

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: DA COLONIZAÇÃO ETNOCÊNTRICA À DIVERSIDADE ÉTNICORACIAL.

Marluce de Santana VIEIRA

Universidade do Estado da Bahia – Uneb
mvsantana@uneb.br

Resumo: A natureza etnocêntrica do currículo escolar faz parte da representação do pensamento hegemônico que norteou um projeto de sociedade comprometido com um ocidentalismo capitalista, o qual buscou eliminar a “diferença”, pautando-se em paradigmas capazes de estabelecer hierarquizações, a fim de valorizar determinada cultura, determinados saberes, determinado modo de ser, viver e estar no mundo. As iniciativas que questionaram o currículo tradicional brasileiro denunciam uma configuração curricular que representa o mesmo etnocentrismo ocidental, na medida em que traz narrativas que superiorizam a cultura do colonizador e inferiorizam, invisibilizam ou estereotipam os grupos formadores da identidade nacional subordinados. Tomando as tendências contemporâneas que reivindicam para o currículo a multiculturalidade presente na constituição do povo brasileiro é pertinente a crítica ao currículo narrado sob o olhar etnocêntrico. Trazemos a experiência da Uneb no que se refere à proposta curricular do curso de formação de professores em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa, cujas proposições possibilitam espaços formativos interdisciplinares fundamentados na pesquisa e abre espaços para estudos direcionados à realidade local, que tematizam as relações étnico-raciais, despertam para o conhecimento e valorização da cultura africana e dão suporte para intervenções no sentido de formar uma consciência negra e construir uma identidade afrobrasileira positiva.

Palavras-chave: Formação; Letras; Uneb; Currículo; Diversidade étnicorracial.

1 INTRODUÇÃO

A educação tem origens milenares cuja gênese é bem anterior à escola. Todavia, ao falarmos em educação logo a associamos a esta instituição criada por volta do século XVII, para atender às demandas por uma formação que respondesse às novas configurações sociais surgidas do cenário reformista marcado pelo Renascimento, pelas Reformas religiosas, pela expansão ultramarina, pelo processo de colonização europeu e, mais à frente, pelo iluminismo e industrialização.

Na Idade Média a educação era privilégio de alguns poucos oriundos de famílias abastadas, e acontecia no interior das famílias, comunidades e corporações, espaços onde os jovens eram preparados por preceptores para desempenharem papéis sociais de continuidade às funções dos seus pais e familiares. O modelo de educação escolar pública e universal surge da necessidade de rompimento com o absolutismo feudal, como forma de instituir uma nova ordem social fundamentada no liberalismo burguês.

Identifica-se, então, a instituição escolar como um dos aparelhos políticos e ideológicos a serviço do projeto de modernidade que se instaura para dar suporte à expansão capitalista, na medida em que serve para veicular os valores burgueses e para afirmar o Estado Moderno, baseado na regulação da vida em sociedade. A esse respeito Nadal (2009, p.21) esclarece que,

[...] o projeto da modernidade foi gestado numa época de transição,impulsionado pela burguesia,que,interessada em intensificar suas atividades econômicas,se aliou ao povo para pressionar pelas mudanças e colocou em marcha o desenvolvimento do sistema capitalista.Foi nesse cenário social,marcado pelo estabelecimento de um novo padrão político (a democracia), econômico (o capitalismo) e cultural (o racionalismo),que se iniciou o debate sobre a necessidade de educar o povo.

A consolidação do Estado Moderno está diretamente vinculada ao fortalecimento da burguesia e disseminação dos valores liberais por ela preconizados, uma vez que a legitimação do novo regime, em suas proposições de regulação social da propriedade privada e da liberdade de comércio e produção, carecia do aparato político e militar do Estado. Os objetivos do Estado-nação pressupunham, por meio da igualdade jurídica,a proteção dos cidadãos e a estabilização das relações sociais,viabilizando,assim,o investimento no mercado e na geração de riquezas.

Nesse contexto a escolarização do povo desperta o interesse do Estado e revela importantes adeptos, a exemplo de Condorcet, Lepelletier e Comenius. Conforme explicita Nadal (2009,p.24),

À escolarização, então,atribuía-se a função de promover o desenvolvimento cognitivo e social,propiciando pleno desenvolvimento das capacidades pessoais,ajustamento e realização do povo,gerando bem-estar e realização.Outro papel a ela atribuído era preparar para a participação e inserção social,para a cidadania como exercício de direitos e deveres por meio de uma instrução igualitária.

