

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA-BA

José Valdir Jesus de Santana – santanavaldao@yahoo.com.br
Graduação em Pedagogia e mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos; professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade; pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET).

Glaziane Santos da Paixão Brito – glaziane_brito@outlook.com
Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; professora da rede municipal de ensino de Itapetinga-BA.

Maria de Fátima de Andrade Ferreira – mfatimayago@hotmail.com
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia; professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET) e Grupo de Pesquisa Resiliência e Educação.

Nakson Willian Silva Oliveira – naksonoliveira@hotmail.com
Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; mestrando em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET).

RESUMO: Nessa pesquisa, o foco de análise são as perspectivas de professores, coordenador pedagógico e gestor, frente ao que determina a Lei 10.639/03 e as práticas pedagógicas que estes têm realizado para a efetivação desta Lei, em uma escola pública localizada no município de Itapetinga, região Sudoeste da Bahia. Neste município, a tentativa de implementar a Lei em questão tem se dado através da criação da disciplina Cultura afro Indígena na estrutura curricular das escolas do Ensino Fundamental II. No entanto, conforme constatamos, a implementação tem ocorrido com muita dificuldade, a partir do empenho de sujeitos isoladamente, a exemplo das professoras responsáveis pela disciplina Cultura Afro Indígena, posto que inexistente uma política efetiva voltada à formação dos professores, além de outras ações capazes de viabilizar a construção de uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Educação antirracista; lei 10.639/03; Prática pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A escola brasileira é marcada por um caráter excludente, seja em relação à classe social, à cor ou à etnia. Em relação ao caráter de exclusão que recai sobre a população negra em nosso país,

muitos preferem acionar o argumento em torno de nosso passado escravocrata, como forma de justificar as diferenças de acesso aos bens sociais e culturais e das desigualdades e hierarquias produzidas entre negros e brancos. Esse tipo de explicação já não se sustenta, na medida em que corridos mais de 120 anos após abolição da escravatura tais diferenças continuam sendo produzidas e atualizadas, através do modo como o racismo opera em nossa sociedade. Logo, o que temos é um tipo de racismo estrutural, que se atualiza através de mecanismos e discursos, especialmente o do “mito da democracia racial¹”. A escola tem servido à propagação desse mito, mesmo diante das pressões e denúncias feitas pelo Movimento Negro e estudiosos das relações raciais, desde idos da década de 1970. O certo é que as pressões do Movimento Negro culminaram na aprovação da Lei 10.639/03, que introduziu a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo de toda a Educação Básica, seja ela pública ou privada.

A luta política do Movimento Negro ressignificou e politizou a ideia de raça e, nesse novo contexto, vê na educação escolar um espaço privilegiado para a problematização e desconstrução dos preconceitos e discriminações raciais que atravessam os muitos espaços da sociedade, a exemplo da própria escola. Com a aprovação da Lei 10.639/03 almeja-se construir uma educação para as relações étnico-raciais, em sua perspectiva antirracista, como prefere denominar Cavalleiro (2001, 2014), que nos possibilite desconstruir mentalidades racistas e racializadas, posto que o racismo à brasileira (TELLES, 2003; HASENBALG, 2006; SCHWARCZ, 2012; GUIMARÃES, 2008, 2009, 2012) tem produzido e acentuado desigualdades, tanto de ordem social quanto racial.

Estudiosos das relações raciais no campo da educação, a exemplo de Cavalleiro (2001, 2014), Gomes (2003, 2005, 2006), Fazzi (2006), Passos (2012) dentre outros, têm demonstrado que as trajetórias escolares dos negros se apresentam bem mais desiguais quando comparadas aos dos estudantes brancos. A estrutura escolar, o currículo, os tempos e os espaços escolares estão inadequados à população pobre e negra. Diante desse cenário, a perspectiva trazida pela Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovadas em 2004, têm um sentido político e pedagógico de extrema relevância. No entanto, implementar a referida Lei não tem sido tarefa fácil. Acreditamos que um dos aspectos essenciais para que isso ocorra passa pela formação de professores, sobretudo porque, como vêm demonstrando estudiosos aos quais nos referimos acima, os professores estão impregnados por preconceitos e atitudes racistas que os levam a rejeitar

