que se declararam como principais provedores da família. Afinal, no caso de a renda do docente ser somada a outra deveria haver um movimento que distanciasse mais a renda familiar e a renda individual do respondente, o que não aconteceu, principalmente no patamar dos que recebem em 1 e 3 salários-mínimos, pelo contrário, nesses casos a renda familiar declarada superava a renda individual, o que nos sugere alguma inconsistência.

O que nos parece é que a explicação para tal situação decorre do fato da absoluta maioria dos respondes serem de mulheres, como já apresentamos, daí, em virtude dos legados do machismo arraigados em nossa sociedade muitas delas, apesar de serem as principais provedoras da família, acabam omitindo esse fato e sobrevalorizando a renda do companheiro que muitas vezes é apenas acessória ao sustento familiar.

Questionados acerca do seu acesso a bens materiais e de consumo, 121 professores responderam a questão, foi expressivo o número (90) dos que declararam possuir casa própria. Porém, apenas 12 declararam possuir meio de transporte próprio, carro (5) ou moto (7). Nos causou muita surpresa o fato de apenas 13 declararem possuir computador, o que certamente causa dificuldades sérias ao exercício da profissão, pois, essa é uma ferramenta necessária ao magistério nos dias de hoje.

Todos esses dados vem confirmar o que vem sendo dito sobre a desvalorização da carreira docente em nossa sociedade. Os professores trabalham muito, ganham pouco e, por isso, não conseguem acessar nem sequer as ferramentas necessárias ao seu próprio exercício profissional, itens de conforto são raros e suas rendas lhes são bastantes apenas para garantir a moradia.

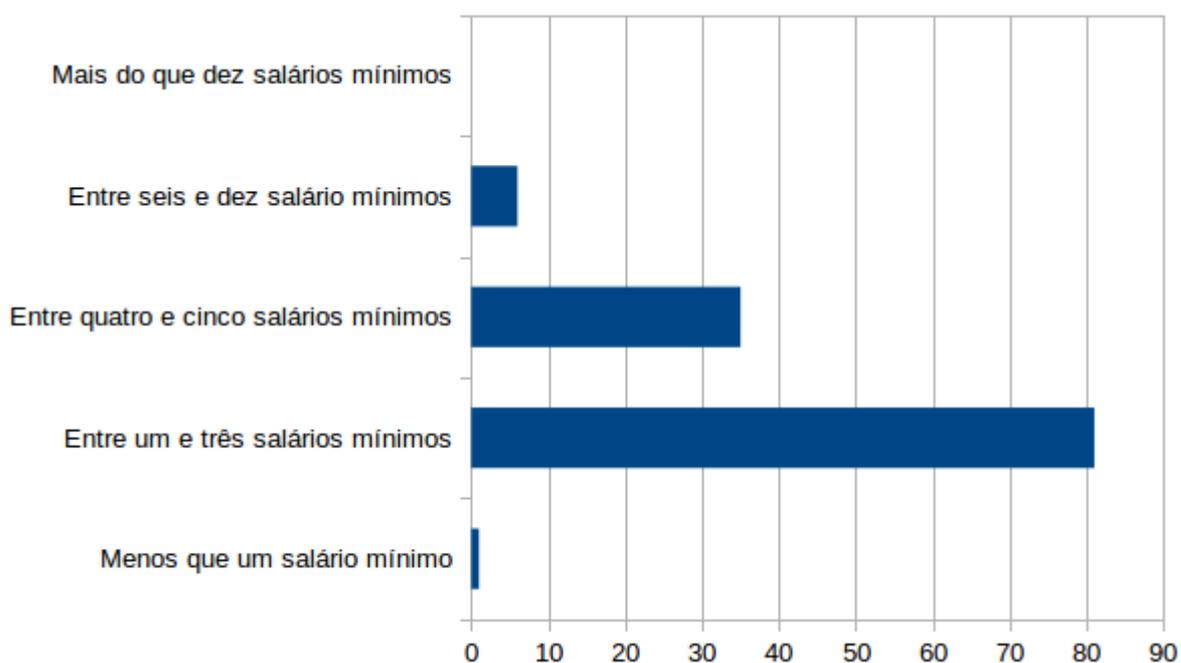


Gráfico 2.9: Distribuição dos docentes por renda familiar

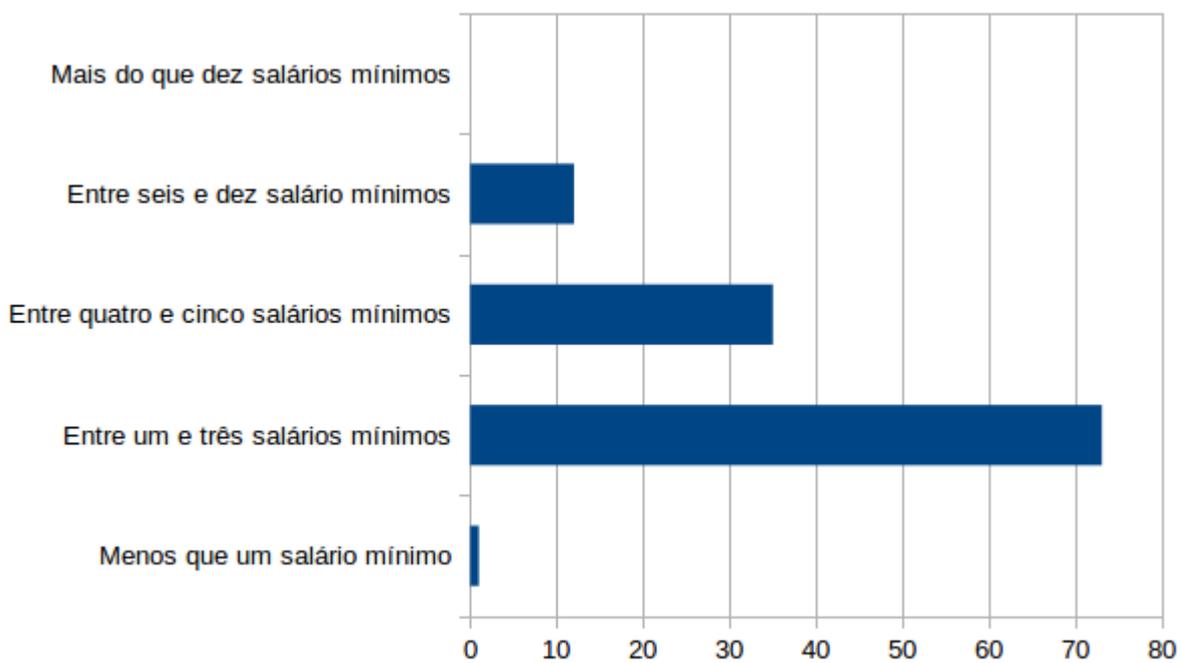


Gráfico 2.10. Distribuição dos docentes por renda pessoal

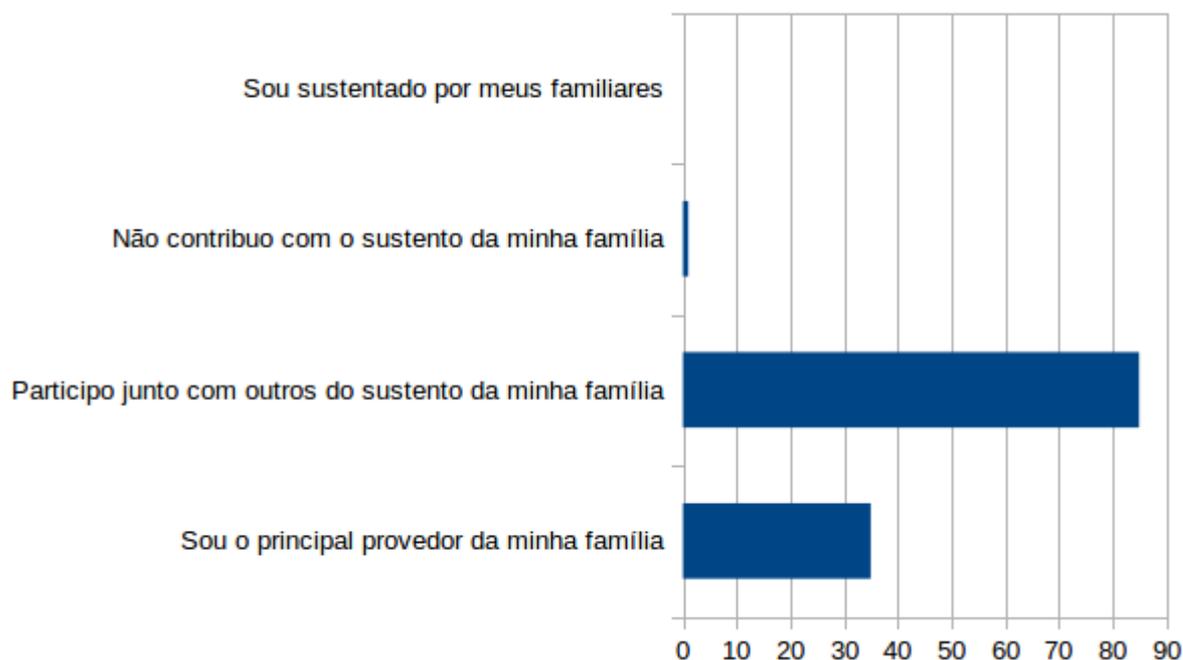


Gráfico 2.11: Participação dos docentes no sustento familiar

2.4.2. Aspectos família

Quando questionamos os docentes formados quanto ao seu estado civil 114 responderam a questão. A maioria dos respondentes (65) declararam-se casados, em regime de união estável ou assemelhado. 37 declararam-se solteiros e 12 declararam-se divorciados. Aplicando um filtro de gênero nesses dados verificamos que o grupo mais representativo é o das mulheres casadas⁵⁷ com 60 representantes, ao passo que os homens casados foram 3. Havia ainda 11 mulheres divorciadas e um homem. Entre os 35 solteiros, 27 eram mulheres e 9 eram homens. Destaque-se esse número de homens solteiros que se mostra bastante representativo em relação ao de mulheres.

O núcleo familiar da maioria expressiva dos inquiridos, 108 entre 119 que responderam ao item, declarou residir em núcleos familiares formados por entre duas e cinco pessoas. Entre os restantes 6 declararam residir sozinhos e 5 declararam residir em núcleos familiares formados por mais de 5 pessoas.

⁵⁷ Agrupamos ao grupo dos casados, os que se declararam em regime de união estável ou semelhante.

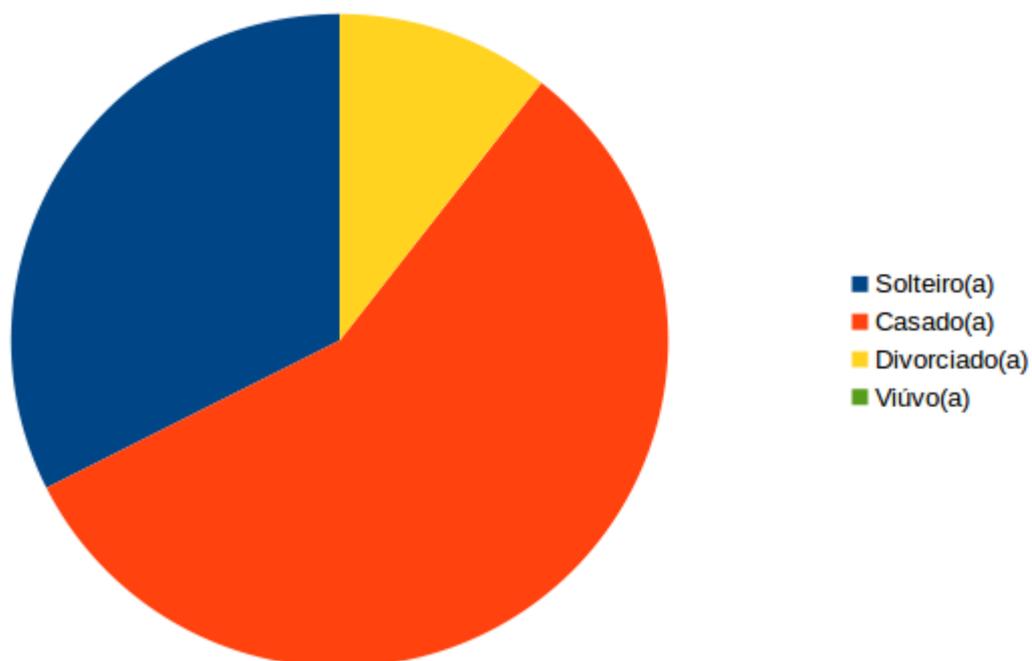


Gráfico 2.12: Distribuição dos docentes por estado civil

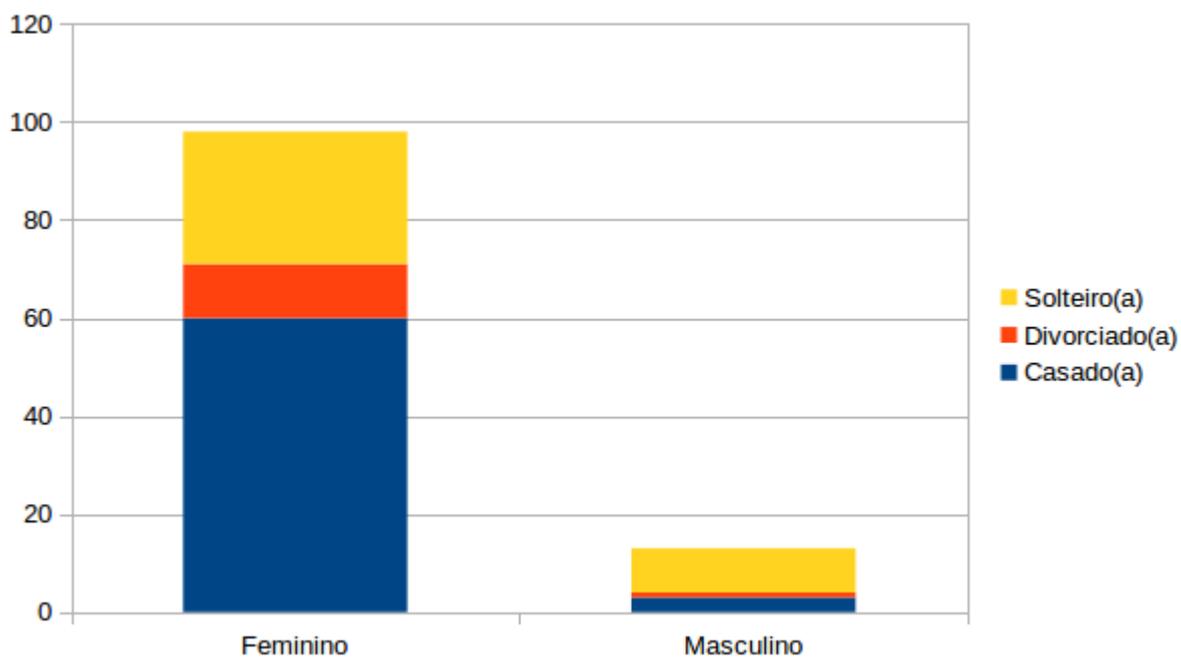


Gráfico 2.13: Distribuição dos docentes por gênero e estado civil

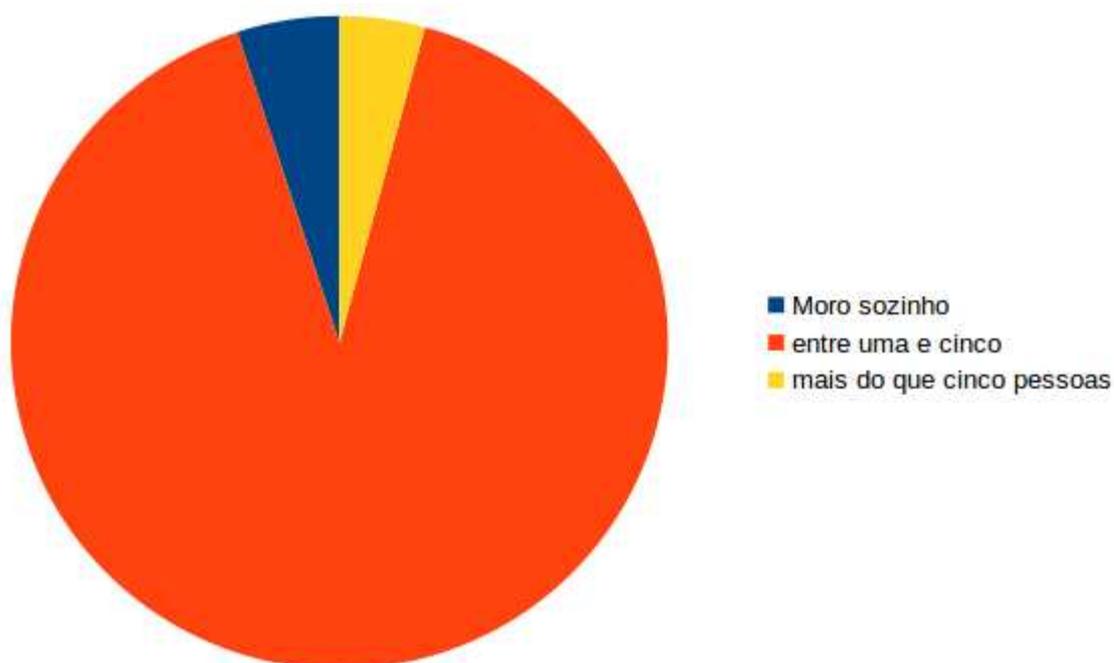


Gráfico 2.14: Distribuição dos docentes por número de pessoas na residência

2.4.3. Mobilidade Social

Diante das dificuldades inerentes a carreira docentes que estamos demonstrando procuramos compreender o papel que essa opção profissional assumida pelos nossos respondentes exerceu no processo de mobilidade social de suas famílias, para tanto, questionamo-los acerca das profissões exercidas pelos seus pais. Nesse item adotamos metodologia semelhante a aplicada por Iolanda Oliveira⁵⁸. Nesse sentido, consideramos que houve mobilidade social ascendente no caso dos pais exerceram atividade econômica predominantemente manual, nos casos em que os pais exerceram atividade ocupacional de nível médio e/ou magistério com formação em nível médio ou superior foi considerada que não houve mobilidade social do docente em relação aos seus acentrais, por fim, nos casos em que os pais exerciam atividades de nível superior ou postos de maior status social que o magistério foi considerado que a opção pela docência significou mobilidade social descendente para os nossos pesquisados.

Na maioria dos casos, 95 entre 124 respondentes, analisamos que houve uma mobilidade social ascendente, parte considerável dos professores tiveram seus pais vinculados

⁵⁸ OLIVEIRA, I. **Espaço Docente, Representação e Trajetória**. In: OLIVEIRA, I. (org) Cor e Magistério. Rio de Janeiro : Quartet ; Niterói, RJ : EDUFF, 2006

as profissões voltadas a agricultura (32). Profissões manuais menos especializadas como pedreiros, carpinteiros, motoristas, pescadores e outras e os trabalhos relacionados ao comércio completaram esse grupo. Em 18 casos avaliamos que o magistério significou uma atividade estabilizadora, foram as situações em que os pais dos docentes ocupavam profissões como professor, radiologista, eletricista e outras que, geralmente, tem o seu exercício relacionado a obtenção de um grau de nível técnico ou acadêmico. Em nenhum dos casos consideramos que o magistério significou mobilidade social descendente, pois, nenhum dos nossos respondentes relacionou que seus pais exerciam profissões tais como a magistratura, a medicina, a engenharia ou eram grandes proprietários rurais ou empresários.

