

CURRÍCULO E RELAÇÕES ETNICORRACIAIS: A IMPLEMENTAÇÃO DA DISCIPLINA “HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA” NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ/BAHIA

EUGENIO, Benedito *

SANTOS, José J. Reis **

SOUZA, Janyne B. ***

RESUMO

Diversos estudos têm apontado a importância e a necessidade da discussão das relações etnicorraciais no currículo e nas práticas pedagógicas das escolas de educação básica e nos cursos de formação docente. A aprovação da Lei 10639/03 contribuiu para que a educação das relações etnicorraciais adentrasse, mesmo com dificuldades, no interior das escolas de educação básica em diferentes municípios brasileiros. Neste artigo, a partir de dados construídos por meio de entrevistas com três servidoras da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jequié, cidade localizada na região sudoeste do Estado da Bahia e que acompanharam, em diferentes momentos, a implementação da Lei 10639/03, por nós entendida como política pública de ação afirmativa, analisamos o discurso pedagógico acerca da história e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais. Os dados são discutidos tomando como base a teoria sociológica de Basil Bernstein. A análise destaca como se configura o processo de recontextualização da política curricular.

Palavras-chave: Política curricular. Discurso pedagógico. História e cultura afro-brasileira.

* Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC) e Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br

** Doutor em Educação (UFRN). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE). E-mail: jackson_uesb@yahoo.com.br

*** Mestra em Educação (UESB). Professora na Rede Municipal de Ensino de Ipiaú-Ba. E-mail: jany462@yahoo.com.br



CURRICULUM AND ETHNIC RACIAL RELATION: THE IMPLEMENTATION OF THE HISTORY OF AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN THE CITY OF JEQUIÉ, BAHIA

EUGENIO, Benedito*

SANTOS, José J. Reis**

SOUZA, Janyne B.***

ABSTRACT

Several studies have pointed out the importance and necessity of the discussion of the ethno-racial relations in the curriculum and in the pedagogical practices of the basic education schools and the teacher training courses. The approval of Law 10639/03 contributed to the education of ethno-racial relations, even with difficulties, within the basic education schools in different Brazilian municipalities. In this article, based on data constructed through interviews with three servants of the Municipal Education and Culture Jequié, a town in the southwestern state of Bahia, and that accompanied, at different times, the implementation of Law 10639/03, which understood as a public policy of affirmative action, analyze the pedagogical discourse about the history and african-Brazilian culture in the curriculum of public schools. The data are discussed on the basis sociological theory of Basil Bernstein. The analysis highlights the configuration of the process of recontextualization of politics curriculum.

Keywords: Curriculum policy. Pedagogical discourse. History and African-Brazilian Culture.

* Doctor of Education (UNICAMP). Professor at the State University of Southwest of Bahia (UESB) – Postgraduate Program in Ethnic Relations and Contemporaneity (PPGREC) and Post-Graduate Program in Teaching (PPGEn). E-mail: beneditoeugenio@bol.com.br

** Doctor of Education (UFRN). Professor at the State University of Southwest of Bahia (UESB) – Post-Graduate Program in Teaching (PPGEn). E-mail: jackson_uesb@yahoo.com.br

*** Master in Education (UESB). Teacher at the Municipal Network of Education of Ipiaú-BA. E-mail: jany462@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O currículo e as práticas pedagógicas nos informam que a escola deve ser estudada como espaço sociocultural (DAYRELL, 1996). Por isso a necessidade de a compreendermos como lugar de culturas, uma vez que “a diversidade social e cultural, a pluralidade étnica e racial são hoje o desafio daqueles que não querem ser apenas pessoas que ensinam, mas querem também educar” (GUSMÃO, 2003, p.101).

Mesmo reconhecendo a relevância da abordagem e do trabalho com as diferenças étnicas, raciais e culturais, diversos autores têm apontado para as dificuldades, desafios e tensões da escola em incluir o trabalho com essa temática em seu cotidiano (CANDAUI, 2005; GUSMÃO, 2003; GOMES, 2003, 2009).

A observação da relação pedagógica entre professore/as e os/as alunos/as tem demonstrado que no espaço da sala de aula, para os alunos das camadas populares, essas relações são rígidas e autoritárias, não existe comunicação, visto que esses estudantes não dominam os códigos da escolares, ou seja, o código é restrito. Nesse sentido, os alunos são “obrigados” a permanecer quietos e sentados o tempo todo. Como nessa relação pedagógica o enquadramento é forte, os estudantes são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado, esforço e fracasso; no caso de um fraco enquadramento e de um código elaborado, o/as alunos são visto/as a partir de seu interesse em serem criativo/as, interativo/as e autônomo/as (BERNSTEIN, 1996).

A negação da existência das desigualdades na escola, das práticas de racismo e da existência das diferenças defendida por profissionais da educação, pais e alunos, está relacionada com a aquisição dos códigos (restritos e elaborados)ⁱ e com a forma de transmissão dos conteúdos para cada classe social (BERNSTEIN, 1996). Isso também está relacionado a uma “ideologia da igualdade” que se expressa no discurso de que na escola todos são tratados como iguais – perspectiva que decorre do fato de que a escola é vista sempre como lugar de todos, sem distinção, argumento utilizado frequentemente para criticar as políticas que reconhecem a diversidade e a “importância de tratar de forma diferente os desiguais para melhor combater as desigualdades” (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006, p. 68).