Embora a escola tenha sido projetada como um importante meio de civilizar e controlar o povo, a sua manutenção exigia recursos, os quais o Estado se escusava custear. A burguesia, inicialmente aliada às camadas populares na luta contra o antigo regime e consolidação de uma nova ordem social,agora afasta-se da idéia de promover a inclusão das populações analfabetas às esferas dos esclarecidos,por temor a que as estruturas sociais e de produção, agora fortalecidas, sofram mudanças.

O projeto de uma escola inicialmente idealizada para uma função social integradora e de desenvolvimento humano e científico terminou reproduzindo e acentuando a estratificação social, pois voltou-se para uma educação aligeirada das massas,visando a instrução profissionalizante para a classe operária.Por outro lado, os filhos das camadas privilegiadas estudavam com professores particulares ou em escolas religiosas,por meio de um currículo de formação geral e elitista,fundamentado nos conhecimentos da ciência moderna.

A educação sistematizada e instituída como pública, gratuita e universal veio atender ao duplo interesse do Estado Moderno de promover a consolidação e legitimação da democracia e a expansão do capital.Para tanto,pensa-se a escola como instância engajada no projeto capitalista e de manutenção do *status quo social*.

Aperfeiçoam-se os mecanismos de controle da aprendizagem, visando reproduzir por meio da escola os padrões definidos pela classe dominante como necessários à manutenção da ordem social vigente.Surgem,então,as discussões teóricas sobre o currículo escolar como meio de garantir à sociedade industrial o suporte para o desenvolvimento capitalista, buscando formas de instrumentalizar essa instituição para a formação e manutenção dos valores mais apropriados a este modelo econômico.

O racionalismo científico sob bases cartesianas e positivistas fundamentaram uma concepção de educação escolar reprodutora do sistema de dominação colonizadora, demarcando territórios para dominantes e dominados, assegurando, assim, uma formação

escolar para a elite detentora dos meios de produção, aí incluídos os saberes promotores do prestígio e poder socialmente avalizados, e uma outra, comprometida com a instrumentalização e o treinamento para operacionalizar os mecanismos de produção.

Transplanta-se para a escola as orientações das teorias administrativas de Frederick Taylor (1856-1915), buscando-se conceber o espaço escolar como uma fábrica, onde o currículo orienta o processo de produção, os alunos são matéria prima e os professores exercem o controle da produção (SILVA, 2007).

Desse modo, a organização curricular foi concebida de forma fragmentada, o conhecimento compartimentalizado em disciplinas e especializações e a hierarquia um valor cultivado na escola. Era esse o modelo adequado aos tempos em que o pensar, a criatividade, a curiosidade, a inventividade, a criticidade deveriam ser características desenvolvidas por uns poucos iluminados, quase sempre oriundos das classes prestigiadas, possuidores dos meios de produção e, por conseguinte, detentores do poder de controlar a mobilidade social. Às classes subalternas bastariam os saberes imediatizados, transformados nas habilidades necessárias à eficiência que aumentasse a produtividade, com mais rapidez e qualidade, fechando o círculo vicioso da acumulação de poder e renda capitalista. A esse respeito Gallo comenta que

A disciplinarização dos currículos escolares não reflete apenas a compartimentalização dos saberes científicos. Nela está embutida também a questão do poder. [...] O processo histórico de construção das ciências modernas agiu através da divisão do mundo em fragmentos cada vez menores, de forma a poder conhecê-los e dominá-los (GALLO, 2000, p. 23).

Partindo dessa concepção o currículo constitui-se uma arena de embates de posições ideológicas que servindo ao projeto da Modernidade incorpora não somente a hegemonia racial e de classe, como também, os interesses do mercado e do capital.

Compreende-se que o currículo escolar quando seleciona determinados conteúdos, valores, atividades, formas avaliativas, o faz priorizando determinada visão de mundo em detrimento de outras. A natureza etnocêntrica do currículo escolar faz parte da representação do pensamento hegemônico que norteou um projeto de sociedade comprometido com um ocidentalismo capitalista, o qual buscou eliminar a “diferença” pautando-se em paradigmas capazes de estabelecer hierarquizações, a fim de valorizar determinada cultura, determinados saberes, determinado modo de ser, viver e estar no mundo. Silva (1995) diz que

As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação (1995, p. 195).

Dessa forma, o currículo escolar tradicional incorpora valores que vão representar os interesses da classe dominante e vão legitimar uma suposta superioridade da sua cultura e visão de mundo. Parte-se da noção de uma ocidentalização colonizadora que desde a expansão imperialista do século XV impôs um processo de dominação baseado no etnocentrismo eurocêntrico.