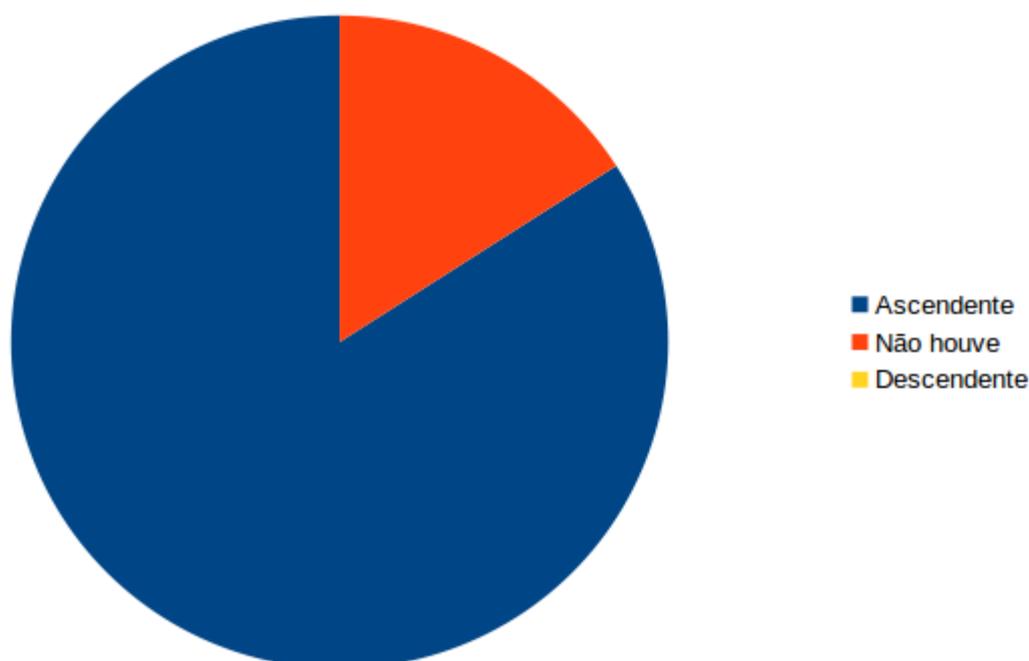


Gráfico 2.15: Mobilidade social dos docentes

2.4.4. Cultura

Apesar de poucos respondentes ter declarado possuir computador em casa, a internet foi citada por 120 deles como a sua principal fonte de informação, seguida pela televisão, com 113 menções. Jornais (85), Revistas (84), e rádio também foram citados (60). Esse item foi respondido por 123 docentes. Ressalte-se também que uma maioria bastante expressiva deles (123) declarou se utilizar de mais de uma fonte de informação.

Acerca dos hábitos de leitura 117 responderam a questão, destes, 95 declararam ler entre 2 e 5 livros por ano, 13 declararam ler entre seis e dez livros por ano, 5 declararam ler mais de 10 livros por ano e 4 declararam não ter o hábito da leitura.

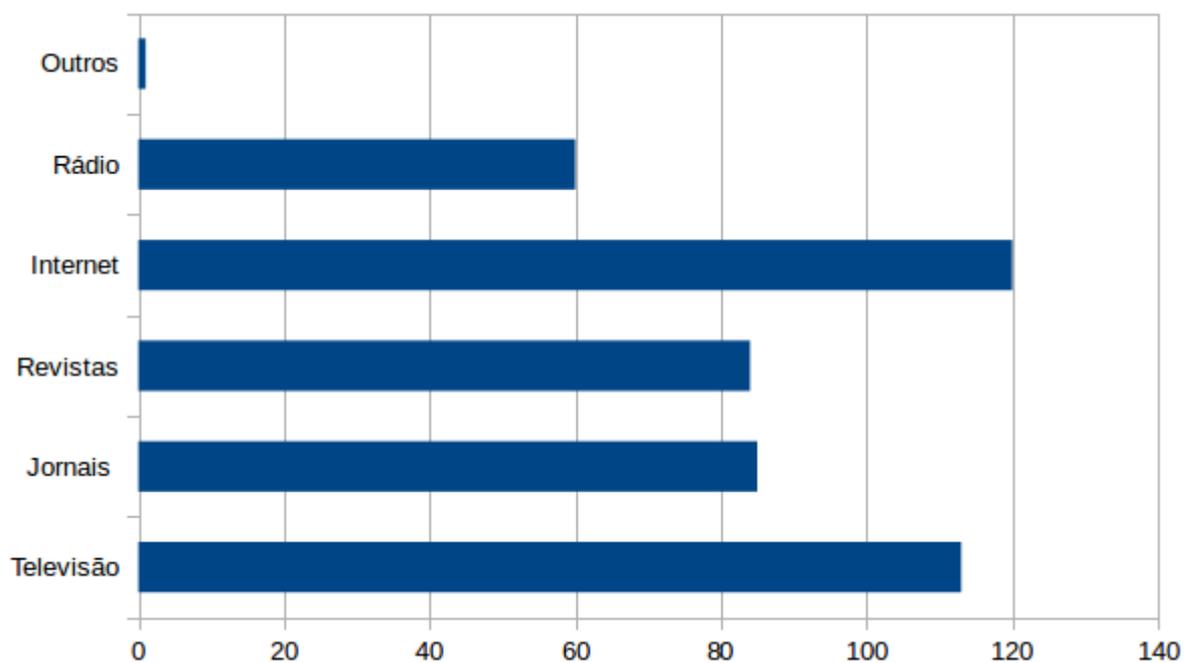


Gráfico 2.16: Fontes de informação

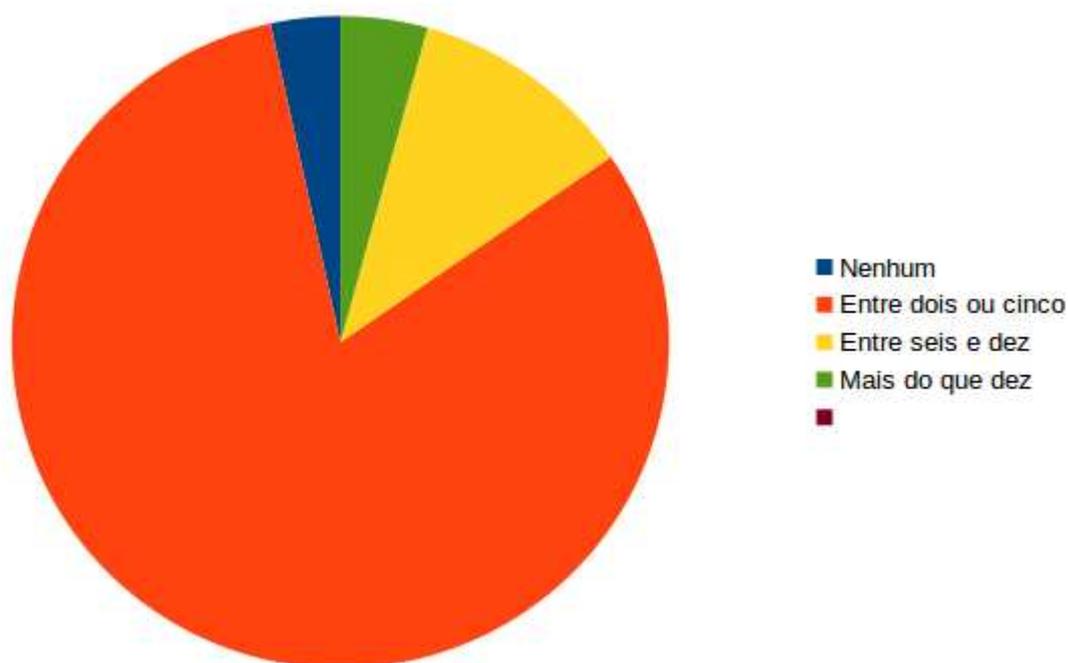


Gráfico 2.17: Quantidade de livros lidos por ano

2.4.5. Religião

Em um mundo ideal não seria, mas, na realidade da escola pública a religiosidade dos docentes e discentes ainda é uma das grandes dificuldades a plena efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Docentes e discentes devotos de certos cultos cristãos⁵⁹, principalmente os de viés neopentecostal⁶⁰, notadamente, demonstram resistência a tratar com o respeito devido às temáticas relacionadas a cultura afro-brasileira recorrendo a estereótipos e violências quando abordam principalmente o legado religioso vinculado aos grupos afro-brasileiros.

Levando isso em conta, julgamos pertinente questionar os docentes quanto ao seu pertencimento religioso e a maioria (86) dos 112 respondentes a questão declarou-se católica romana. 9 declaram-se evangélicos, 6 crentes dos cultos afro-brasileiros, outros 6 espíritas, 1 declarou-se protestante e 4 declararam compor outros grupos. Conforme o que foi dito acima, consideramos a participação de docentes evangélicos baixa, visto que é um segmento que

59 PAULO, A. e SILVA, Joselina. Aplicação da Lei 10.639/03 no Ensino de História: quando a religião cristã torna-se um impasse. In: http://www.uece.br/eventos/semanadeeducacaouece/anais/trabalhos_completos/210-9840-20082015-193746.docx

60 JÚNIOR, Santos et al. Os professores evangélicos e a lei 10.639/03: impactos do pentecostalismo no campo educacional. **Anais dos Simpósios da ABHR**, v. 12, n. 1, 2011.

agrupa 17% da população baiana⁶¹ e, acreditamos, a explicação para esse fenômeno tem relação com o preconceito religioso muitas vezes expresso por esses grupos. Em alguns dos contatos que tivemos com a turma ouvimos alguns queixarem-se dos professores que “só falavam de candomblé”.

Por outro lado, se a resistência dos evangélicos suscita questionamentos, também seria conveniente investigar as trajetórias dos docentes que se declararam praticantes de cultos afro-brasileiros. Ressalte-se que, pelo menos, um dos informantes se apresentou como liderança de uma casa candomblé. Entendemos que seria pertinente investigar quanto a experiência de estudar a história africana agregou em suas práxis religiosas e que debates e ela teve no exercício da docência dessa temática? Porém, infelizmente, o tempo do mestrado não nos permitiu tal trabalho.

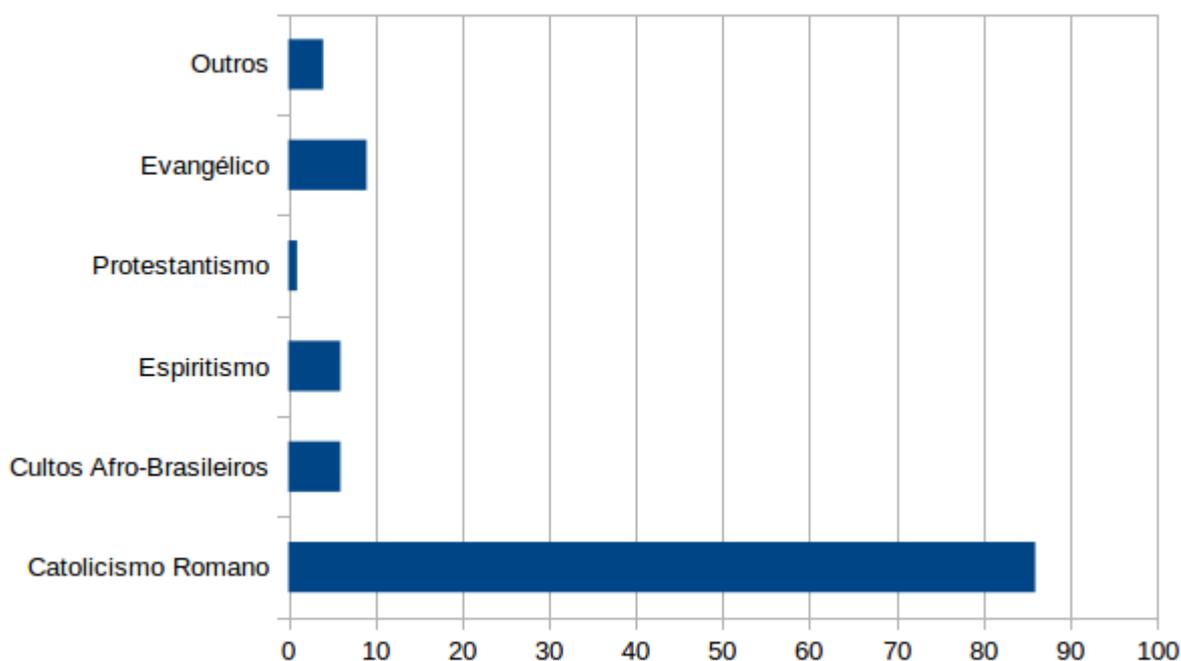


Gráfico 2.18: Distribuição dos docentes por religião

2.5. CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO

2.5.1. Disciplinas ministradas

61 Censo IBGE 2010

É importante destacar que a Lei 10.639/03, não se restringe apenas ao ensino da disciplina História, a própria norma já traz no seu bojo referências as áreas da Literatura e da Educação Artística e outras ferramentas de sua implementação como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira abrem ainda mais o leque e no contexto da afirmação de uma política educacional antirracista faz referências aos outros campos do saber. Assim, pretendemos demonstrar que a formação proposta pelo curso não era de interesse apenas aos docentes em atividade na área de história, mas, que ela poderia servir de referencial para professores de todas as disciplinas.

Desse modo, inscreveram-se no curso professores das seguintes disciplinas: Artes (22), Biologia (8), Educação Física (9), Religião (1), Filosofia (12), Matemática (18), Física (2), Química (2), Geografia (40), Sociologia (15), Línguas Estrangeiras (9), Educação Física (9), História (62), Língua Portuguesa (36), Libras (1) Ética e Cidadania (1), Cultura Baiana (1) e Turismo (1). Ressalte-se que a maioria absoluta dos professores ministrava mais de uma disciplina, as vezes com combinações bastantes peculiares como o caso de um deles que assumia turmas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Português, Artes e Educação Física; trabalhando nesses termos como se planejar?

Porém, em que pesem as combinações de disciplinas, constatamos que a maior concentração dos docentes está nas disciplinas vinculados a área das ciências humanas, com destaque para as disciplinas História, Geografia. Em seguida vieram as disciplinas vinculadas a área das linguagens, com destaque para a Língua Portuguesa e a Artes. Não há surpresa nesses fatos visto que é natural que os profissionais procurem cursos de pós-graduação vinculados aos campos do saber mais próximos as suas formações iniciais e áreas de atuação.

Ainda assim, entendemos como positiva a penetração do curso também nas outras disciplinas. É certo que um docente que cumpriu em sua formação uma disciplina como Culturas Negras e ministra na escola a matéria Educação Física, por exemplo, encontra-se mais trabalhar para abordar a capoeira; do mesmo modo um docente que em sua formação teve acesso a uma disciplina como Religiões Afro-brasileiras e ministra na escola a matéria Religiões encontra-se mais habilitado a romper com as abordagens tradicionais a religiosidade apenas pelo prisma da experiência judaico-cristã.

Desse modo, podemos concluir que os professores que se matricularam no Programa Uniafro “Curso de Especialização em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas”

foram majoritariamente docentes em atividade no Recôncavo da Bahia, boa parte deles vinculados na rede municipal e majoritariamente ensinando disciplinas na área de humanas, ainda que, para complementar suas cargas horárias acabem lecionando em outras matérias.

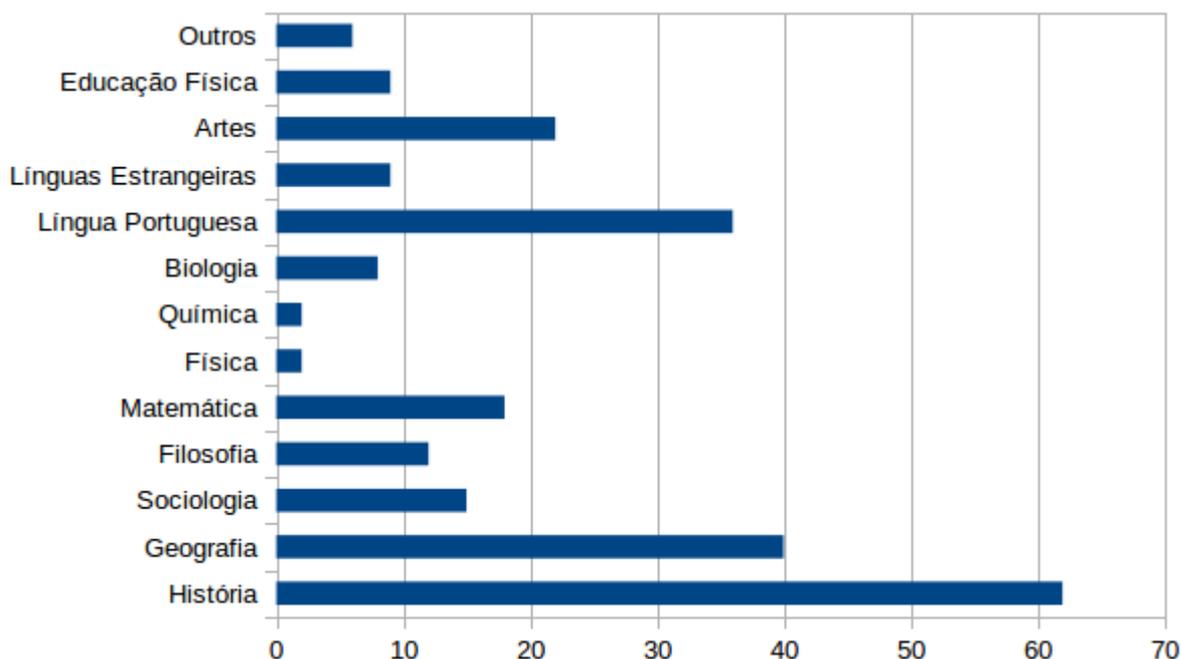


Gráfico 2.19: Disciplinas ministradas pelos docentes

2.5.2. Níveis de ensino

A maior parte dos professores (78) atua no ensino fundamental em seus dois níveis, sendo 31 nos primeiros anos e 47 nos últimos anos. No ensino médio atuam outros 15 professores e 13 trabalham na educação infantil e alfabetização, um professor declarou atuar no ensino superior. Há ainda 19 profissionais que declararam trabalhar na coordenação pedagógica e outros 19 que trabalham em outras atividades administrativas. 2 matriculados no curso declararam não serem profissionais da educação e uma declarou lecionar no ensino superior.

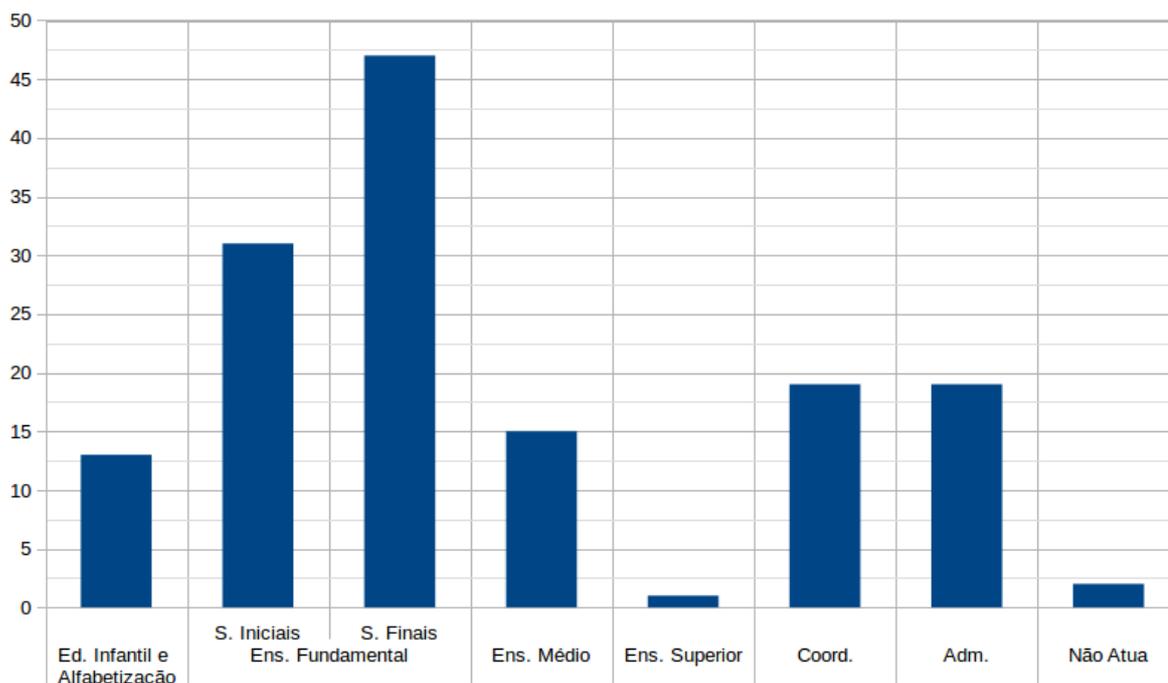


Gráfico 2.20: Docentes por nível de ensino

2.5.3. Funções de gestão

Alcançar docentes funções estratégicas na escola e nas Secretarias de Educação seria uma forma de aumentar os impactos da ação. Nesse sentido, consideramos bastante alto o número dos docentes que exerciam funções de gestão educacional, entre os 107 que responderam ao item 39 sinalizaram positivamente e 69 negativamente. Se cada um desses 39 docentes passou a exercer suas prerrogativas de função de modo comprometido com o ensino das relações étnico-raciais, por certo, impactos positivos seriam ampliados. Retomaremos esse ponto mais a frente.