A partir do Governo Lula e da adoção de políticas públicas com foco na diversidade para o campo educacional, como a Lei 10639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, as relações etnicorraciais entraram definitivamente na agenda da política curricular brasileira. A criação, no ano de 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a publicação de materiais didáticos específicos sobre as relações etnicorraciais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os cursos de formação docente sobre a temática, fruto das demandas dos chamados novos movimentos sociais e também da entrada no país da questão da diversidade, fomentada cada vez mais por organismos internacionais, constituem elementos que evidenciam a existência de uma preocupação do Estado brasileiro de incluir na agenda governamental e das políticas públicas de educação as relações etnicorraciais.

É importante frisar que um longo caminho foi percorrido até a promulgação da Lei 10639/03. Sua importância reside no fato de que está em jogo o tipo de sociedade que almejamos construir, pois:

Ao se resgatarem outros debates em torno da Lei n.º 10.639, tornam-se mais claras as mentalidades envenenadas que conformam resistência nas discussões com e entre educadores dentro das escolas. A Lei, ainda que tenha sido uma conquista da luta do segmento negro brasileiro, não está restrita a uma questão entre negros e brancos, mas diz respeito a um problema da sociedade brasileira. Qual sociedade se quer daqui 20, 30, 40, 50 anos? Não é a sociedade do hoje, é a sociedade do amanhã que está em jogo. Não é uma sociedade para negros ou para brancos, mas para todos. É isso que está em pauta na lei em tela. Mesmo que ela peça urgência para a questão racial aqui e agora, não se pode confundir a questão maior, o amanhã da sociedade brasileira. A Lei n.º 10.639, nesse sentido, é mais que simplesmente ação afirmativa e não se confunde com a interpretação do sistema de cota, porque é mais que isso. Sua perspectiva é a de direitos humanos (GUSMÃO, 2012, p. 104).

Diversos estudos têm apontado a importância e a necessidade da abordagem das relações etnicorraciais no currículo, nas práticas pedagógicas das escolas de educação básica e nos cursos de formação docente, tais como os de Gomes (2012); Baia Coelho e Silva (2013), Amorim e Baia Coelho (2014), Thjim e Baia Coelho (2014), Silva e Silva (2015), Caloti e Amorim (2015), Paula e Guimarães (2014), Silva (2011), Silva (2013), Freitas (2010), Moreira (2013), dentre outros.

No campo do currículo, diversas são as abordagens e teorias empregadas para sua compreensão, conforme podemos observar, dentre outros, em Silva (2001), Lopes e Macedo

(2011). Neste artigo, tomando como base a teoria sociológica de Bernstein, apresentamos os dados de uma pesquisa qualitativa realizada nos anos de 2013 a 2015 e que objetivou compreender o processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Jequié-BA, via criação da disciplina História da Cultura Afro-brasileira. Essa lei é por nós entendida como política pública, isto é, “políticas públicas são aqui entendidas como o Estado em ação” (HOFLING, p. 31, 2001), ou seja, a ação do Estado executando projetos, programas sociais, visando ao atendimento de uma demanda de interesse público e de reivindicação social.

A Lei 10639/03 é uma política pública de ação afirmativa, isto é, um conjunto de medidas e ações, especiais e temporárias, realizadas pelo Estado e cujo objetivo é eliminar ou reduzir os diferentes tipos de desigualdades (raciais, étnicas, de gênero, religiosas, dentre outras), acumuladas historicamente, visando garantir mais igualdade de oportunidade e tratamento, compensando perdas provocadas pela discriminação e marginalização. Com a referida Lei, a perspectiva é que os currículos da educação básica superem a perspectiva eurocêntrica que sempre caracterizou nossa educação e abordem conteúdos que contemplem os saberes e práticas dos africanos e afro-brasileiros.

Para a construção dos dados realizamos, no ano de 2014, entrevistas com servidorasⁱⁱ da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jequié, cidade localizada na região sudoeste do Estado da Bahia, e que acompanharam, em três gestões municipais diferentes, a implementação da Lei 10639/03. Importante assinalar que todos os nomes atribuídos às entrevistadas, neste artigo, são fictícios.

Analizamos o discurso pedagógico acerca da história e cultura afro-brasileira no currículo das escolas públicas municipais. O discurso, em nosso trabalho, refere-se a um texto, produzido oralmente ou por escrito, pelo indivíduo e/ou grupos que pertencem a um determinado contexto social. De acordo com Bernstein (1996, p. 17), o *texto* é “[...] a forma da relação social feita visível, palpável, material”. Com isso, o texto tem o propósito de materializar a comunicação entre sujeitos.

Para Bernstein (1996), o discurso de qualquer currículo ou programa traduz o Discurso Pedagógico Oficial (DPO), produzido no campo de recontextualização oficial (Ministério de Educação) como resultado de múltiplas influências dos campos do Estado, do controle simbólico e da economia, bem como de influências internacionais. Esse texto sofre um processo de recontextualização no campo de recontextualização pedagógica, quando é,

por exemplo, utilizado na elaboração de manuais escolares, passando a assumir-se como Discurso Pedagógico de Reprodução (DPR).

2 A LEI 10639/03 E OS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A aprovação da Lei 10.639/03 impôs aos sistemas de ensino estaduais e municipais a necessidade de trabalhar com os discentes da educação básica a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, fruto da demanda histórica desses movimentos sociais. Para isso, os municípios se organizaram das mais diversas formas: desde criação de disciplinas, organização de projetos, seminários, até a perspectiva da folclorização da temática, principalmente por meio do que Santomé (1999) denomina de currículo turístico.