As iniciativas que questionaram o currículo tradicional brasileiro, motivadas pelas teorias críticas e pós-críticas denunciam uma configuração curricular que representa o mesmo etnocentrismo ocidental, na medida em que traz narrativas que superiorizam a cultura do colonizador e inferiorizam, invisibilizam ou estereotipam os grupos formadores da identidade nacional subordinados.

As discussões em torno do currículo como reprodutor das injustiças e desigualdades sociais conduziram a preocupações com as relações entre saber e poder. São as Teorias pós-críticas que apontam as relações de poder para além das relações econômicas do capitalismo; conforme Silva (2007), tais abordagens consideram que “[...]o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade” (SILVA, 2007, p.149).

Tomando as tendências contemporâneas que reivindicam para o currículo a multiculturalidade presente na constituição do povo brasileiro é pertinente a crítica ao currículo narrado sob o filtro do olhar etnocêntrico, cujas narrativas inferiorizam negros, índios, mulheres e pobres. Nessas narrativas, os grupos desprestigiados são objetos de uma construção identitária que os fixam em lugares predeterminados por aqueles que detêm o poder de representá-los e de representarem-se, conforme os próprios interesses políticos e ideológicos.

Segundo Silva (2007), um currículo focalizado numa concepção multicultural não deve limitar-se à tolerância ou respeito às culturas diversas, antes deve buscar perceber os processos pelos quais as diferenças são produzidas nas relações assimétricas e desiguais. Para esse autor “num currículo multiculturalista crítico a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão” (SILVA, 2007, p. 89).

Sendo a escola um espaço de luta pelo poder, uma sociedade que se quer democrática e justa há que interrogá-la sobre a que ideologias e projetos sociais a dinâmica aí instaurada se alinha. Nesse sentido, a formação do profissional que em última instância estará na sala de aula mediando a formação de seus alunos e alunas precisa incorporar uma reflexão da sua ação, no sentido de responder a tais indagações e, conscientemente, assumir o seu lugar político a favor da construção de sujeitos críticos, autônomos e ativos, capazes de contribuir para mudanças pessoais e sociais.

2 O ENSINO DE LITERATURA: INTERPELAÇÕES AO CÂNONE LITERÁRIO

A histórica discriminação dos negros como estratégia de poder para a exploração e concretização do projeto colonial europeu não esteve restrita ao período de escravização dos africanos nas colônias européias das Américas, Ásia e África. Os tentáculos opressores que subjugarão essa população mantiveram-se ativados pela lógica da exploração capitalista, pois “querer-se branco, enquanto categoria social no Brasil, é estar propenso a praticar ou ser conivente com a discriminação racial do negro [...] proteger ou se dar a privilégios decorrentes dessa prática”. (CUTI, 2002, p.19). Este autor explicita a conexão direta entre a discriminação racial e os desdobramentos daí decorrentes, que redundam na estratificação social, realidade marcada pela “fantasia da superioridade [branca] e seus frutos advindos da exclusão do outro [negro] no processo social competitivo”. (op.cit).

O campo dos bens simbólicos é arena ideal para a demarcação dos espaços preestabelecidos aos “privilegiados” ou “desprivilegiados” e a escola pode ser considerada mercado de distribuição desses bens (Bourdieu). Identifica-se, portanto, as orientações ideológicas que fundamentaram a instituição escolar vigente, cujo paradigma formador inspira-se no pensamento hegemônico colonizador e atende às prerrogativas de uma sociedade de classes, em que os valores etnocêntricos é parâmetro para a conformação social.

A Literatura concebida como modo de expressão artística da palavra confunde-se com o projeto de expansão da ideologia burguesa e, portanto, incorpora acepções para além da fruição estética pertinente à expressão artística; atende, também, a objetivos menos determinados, mas nem por isso, desconsiderados, como, por exemplo, a sua função de veículo disseminador cultural, ideológico e político. A este respeito Souza (2005, p.38) faz as seguintes

considerações: “Se a cultura hegemônica escolhe e constrói para si um modelo de produções textuais, este modelo deverá veicular as crenças, os símbolos, os significados que ela lhes atribui e que compõem seu imaginário.”

Nesse sentido, podemos considerar a literatura um importante meio de construção, propagação e afirmação de valores e referências legitimados pelas práticas sociais, de acordo com as necessidades e interesses das tradições cultivadas. Parte daí a compreensão e o olhar crítico sobre o papel da literatura numa sociedade colonizada, cujos padrões etnocêntricos permeiam o imaginário coletivo e fundam as representações sociais, como é o caso do Brasil em que a suposta superioridade do branco colonizador reserva às demais etnias lugares subalternos e de inferiorização.