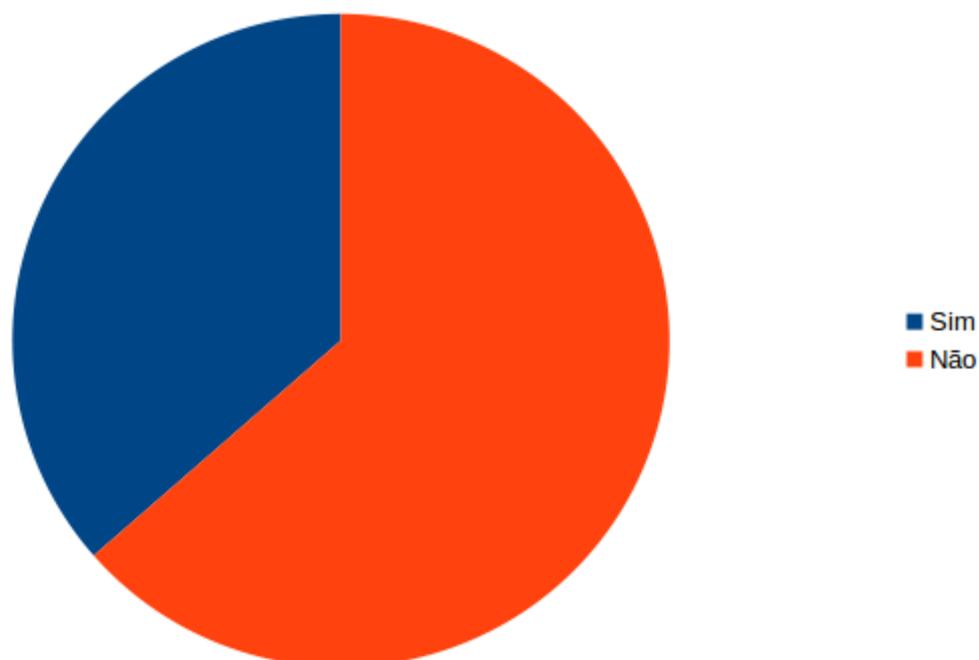


Gráfico 2.21: Ocupação de cargos/funções de gestão escolar

2.5.4. Carga horária

Como já colocamos: professores trabalham muito e ganham pouco. A maioria entre os 116 docentes que responderam ao item relacionado declarou cumprir carga horária semanal entre quarenta e cinquenta e nove horas, 20 declararam cumprir entre vinte e trinta e nove horas, 11 declararam cumprir carga horária de até 20 horas e outros 7 declararam cumprir uma jornada de trabalho semanal superior a 60 horas.

Por certo, os baixos salários justificam essa escolha, afinal, o acúmulo de vínculos empregatícios em jornadas muitas vezes extenuantes têm sido uma estratégia de sobrevivência recorrentemente utilizada pelos professores no Brasil. As próprias legislações que padronizam o regime de trabalho docente em 20 horas e que permitem o acúmulo de cargos docentes parece reconhecer esse procedimento.

É interessante que esses profissionais tenham conseguido tempo para investir em sua formação. Nos questionamos como um profissional que cumpre 60 horas de trabalho semanal, muitas vezes em mais de um município, têm disponibilidade para nos fins de semana se deslocar para outra cidade no intuito de buscar a formação.

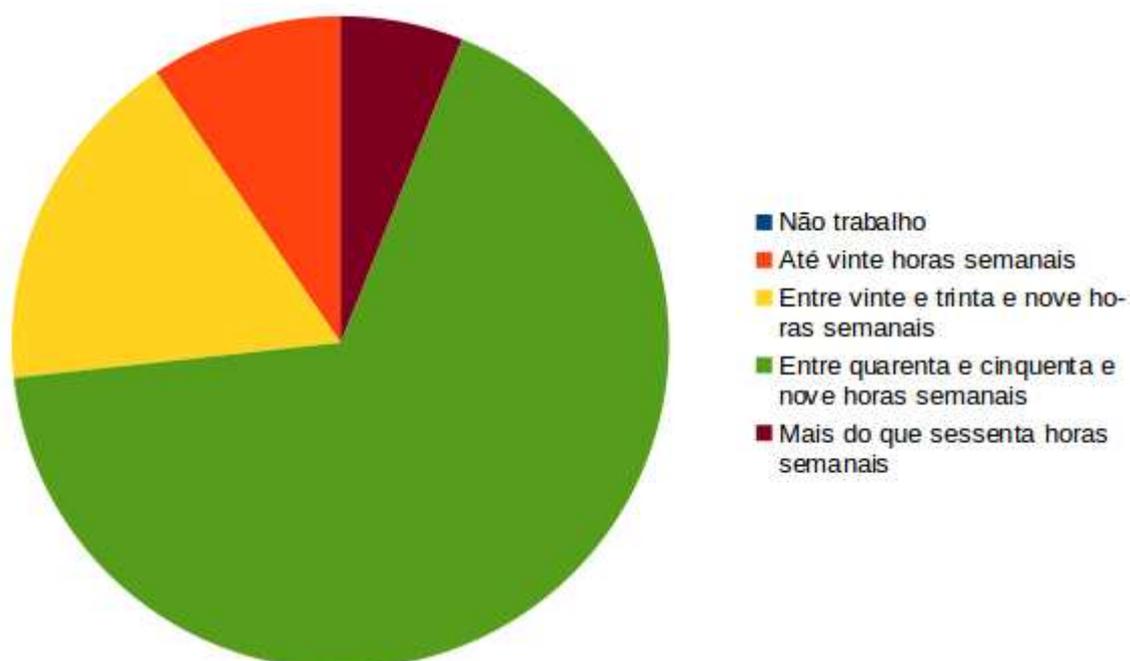


Gráfico 2.22: Carga horária semanal de trabalho dos docentes

2.5.5. Atuação política e sindical.

Quando se realizou o processo seletivo para preenchimento de vagas no curso de especialização a coordenação do programa buscava alcançar um perfil de docente engajado em atividades políticas, principalmente, em lutas no âmbito das relações étnico-raciais, talvez, por considerar que esses profissionais fossem mais afeitos a exercer o desejado efeito multiplicador. Tentando avaliar o cumprimento dessa proposta questionamos os professores quanto a sua filiação e atuação no movimento sindical docente, sua atuação nos movimentos negros e outros movimentos sociais.

A questão referente a filiação ao sindicato foi respondida por 103 docentes, destes, 63 declararam manterem-se filiados ao sindicato dos professores enquanto que 40 não possuíam esse vínculo. Quando ao nível de participação nas atividades sindicais 96 responderam ao item, destes, a maior parte (42) declarou apenas ocasionalmente frequentar assembleias e fóruns da entidade, 26 declaram participar ativamente das atividades e apenas 5 têm uma participação efetiva no sindicato chegando a ocupar cargos e funções. O número dos que estão totalmente alheios a atividade sindical foi de 23 docentes.

Também foram poucos os docentes que declararam ter tido algum tipo de atuação nos movimentos negros, 11, entre os 105 e responderam a esse item, enquanto que 94 declararam

jamais ter tido qualquer tipo de militância negra. Mais a frente, em capítulo posterior voltaremos a analisar esses números quando tratarmos da consciência racial e concepções desses docentes.

Em relação a atuação em outros movimentos sociais, poucos docentes declararam ter tido alguma experiência, a maioria, 27, declarou já ter participado de movimento estudantil. Também houve quem declarasse já ter atuado no movimento das mulheres (4), no movimento sem-terra (1) e no movimentos dos sem teto (3). Quanto a filiação a partido político 102 responderam a questão, sendo que 18 declararam possuir tal vínculo e outros 84, não.

Entendemos que a ação conseguiu atingir um número relevante de profissionais com algum nível de atuação política. E consideramos relevante a variação de espaços de atuação desses docentes, movimentos de mulheres, partidos políticos, movimento sem-terra, movimento sem teto e movimentos negros. Porém, resta questionar se a captação de sujeitos com atuação política realmente significa o aumento do potencial de multiplicação do programa. Retomaremos essa discussão no próximo capítulo.

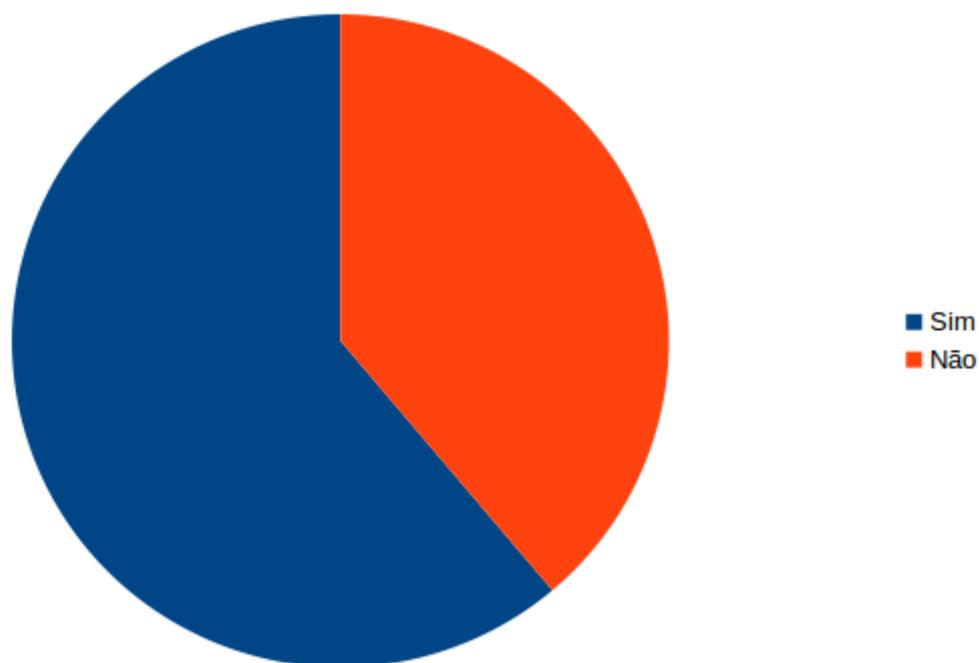


Gráfico 2.23: Docentes filiados ao sindicato dos professores

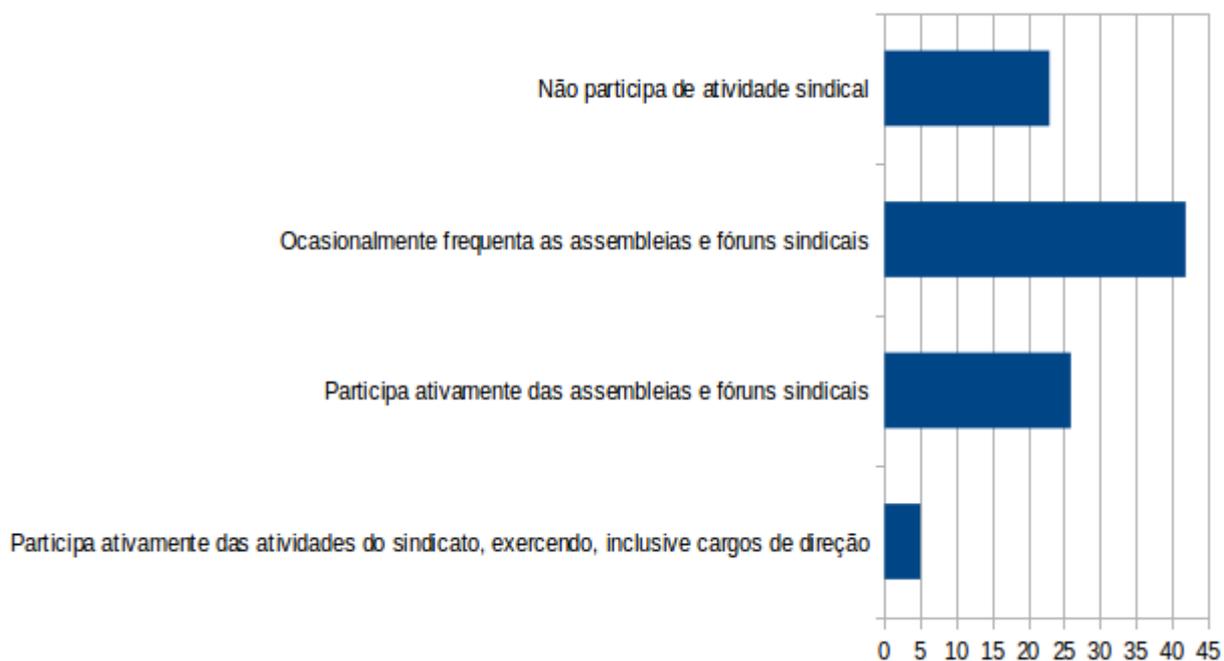


Gráfico 2.24: Atuação dos docentes em atividades sindicais

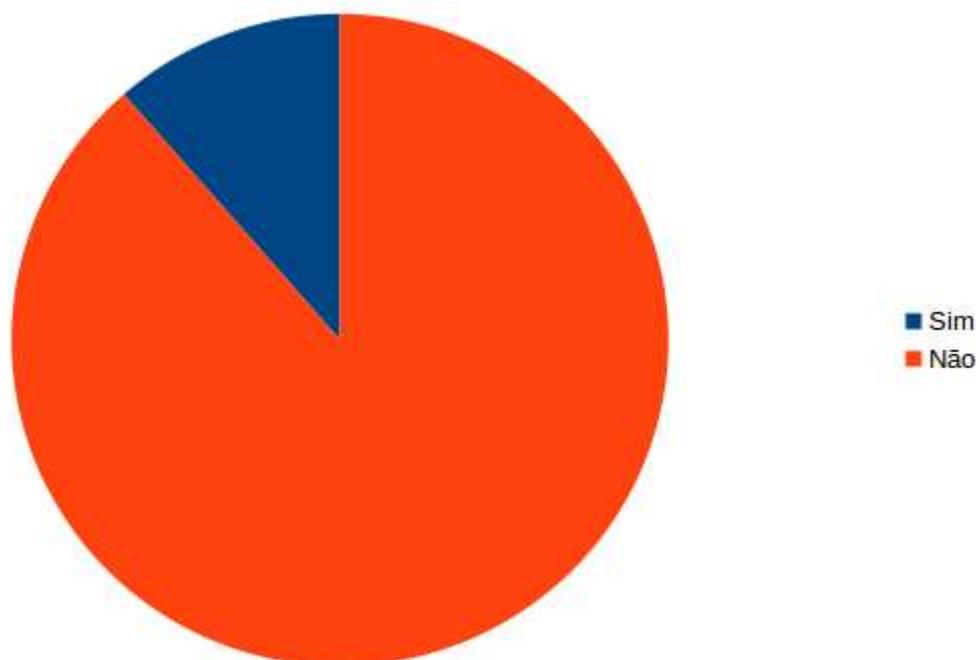


Gráfico 2.25: Atuação dos docentes no movimento negro

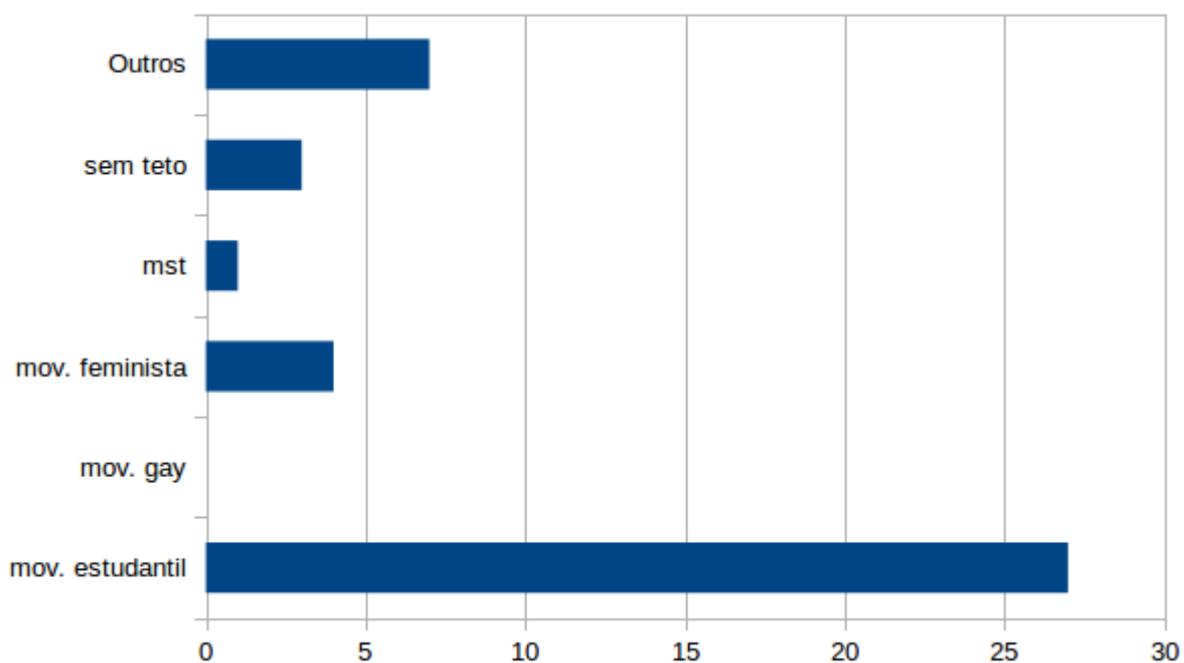


Gráfico 2.26: Atuação dos docentes em movimento sociais

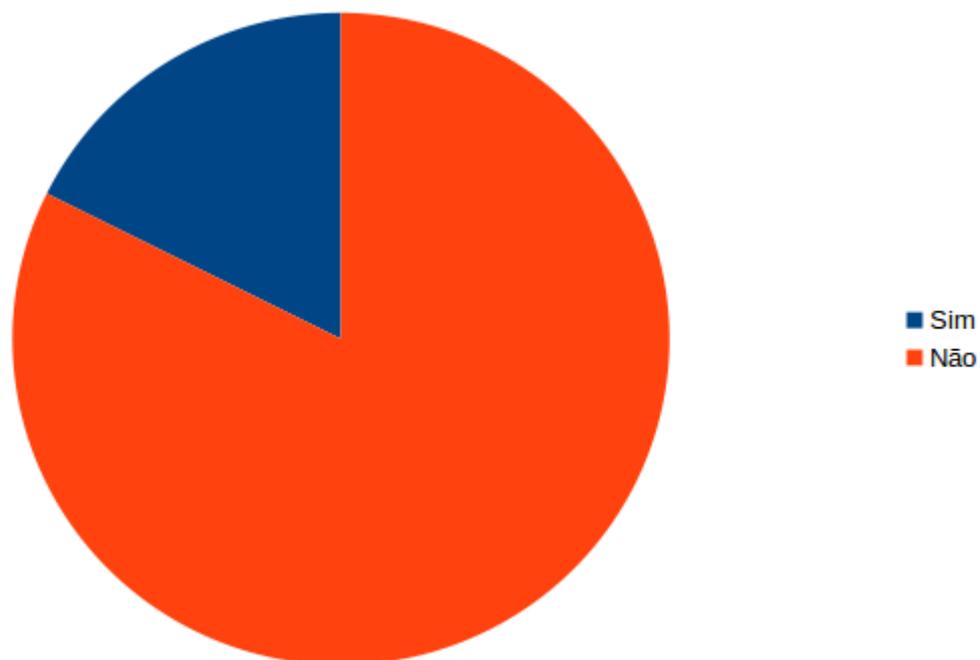


Gráfico 2.27: Filiação dos docentes a partido político

2.5.6. Formação

Temos consciência que muitas vezes a necessidade de se cumprir cursos e atividades acadêmicas pelos docentes decorre dos seus próprios planos de cargos e salários que premiam os profissionais com maior titulação com progressões na carreira e melhores salários. Nesse sentido, não deixou de nos surpreender o fato de que entre os 116 respondentes que se manifestaram acerca da questão relacionada as suas trajetórias acadêmicas 79 terem declarado já possuir um curso de especialização, 1 ter declarado frequentar um curso de mestrado e apenas 36 estar tendo a primeira experiência na pós-graduação. Como a maioria dos municípios premia apenas uma vez cada titulação inquietamos compreender que outras motivações levaram os esses professores a essa pós-graduação que, em muitos casos, não lhe traria retorno financeiro imediato.