No caso do município de Jequié, contexto de nossa pesquisa, foi decidido que haveria duas disciplinas a serem trabalhadas: “História e Cultura da África” e “História da Cultura Afro-Brasileira”, conforme percebemos nos discurso de Carolina Maria:

No primeiro momento, nossa preocupação era tentar implantar a lei. Então, o primeiro trabalho realizado foi uma discussão com o Conselho e com algumas pessoas da comunidade e, principalmente, com o Sindicato dos Professores. Decidimos que fosse criada uma disciplina e seria trabalhada da 5ª a 8ª série com o professor de História. Então, implantamos no currículo a questão da Cultura Afro e também a questão de gênero. Implantamos a disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Educação para a Sexualidade; eram os dois temas que a gente achava importantes começar a discussão.

Segundo a entrevistada Carolina Maria, essas disciplinas foram mantidas na parte diversificada e também trabalhadas de maneira interdisciplinar. Naquele momento, chegou-se à conclusão de que o ideal seria trabalhar essas disciplinas e também inserir a temática desde a Educação Infantil. Além da implementação da Lei e da criação da disciplina História e Cultura Afro-brasileira, foi implantado um Fórum Permanente sobre Educação e Diversidade Cultural e Etnicorracial com o objetivo de promover a sensibilização sobre as questões raciais, constituindo-se em um espaço democrático de discussão sobre os problemas locais de exclusão social propondo políticas municipais afirmativas para os afro-brasileiros.

O processo de mover um discurso de uma posição para outra é definido por Bernstein (1996, p.38) como *recontextualização pedagógica*. O autor afirma que “[...] quando um discurso é movido, por recontextualização, do seu contexto original para o contexto pedagógico, o discurso original é abstraído da sua base social, posição e relações de poder”.

Assim, podemos citar as disciplinas escolares como exemplos de discursos recontextualizados, pois elas foram levadas do campo acadêmico e reposicionadas para servir a determinados propósitos no contexto escolar.

Nessa perspectiva, observamos que o discurso proveniente dos campos recontextualizadores, seja oficial ou pedagógico, muitas vezes funciona como um discurso regulativo do discurso pedagógico, na medida em que define o que deve ser dito e como deve ser dito. Essa relação de poder e controle dos campos recontextualizadores, mais especificamente do pedagógico, fica mais evidenciada quando analisamos os discursos das entrevistadas e elas definem o que deve ou não ser transmitido, bem como quais as atividades devem ser realizadas de acordo com o conhecimento que se tem sobre as relações etnicorraciais.

Com a Lei 10639/03 promulgada, qual o caminho a ser trilhado? Como os municípios deveriam se orientar? De que forma implementá-la? Como trabalhar nessa perspectiva para que a lei tenha êxito e as diretrizes sejam aplicadas em sua integridade? Foi com esses questionamentos que conduzimos a pesquisa cujos resultados são aqui apresentados.

A implementação das políticas é uma fase importante a ser considerada no processo de análise e os primeiros estudos datam da década de 1970. Segundo Faria (2012), o estudo de Pressman e Wildavisk, publicado em 1973, é um divisor de águas nesse sentido. Naquele momento, o objetivo era compreender os fatores que impactam a implementação de determinada política pública. As principais críticas a esses estudos residem no fato de desconsiderarem a complexidade desse processo.

Faria (2012), ao analisar o ensino e a pesquisa sobre implementação de políticas públicas no Brasil, por meio das linhas de pesquisas dos programas e das disciplinas ofertadas, aponta que no campo da Análise de Políticas Públicas são restritos os estudos em nível de pós-graduação que se dedicam a investigar o processo de implementação. Essa situação se reverte, no caso do ensino de graduação, com a criação do REUNI, em 2007, pois foram criados diversos cursos de Políticas Públicas nas universidades federais. Para o autor, “[...] o campo da implementação ganhou, nas novas graduações, um *status de* que ele não desfruta nos programas de pós-graduação” (FARIA, 2012, p. 25).

Segundo Barbosa (2014), a partir do trabalho de Lasswell, desenvolvido na década de 1950, a cronologia do *policy process* pode ser assim esquematizada: formação de agenda, formulação da política, tomada de decisão, implementação e avaliação. Mesmo com as críticas a esse modelo, a autora pontua a sua validade heurística, isto é, “por meio dele pode-se tornar possível visualizar atores e ações e, por consequência, compreender uma série de fenômenos complexos” (2014, p.39).

Neste artigo, tomamos o processo de implementação da política consubstanciada por meio da Lei 10639/03 como relevante por entendermos que é por meio dele que “se concretiza o processo de conversão de intenções políticas em ações que terão consequências sobre um determinado aspecto da realidade social” (BARBOSA, 2014, p. 39).

Para atender às exigências propostas pela Lei 10.639/03 e para legalizar as ações realizadas o município de Jequié, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), assumiu, em 2006, o compromisso de implementar políticas públicas de promoção da igualdade racial na rede municipal de ensino. A Lei Orgânica do Município de Jequié, promulgada em 1990, em artigo 133, já havia instituído o Programa Municipal de Educação para Diversidade Cultural e Etnicorracial.

Os discursos das entrevistadas evidenciam como se configurou a inserção da temática etnicorracial no município. O marco inicial foi a implementação da Lei 10.639/03, objetivando atender, inicialmente, o que estava previsto pela referida Lei Federal.

A secretaria implantou essa lei em virtude da exigência do MEC e determinou que todas as escolas deveriam trabalhar com a temática história e cultura afro-brasileira (Dandara).