¹ O que o mito racial brasileiro faz é dar sustentação a uma etiqueta e regra implícita de convívio social, pela qual se deve evitar falar do racismo, já que essa fala se contrapõe a uma imagem enraizada do Brasil como nação. Transgredir essa regra cultural não explicitada significa cancelar ou suspender, mesmo que temporariamente, um dos pressupostos básicos que regulam a interação social no cotidiano, que é a crença na convivência não conflituosa dos grupos raciais (HASENBALG, 2006, p. 244).

a reflexão sobre as relações étnico-raciais, posto que já naturalizaram o racismo em seu cotidiano. Nessa pesquisa, o foco de análise são as perspectivas dos professores frente ao que determina a Lei 10.639/03 e as práticas pedagógicas que estes têm realizado para a efetivação desta, em uma escola pública², localizada no município de Itapetinga-BA.

A pesquisa, de natureza qualitativa (MINAYO, 2009; LUDKE e ANDRÉ, 2013), foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2015; para o coleta e produção dos dados, foram utilizadas a *entrevista* semiestruturada, com a coordenadora pedagógica, a diretora, uma professora de língua inglesa e a professora responsável pela disciplina Cultura Afro Indígena, que constituem os sujeitos dessa pesquisa; e *observação*, realizada nas aulas ministradas pela professora da disciplina Cultura Afro Indígena, em uma turma do 6º ano, do turno matutino.

2 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PERSPECTIVA DO ANTIRRACISMO

É sabido que o debate em torno de uma educação antirracista vai se configurando a partir do momento em que o Movimento Negro Unificado vai eleger a educação como uma das prioridades no combate ao mito da democracia racial e, ao mesmo tempo, como espaço de superação e desconstrução do racismo, dos preconceitos e discriminações que atravessam a educação escolar e que estruturam as relações sociais e raciais em nosso país. Pesquisadores, a exemplo de Gomes (2003, 2006, 2010, 2012a, 2012b), Munanga (2005, 2008), Silva (2011), Silva (2010) Abramowicz e Oliveira (2006), Cavalleiro (2001, 2014), Fazzi (2006), têm demonstrado como a escola está impregnada de mentalidades e práticas racistas, acentuando as desigualdades sociais, sobretudo em relação à população negra desse país que, historicamente, tem sofrido com os efeitos do racismo.

Após mais de meio século de luta do Movimento Negro pelo reconhecimento da contribuição do povo negro na construção da sociedade brasileira, no ano de 2003, ocorreu uma grande conquista, a promulgação da Lei Federal nº 10.639³ de 09 de Janeiro de 2003, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva. A referida Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tornando obrigatória a inclusão no

² Por questões éticas, não apresentaremos o nome da Instituição, nem dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa. Quando realizamos a pesquisa, a Instituição atendia a aproximadamente 365 alunos, distribuídos entre os turnos vespertino e matutino; no matutino, funcionavam quatro turmas do 6º ano; no vespertino, seis turmas do 6º ano, além de uma turma do sétimo e outra do oitavo ano. O quadro de funcionários da escola é composto por um gestor, dezoito professores, uma coordenadora pedagógica, dois auxiliares administrativos, dois orientadores de serviço de orientação educacional, quatro vigias, quatro auxiliares de serviços gerais e três merendeiras.

³ Atual 11.645/2008, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”.

currículo escolar, de toda a Educação Básica, do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas de todo o país. A partir da promulgação da Lei 10.639/03, a atual LDB - lei 9.394/96, passou a vigorar com dois artigos acrescidos, para atender às demandas de uma educação antirracista.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1^a - O Conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2^a - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

A referida lei veio para valorizar a história e a cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, visando a uma educação que forme cidadãos sem preconceitos raciais, respeitados em sua dignidade e valorizados em suas referências étnico-culturais e isso passa pelo acesso a outros regimes de conhecimento e valores civilizatórios que lhes foram legados, contudo, negados, tanto no contexto da sociedade como no da educação escolar. Após a sanção desta lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 1, de 17/03/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta política curricular é um avanço para o fortalecimento da identidade dos estudantes negros e da luta contra o racismo que está impregnado na mente do povo brasileiro. Segundo Gomes,

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce um papel fundamental na construção de uma educação antirracista. (GOMES, 2010, p. 68-69).