A grata surpresa foi que, dos 112 que responderam a questão relacionadas as motivações de fazer o curso de especialização que estamos analisando, podendo assinalar mais de uma alternativa, destes 75 declarou fazê-lo em busca de aprimoramento profissional, 45 declarou interesse acadêmico, 32 interesse financeiro, 10 declararam-se interessados no curso em virtude relação que o curso estabelecia com a sua militância, atuação política ou história de vida e 2 alegaram outros motivos.

Esses números demonstram que existe entre os docentes um interesse pela qualificação continuada independente do retorno financeiro que essa poderá lhes significar, que, diante de um desafio, ministrar aulas de uma temática para a qual não foram capacitados durante a formação inicial, o que lhes ocorreu foi buscar a capacitação para tal.

Outro fator que qualifica ainda mais o esforço dos docentes em aprimoramento profissional foi o fato de a maioria deles ter declarado não ter recebido apoio dos órgão empregadores no cumprimento das atividades do curso. Conforme já demonstramos, eles eram oriundos de municípios que espalhavam por todo o Recôncavo e era de se esperar, visto que o programa foi formulado em parceria com as secretarias de educação que os poderes públicos assumissem, ao menos, o transporte dos docentes, sem detrimento de outros benefícios, porém, apenas 26, entre 117 respondentes, declararam ter recebido algum tipo de apoio, 4 declararam ter recebido apoio parcial. Por fim, a grande maioria (91), declarou não ter recebido nenhum tipo de apoio. Houve casos, também, como o de um município que, conforme nos foi dito em entrevista, forneceu o transporte dos professores apenas enquanto uma docente que seria aliada política da prefeitura esteve no curso, após a desistência desta o apoio teria cessado.

Avaliamos que a oferta do curso em dois polos paralelos, Amargosa e Cacheira, foi uma decisão muito acertada da equipe gestora que facilitou a participação dos docentes no curso e resultou no aumento do alcance territorial da ação. Porém, talvez a Universidade deveria exercer um papel mais ativo na fiscalização dos apoios ofertados pelas secretarias de educação aos professores. Consideramos que, no mínimo, a oferta do transporte seria algo a se exigir dos poderes públicos municipais parceiros da ação pois traria mais efetividade. Exemplo disso foi que o município de Mutuípe, onde houve a maior presença proporcional de docentes, foi um dos que, conforme todos os respondentes, disponibilizou apoio aos docentes, na forma de transporte.

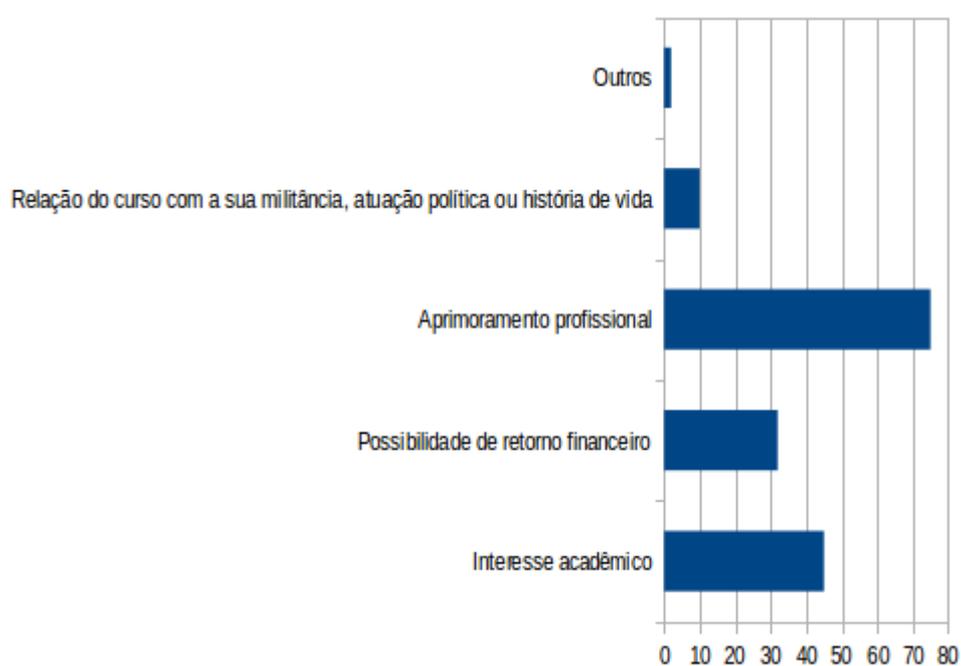


Gráfico 2.28: Motivação para ingresso no curso

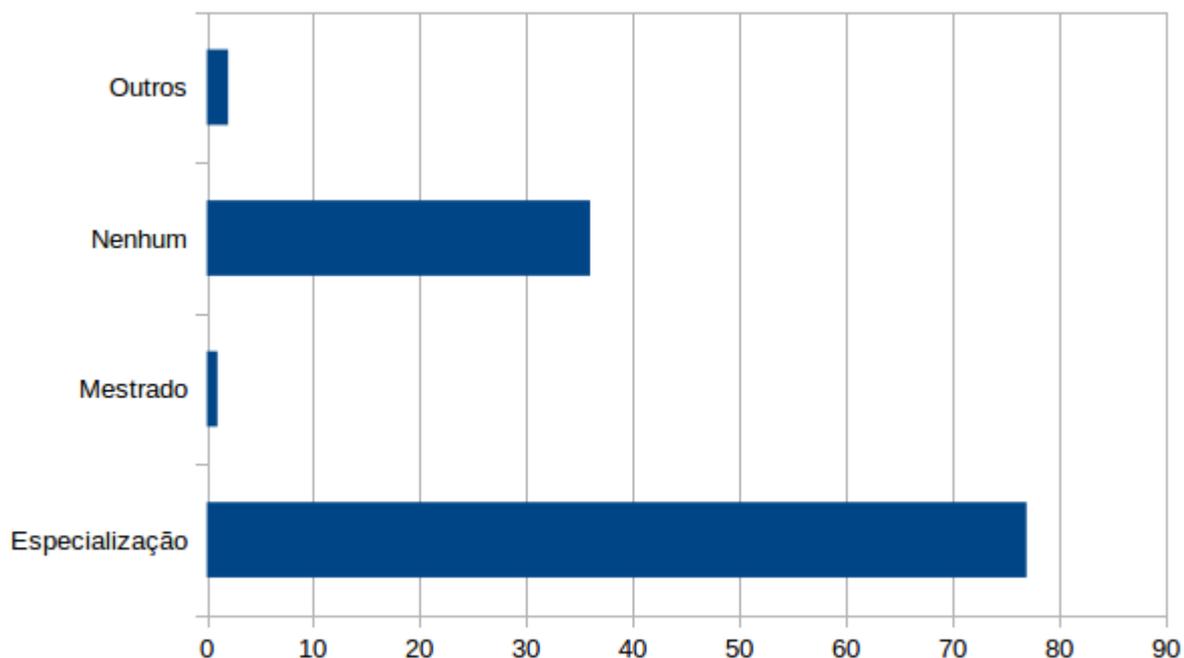


Gráfico 2.29: Experiência dos docentes na pós-graduação

2.5.7. Itinerância

Já demonstramos como os baixos salários obrigam os docentes a cumprir extensa carga horária de trabalho, faltou comunicar que muitas vezes essa carga horária é cumprida em mais do que em um município. Essa itinerância, muitas vezes, torna o trabalho docente extremamente cansativo, penoso e até perigoso. Falamos perigoso porque pelo menos uma docente inscrita no curso sofreu acidente de trabalho, colisão de moto, deslocando-se em rodovia entre as duas cidades em que trabalhava.

Nesse sentido, entre os 102 professores que responderam a questão 19 declararam lecionar em mais de um município. Sendo que um declarou ensinar em três municípios ao mesmo tempo.

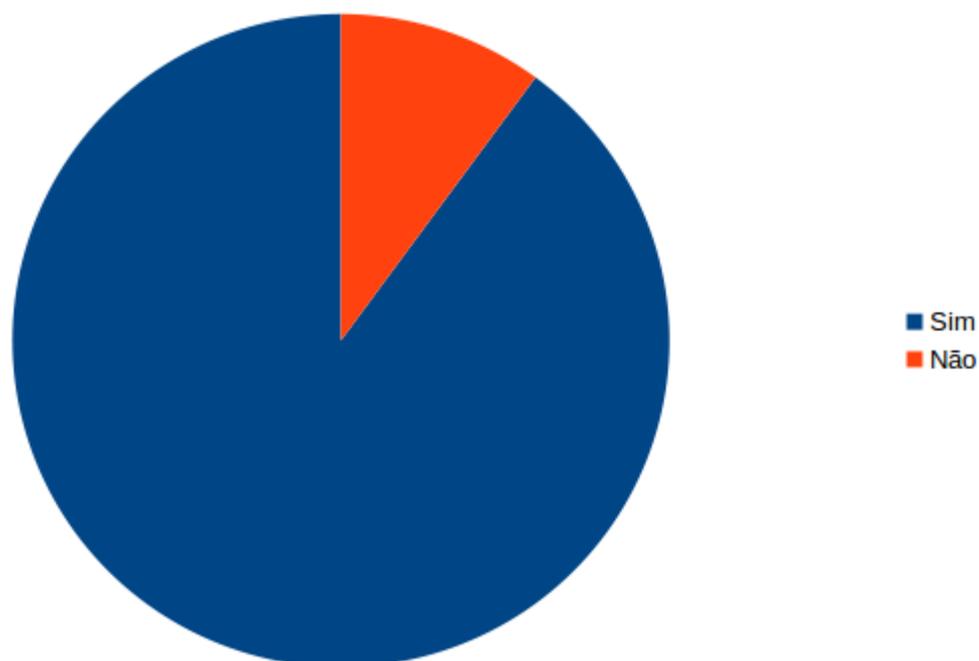


Gráfico 2.30: Docentes que moram na cidade em que ensinam

2.5.8. Tempo de exercício do magistério

A maioria dos docentes formados no curso podem ser classificados como experientes no magistério. Entre os 121 que responderam ao item relacionado ao tempo de exercício da docência 31 declararam ter entre 16 e 20 anos na atividade, 28 declararam ter entre 11 e 15 anos, 23 entre 21 e 25 anos, 12 entre 6 e 10 anos, 11 mais de 25 anos, 7 entre 6 e 5 anos, 3 menos de 3 anos e 6 declararam não exercer o magistério.

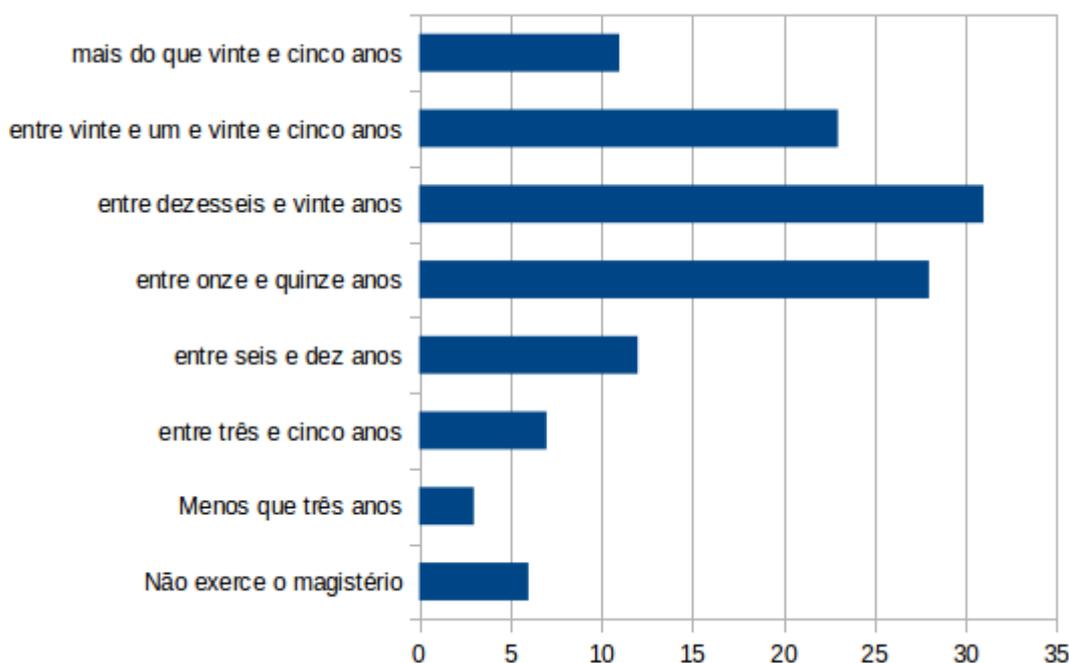


Gráfico 2.31: Tempo de exercício do magistério

2.6. CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

O Programa Uniafro Curso de Especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil teve como público formado professores em atividade nas escolas públicas do Recôncavo da Bahia. A maioria dos docentes formados era composta por mulheres negras casadas de meia idade.

A ação alcançou a 92 colégios distribuídos em 22 cidades, a maioria delas localizadas no próprio Recôncavo. A maioria dos docentes lecionava disciplinas ligadas ao campo das humanidades nas redes municipais de ensino, principalmente, no nível fundamental. Houve mais professores em atividade em colégios localizados na zona urbana que na zona rural e muitos dos docentes atuavam também em funções de gestão educacional.

Os professores, em geral, tinha uma renda baixa, em se considerando que a maioria deles possuía formação em nível superior, entre 1 e 3 salários-mínimos. Essa renda era necessária ao sustento familiar o que obrigava muitos dos docentes a cumprir jornadas de trabalho extensas. Apesar desses percalços o magistério se constituiu como estratégia de ascensão social para a maioria dos docentes. Professores mais idosos se mostraram mais progressistas do que os mais jovens. O catolicismo romano era a religião mais expressiva

entre os respondentes. A maioria deles tinha pouco contato com a literatura e se informava, principalmente, através da internet e da televisão. Por fim, houve um razoável número de docentes com atuação em diversos movimentos sociais.

Por tudo, recomenda-se:

- A continuidade da política no sentido de se alcançar um maior número de docentes vinculados a rede estadual. Nesse sentido, consideramos fundamental que a equipe gestora da ação realize parcerias com essa instância, do mesmo modo como faz com as redes municipais.
- É necessário também que se elabore uma ação de sensibilização dos docentes que atuam principalmente no campo das exatas para que se interessem pela ação. Também devem ser pensadas formas de sensibilização dos professores evangélicos para participarem do curso.
- A Universidade também deveria exigir como contrapartida das secretarias parceiras a garantia de apoios institucionais aos docentes inscritos no programa, ainda que fosse apenas a garantia do transporte.
- Seria salutar alguma sondagem junto aos professores em exercício nas escolas sobre o melhor regime de oferta para o curso, se durante os fins de semana ou nos dias úteis.

3. FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO NA ESCOLA

Esse capítulo será dedicado a analisar os resultados do questionário no que concerne as práticas dos docentes em relação a educação para as relações étnico-raciais e a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Novamente, a leitura dos dados quantitativos dialogará com aquilo que observamos e ouvimos nos nossos contatos com os docentes.

Ele está estruturado em três partes, a primeira analisa as experiências dos docentes com o racismo na escola, tanto como testemunhas quanto como vítimas, considerando, principalmente, que a maioria dos docentes declarou-se negra e que tem alunos majoritariamente negros. A segunda parte analisa alguns posicionamentos dos docentes com relação a três temas que elegemos como relevantes: significado de consciência racial, política de cotas e a suposta democracia racial brasileira. Para análise desses posicionamentos muitas vezes optamos por agrupar os docentes conforme suas autodeclarações de pertencimento étnico a fim de compreender como pensa cada grupo. Essa parte do capítulo também nos permitirá avaliar a consecução de alguns dos objetivos do programa que analisamos. Por fim, a terceira parte analisa os processos de implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nos contextos de atuação dos docentes, incluindo, evidentemente, a atuação deles próprios.

3.1. PROFESSORES NEGROS, ESTUDANTES NEGROS E O COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA.

3.1.1. A Cor dos Professores e a cor dos Alunos

Conforme demonstramos em capítulo anterior a maior parte dos docentes formados pelo programa declarou-se negra, no quesito etnia, e preta, quanto a cor, havendo também um segmento expressivo que se declarou parda.. Dessa maneira, tais dados, articulados com as impressões que tivemos nas nossas observações nos permitiu afirmar que o pessoal formado pela ação tratava-se majoritariamente de mulheres pretas.

A partir dessas observações nos interessamos também em compreender o pertencimento étnico dos alunos destes professores, por esse motivo, questionamos os docentes os grupos de cor que estavam representados em suas salas de aula. A questão que permitia a assinalação de mais de um item apontou os seguintes resultados. Quase a totalidade (99) dos respondentes (104) declarou possuir alunos negros, 13 declararam ter alunos que identificavam amarelos, 11 brancos, 1 indígena e 2 assinalaram o campo “outros”.

Em geral o número de menções a estudantes negros não nos causou surpresa, visto que retorna dados que são coerentes com a composição étnica da população do Recôncavo da Bahia. Apenas o número de menções a estudantes amarelos que nos parece excessivamente alto, talvez em decorrência de alguma dificuldade que os respondentes tenham tido em distinguir o grupo branco do amarelo. Mas, a principal observação que temos a respeito desses dados é que eles nos permite a elaboração de uma afirmação que tem forte conotação política, com implicações no currículo escolar e aponta a relevância da ação: esse foi um programa que capacitou professores negros para ensinar temáticas negras para seus alunos negros. Nisso, acreditamos, encontra-se a principal justificativa da ação e argumento para a sua continuidade.

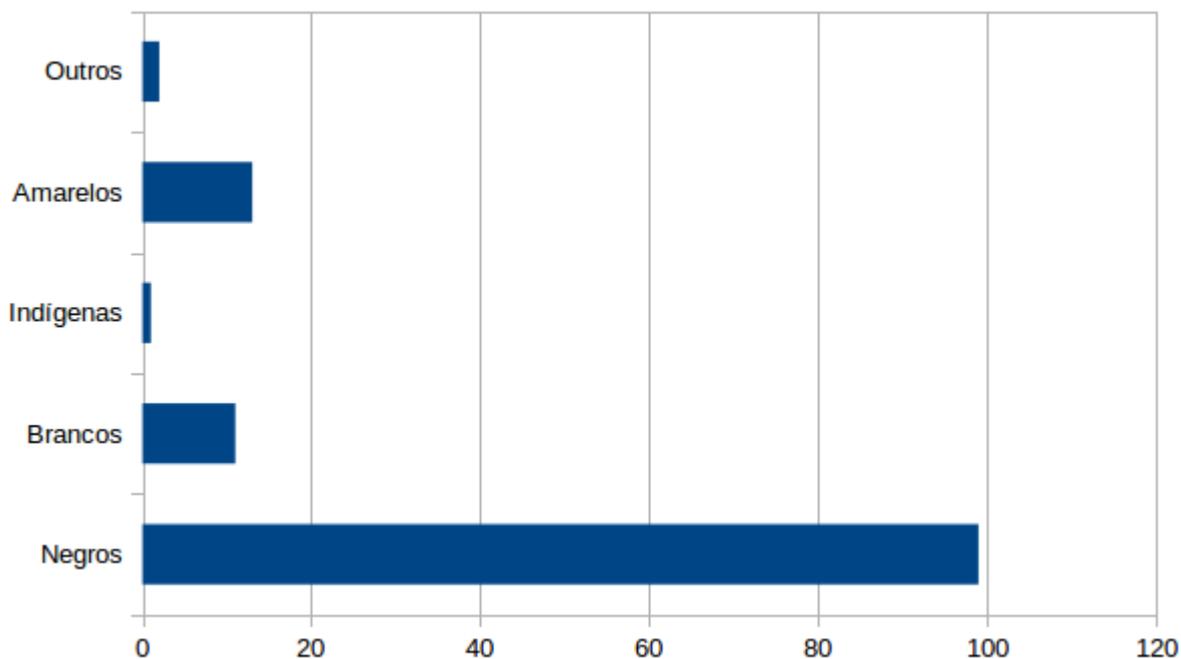


Gráfico 3.1 Cor dos alunos dos docentes formados

3.1.2. Da Presença do Racismo na Escola

A escola brasileira ainda tem um forte viés racista, que se expressa no currículo, nos livros didáticos e nas relações interpessoais. Esse processo macula a formação dos estudantes negros e brancos, pois, ao passo que se nos primeiros destrói-se a autoestima pela repetição constante de imagens negativas relacionadas ao seu grupo étnico, em ambos, limita as experiências relacionais que seriam possibilitadas em um ambiente de celebração da diversidade cultural. Todavia, é certo que as crianças e adolescentes negras são as que mais sofrem nesse processo ao assumirem como bom e belo sempre algo que é estranho ao seu corpo, a sua cultura e a sua própria comunidade.