A temática da história e cultura afro-brasileira foi inserida na proposta curricular do município, por força da lei mesmo. Depois veio a pressão dos grupos, dos segmentos, isso ajudou a consolidar a mudança (Lélia González).

A primeira preocupação nossa era tentar implantar a lei 10. 639/03. A gente precisava de um decreto para normatizar e dá legalidade a discussão da temática etnicorracial (Carolina Maria).

Ao afirmarem que o processo de implementação da temática das relações etnicorraciais no município de Jequié se deu pela força e exigência da Lei Federal, podemos perceber a existência de embates entre os campos oficial e pedagógico. Esses dois campos têm se produzido nos embates e negociações permanentes entre o Estado e as instituições educacionais da sociedade civil organizada. Nesse sentido, o discurso pedagógico, do ponto

de vista ideológico, não é neutro, pois, “[...] sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar” (BERNSTEIN, 1996, p. 102).

As discussões no campo das questões etnicorraciais, no município de Jequié, no âmbito das políticas públicas, ganharam destaque com a criação de um grupo de trabalho, no ano de 2006, formado por representantes da Secretaria de Educação do Município para discussão e elaboração de uma política que considerasse a especificidade local, na perspectiva de ampliar o que preconizava a Lei 10.639/2003. Dentre as contribuições advindas desse grupo de trabalho, a elaboração do Decreto nº 8.559/06, de 21 de dezembro de 2006, tornou-se um marco ao implementar a educação sobre as relações etnicorraciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Jequié.

O discurso pedagógico (DP) de uma das técnicas da SMEC confirma como foi constituído o Decreto municipal:

A gente percebeu que tínhamos que dar uma formalidade, porque na gestão existe uma lei maior. Tivemos que fazer uma regulamentação a nível municipal. A nossa preocupação era que tivesse alguma coisa ligada a essa formalidade. Então, foi a partir daí que surgiu a ideia da gente criar um decreto, fazer um decreto que normatizaria como deveria funcionar a questão da Educação e Diversidade no município e, dentro desse decreto, a gente previa as datas que eram importantes ser trabalhadas no município, como deveriam funcionar, os princípios orientadores, a abrangência do tema e também a criação de um Núcleo (Carolina Maria).

A seguir, por meio da análise do processo de criação da disciplina História da Cultura Afro-brasileira, evidenciamos como se constituiu o processo de recontextualização da política de educar para as relações etnicorraciais no município de Jequié.

3 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA DISCIPLINA “HISTÓRIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA”: UMA RECONTEXTUALIZAÇÃO

As disciplinas são constituídas por discursos especializados que delimitam um determinado território diretamente associado aos mecanismos institucionais da comunidade científica em seu processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, elas têm seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de ingresso, exames, títulos para o exercício profissional (BERNSTEIN, 1996).

Japiassu (1976, p. 12) define uma disciplina como [...] “um conjunto de conhecimentos específicos os quais possuem limites, objetivos, metodologias, mecanismos e aplicações muito próprios”. É por intermédio de um mecanismo disciplinar que as ciências se organizam coletivamente, definem espaços de poder, de alocação de recursos e de reprodução dos métodos e princípios de construção do conhecimento. Santomé (1998, p. 55) acrescenta que:

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade. Isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo (SANTOMÉ, 1998, p. 55).

No que se refere à realidade local, acerca do processo de criação da disciplina História e Cultura Afro-brasileira, no município de Jequié, foi possível perceber que essa iniciativa recebeu influência de ações que partem da esfera federal em consonância com as propostas de todo sistema educacional, abrangendo a gestão escolar e o currículo da escola. Essa característica do processo de transmissão é designada por Bernstein (1996) como “enquadramento”, mantendo assim uma relação de poder e controle do que deve ser transmitido e como deve ser o processo de transmissão. Para Bernstein (1996), o poder está ligado à classificação; a classificação, por sua vez, diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. O controle, segundo o autor, está relacionado à forma de transmissão.

A criação da disciplina História e Cultura Afro-brasileira exige uma postura estratégica de estruturação de campo, marcação de território. O ensino da História e Cultura Afro-brasileira constitui um caminho que se abriu, a partir de lutas e conquistas, particularmente do movimento social negro, assim como de docentes e pesquisadores comprometidos com a política de educar para as relações etnicorraciais na Educação Básica. No entanto, essa parece ser uma tarefa com algumas dificuldades, conforme apontamos a seguir.

Nesse sentido, estruturar, configurar e dar corpo à criação da disciplina é perceber que esta disciplina está inserida em um campo de disputa e luta, constituindo-se como uma forma de fortalecer as relações etnicorraciais enquanto texto de disciplina para, assim, conseguir atingir os objetivos originários do estudo da História e Cultura Afro-brasileira enquanto ciência.

Assim, o sucesso da inserção da temática História e Cultura Afro-brasileira, enquanto disciplina no contexto oficial da Educação Básica, vai depender da forma como se configura a disputa pelo campo Educação, que apresenta em suas estruturas certa classificação e hierarquização dos capitais que devem ser mobilizados. Evidentemente, a lógica do campo Educação sofre influências do grande campo econômico mobilizado para configurar e disputar espaço e poder no campo educacional, perpassando pela lógica do campo econômico, que se apresenta pelos aspectos do domínio e controle discursivo, princípios orientadores e reguladores como forma de disciplinarização, de especialização, constituindo as bases que configuram o campo de disputa que as relações etnicorraciais deverão inicialmente enfrentar (BERNSTEIN, 1996).