O trabalho investigativo de Proença Filho (2004) traz à baila uma síntese dos estereótipos caracterizados por David Brookshaw (1983), vinculados às representações do negro na Literatura Brasileira, desde o século XIX. A ideologia do branqueamento é apontada como mote inspirador da perfilização de personagens como Isaura, a escrava branqueada da clássica obra do Romantismo, de Bernardo Guimarães (1976) e Raimundo, personagem de “O mulato”, de Aluísio de Azevedo (1974). Para o autor, a nobreza dos personagens, ambos de origem escrava, mas desenhados pelos romancistas com características branqueadas, “identificam-se claramente com a aceitação da submissão” (p. 162).

A lista de exemplos apontados por esse autor não dá conta das inúmeras ocorrências em que o negro foi (é?) representado na literatura canônica brasileira sob a visão distanciada etnocêntrica, que vê o outro como o objeto de um olhar contaminado por uma ideologia preconceituosa, fundamentada nas construções teóricas, quer científicas ou religiosas, e nas práticas sociais, que buscaram justificar a subalternização dos africanos ao colonizador europeu.

Da nobreza estereotipada de Isaura e Raimundo à vitimização dos escravizados percebida nos versos apelativos de Castro Alves, que fixam o negro à condição resignada de completa apatia e aceitação opressora sem “[...] qualquer movimento de reação ou de revolta [...]”, registram-se os reflexos de um pensar que admite a naturalidade da condição escrava por aceitar a predestinação biológica e social dos negros (PROENÇA FILHO, op. cit. p. 163).

A infantilização do negro aparece nos textos para teatro, “O demônio familiar”, de José de Alencar, (1857) e “O cego”, de Joaquim Manoel de Macedo (1865). Para Proença Filho, esse estereótipo associa-se à animalização de Bertoleza no romance *O Cortiço* (1890), de Aluísio de Azevedo. O autor não inclui em seu rol de exemplos a clássica cena em que Brás Cubas (1881), do romance machadiano, elege como brinquedo de estimação o negrinho Prudêncio, cuja brincadeira preferida era montar-lhe às costas, como se fosse um cavalo, para percorrer a propriedade senhorial do seu pai.

Outro exemplo, também não elencado, refere-se ao tratamento depreciativo da cultura afrodescendente e à descrição da negra Nastácia, na obra lobatiana “Histórias da tia Nastácia” que faz representar-se no imaginário infantil a aproximação do negro a um animal, como ocorre nas interpelações da boneca Emília quando critica as histórias contadas pela negra, qualificando-a de “negra beijuda” representante da ignorância e burrice. (LOBATO, 1982, p. 18).

O escravo demonizado constitui enfoque de “Vítimas Algozes” (1873) romance de Macedo e de outras obras, segundo Proença Filho pouco conhecidas como “Mota Coqueiro” (1877) de José do Patrocínio, “O rei negro” (1914) de Coelho Neto; “A família Medeiros” (1892) de Júlia Lopes de Almeida.

“O Bom Crioulo” (1885) de Adolfo Caminha, *A carne* (1888) de Júlio Ribeiro registram o negro pervertido, incapaz de dominar os instintos e de “civilizar-se”, reafirmando idéias racistas de inferiorização do negro, tomando-o como ser primitivo na hierarquia do

determinismo evolucionista, como pode ser percebido em o Presidente Negro (1926) de Monteiro Lobato.

Outros tantos exemplos imprimem um caráter essencialista atribuído ao ser negro e o instala em posições deterministas condicionantes do seu lugar de subalternidade, invisibilidade e exclusão, ou trazem a ideologia do branqueamento, que busca apagar toda e qualquer aproximação da sociedade brasileira com as heranças africanas, por considerar a mestiçagem uma forma de higienização étnica.

Mário de Andrade no conhecido romance *Macunaíma* (1928) leva o herói de mesmo nome a nascer preto e tornar-se branco. Jorge de Lima na tentativa de incluir o negro como representante étnico da composição brasileira, também narra a negritude africana sob o estigma da sensualidade exacerbada. No poema “Essa nega fulo” (1958), associa a imagem da mulher afrobrasileira àquela essencialmente erotizada que destrói lares, rouba e cobiça os pertences da patroa.

Enfim, conforme atestam Proença Filho (2004), Souza e Lima (2006) e Duarte (2002), a produção literária do último século e do início do atual está impregnada de representações estereotipadas que reafirmam as imagens negativas construídas sobre o negro no decorrer da sua história de opressão e desvalor, demarcando também na Literatura, para esta parcela da população brasileira, os lugares predeterminados de inferiorização, marginalidade e invisibilização.