A presença do racismo na escola foi percebida pelos docentes formados pelo programa quase a metade deles, 46 entre 102 respondentes, declarou que já tinham testemunhado algum episódio de racismo na escola. É interessante observar que as respostas dos docentes a esse item variou conforme as suas declarações de cor. Professores autodeclarados pretos relataram ter presenciado casos de racismo em número maior do que os que se declararam pardos e estes do que os que se declararam brancos. Os 3 autodeclarados amarelos disseram jamais ter testemunhado racismo, entre os brancos 6 responderam negativamente e 2 positivamente, entre os pardos 13 responderam negativamente e 10 positivamente, por fim, entre os negros, diferente dos outros grupos, houve mais respondentes (32) afirmando já terem presenciado episódios de racismo na escola que negando (30).

Esses números nos parecem demonstrar que a elaboração de identidade negra nos docentes fortalece entre eles a percepção do racismo e que nesse processo a experiência formativa possibilitada pelo curso exerceu influências. Um dos professores em uma conversa nos declarou: “antes (do curso) eu não percebia que tinha racismo lá (na escola), eu não via as coisas que eu vejo agora, depois do curso, mas, elas já aconteciam”. Ancorado nisto, nossa proposição é a de que ao fortalecer a identidade negra nos docentes o curso tornou muitos deles mais sensíveis a percepção de vivermos em uma sociedade racialmente desigual e da necessidade de superarmos esse contexto.

Outra constatação que fizemos foi que a discriminação racial no ambiente escolar é endêmica e não vitimiza apenas aos discentes, 35 entre 102 docentes, declarou ter sido vítima desse tipo de violência. Esses números também são mais relevantes quando lhe aplicamos o filtro da autodeclaração étnica. Assim, entre os 2 amarelos e os 2 indígenas nenhum declarou

ter sido vítima de racismo; entre os 8 brancos, 6 declararam não ter sido vítima de racismo e 2 declaram que sim; já entre os negros, 30 declaram terem sido vítimas de racismo enquanto 51, não. Também consideramos relevante destacar que nas conversas que tivemos com os docentes, parte significativa deles apresentou a sala dos professores como um ambiente altamente propício a discriminação racial, principalmente nas formas das piadas e comentários jocosos envolvendo os negros.

Por fim, cabe destacar que a impressão que tivemos nos contatos que fizemos com os docentes formados pelo programa foi que o grupo de professores, em geral, encontra-se sensibilizado quanto ao tema. Mesmo alguns que no questionário declararam jamais ter presenciado episódio de racismo ou ter sido vítima em conversas conosco declararam eleger o combate ao racismo como um tema necessário e relevante, visto que consideram que o racismo, de fato, existe na escola.

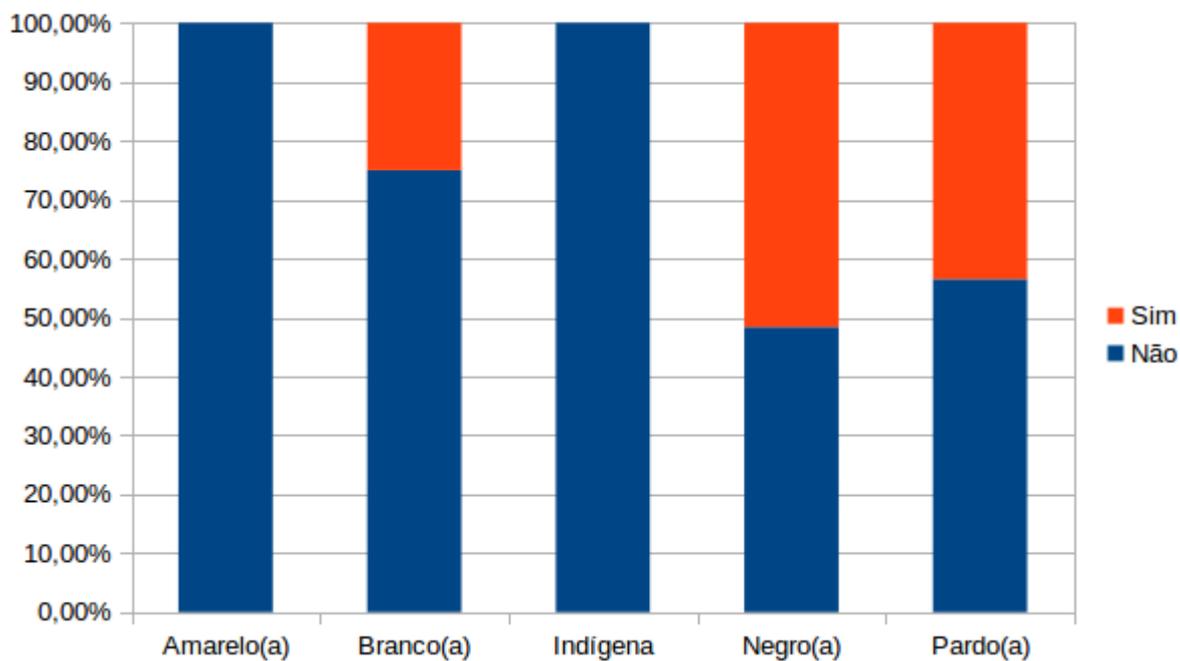


Gráfico 3.2 Professores que presenciaram episódio de racismo na escola por cor

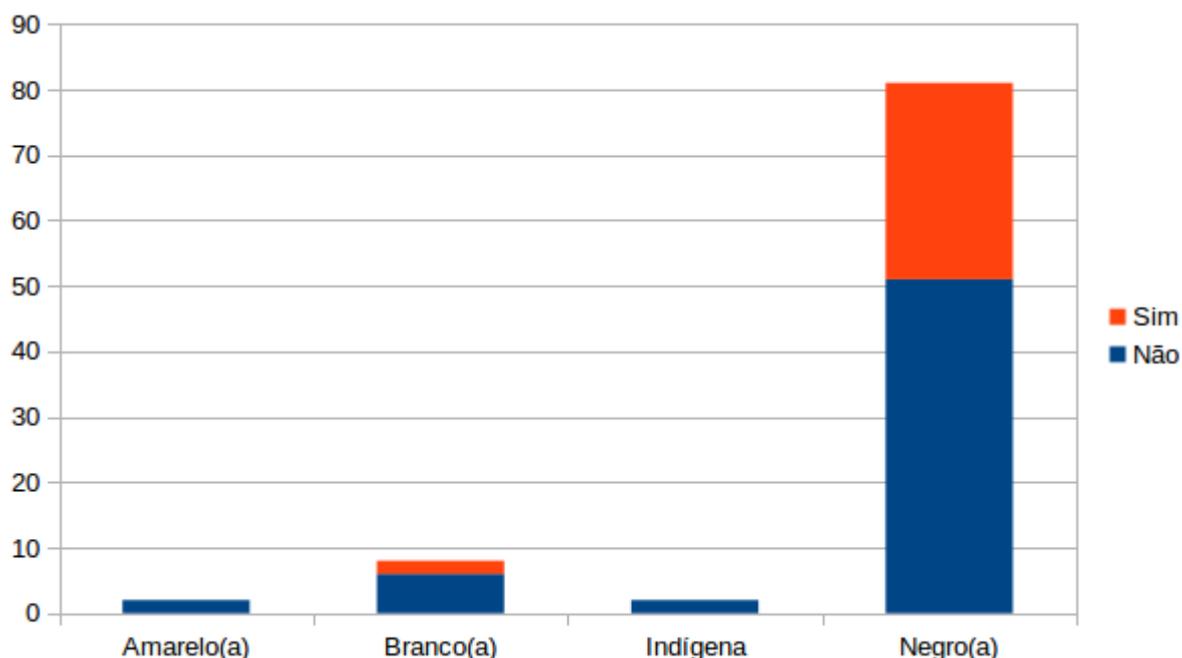


Gráfico 3.3: Professores vítimas de racismo na escola por cor

3.2. CONCEPÇÕES E POSIÇÕES: CONSCIÊNCIA RACIAL, DEMOCRACIA RACIAL E COTAS.

3.2.1.O significado de consciência racial

O fortalecimento dessa identidade negra em alguns dos docentes se fez acompanhada de uma reflexão acerca do que seria a própria consciência racial. Nas conversas que tivemos com eles era recorrente a referência a esse processo: apontavam a experiência no curso como um momento central da construção da sua “consciência racial”. Desse modo, solicitamos aos professores que descrevessem o que seria para eles essa tal consciência racial de que tanto falavam. Na análise das respostas decidimos agrupá-las em algumas categorias formulá-las conforme os padrões que apresentavam.

Logo de início nos surgiu a constatação de que seria possível elaborar três grandes grupos de recorrências nas respostas. O primeiro, seria o conjunto das respostas que apresentam a consciência racial como um acontecimento social, algo externo a subjetividade

do respondente. Tal padrão de resposta apresentava a consciência racial como um reconhecimento, ou como aceitação e celebração, da diversidade cultural do país que seria acompanhada de uma equidade jurídica e econômica que abrangeria todas as pessoas.

Esse grupo de respostas poderia ainda ser dividido em outros subgrupos. Houve grande recorrência nas respostas de noções ligadas a cultura, como descrito nas respostas a seguir:

- *É a consciência de várias etnias de raça, e culturas.*
- *Acredito que quando o nosso povo não busca aprimoramento sobre nossa multiculturalidade não há consciência.*
- *O reconhecimento sociopolítico racial que valoriza e reconhece sua cultura e história.*

O segundo padrão de respostas agrupava àquelas que apresentavam a consciência racial como um fenômeno do sujeito, uma experiência consigo de autoaceitação do que ele próprio seria. Esse último grupo também se caracterizava por vincular a identidade étnica a experiência da negritude e da identidade negra. Assim, esse grupo entendia a consciência racial como o processo de construção da consciência identitária e afirmativa neles próprios, pessoas negras que seriam, a consciência racial e a valorização do legado cultural africano seriam a mesma coisa, um ato de resistência à segregação. Abaixo algumas dessas respostas:

- *Se reconhecer como descendente de negro.*
- *Reconhecer-se como descendente do povo negro e ter consciência do valor dessa descendência e o espeito ao outro.*
- *Entendo que a consciência racial é se auto conhecer como negro e percursor da sua história. Seu reconhecimento enquanto a pessoa ser agente transformador da sua realidade.*
- *Autoafirmação da sua pertença enquanto negro, em um contexto sócio-histórico negação da identidade negra.*

Por fim, ainda houve um grupo de respostas que pensava a consciência racial desassociada de qualquer concepção de raça ou etnia. Para esses, ela seria a garantia genérico pelo Estado e sociedade de direitos sociais e econômicos para todos, e afirmavam isto sem se

referirem a nenhum aspecto de natureza étnico-racial. Como pode ser observado nas respostas abaixo.

- *É o ser humano ser respeitado em todas as atividades e seus direitos e devem ser reconhecidos por lei que a lei não fique só no papel*
- *É reconhecer todos os direitos como cidadãos e cobrar da sociedade e dos órgãos público os direitos e garantias adquiridos.*
- *Respeito a todos em igualdade de direitos*

3.2.2. Seria o Brasil uma democracia racial?

Como demonstramos no primeiro capítulo, desde a década de 1970 uma das principais pautas dos movimentos negros tem sido a desconstrução do mito da democracia racial no Brasil. Esse é um dos lugares comuns presentes ainda na educação brasileira que ações formativas como o Programa Uniafro procuram superar. Ainda assim, um número de professores que consideramos relativamente alto, 27 entre 99 respondentes, considerar que, de fato, vigoraria no Brasil tal regime.

Chamou a nossa atenção, principalmente, o número de professores negros que se posicionou afirmativamente em relação a existência da democracia racial brasileira, 22 entre 81 respondentes, o que corresponde em mais de um quarto. Entre os brancos e amarelos o número foi de 3 em 12 o que resulta quase em proporção próxima. Outros números que nos falam acerca do quanto esse mito tem bases sólidas na ideologia brasileira. Entre os professores que alegaram já ter testemunhado episódio de racismo, 16 afirmaram crer na existência da democracia racial e 10 negaram. Mais ainda, mesmo entre os professores que alegaram já terem sido vítimas de racismo 14 acreditam na democracia racial e 12 não.

Para nossa surpresa o fator geracional também tem relação com esses números, os professores mais idosos são mais avessos a tese da democracia racial brasileira. No grupo de professores com menos de 35 anos 14 se mostraram favoráveis a tese e 9 contrários; no grupo dos professores que têm entre 35 e 50 anos manteve-se a proporção com resultado de 45 a 29 e, por fim, entre os professores mais velhos houve 11 contrários a tese e apenas 3 contrários.

Entendemos tais resultados como preocupantes e como demonstração do caminho que se há de percorrer até a extirpação de certos conceitos já superados do ambiente da sala de

aula. Por vezes, mesmo um curso especialização é o bastante, pois, essas concepções acompanham o sujeito desde a sua formação inicial e resistem até mesmo a evidências que se materializam contra ele mesmo: como pode alguém que foi vítima de racismo afirmar a existência da democracia racial? Como pode alguém formado em contexto universitário já permeado por políticas afirmativas sustentar essa perspectivas? Tais questionamento não será respondido nesse trabalho, mas, por ora, apontamos a necessidade de uma maior atenção para essa temática nas próximas edições do curso.

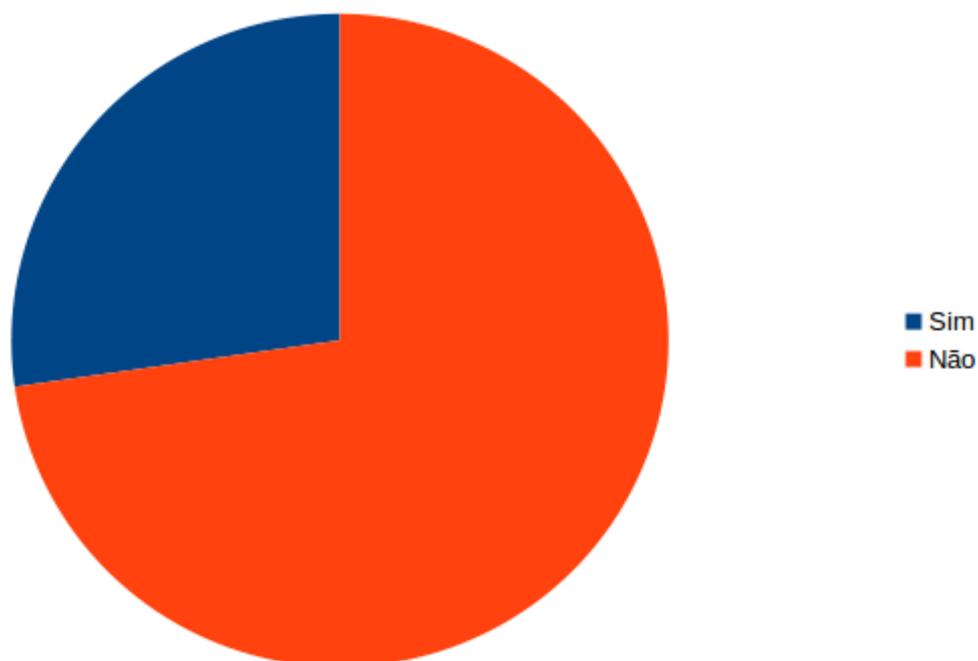


Gráfico 3.4 Você considera que no Brasil existe uma democracia racial?

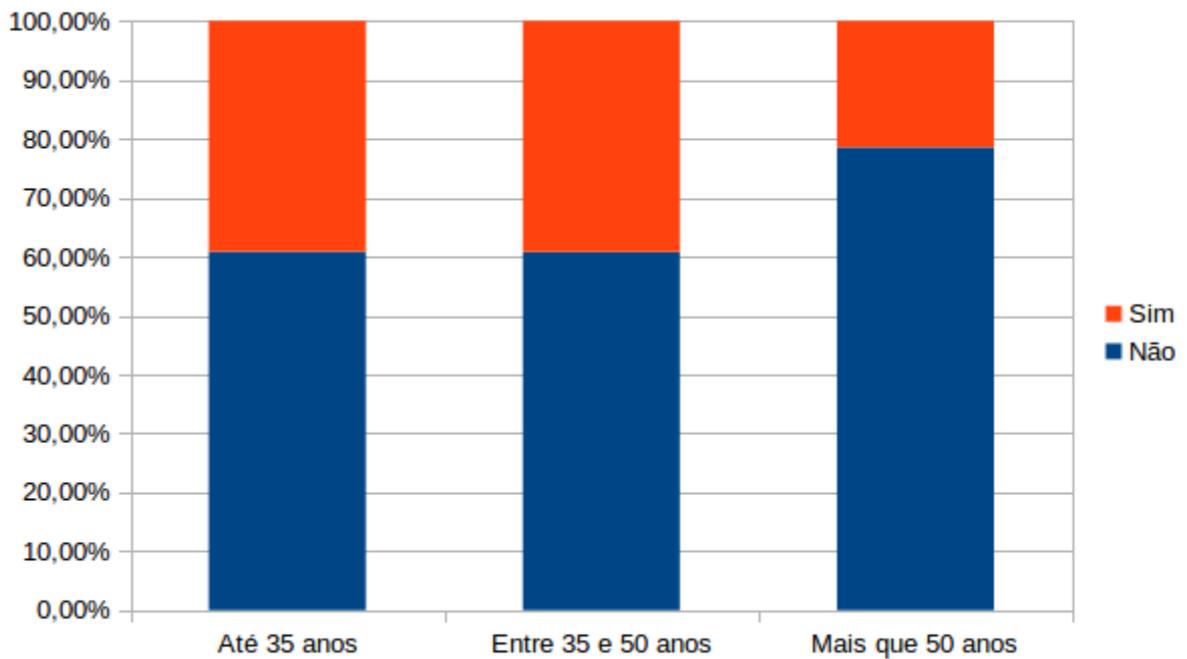


Gráfico 3.5 Você considera que no Brasil existe uma democracia racial? Por idade

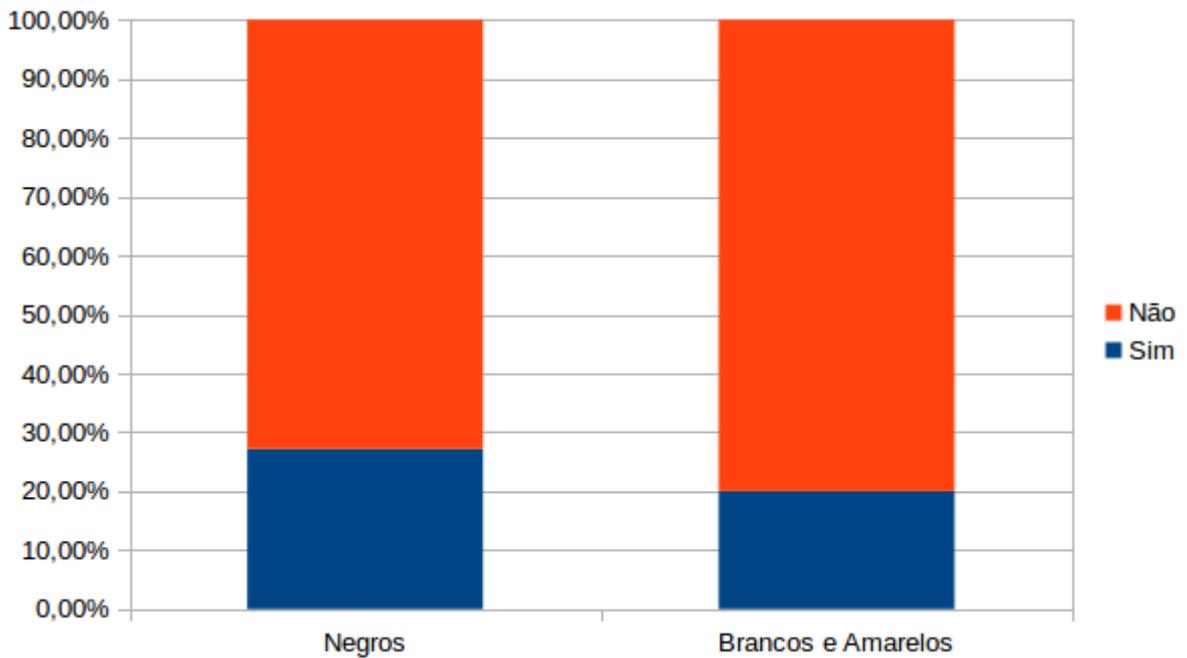


Gráfico 3.6 Crença na Democracia Racial por grupo de cor

Tabela 3.1. Crença na Democracia racial entre vítimas de racismo

		Você acredita que exista uma Democracia Racial no Brasil?		TOTAL GERAL
		Não	Sim	
Você já foi vítima de racismo	Não	47	11	58
	Sim	19	14	33
	TOTAL GERAL	70	26	96

3.2.3. As cotas

As políticas de reservas de vagas para estudantes afrodescendentes em universidades públicas têm sido um dos temas mais polêmicos no cenário educacional brasileiro. No grupo de professores que estudamos grande maioria posicionou-se a favor dessas políticas. Entre 104 respondentes, 92 declararam apoio, 12 foram contrários e 1 declarou-se indiferente. Certa feita, em conversa com os discentes do curso, questionamos um grupo de cerca de sete professores quanto ao assunto e percebemos e a maioria deles declarou-se favorável as cotas em favor das cotas, que apresentaram como “uma ferramenta necessária para dar vez ao negro”.