De acordo com Bernstein (1996, p. 190), “[...] os agentes e as funções desse campo atuam através de textos que são ideias e princípios normativos que controlam e configuram campos”. O autor acrescenta que esse controle pode ser expresso em forma de discursos e o discurso em relações de poder e essas mesmas relações de poder podem se transformar em discursos através do controle simbólico. O campo de controle simbólico é definido por Bernstein (1996, p. 190) da seguinte forma:

Por ‘campo de controle simbólico’ designo um conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos que eles dominam. Esses códigos de discurso, de formas de se relacionar, de pensar e de sentir especializam e distribuem formas de consciência, relações sociais e disposições. Enquanto os agentes dominantes do campo econômico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos físicos, os agentes dominantes do campo de controle simbólico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos. Assim, temos no campo econômico: códigos de produção; no campo de controle simbólico: códigos discursivos (BERNSTEIN, 1996, p.190).

Nessa perspectiva, podemos perceber a contribuição de Bernstein (1996) na formulação da teoria do dispositivo pedagógico para entender o processo pelo qual um campo específico de conhecimento é transformado em um sistema de conhecimento escolar, curricular, disciplinar, enfim, como ele é “pedagogizado”, recontextualizado. Por meio de algumas regras, o dispositivo pedagógico estrutura e sistematiza uma nova ordenação de conhecimentos.

De acordo com Bernstein (1996), as regras da prática pedagógica podem ser classificadas em: distributivas, recontextualizadoras e avaliadoras. Essas regras são

hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica (BERNSTEIN, 1996).

O ensino da História e Cultura Afro-brasileira na rede municipal de ensino de Jequié faz parte de um caminho que se constituiu a partir de lutas e conquistas. No entanto, essa parece ser uma tarefa com algumas dificuldades. Configurar um campo de atuação para o ensino de História e Cultura Afro, além dos desafios políticos, estruturais e burocráticos, exige a formulação de uma provisória convergência de objetivos das várias perspectivas teóricas.

Os conteúdos da referida disciplina e as formas de ensinar para as relações etnicorraciais recebem influências de vários campos ainda e expressam variadas correntes teóricas, nas quais se admite a existência de diversas interpretações e explicações, que, por sua vez, não são vazias de sentido político. Dessa forma, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana é influenciado pela lógica de disputa que impera nos meios científicos e políticos das relações etnicorraciais.

O ensino dessa disciplina revela um processo de disciplinarização de conteúdos e formas que seleciona o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. A falta de uma proposta que atenda o contexto local específico pode enfraquecer o campo de uma disciplina, visto que muitos professores, por não terem uma formação nessa área e ~~sentido~~, acabam ensinando “o que querem”.

Muitos professores da rede não possuem o material para trabalhar com a disciplina. Então, cada professor tem o seu plano de curso para poder trabalhar. Há necessidade que tenha um currículo específico sobre história e cultura afro para as escolas municipais (Dandara).

O discurso mostra como a disciplinarização em si não constitui um problema. Talvez os principais empecilhos residam na forma como são recontextualizadas as prioridades do que deve ser selecionado. Afinal, o que é a disciplina escolar? Por que disciplina e não somente conteúdos de História e Cultura Afro? Quais e como os conteúdos são selecionados? Forma e conteúdo são separáveis? Quais são os interesses e motivações para se ensinar História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil? É uma demanda dos vestibulares? É uma

qualificação para exercer e desenvolver a cidadania? Questões como essas ajudam a entender como se configura o processo de disciplinarização.

Esse processo se constitui num exercício profícuo para percebermos como as prioridades de seleção de conteúdos e formas de ensiná-los são ressignificadas por determinados contextos políticos e sociais. O caminho estratégico para criação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ensino brasileiro perpassa pela lógica das disciplinas; por isso, se apropriar da lógica disciplinar é tarefa essencial para garantir a manutenção da disciplina na área de Educação.

Os estudos de Lopes e Macedo (2011, p. 119) apontam que:

Uma disciplina escolar é construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender a finalidades sociais da educação. Essa construção é desenvolvida em meio a relações de poder, de maneira que os atores envolvidos, formadores da comunidade disciplinar, empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas (LOPES; MACEDO, 2011, p. 119).

Nesse sentido, fica clara uma correspondência com as teorizações de Bernstein (1996), em que o campo estruturado a partir de disciplinas também procura se inserir em uma disputa por poderes que são dinamizados por discursos textuais. Os agentes que controlam a produção dos discursos ou textos não somente pautam as questões mais relevantes, mas, sobretudo, controlam a vida social na medida em que as “verdades consensuais” estão sob seu domínio.

Portanto, os interesses e motivações de se ensinar a disciplina História Cultura Afro-brasileira na escola, assim como outras disciplinas, estão inseridos em um contexto político amplo, que pode ser captado nos documentos oficiais como Leis e Diretrizes. Embora não existam demandas específicas para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como exigência em vestibulares e concursos, ainda é via Estado, a partir de documentos oficiais (textos), que recursos são mobilizados e a obrigatoriedade e eficácia são garantidas. É via institucionalização que os campos são estruturados e fortalecidos.

Vejamos o que diz o discurso da entrevistada Lélia González e que nos remete à discussão do campo da recontextualização:

Como disciplina, a gente enfrentou uma dificuldade logo de início, que era assim: como estruturar isso no currículo. Porque assim: já tem história, se misturar, iria confundir com a outra história. Quem não gostava do tema,

não vai abordar; então, para ser uma matéria independente não tem espaço dentro da matriz curricular, nem dentro das diretrizes, um espaço para essa disciplina como disciplina da base comum. Então, foi para a parte da disciplina diversificada.