Surge a necessidade de interrogar o cânone literário brasileiro, no que se refere às imagens fixadas pelo pensamento etnocêntrico colonizador, forjadas na estereotipia e estigmatização das diversas etnias formadoras da identidade nacional. Tais questionamentos concretizam-se na profícua bibliografia publicada por diversos autores, dentre os quais, alguns embasam os estudos de mestrado da autora deste artigo, cuja dissertação tematiza o ensino de literatura na educação básica após a vigência da Lei 10.639/03¹.

Em consonância com as idéias de autores como Souza e Lima (2006), Proença Filho (2004), Duarte (2002), Munanga (2006), Homi Bhabha (1991), Cunha (1999), Evaristo (2007) e outros, Vieira (2011) aponta a inclusão da literatura afrobrasileira e africana no currículo do ensino médio, bem como a releitura crítica das obras consagradas pelo cânone literário nacional como forma de interpelá-lo, visando à desconstrução de tais representações depreciativas do afrodescendente brasileiro.

O texto literário é uma forma de narrar o mundo com possibilidades de subvertê-lo, de questionar a realidade, produzindo verdades outras, pela transgressão intrínseca ao ato de imaginar e revelar através da palavra o desejo do que poderia ser, “trapaceando” por meio da linguagem, no sentido Barthesiano desse jogo de deslocar o signo do seu sentido convencional, estereotipado (Barthes, 1988), permitindo-lhe o poder de revelar-se em suas outras mil faces ocultas, conforme bem nos lembra Drummond (2007, p.24-26).

Barthes atribui à Literatura a capacidade de desconstrução dos mecanismos de poder historicamente instituídos pela linguagem, em sua forma obrigatória, a língua. Define-a como “o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever [...] o tecido dos significantes que constitui a obra”. É, então, o texto literário importante espaço de combate ao monstro da estereotipia produzido pela natureza gregária dos signos, “[...] porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada [...]” (BARTHES, 1988, p.17).

Acrescenta-se a isso, a convicção de que a escola é uma das importantes instituições sociais responsável por boa parte da formação do cidadão e, dessa forma, deve ser espaço de reflexão e aprendizado de novas práticas que contemplem a realidade social contemporânea e apontem alternativas para as questões que aí se apresentam.

¹ Lei sancionada em 2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN para incluir os conteúdos de História e Cultura Africana e Afrobrasileira nos currículos de todos os níveis da educação brasileira.

Aponta-se, portanto, a Literatura Negra ou Afrobrasileira², como importante conteúdo curricular para os cursos de formação de professores de Língua portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, por caracterizar-se como um texto literário cuja tessitura registra a presença de um eu enunciador afrodescendente, sujeito da própria história, que valoriza e afirma suas raízes em contraposição ao discurso hegemônico de valores etnocêntricos, detentor do poder de narrar o negro como objeto, desqualificando-o por meio de estigmas e estereótipos, conforme comprovam as diversas obras literárias que compõem o cânone consagrado e circulam nas salas de ensino de literatura da educação básica. Certamente estas produções contribuíram para a reprodução de uma mentalidade excludente e discriminatória ainda presente na sociedade brasileira, além de minar a autoestima do brasileiro de ascendência africana (PROENÇA FILHO, 2004).

3 A FORMAÇÃO EM LETRAS: EM BUSCA DE ESPAÇOS FORMATIVOS MULTICUTURAIS.

O contexto atual, marcado pela intensificação do processo de internacionalização das economias capitalistas, denominada globalização³ desafia a escola enquanto instituição capaz de educar para a inserção dos sujeitos nessa sociedade, a qual impõe perfis uniformes e padronizados em detrimento das singularidades locais.

O ser humano resulta de um processo complexo, pois enquanto somos idênticos por pertencermos ao mesmo gênero humano, somos muito diferentes do ponto de vista da nossa construção humana ao longo da história e da cultura. Somos constituídos por diferenças de gênero, raça/etnia, idade, cultura, experiências, dentre tantas outras diferenças inerentes à complexidade de sermos humanos.

Aprendemos a conviver com a diferença a partir da própria experiência de vivenciar relações com o outro e com o meio. No entanto, é necessário desenvolvermos uma postura ética que oriente a nossa convivência com as diferenças, no sentido de não hierarquizar-las e não considerar nenhum grupo humano e social superior ou inferior ao outro. As diferenças não podem ser avaliadas a partir de um padrão pré-estabelecido, pois que a própria diversidade inerente à natureza e à vida contradiz a visão reducionista e simplificadora dessa forma de pensar.