Quando distribuimos os respondentes conforme a autodeclaração étnico-racial percebemos que entre os negros, há maior aprovação das políticas de cotas, 90 entre 99 respondentes, que entre os brancos, 7 entre 10 respondentes, e amarelos, 2 entre três respondentes; a única professora autodeclarada indígena que respondeu ao item manifestou-se também favoravelmente.

Os grupos dos professores com menos do que 35 anos e com mais de 50 anos tiveram posições proporcionalmente semelhante em favor das cotas, 25 a 2 e 13 a 1 respectivamente. O grupo dos professores entre 35 e 50 anos foi o mais resistente, ainda que tenha demonstrado amplo apoio, 52 a 8.

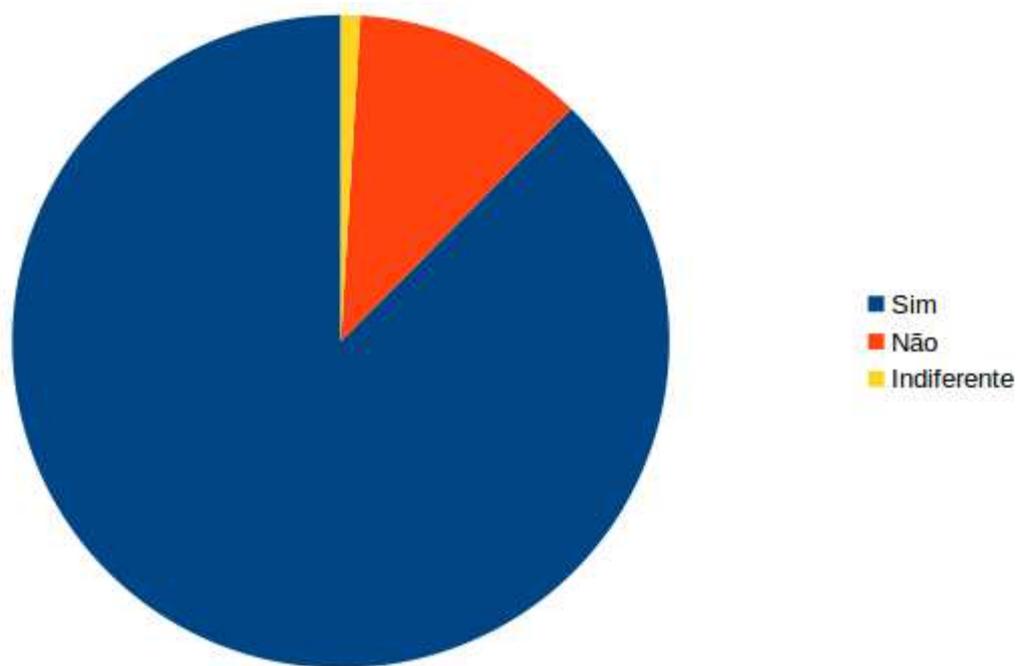


Gráfico 3.7 Você é favorável as cotas?

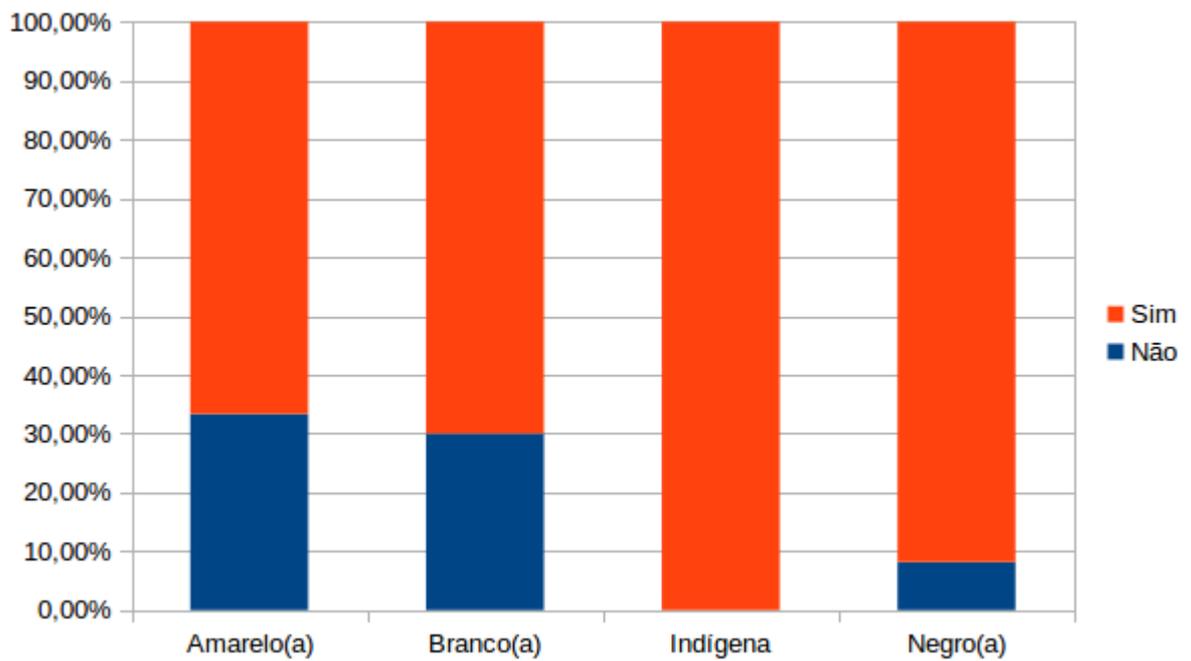


Gráfico 3.8 Apoio as cotas por etnia

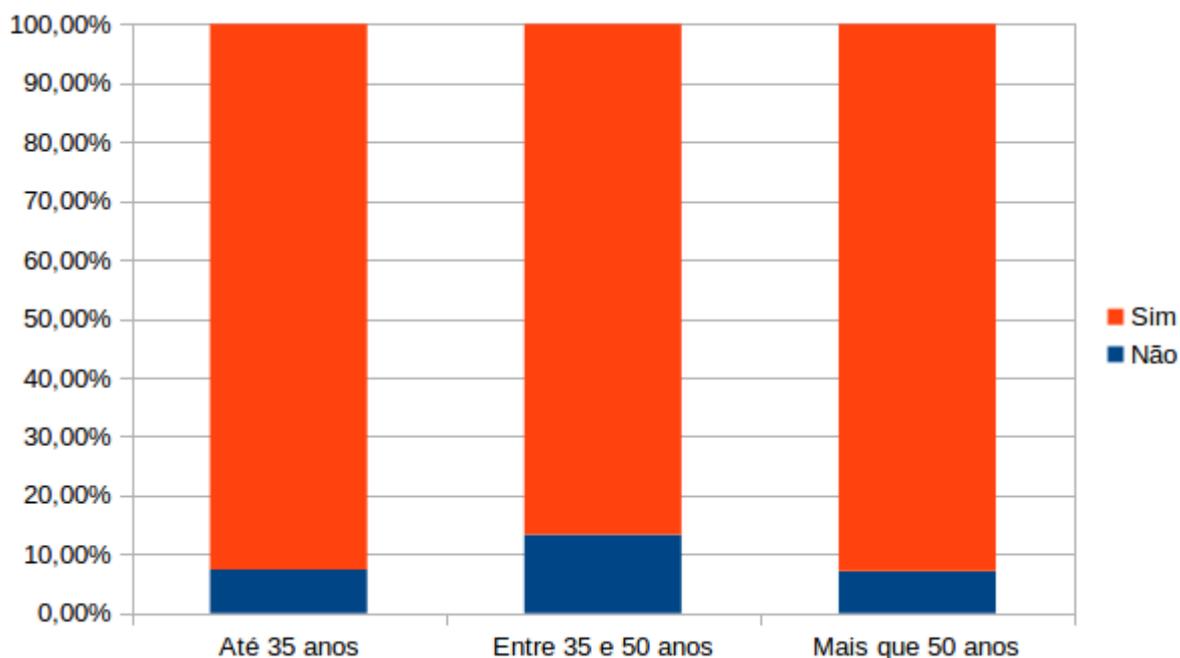


Gráfico 3.9 Apoio as cotas por idade

3.3. A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/08 E 11.645/08.

3.3.1. Estágio de Implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas.

Apesar de já terem se passado 13 anos desde a promulgação da Lei 10.639/03 e 6 anos da promulgação da Lei 11.645/08 o processo de efetivação dessas normas ainda está em curso e há muito o que se fazer. Quase a metade dos professores, 46 entre 98 respondentes, declarou considerar que estas leis não foram efetivamente implementadas nos colégios nas quais lecionavam, o que consideramos um número bastante insatisfatório.

A partir desses dados questionamos 3 professoras acerca das razões que explicariam tal indicador e, para a nossa total surpresa, em vez de reagir negativamente aos números, focando a atenção nos colégios que não conseguem aplicar as leis, as docentes preferiram apontar os aspectos que poderiam ter possibilitado a aplicação das normas na metade dos colégios que o teria feito. Nas suas falas as docentes referiram-se a aspectos como “luta, consciência crítica e posicionamento político” como elementos necessários a efetivação das

leis. A interpretação que fizemos foi no entendimento do grupo de professores que estudamos a plena realização de uma educação antirracista apenas acontecerá com muito esforço por parte da comunidade escolar, então, mais importante que tratar dos fracassos, para eles, seria necessário focar nas experiências positivas visto que elas dar-se-iam com muitas dificuldades a custo de muita luta.

Conforme relatos dos docentes as principais medidas de implementação das normas em suas redes de ensino são atividades de formação continuada docente, como cursos, palestras e oficinas. Apenas 5 professores relataram ações de reformulação dos projetos políticos pedagógicos de suas escolas no sentido de abarcar a educação para as relações étnico-raciais. Alguns professores afirmaram que suas escolas estão provendo a inclusão de disciplinas como Cultura Baiana, Educação Étnico-racial e outras. Quanto a última estratégia temos algumas ressalvas, pois, entendemos que o debate das relações étnico-raciais na escola não pode se esgotar, nem ser contido, em um único componente curricular, no nosso entendimento ele funciona melhor se contemplado em todas as disciplinas, incluindo as matérias não relacionadas as ciências humanas.

Nesse ponto é relevante atentarmos que no grupo específico dos coordenadores pedagógicos prevalece uma avaliação bem mais positiva acerca do estágio de implementação das Leis 10.639 e 11.645, entre 17 respostas houve apenas 4 que consideram-nas ainda não aplicadas. Talvez, esses profissionais que também se declararam agentes engajados nesse processo estejam avaliando apenas em relação aos seus esforços que, nem sempre, pelo menos na avaliação dos docentes, chegam a gerar mudanças efetivas.

Quando analisamos cidade por cidade Mutuípe foi considerado pelos seus professores a que está tendo mais sucesso no processo de implementação das normas, entre 16 respondentes, 12 avaliaram que lá elas já estão plenamente realizadas enquanto que apenas 4 discordaram. Nas outras cidades com grande número de professores houve um movimento contrário, com a maioria dos professores considerando que as leis não estão plenamente efetivadas. Em Cruz das Almas foram 10 entre 18 respondentes, enquanto que em Santo Amaro foram 7 em 11.

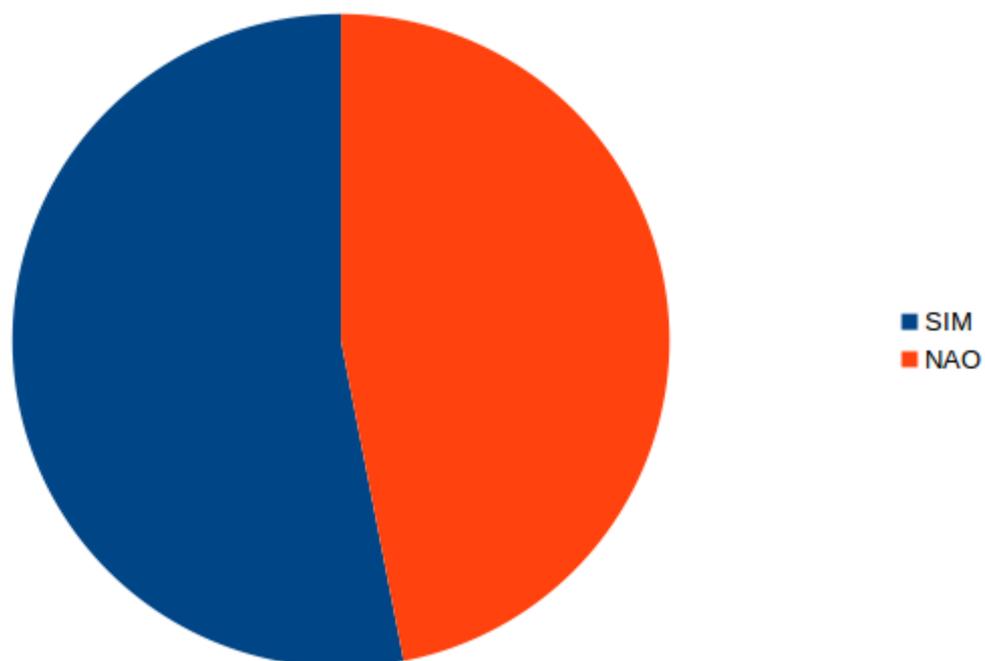


Gráfico 3.10 Sua escola já implantou efetivamente as Leis 10.639 e 11.645?

S

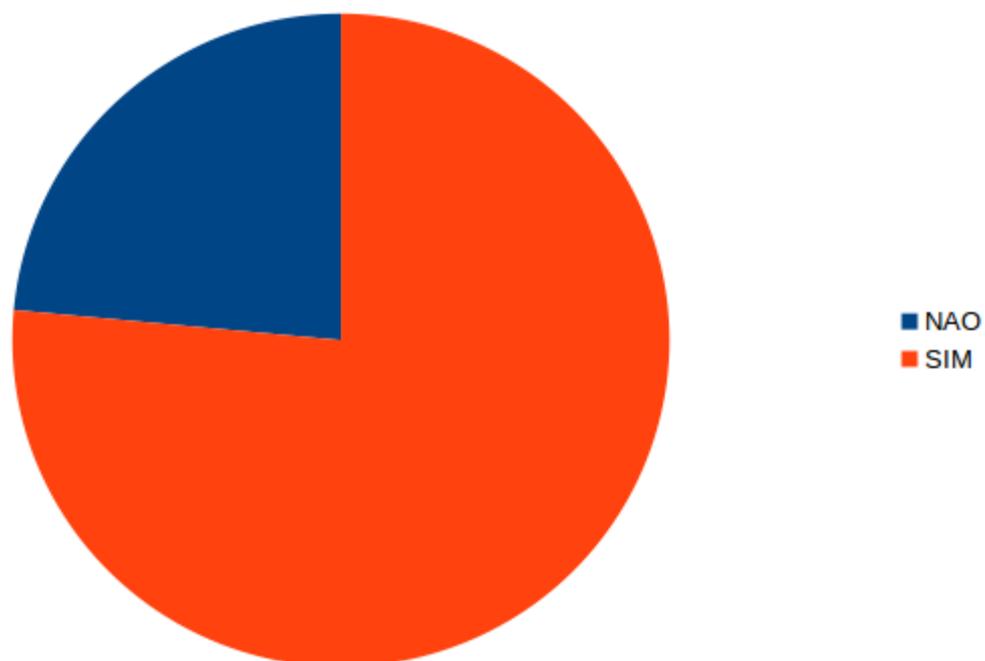


Gráfico 3.11 Sua escola já implantou efetivamente as Leis 10.639 e 11.645? (coordenadores)?

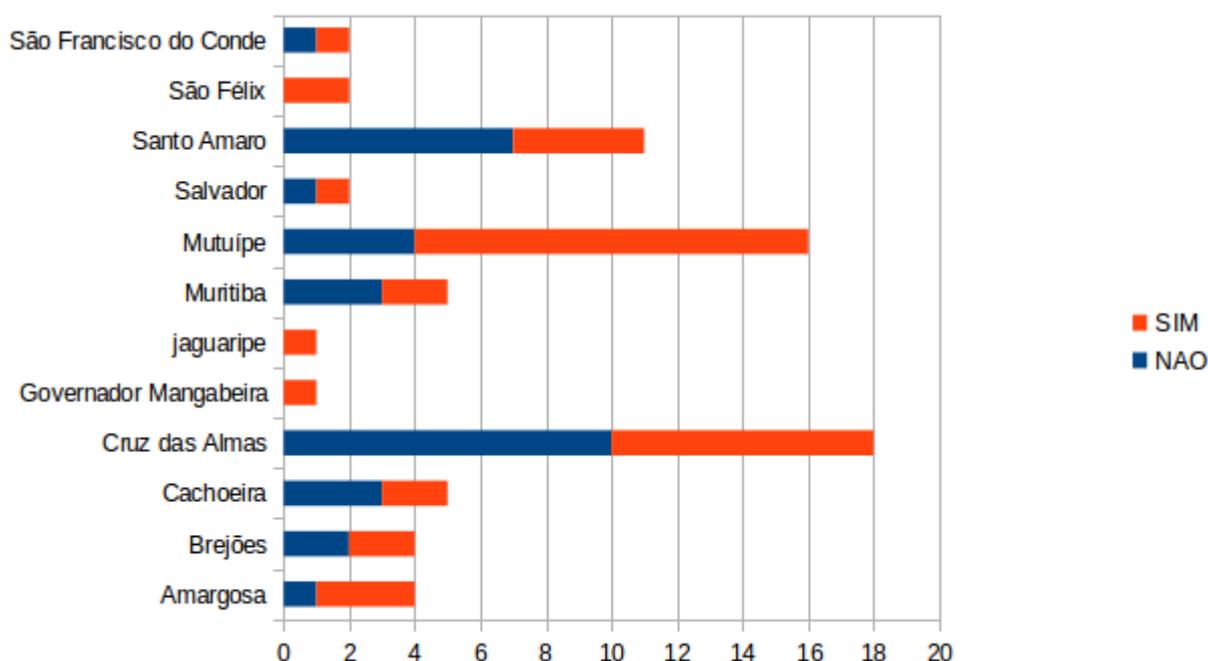


Gráfico 3.12 Você considera que as Leis 10.639 e 11.645 foram efetivamente aplicadas em suas escola (por cidade)?