Nessa lógica, ao optar por uma disciplina específica, estamos considerando uma técnica de organização e controle de saberes, de sujeitos, dos espaços e do tempo do sujeito na escola; estamos designando o trabalho pedagógico do professor, um dado horário e um determinado espaço para ministrar os conteúdos previamente definidos no currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Esse tipo de organização estrutural do currículo segue a lógica do currículo do tipo coleção, em que as áreas e o campo do conhecimento são isolados e separados. Os conteúdos de ensino são submetidos à lógica da organização disciplinar. Corroborando essa ideia, Bernstein (1996) salienta que o currículo do tipo coleção se expressa por meio de uma relação fechada, com conteúdos claramente delimitados e separados entre si.

A formatação desse tipo de currículo implica uma hierarquia na qual existe uma forma poderosa de controle. Assim, a relação educativa tende a ser hierarquizada e ritualizada, sendo, dessa forma, um currículo rígido, pois a ordem provém de sua natureza hierárquica e das relações de autoridade, da ordenação sistemática dos conteúdos separados, de um controle de exame, relativamente objetivo e explícito (BERNSTEIN, 1996).

Ainda sobre o currículo do tipo coleção, é válido ressaltar que essa organização disciplinar é, em geral, criticada pela perspectiva da teoria crítica, por não possibilitar a visão da realidade e por refletir as formas de hierarquização, de poder e de desigualdade presentes na sociedade. Tais críticas argumentam que a disciplina é socialmente construída, tem uma estrutura dominante de organização dos conteúdos escolares, integrando as práticas de distribuição e reprodução social, de modo que as práticas escolares estão organizadas e se caracterizam pelos seguintes aspectos: fragmentação do que se aprende, ênfase em competências cognitivas, desarticulação com a problemática do cotidiano, memorização e competitividade (BERNSTEIN, 1996; GOODSON, 1995; LOPES; MACEDO, 2002).

Durante o processo de criação da disciplina, o município teve algumas dificuldades de aceitação da proposta disciplinar. Uma delas foi a formação do professor para trabalhar com a temática. A princípio, a disciplina ficava a cargo do professor de História, devido a esse ter, de acordo com as entrevistadas, mais afinidade com a temática; posteriormente, a disciplina ficou como complementação de carga horária.

Conforme as entrevistadas, manter a proposta disciplinar é estar preso a uma visão limitada da temática e perder o foco das discussões do educar para as relações etnicorraciais. Entretanto, existe a visão política de permanência da disciplina como fortalecimento da identidade do campo das relações etnicorraciais. Se, por um lado, a permanência da disciplina pode ser considerada como uma visão limitada; por outro, o trabalho interdisciplinar ou como tema transversal corre o risco de ficar no campo do esvaziamento pedagógico, não ocorrendo nem sendo concretizado no cotidiano escolar, conforme podemos observar no discurso de Carolina Maria:

Tivemos muitas dificuldades, porque o próprio conselho, os membros do conselho estão presos por uma visão limitada de manter apenas como disciplina. Uma coisa é a visão acadêmica que a gente está discutindo como estudo, outra coisa é a visão política. Então, eles achavam que se retirar a disciplina, perde-se a identidade e se colocar como um tema transversal, interdisciplinar, não vai funcionar.

Sobre esse contexto, Lopes e Macedo (2011, p. 119) acrescentam que “[...] o debate curricular pode ser, então, interpretado em termos de conflito por *status*, recursos e território entre as disciplinas. Com isso, as disciplinas escolares tornam-se amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições”. Ao trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade, a organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem.

Para Bernstein (1996), a integração dos conteúdos se relaciona a uma ideia: os diferentes conteúdos são partes de um todo e cada função dessa parte é explicar este todo, não havendo nenhuma redução da autonomia do conteúdo. Na proposta do currículo integrado, quando acontece a interação, há uma troca e um equilíbrio na relação pedagógica. Bernstein (1996) propõe como forma de superação da lógica disciplinar o currículo integrado, que possui uma relação aberta entre si, ou seja, no qual as disciplinas e o conhecimento dialogam entre si de forma contextualizada.

A estratégia construída no contexto do campo do controle simbólico, conforme o discurso da entrevistada Lélia González, evidenciou-se por meio da inclusão da disciplina como uma proposta disciplinar e uma proposta baseada no currículo integrado como estratégia para implantação da temática na rede municipal de ensino. Vejamos o discurso dessa entrevistada:

A gente conseguiu conciliar: manter como disciplina na parte diversificada, contudo o tema sendo obrigatório ser tratado em todas as disciplinas, em todos os níveis. Então, a gente dividiu em duas disciplinas: “História e Cultura da África” e “História da Cultura Afro-brasileira” que poderia trabalhar da 5ª a 8ª e de forma interdisciplinar para as escolas que quisessem desenvolver projetos mais específicos.

Para auxiliar o trabalho com a disciplina História da Cultura Afro-brasileira, o município organizou um conjunto de orientações, visando a estabelecer uma referência curricular para a disciplina e apoiar na elaboração da proposta curricular da rede municipal de ensino. Dessa forma, a Proposta para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e o Módulo para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no sistema municipal se constituem em caminhos para a educação das relações etnicorraciais.