Para pensarmos a diversidade cultural precisamos compreendê-la como um processo vinculado à construção identitária, conforme explicita Tadeu da Silva (2006). Tanto a diversidade quanto a identidade enquanto processo não são inatas. São construídas em determinado contexto histórico, social, político e cultural.

A pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras referências identitárias determinam a complexidade das relações, na contemporaneidade, marcadas pelos conflitos e tensões, acentuados em decorrência da diluição das rígidas fronteiras geográficas, políticas e culturais provocada pela globalização e avanços tecnológicos.

² Florentina de Souza (2005) teoriza sobre os conceitos de Literatura Negra e Afrobrasileira e estabelece algumas distinções, ao vincular a Literatura Negra a um discurso de resistência e embate político de afirmação da etnicidade negra e denúncia do preconceito e discriminação contra os negros, ligado, inclusive, aos movimentos de resistência dos negros surgidos a partir dos anos 1960 (*New Negro* nos EUA, *Negritude* na França), as lutas e guerras pela independência dos países africanos, o movimento contra o apartheid; enquanto a Literatura Afrobrasileira tematiza o sujeito negro a partir de sua condição diaspórica buscando ressignificar a herança cultural africana e denunciar a realidade do afrodescendente brasileiro.

³ Processo caracterizado pela crescente integração das economias e das sociedades dos diversos países, intensificado na segunda metade do século XX, que afeta a produção de mercadorias e de serviços, os mercados financeiros e a produção e circulação de informações.

As lutas por afirmação e representação em políticas e práticas sociais das identidades plurais não se restringem à mera reflexão acadêmica, antes invadem o nosso cotidiano, ao presentificarem-se nas mais variadas dimensões da vida prática. Prova disso, os noticiários repletos de preconceitos, xenofobia e guerras, a disseminação de posturas racistas e discriminatórias cada dia mais presentes nas redes sociais, e nos diversos espaços onde a expressão odiosa de intolerância à diferença possa manifestar-se.

O currículo entendido como vetor da ação educativa e que sintetiza os nexos entre saber, poder e identidade deve ser o meio pelo qual a instituição escolar pode intervir para a construção de novos sentidos e identidades culturais. Nessa perspectiva, encontramos amparo no pensamento de Canen e Moreira (2001, p.16) quando afirmam que,

Considerar a pluralidade cultural no âmbito da educação e da formação docente implica, portanto, pensar formas de valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, também, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. (CANEN; MOREIRA, 2001).

Trazemos a experiência da Uneb, no que se refere ao projeto de redimensionamento curricular do curso de formação de professores em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa, cuja proposta visa a atender às demandas por uma formação docente que qualifique este profissional para a necessidade de tornar a sua práxis pedagógica aliada às lutas pela representação das diferentes identidades culturais, um mediador de espaços plurais onde dialoguem as diversas representações culturais e sejam ouvidas as vozes dos silenciados e excluídos pelo discurso hegemônico monocultural.

A proposta curricular vigente a partir de 2005 buscou garantir uma formação do profissional de Letras que, para além do domínio dos conhecimentos específicos de Lingüística, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, pudesse experimentar uma formação interdisciplinar, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão.

Essa nova configuração do currículo que amplia a carga horária do curso para 3.320 horas, apresenta uma estruturação em eixos temáticos, visando uma construção articulada do conhecimento que promove a intersecção entre os conteúdos, buscando superar a tradição que considera os conteúdos instâncias fixas, estanques e isoladas. Tal articulação pretende uma construção de saberes interrelacionados, produzidos no diálogo entre as diversas áreas, na interação de sujeitos, na associação com os fatos sociais, culturais, políticos e lingüísticos. Vejamos um trecho da justificativa do projeto:

O Curso de Letras até então oferecido pela Uneb seguia uma proposta curricular baseada apenas na detenção do conhecimento, de forma estanque, sem a relação de uma área com a outra. Além disso, a prática pedagógica e a pesquisa não eram priorizadas, sendo a última quase inexistente e a primeira reservada para os dois últimos semestres da graduação. (PRAC/2004/05.p.12)⁴.

Os eixos temáticos mobilizam o currículo a partir da dinâmica que envolve o tripé ensino, pesquisa e extensão. São eles: Eixo do Conhecimento Científico-Cultural, sub-dividido em dois sub-eixos (o Lingüístico e o Literário); Eixo da Formação Docente, constituído pelos componentes curriculares relacionados à prática pedagógica (Estágio Curricular e Prática

⁴ A sigla do Projeto de Redimensionamento e Ajuste Curricular do Curso de Letras.