3.3.2. Disponibilidade de Material Didático

Desde os primeiros esforços pela implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 tem-se avaliado que um dos maiores nós a se elucidar nesse processo diz respeito a qualidade da abordagem que se faz acerca da história da África e da cultura afro-brasileira livros didáticos. Lugares comuns, estereótipos, erros conceituais, visões preconceituosas, encontra-se de tudo nos materiais didáticos menos análises aprofundadas, ancorada em bibliografia atualizada, acerca do legado africano para a civilização. Esse tema, inclusive, tem engajado numerosa bibliografia.

Entre o grupo de professores que estamos estudando apenas pouco mais do que a metade, 48 entre 92 respondentes, declarou que seus alunos tinham a disposição materiais didáticos de qualidade no que concernia a história da África e da cultura afro-brasileira. Porém, quando questionamos alguns professores acerca das estratégias que utilizavam a fim de contornar as limitações dos materiais didáticos quase todos respondiam com silêncio. O mesmo silêncio se apresentou quando questionamos os professores para, de memória, citarem os materiais didáticos que utilizavam para trabalhar as temáticas relacionadas as Leis

10.639/03 e 11.645/08, o que nos levou a conclusão que faltou no curso de especialização a oferta de um componente curricular voltado especificamente a análise e a produção de materiais didáticos, dois temas que consideramos fundamentais a aplicação das normas e da própria educação antirracista.

Nesse sentido temos mais uma lacuna a apontar quanto a execução do Programa Uniafro Curso de Especialização em História da África da Cultura Negra e do Negro no Brasil que, acreditamos, deveria ser revista em alguma oportunidade. Conforme apresentamos no primeiro capítulo, uma das ações do programa foi a publicação de 22 livros que abordaram vários aspectos da história e cultura dos grupos afro descendentes, alguns, inclusive discutem a formação de professores para a educação étnico-raciais, porém, não foi publicado nenhum material didático. No nosso entender, se houvesse pelo menos uma obra voltada aos estudantes do Recôncavo o programa ganharia muito em qualidade.

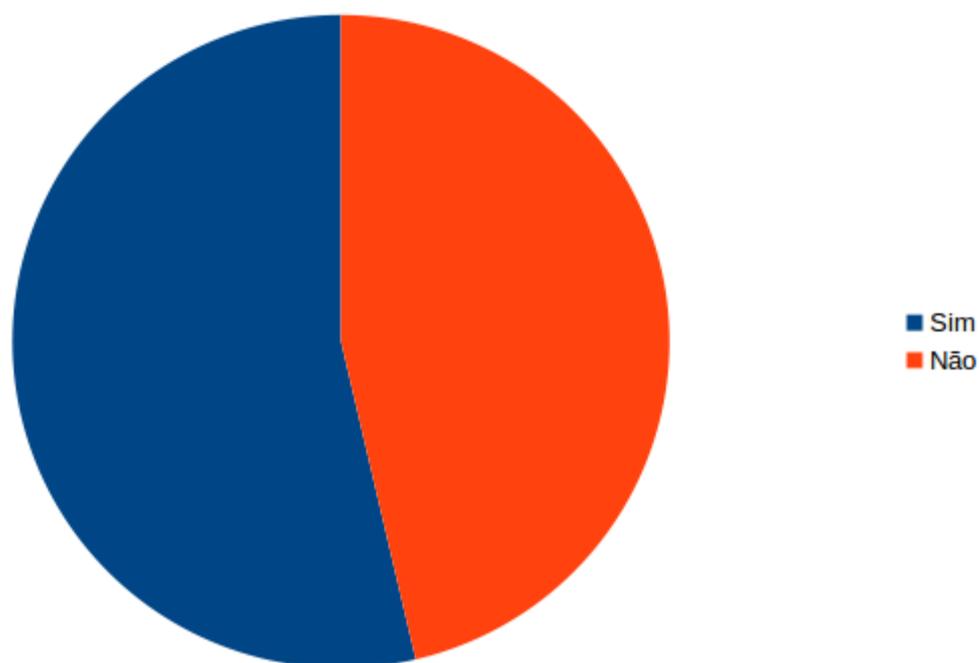


Gráfico 3.13 Seus alunos têm acesso a materiais didáticos para estudar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

3.3.3. O Dia da Consciência Negra

As vezes quando falamos da Lei 10.693/03 lembramos do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, mas, esquecemo-nos de que esta norma também estabelece o dia 20 de novembro conste no calendário escolar como um momento de reflexão no sentido de um debate valorativo das culturas e da identidade negra. Porém, o que se observa em muitas escolas é a utilização equivocada da data ou como evento isolado ou no sentido de se reproduzir os mesmos estereótipos que ela veio para combater.

A absoluta maioria dos professores, 96 entre 104 respondentes, declarou que, nas escolas em que lecionam, o dia 20 de novembro, em cumprimento da Lei, consta no calendário escolar. Porém, um número menor, 64 entre 102 respondentes, declarou que, de fato, em suas escolas há uma boa utilização da data como momento de culminância de outras ações relacionadas a temática das relações étnico-raciais e a valorização da cultura negra.

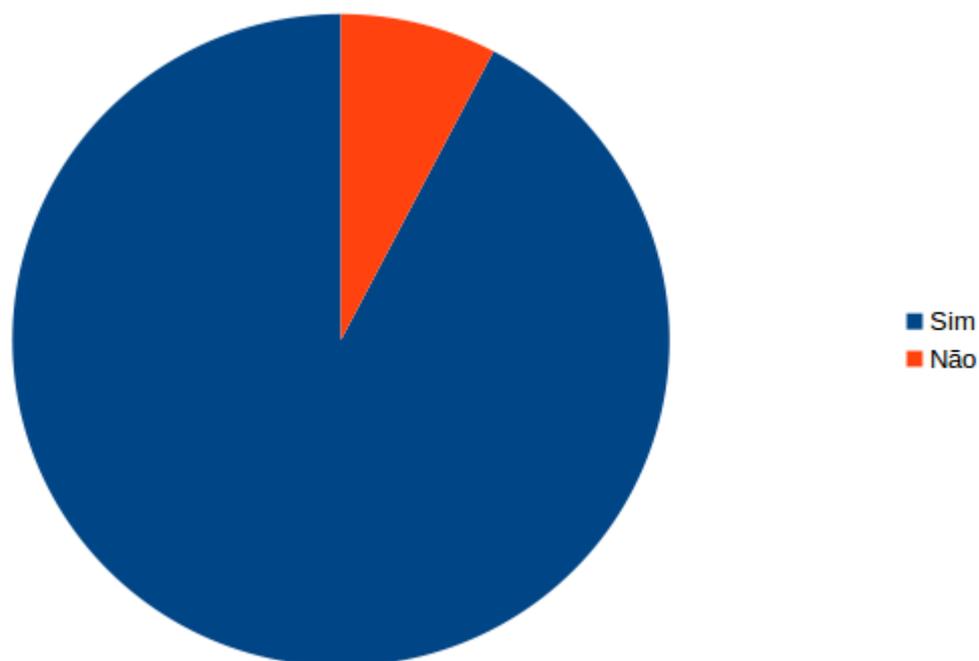


Gráfico 3.14 Sua escola celebra o dia da consciência negra?

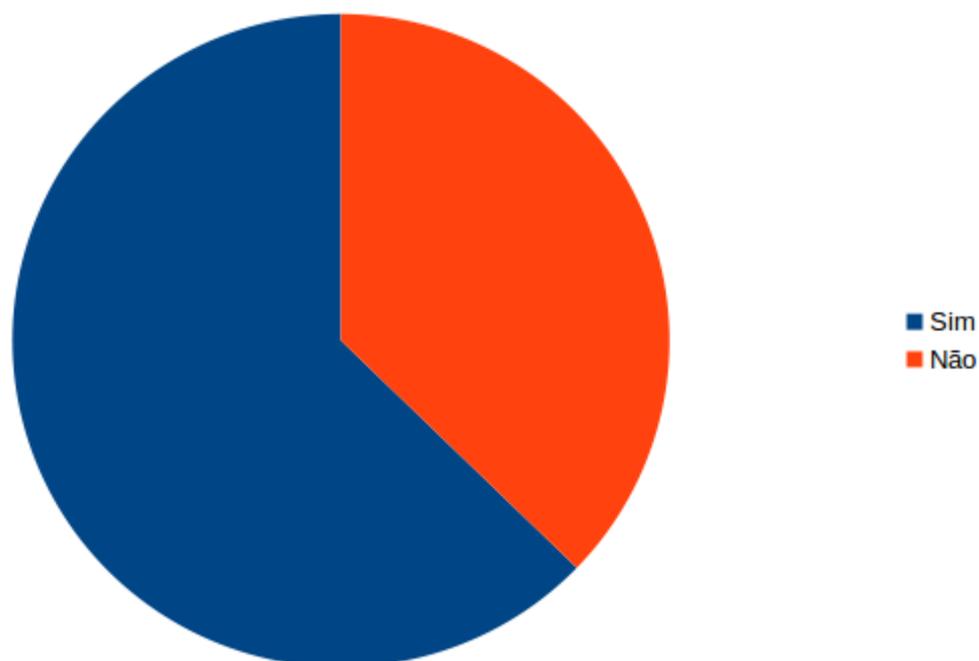


Gráfico 3.15 O dia da consciência negra tem sido utilizado na sua escola como culminância de uma reflexão acerca da educação antirracista?

3.3.4. Engajamento em processos de aplicação da lei

No processo de seleção dos docentes que seriam aceitos no curso de especialização a equipe gestora procurou captar profissionais cujo perfil sugeriria que pudessem atuar como multiplicadores dos conhecimentos adquiridos no curso em suas escolas. Dessa maneira ampliar-se-ia a capilaridade da proposta atingido um número maior de docentes. Nesse ponto a ação parece ter tido sucesso pleno, pois, 92 entre 102 docentes declararam atuar pela sensibilização seus colegas pela adoção de práticas de educacionais antirracistas. Positivo também foi que 51 entre 95 professores declarou participar de discussões e debates nos âmbitos da escola e da rede de ensino sobre a educação para as relações étnico-raciais e sobre as temáticas das Leis 10.369 e 11.645. Nas nossas observações o grupo de professores vinculados a rede municipal de Santo Amaro pareceu o mais articulado nesse sentido.

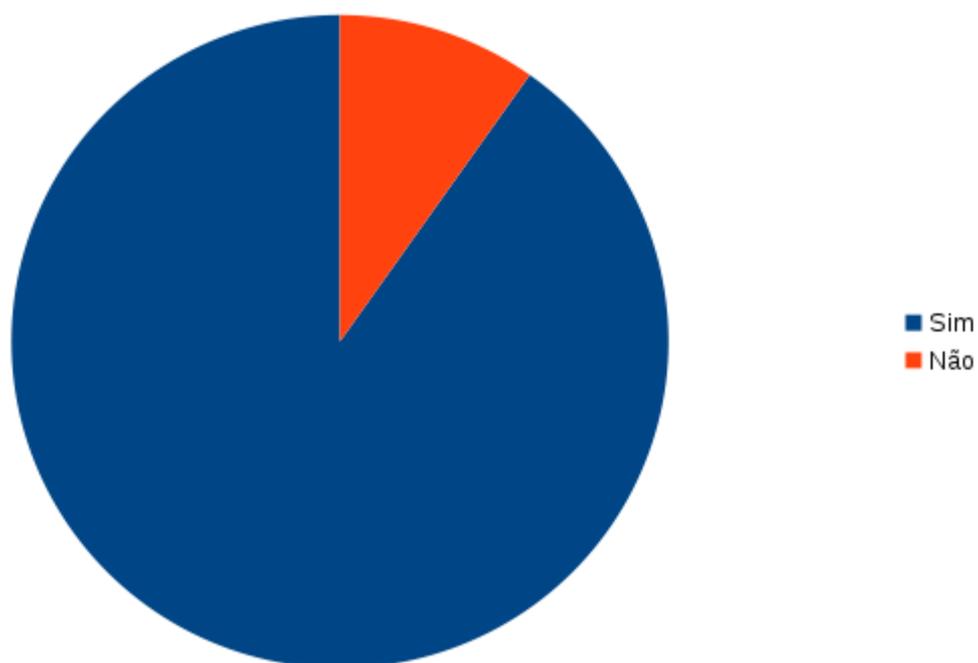


Gráfico 3.16: Você tem exercido exercer um efeito multiplicador na sua ou rede em relação a difusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira e das relações étnico-raciais?

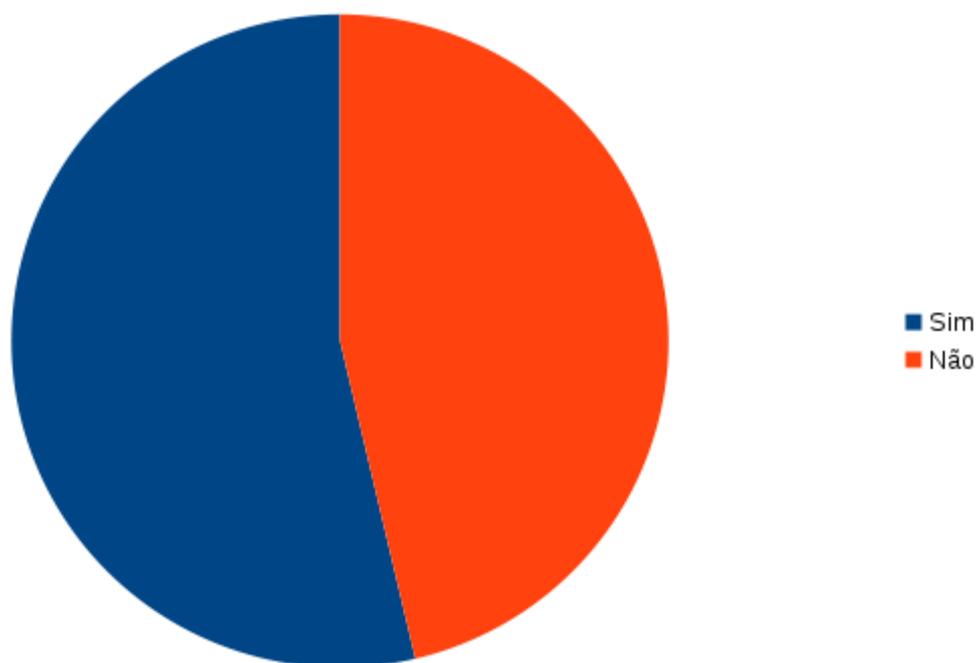


Gráfico 3.17 Você participa de algum grupo de discussão ou semelhante em sua escola ou rede acerca da temática das relações etno raciais e da história da África e da cultura afro-brasileira?

3.3.5 Segurança para abordar temáticas relacionadas as Leis 10.369/03 e 11.645/08

Questionamos os docentes formados quanto a segurança que tinham para abordar as seguintes temáticas relacionadas as Leis 10.369/03 e 11.645/08 com seus alunos em sala de aula: História da África, História dos Povos Indígenas, Religiões Afro-brasileiras, Cultura Negra, Resistência Negra e Movimentos Negros, Escravidão Negra no Brasil, Racismo e Antirracismo, Gênero e Raça. Para cada um dos temas os professores poderiam assinalar uma das respostas que seguem: “não consigo desenvolver essa temática”, “abordo essa temática com dificuldades” ou “sinto-me seguro para abordar essa temática”.

Em geral as respostas seguiram um padrão. Pouco menos da metade dos professores declarou-se segura para trabalhar as temáticas, entre os restantes pouco mais do que um terço declarou abordar as temáticas com dificuldades e pouco menos do que um quinto declarou não conseguir abordar as temáticas. Esses números nos parecem bastante positivos, visto que demonstram que quase 80% dos professores declarou-se capaz de trabalhar as temáticas relacionadas as Leis 10.369/03 e 11.645/08 o que nos sugere um passo importante para superar as dificuldades que tem acompanhado a efetivação dessas normas.

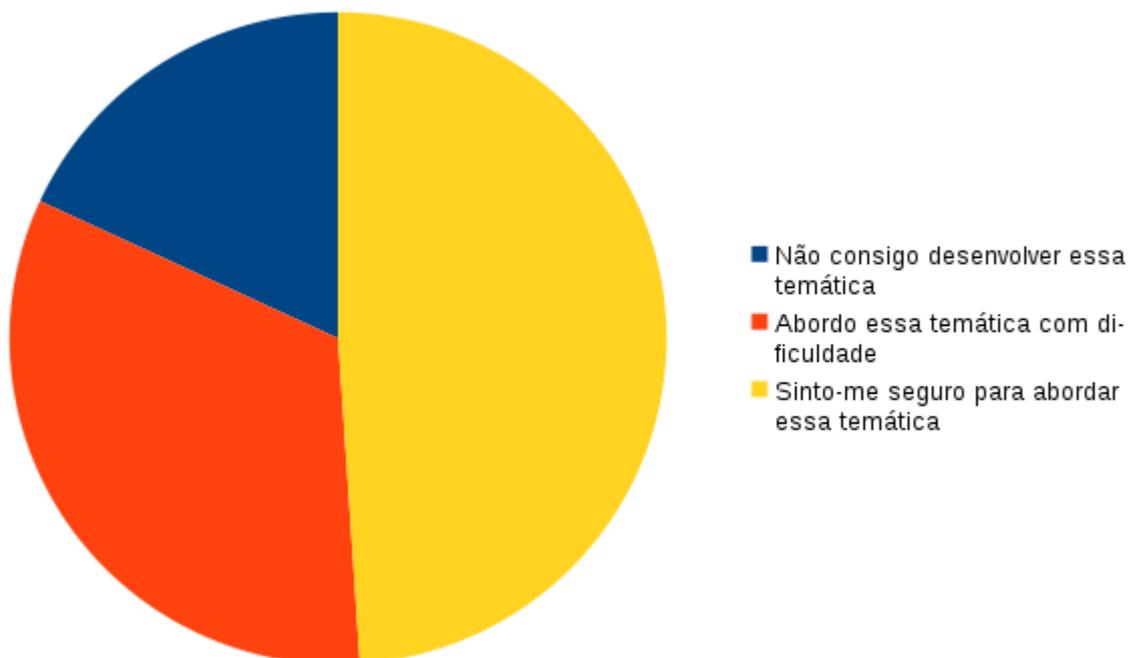


Gráfico 3.18: Como você se sente preparado para trabalhar a HISTÓRIA DA ÁFRICA

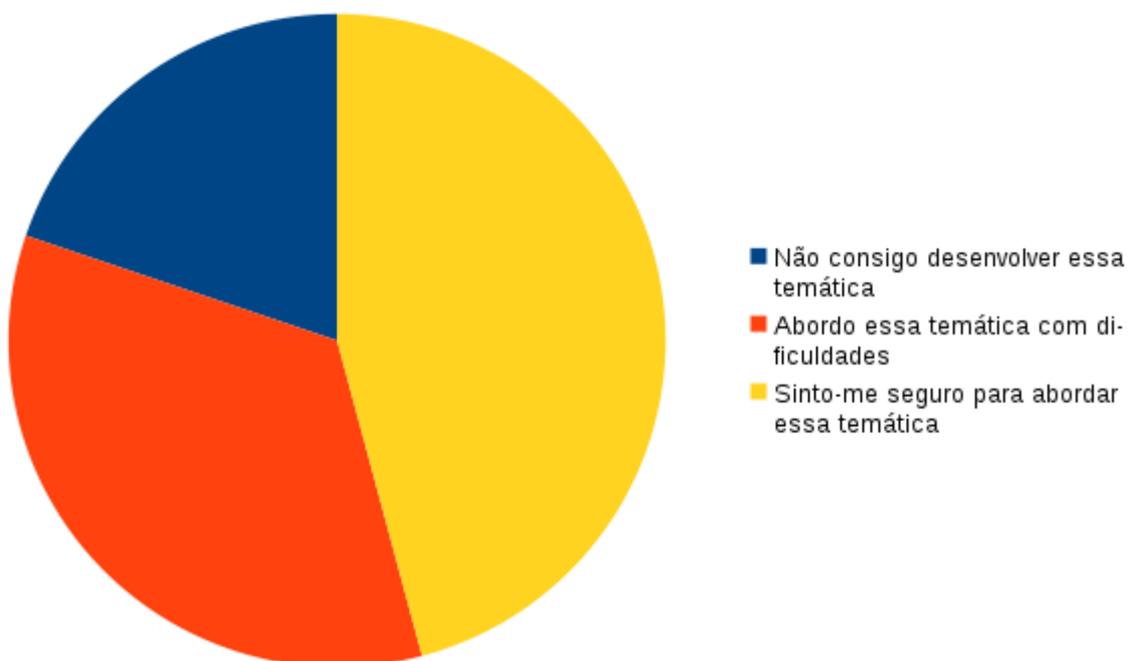


Gráfico 3.19: Como você se sente preparado para trabalhar a HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS

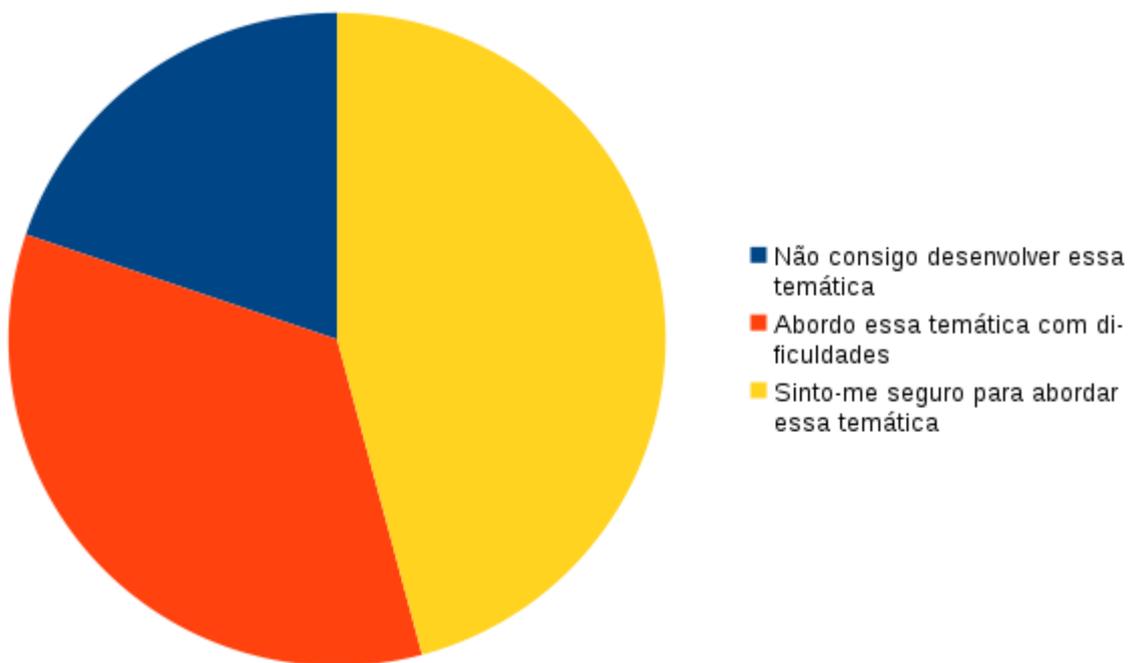


Gráfico 3.20: Como você se sente preparado para trabalhar a RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS

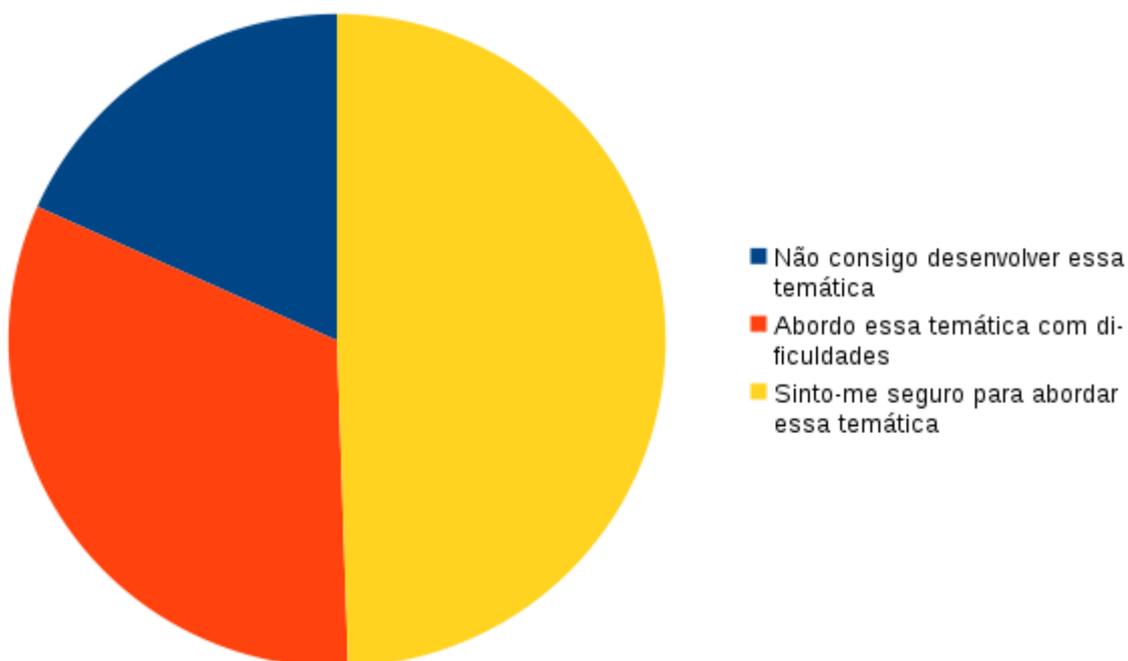


Gráfico 3.16: Como você se sente preparado para trabalhar a CULTURA NEGRA

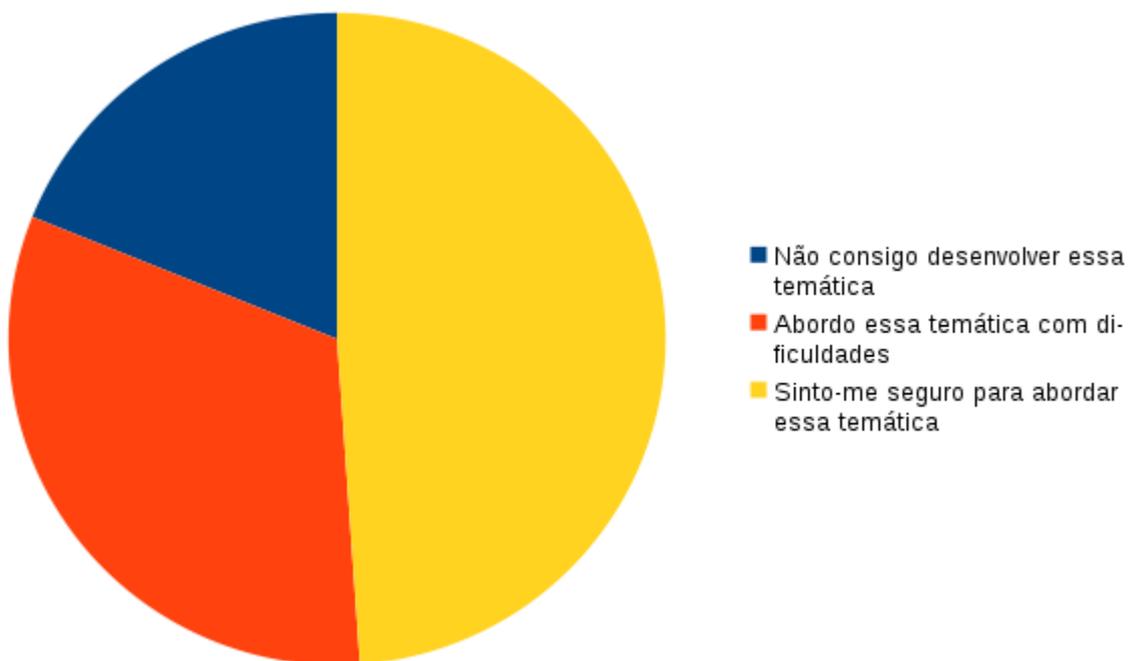


Gráfico 3.21 Como você se sente preparado para trabalhar a MOVIMENTO NEGRO

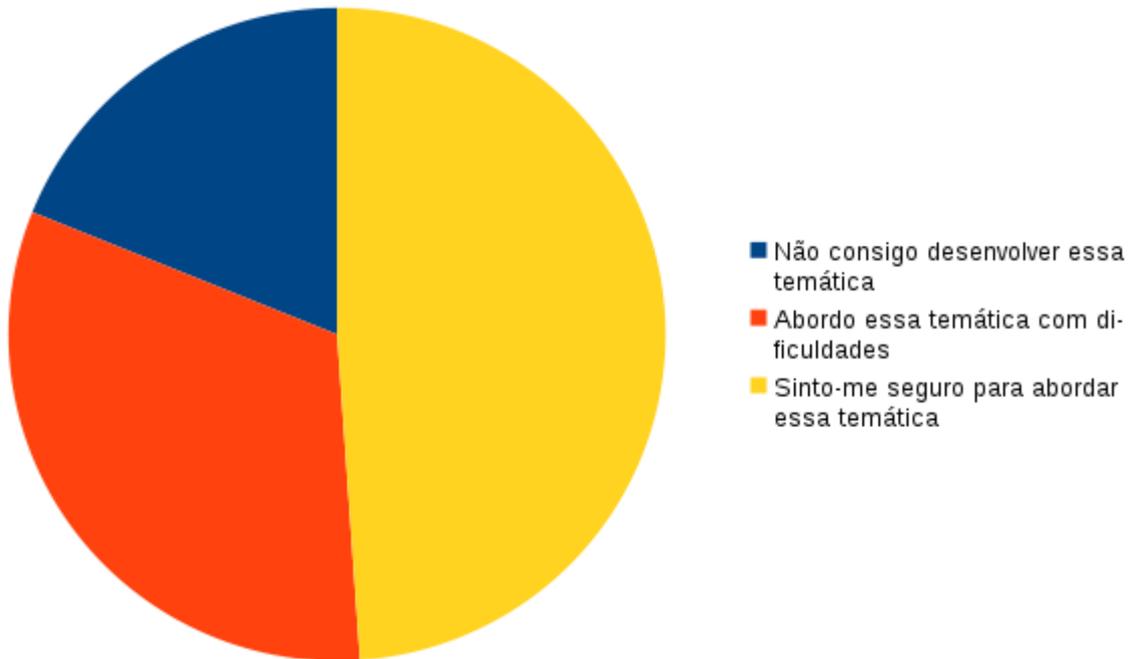


Gráfico 3.22: Como você se sente preparado para trabalhar a ESCRAVIDÃO NEGRA NO BRASIL

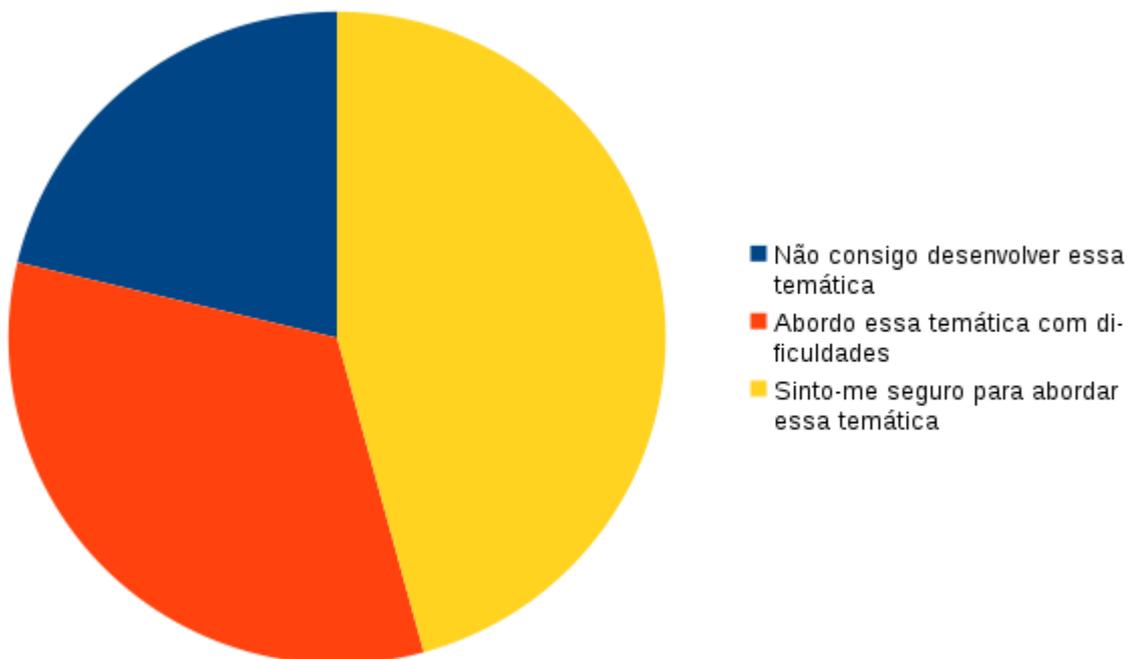


Gráfico 3.23: Como você se sente preparado para trabalhar a RACISMO E ANTIRRACISMO

3.4. CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Os professores formados pelo curso era em sua grande maioria negros e seus alunos também eram negros. Em suas trajetórias, um grupo expressivo deles, testemunhou ou foi vítima de racismo. A maioria dos professores apoia as cotas raciais e acredita que não exista uma democracia racial no Brasil. Entre os professores, a maioria entende que as Leis 10.639 e 11.645 ainda não plenamente implantada em seus colégios, mas, também se colocam como sujeitos atuantes no processo de implementação destas e se sentem preparados para fazê-lo. A partir desses pontos recomendamos:

- Reforço na formação dos professores no que concerne ao combate e identificação de casos de racismo na escola.
- Sensibilização dos docentes não negros acerca da necessidade de se combater o racismo na escola.
- Propor discussões entre professores e coordenadores a fim de confrontar as concepções de ambos em relação ao estágio de implantação das Leis 10.639 e 11.645

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do século XXI o combate as discriminações raciais é uma das grandes agendas da nação brasileira e uma necessidade no processo de consolidação da nossa democracia e a escola é uma arena relevante nessa verdadeira batalha. Por isso programas como o Uniafro que focam na formação de professores são tão relevantes. Sendo assim, defendemos a necessidade de se garantir a continuidade do curso de especialização em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil como uma ação permanente na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Sustentamos essa posição levando em consideração os relevantes impactos dessa ação para a comunidade do Recôncavo. Por ela passaram 136 professores que atuam em 92 colégios do Recôncavo. O sucesso do curso pode ser demonstrado nesses números, mas, também deve-se a dedicação dos professores que deixaram suas casas nos fins de semana a fim de buscar conhecimentos acerca da História da África e da Cultura Afro-brasileira. Esses profissionais, que trabalham em cargas horárias excessivas, muitas vezes em mais de um município, recebendo salários incompatíveis com seus esforços e formação mostraram-se exemplares. E, quando falamos dos professores, devemos sempre ter em mente que se tratam na realidade de professoras, professoras negras.

Negritude que esteve bem presente nesse processo formativo. Nos parece que um dos principais méritos do curso foi contribuir com o processo de autoaceitação desses profissionais o que tem se manifestado em suas escolas na forma de esforços por uma educação que combate o racismo e luta por relações étnico-raciais saudáveis e tolerantes. Um professor que se orgulha de seu pertencimento étnico é um professor que ensina a seus alunos a tolerância com o outro que se lhe parece diferente.

Por tudo isso, consideramos que o programa mostrou-se efetivo e que deve ser continuado.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. e FONSECA, E. **APROVADOS!: cursinho pré-vestibular e população negra**. São Paulo: Selo Negro, 2002.

ATCHE, Ana Cláudia dos Reis. **Política de ações afirmativas na educação superior: a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no período de 2006-2012**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2014.

BEGHIN, Natalie e JACCOULD, Luciana. **Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002.

BRASIL. **Constituição Federal**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília 2013

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Gestão da Secadi**. Ano de 2013.

BURKE, P. **História e Teoria Social**. São Paulo: Editora Unesp. 2012.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e direitos humanos. Brasil: Construindo a Cidadania: desafios para o século XXI**. Recife: Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos, p. 43-48, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. PARECER, CNE. 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008.

FRAGA, W. **UFRB e o Recôncavo da Bahia**. In: UFRB. UFRB 5 Anos: caminhos, histórias e culturas. UFRB: Cruz das Almas: 2010.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa**. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 19-33, 2013.

GONÇALVES, L.. e SILVA, P. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, 2000, 15. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, set/dez 2008.

- JÚNIOR, Santos et al. **Os professores evangélicos e a lei 10.639/03: impactos do pentecostalismo no campo educacional.** Anais dos Simpósios da ABHR, v. 12, n. 1, 2011.
- LUZ, M. **A metamorfose de militantes negros em negros intelectuais.** Revista Mosaico, edição, v. 5, 2011.
- MEDEIROS, Carlos. **Na lei e na Raça: legislação e relações raciais, Brasil – Estados Unidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Editora Vozes, 1999.
- NACIF, P. **Recôncavo da Bahia: um universo entre o sertão e o mar.** In: UFRB. UFRB 5 Anos: caminhos, histórias e culturas. UFRB: Cruz das Almas: 2010.
- OLIVEIRA, I. **Espaço Docente, Representação e Trajetória.** In: OLIVEIRA, I. (org) Cor e Magistério. Rio de Janeiro : Quartet ; Niterói, RJ : EDUFF, 2006
- OLIVEIRA, Rachel. **O despreparo: um argumentamo que impede o acesso dos jovens negros a universidade.** In: APROVADOS!: cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro, 2002.
- PAULO, A. e SILVA, Joselina. **Aplicação da Lei 10.639/03 no Ensino de História: quando a religião cristã torna-se um impasse.**
In: http://www.uece.br/eventos/semanadeeducacaouece/anais/trabalhos_completos/210-9840-20082015-193746.docx
- PIO , Alessandra. **Técnicos em assuntos educacionais do Colégio Pedro II: história, identidade e limites de atuação** Dissertação (mestrado) –UFRJ/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012
- PIRES, Antônio Liberac. **As Associações dos homens de cor e a Imprensa Negra Paulista: Movimentos negros, cultura e política no Brasil Republicano (1915 a 1945).** Ed. Gráfica Dalianaltda, BH, 2006.
- PIRES, Antônio. **Movimentos da cultura afro-brasileira: a formação histórica da capoeira contemporânea (1890-1950).** 2001. Tese de Doutorado. T História)–Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.SANTOS, S..
- RIBEIRO, M. **Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil (1986-2010).** Rio de Janeiro: Garamond, 2014.
- RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 2005.
- SANTOS, Juana Elbein dos. **Democracia e diversidade humana: desafio contemporâneo.** Salvador: Edições Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil (SECNEB), 1992.

SANTOS, S. A **Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10, n. 03, p. 21-37, 2005.

SANTOS, Sales A. dos. **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, Questão Racial Mercado de Trabalho e Justiça Trabalhista**. Rev. TST, Brasília, vol. 76, n.3, jul/set 2001

SANTOS, Sales A. dos. **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial, Questão Racial, Mercado de Trabalho e Justiça Trabalhista**. Rev. TST, Brasília, vol. 76, n.3, jul/set 2001BRASIL. Lei 12.711/12, de 29 de agosto de 2012. In http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

SARMENTO, G. **As gerações dos direitos humanos e os desafios da efetividade**. In: <http://www.georgesarmento.com.br/wp-content/uploads/2011/02/Gera%C3%A7%C3%B5es-dos-direitos-humanos-e-os-desafios-de-sua-efetividade1.pdf> Acesso em: out, 2013

SCHAFFRATH, **Marlete dos Anjos Silva. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos**. 23ª Reunião Anual da Anped, 2000.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **A presença negra no magistério: aspectos quantitativos. Cor e magistério**. Rio de Janeiro: Quartet, p. 13-54, 2006.SEI. Anuário Estatístico da Bahia 2014.

UFRB. **Estatuto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**. Cruz das Almas, 2005.UFRB. Plano de Desenvolvimento Institucional. Cruz das Almas, 2010.

UNESCO. **Regional Report On Out-of-School Children**, 2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. Normas para apresentação de trabalhos: teses, dissertações e trabalhos acadêmicos. 5.ed. Curitiba : Ed. UFPR, 1996.

VIANNA, **Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência**. Cadernos Pagu, v. 17, n. 18, p. 81-103, 2001

WORD BANK. **Educação Infantil: Programas para a Geração mais Importante do Brasil**. 2012