As orientações curriculares em âmbito municipal são um conjunto de reflexões para auxiliar os professores em sua prática docente, ajudando-os com os conteúdos previstos no texto da Lei 10639/03. Dessa forma, constatamos a existência de um currículo recontextualizado do contexto de referência, sofrendo alterações significativas em seus conteúdos. No entanto, o fato dessas orientações não serem colocadas em prática acaba dificultando e enfraquecendo a proposta do seu contexto original, conforme aparece no discurso da entrevistada Dandara:

Quando eu estava na Secretaria, fiz uma proposta curricular que atendia da educação infantil até a EJA. No entanto, não foi colocada em prática. Aí fica essa lacuna das escolas sem ter esse currículo estabelecido e nem material para os professores atuarem em sala de aula com essa disciplina. Não tenho um currículo pronto.

Assim, o princípio normativo e disciplinar precisa ser constante e eficaz, pois deve proporcionar uma classificação forte e um enquadramento forte para que as disciplinas sejam facilmente identificadas e legitimadas (BERNSTEIN, 2004). No caso da disciplina História da Cultura Afro-brasileira na rede municipal de ensino de Jequié, observamos uma falta de normatização, padronização e rigidez necessária para criar uma identidade legitimadora.

O trato com o conhecimento acerca das relações etnicorraciais é condição fundamental para o trabalho com as diferenças, principalmente em uma sociedade como a nossa, em que o conhecimento sobre a população negra ainda é muito restrito e incipiente na Educação Básica. No universo da escola, segundo Edwards (1997), estão presentes três tipos principais de conhecimento no currículo e nas relações pedagógicas, quais sejam: a)

conhecimento tópico – “a ênfase está colocada antes na nomeação correta do termo isolado do que em sua utilização em determinada operação. Enfatiza-se a localização do conteúdo em determinada ordem e sequência [...] Excluir a explicitação da elaboração dos alunos é constitutivo dessa forma de pensamento” (EDWARDS, 1997, , p.73); b) conhecimento como operação – em que “o conhecimento se apresenta como um conjunto de mecanismos e instrumentos que permitem pensar” (EDWARDS, 1997, , p.82); c) conhecimento situacional – “o conhecimento se apresenta como um conjunto de mecanismos e instrumentos para o qual este mundo é significativo” (EDWARDS, 1997,, p.98).

Pesquisas que procurem identificar e compreender como esses tipos de conhecimentos se fazem presentes no currículo praticado na escola ao se trabalhar as relações etnicorraciais são imprescindíveis para desvelar os processos pedagógicos implicados nas políticas curriculares e práticas pedagógicas envolvidas na educação das relações raciais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou o processo de implementação da Lei 10639/03 em um município do interior baiano. Essa lei é entendida como uma política pública de ação afirmativa na perspectiva dos direitos humanos que trouxe modificações para os currículos e as práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas.

A investigação permite destacar que o processo de implementação da política curricular deve ser compreendido como complementar às outras etapas de produção das políticas públicas (definição do problema, construção da agenda, seleção de alternativas, formulação da política e avaliação). Os atores envolvidos na implementação são dotados de variados instrumentos de poder, ocupam diferentes posições na estrutura hierárquica da SMEC, possuem determinados interesses, objetivos e metas comuns a serem atingidas e todos esses elementos influenciam diretamente no momento de implementação das políticas curriculares no âmbito da educação municipal.

As ações efetuadas visando à implementação da Lei 10639/03, tais como o estabelecimento de um decreto configurando a educação das relações etnicorraciais como política pública municipal, a criação de um núcleo voltado ao estudo/pesquisa/formação sobre a temática, os cursos/eventos para a formação docente e a instituição de uma disciplina para o

trabalho com história e cultura afro-brasileira configuram-se como um caminho de conquista acerca da política de educação para as relações etnicorraciais na rede municipal de ensino de Jequié, principalmente se levarmos em consideração os resultados inexpressivos acerca do trabalho com essa temática que vêm sendo apresentados por pesquisas realizadas em diferentes localidades.

Levando em consideração a teoria bernsteiniana, afirmamos que a criação da disciplina de História da Cultura Afro-brasileira trouxe implicações e modificações no currículo, na pedagogia e na avaliação na rede municipal de Jequié, isto é, naquilo que se ensina como conhecimento, nas formas de transmissão e na avaliação do conhecimento sobre as relações etnicorraciais, pois para Bernstein (1996), o currículo define o que conta como conhecimento válido; pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento e a avaliação define o que conta como a realização válida do conhecimento.

Dessa forma, o currículo configura-se como expressão das relações sociais de poder; ele vai expressar os interesses dos grupos e classes colocados em vantagens. Assim, cabe à escola, por meio do currículo, inculcar os valores, as condutas e os hábitos adequados para o tipo de sociedade que se pretende formar. Pensando nas relações etnicorraciais, a criação da disciplina analisada neste artigo pode ter contribuído para que os discentes negros e não negros das camadas populares das escolas públicas jequeenses tenham se empoderado e se apropriado de conhecimentos importantes para a compreensão da sociedade brasileira.

Essa apropriação do conhecimento só é possível se a escola cumprir seu papel, o que para Bernstein (1996) demanda que ela possibilite a garantia de três direitos, cada um operando em um determinado nível: 1) o desenvolvimento pessoal, isto é, a formação do sujeito, no nível individual; 2) o direito de ser incluído, pois a ideia de autonomia opera no nível social; 3) o direito à participação, que opera no nível político e inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social.