Pedagógica; Eixo Interdisciplinar, formado por componentes curriculares de leitura e produção textual, estudos filosóficos, estudos sócio-antropológicos, currículo e sociedade, estudos epistemológicos da aprendizagem, e Seminários Interdisciplinares de Pesquisa. Eixo das Atividades Complementares, espaço curricular para atividades extra-classe (eventos de natureza científico-cultural nas quais os alunos precisam participar para integralização curricular).

Há, também, a definição de temas norteadores para cada semestre, uma espécie de fio condutor para o trabalho com os conteúdos dos componentes curriculares, de forma que cada componente curricular estabeleça, por meio do tema norteador, uma relação interdisciplinar com os demais componentes do semestre. Assim, para o primeiro semestre o tema norteador é “linguagem e significação”; para o segundo – “linguagem e ideologia”; terceiro – “múltiplas linguagens”; quarto – “linguagem e sociedade”; quinto – “linguagem e história”; sexto – “linguagem e cultura”; sétimo – “linguagem e ciência”; oitavo – “linguagem e ensino”.

Tal organização, que busca promover o diálogo entre Língua, Literatura e Prática Pedagógica por meio da formação interdisciplinar e da formação para a pesquisa e a extensão, tem possibilitado uma experiência que vem contribuindo para estudos voltados à realidade local, a exemplo das pesquisas que tematizam as relações étnicorraciais, desenvolvidas por docentes e discentes do campus da Uneb, situado no município de Xique-Xique – Bahia.

A experiência curricular objeto desse relato fundamenta-se na realidade local do município e circunvizinhança, vez que trata-se de uma região com predominância populacional de marcas fenotípicas de afrodescendência negra e possui áreas com populações⁵ remanescentes quilombolas.

A possibilidade de flexibilização curricular permitiu a consolidação de espaços de pesquisas e reflexões sobre afrodescendência, na medida em que propõe componentes curriculares específicos⁶ tais como, Literatura e Cultura Afrobrasileira, Tradição e Ruptura em Literaturas de Língua Portuguesa, Literatura e Identidade Cultural, Diversidade Lingüística, Estudo da produção literária baiana, Língua e Cultura Africanas, Estudo da Literatura Africana, Literatura e Temática Étnicorracial. Outros componentes integram a proposta curricular, cujos conteúdos apontam para uma formação multirreferenciada, a exemplo de Língua e Cultura Indígenas, Estudo de Textos Populares, Literatura e Gênero, dentre outros.

Tais discussões trazem para a formação dos graduandos a articulação entre teoria-prática dentro da realidade local e universal. Esses estudos desenvolvidos por docentes e discentes despertam para o conhecimento e valorização da cultura africana como uma das importantes matrizes na constituição da nação brasileira e, ainda, dão suporte para intervenções no sentido de contribuir para uma consciência negra e identidade afrobrasileira positiva.

⁵ Segundo Munanga & Gomes (2006) “[...]os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados, para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de uma outra forma de vida, de uma outra estrutura política, na qual se encontraram todos os tipos de oprimidos”. Entre os anos 1970 e 80, o conceito de quilombo foi recolocado no contexto nacional da abertura política que inspirou revisões da História nacional e regional. O termo amplia-se e ganha um sentido político e jurídico e passa a ser usado para se referir às comunidades negras rurais e às terras em que viviam. No entorno do Município de Xique-Xique encontram-se mapeados e registrados o “Mocambo do Vento”, “Alto Alegre”, “Barreiros”, espaços identificados como remanescentes de quilombos, cuja população formam comunidades quilombolas. Essas três comunidades tem sido *locus* de investigação tanto de professores do campus, em seus estudos de mestrado, quanto de alunos, cujos resultados das pesquisas vem sendo divulgados nos seminários interdisciplinares, nas monografias e TCC’s e até em eventos externos.

⁶ Foram mencionados os componentes curriculares que guardam estreita relação com a temática afrodescendente e com uma proposta de formação para a diversidade cultural.

Constata-se um grande interesse dos discentes e docentes nos estudos sobre a temática afrodescendente e tem-se um volume significativo de trabalhos acadêmicos produzidos por esses agentes, cuja demanda motivou a criação de um núcleo de pesquisas sobre a temática, o Ayoká Kianda, com uma dinâmica de ações contínuas de fomento a esses estudos.

Um outro espaço importante de fomento à produção acadêmica dos estudos sobre as questões étnicorraciais, com ênfase para a afrodescendência, são os Seminários Interdisciplinares de Pesquisa – SIP, oferecidos em todos os semestres, momento em que docentes orientam estudos e pesquisas divulgados em forma de produção textual acadêmica pelos alunos, no final de cada semestre.

Esses estudos se materializam em ações efetivas de intervenção no combate ao preconceito étnico e de mobilização para a implantação da Lei 10.639/03 nas escolas da educação básica do Município. Percebe-se que os professores formados sob essa orientação curricular vão para as suas salas de aula com uma outra consciência e postura frente às questões étnicorraciais, buscando interferir no cotidiano escolar, por meio de uma prática que busca refletir o etnocentrismo e desconstruir as narrativas excludentes e discriminatórias que perpassam o currículo tradicional.

Desse modo, são despertados a agirem em sentido inverso à tradição curricular, na medida em que questionam os livros didáticos e as obras literárias canônicas que trazem o negro estereotipado, subalternizado e inferiorizado. Buscam, ainda, levar para as suas aulas, narrativas desconstrutoras de tais estigmas, e conscientizar seus alunos dos valores culturais e do legado africano para a constituição da nação brasileira.

Consideramos um passo importante a iniciativa de adotar para o curso de Letras um currículo que se flexibilize para dar abertura a estudos multiculturais, promovendo uma formação multirreferenciada, capaz de olhar com criticidade o currículo tradicional, permeado de valores etnocêntricos e de representações que reafirmam a superioridade da cultura hegemônica do colonizador e das classes dominantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da poesia In: **A rosa do povo**. 37.ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1988.

BHABHA, Homi. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2007.

BHABHA, Homi K. *A questão do outro: diferença e discriminação e o discurso do colonialismo*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. (Org.) **Pós-Modernismo e Política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 190-221.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação**. Trad. CORREA, Mariza. Campinas: Papyrus, 1996.

CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. IN: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.) **Ênfases e omissões no currículo**. São Paulo: Papyrus, 2001.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas**. Coleção educação para todos – Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, ME, SEC, Alfabetização e diversidade, 2005. CD-ROM.

CUNHA, Helena Parente (org.). **Desafiando o cânone: aspectos da literatura de autoria feminina na prosa e na poesia (anos 70/80)**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

CUTI, Luiz Silva. *O leitor e o texto afrobrasileiro*. IN: FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna; FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Poéticas Afro-brasileiras**. Belo Horizonte: Mazza: PUC Minas, 2002. p.19-36.

DUARTE Eduardo de Assis. *Notas sobre a Literatura Brasileira Afrodescendente*. In: DUARTE, Eduardo de Assis; SCARPELLI, Marli Fantini. **Poéticas da diversidade**. Belo Horizonte: UFMG/FALE: Pós-lit, 2002. p.47-61

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira**. Disponível em: <http://www.sec.rj.gov.br/atabaquevirtual/literatura.html>. Acesso em 04 de nov. 2011.

GALLO, S. *Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar*. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.) **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARCIA, Regina Leite. *Interdisciplinaridade e transversalidade na escola: A escola- entre tantas possibilidades tantos equívocos*. In: **Currículo: questões contemporâneas**. Ano XVIII – Boletim 22. Out. 2008. p.18-21. ISSN 1982-0283. (Salto para o Futuro-TV Escola).

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Escola plural**. A diversidade esta na escola: formação de professoras em história e cultura afro-brasileira e africana. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2006.

Maria da Conceição (Org.) **Ensaio de Complexidade**. Natal: Ed. UFRN, 1997.

MONTEIRO, Lobato. **Histórias de Tia Nastácia**. 32.ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Sítio do Picapau Amarelo)

MOREIRA Antonio Flavio Barbosa. *Sobre a qualidade na educação básica*. In: **Currículo: questões contemporâneas**. Ano XVIII – Boletim 22. Out. 2008. p.3-12. ISSN 1982-0283. (Salto para o Futuro-TV Escola).

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar e reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2º edição revisada – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____(Org.). **Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp,1996.

_____; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil Hoje**. São Paulo: Global, 2006. (Coleção para entender).

PROENÇA FILHO, *A trajetória do negro na literatura brasileira*. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf>.> Acesso em: 15 de fev.2011.

SANTOS, Lucíola. *Seleção do Conhecimento escolar*. In:**Currículo:questões contemporâneas**.Ano XVIII – Boletim 22.Out.2008.p.3-12.ISSN 1982-0283.(Salto para o Futuro-TV Escola).

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu et.al. **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Currículo e identidade social: territórios contestados*. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**.Belo Horizonte:Autêntica,2005.(Cultura negra e identidade).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB.PROJETO DE REDIMENSIONAMENTO E AJUSTE CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS.2004/2005.

VIEIRA,Marluce de Santana. **Educação para as relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03 e o ensino de Literatura na educação básica**.Dissertação de Mestrado.Universidade Del Mar – Vinã Del Mar-Chile.2009-2012.(no prelo).