Finalmente, a análise dos dados construídos, no caso do município de Jequié, aponta que os temas, os conceitos e as teorias ainda são vagos e gozam de uma liberdade de recontextualização perigosa, visto que cada escola tem seu plano de curso e sua proposta de ensino, configurada, dentre outros, no projeto político-pedagógico, podendo, dessa forma, ocorrer recontextualizações dos vários níveis do aparelho pedagógico oficial. Essas recontextualizações criam espaços de mudança e, por essa razão, o discurso que é reproduzido não corresponde, necessariamente, ao discurso que é produzido (BERNSTEIN, 1996).

REFERÊNCIAS

ABRAMOWAY, Mirian.; CASTRO, Mary G. **Relações raciais na escola: reprodução das desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, 2006.

AMORIM, Raquel; BAIA COELHO, Wilma N. Política curricular e relações raciais no Brasil: entre textos e discursos. **Teias**, vol. 14, p.122-146, 2014.

BAIA COELHO, Wilma N.; COELHO, Mauro C. Os conteúdos etnicorraciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, vol.47, p.67-84, 2013.

_____; SILVA, Rosângela Maria N. Relações raciais e educação: o estado da arte. **Revista Teias**, vol.14, n.31, p. 121-146, 2013.

BARBOSA, Mirela V.F. **Implementação de políticas públicas com a perspectiva da ação intersetorial: uma análise comparada do Programa Travessia e do Programa Cultivar, Nutrir e Educar**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). UFMG, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2014.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Pedagogia, control simbólico y identidad**. Madrid: Moratta, 2004.

BRASIL. **Lei 10639/03**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

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

CANDAU, Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: _____ (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CALOTI, Vinicius de A.; AMORIM, Cleyde R. Considerações sobre o racismo no Brasil, a partir das representações sobre o negro, no imaginário das escolas públicas, na grande Vitória-ES. **Simbiótica**, v.2, n.01, p. 42-66, 2015.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

EDWARDS, Verónica. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.



FARIA, Carlos A.P. Implementação: ainda o “elo perdido” da análise de políticas públicas no Brasil? **Revista Debates**, vol.6, n.2, p. 13-36, 2012.

FREITAS, Sandra R. **Formação continuada de professores da rede estadual do Paraná para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

GOMES, Nilma L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, vol. 12, n.01, p.98-109, 2012.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUSMÃO, Neusa M. Os desafios da diversidade na escola. In: _____. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

_____. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Caderno Cedes**, vol.18, n.43, 1997.

_____. Africanidades e brasilidades: desafios da formação docente. **REALIS-Revista de Estudos Antiutilitaristas e pós-coloniais**, v.2, n.2, p. 93-108, 2012.

HÖFLING, Eloisa M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno CEDES**, v.21, n.55, p.30-41, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JEQUIÉ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Decreto nº 8.559/06**, de 21 de dezembro de 2006. Institui a política de educação para as relações etnicorraciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana, no Sistema Municipal de Ensino de Jequié.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth F. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, Alice C.; MACEDO, E.F. (Org.). **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Josinéia S. **A formação de professores/as e a educação multicultural no cenário da educação de jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

PAULA, Benjamin X. de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da Lei federal 10639/03 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, n.40, vol.2, p. 435-448, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). **Alienígena na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Kênia E.; SILVA, Luciana F. As questões raciais na educação infantil: possibilidades e desafios em uma dimensão pedagógica. **Simbiótica**, vol.2, n.01, p.22-41, 2015.

SILVA, Giselda C. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental: currículos, formação e prática docente**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SILVA, Glênio O. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei 10639/03 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SILVA, Tomaz. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

THIJM, Franklin E.A ; BAIA COELHO, Wilma N. Um estudo das relações raciais em teses e dissertações brasileiras no período de 2004 a 2013. **Cocar**, vol.8, n.16, p.167-181, 2014.

Artigo recebido em 21/09/2016.

Aceito para publicação em 16/12/2016.



ⁱ Para Bernstein (1996, p.143), o código restrito é usado, normalmente, entre as classes sociais mais baixas, sendo menos informativo e o código elaborado é usado, mais frequentemente, pela classe média, possui mensagens mais complexas. O código, para esse autor, designa um conjunto de princípios, de aquisição tácita, que regula as interações comunicativas, em instâncias oficiais ou locais, conferindo diferencialmente legitimidade e relevância para os significados propostos pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Ao regular os processos de comunicação, regula também a formação de identidades e práticas, posicionando os sujeitos nos contextos comunicativos em que atuam.

ⁱⁱ As servidoras entrevistadas são aqui denominadas com nomes de personalidades negras que contribuíram com a história do Brasil e lutaram contra o preconceito e a discriminação racial.

Lélia Gonzalez foi uma intelectual, política, professora e antropóloga brasileira nascida em Belo Horizonte, Minas Gerais. Militante histórica no movimento feminista brasileiro, por sua luta no combate à violência contra a mulher, notadamente a violência sexual e doméstica.

Dandara foi uma grande guerreira na luta pela liberdade do povo negro. Era a companheira de Zumbi dos Palmares. Morreu em 1694 na frente de batalha para defender o Quilombo dos Macacos, mocambo pertencente ao Quilombo dos Palmares.

Carolina Maria de Jesus foi catadora de papel e escritora. Guardava alguns desses papéis para registrar seu cotidiano na favela, denunciando a realidade excludente em que viviam os negros. Em 1960, foi descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, que conheceu seus escritos. Tornou-se uma escritora reconhecida e sua obra vem sendo objeto de vários estudos.