Com a aprovação da lei 10.639/03, que reconhece e legitima um direito histórico da população afro-brasileira de ter sua historiografia discutida e refletida de forma coerente em sala de aula, pretende-se que essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da

população negra brasileira no presente “poderão contribuir com a superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social que, com frequência, tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria” (GOMES, 2010, p. 72). Nesse sentido,

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos, que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicitadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não brancos, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Além disso, como ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismo de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p. 7).

Com a aprovação da lei 10.639/03 outra problemática se instaura, no campo da formação de professor, para o trato político, epistemológico e pedagógico das “africanidades brasileiras”, como demonstraram Silva (2010), Gomes e Silva (2011) e Gomes (2008). As Diretrizes estabeleceram a necessidade da criação de eixos norteadores que passassem a orientar as instituições de ensino nos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), na confecção de materiais didáticos, dentre outras questões, no sentido de assegurar que a lei seja implementada. Em relação à necessidade de formação de professores, as Diretrizes enfatizam:

Para se obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Tem que desfazer mentalidade racista e discriminatória secular, superando o etnocentrismo europeu, restaurando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2004, p.15).

Segundo Gusmão (2003, p. 94) “nem a igualdade absoluta, nem a diferença relativa são efetivamente adequadas para compreender e solucionar o problema da diversidade cultural. Nisso residem o paradoxo e o desafio de nossas práticas e propostas educativas”, que impactam diretamente o que se quer em termos de qualidade da educação, como tem sido propalado pelos sistemas de ensino e pelas políticas governamentais. Todavia, acreditamos que uma educação de qualidade se faz quando esta reconhece a pluralidade existente em sala de aula, em termos étnicos, sociais e culturais. A “nova política educacional” em vigor esforça-se por construir uma pedagogia de combate à discriminação e ao racismo, refletindo juntamente com os estudantes e seus professores o significado de raça, cultura, identidade, entre outras coisas (BRASIL, 2004; GOMES, 2010). Dessa forma,

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p. 5).

A diversidade étnica e cultural é apontada, dessa forma, como “uma proposição crítica em relação ao paradigma da homogeneização que tem caracterizado o panorama das políticas educacionais brasileiras até recentemente” (NASCIMENTO, 2010, p. 226). Não se trata, portanto, de substituir uma cultura por outra, mas de colocar diferentes culturas em relação, de possibilitar a interculturalidade, como nos apontam Silva (2010), Gusmão (2003, 2012), Santiago, Akkari e Marques (2013). Ademais, segundo Gusmão (2003, p. 97), “o desafio permanente é, então, compreender a educação como processo de aprendizagem, baseado na comunicação e na troca permanente entre diferentes” e isso implica em superar o monopólio da “cultura eurocêntrica” nos espaços escolares. Segundo Silva,

Para tanto, é preciso que, por meio da educação, se busque mudar atitudes, superar e abolir preconceitos, a falta de conhecimento e de respeito mútuos, além de derrubar as barreiras de ordem moral, epistemológica, ideológica que impedem a participação cidadã. (SILVA, 2010, p. 40).

Os desafios das instituições de educação não são apenas garantir o direito ao ensino de qualidade para todos, mas também fazer dessas instituições um lugar onde todos se sintam

valorizados na sua diferença, acolhidos e reconhecidos como indivíduos de direito em suas particularidades identitárias.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p.17).

Ao implantar este modelo de ensino, a partir das demandas trazidas pelos movimentos sociais, o estado está reconhecendo que a sociedade brasileira é composta por diferentes culturas e é dever do estado reconhecer a participação de todas elas na formação do povo brasileiro. Nesse sentido, segundo Gomes,

[...] A escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores. [...] Para que a Lei 10.639/03 se efetive, de fato, faz-se necessário que ela também seja tomada como uma reivindicação da categoria docente. [...] Uma lei de tal força política e pedagógica faz parte de um processo mais amplo de mudança estrutural na escola. Por isso, estamos desafiados a tratar a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na educação básica com o mesmo profissionalismo e seriedade com que tratamos as outras discussões, temas e questões sociais, políticas e históricas presentes no campo educacional e escolar. (GOMES, 2010, p.78-87).

A instituição escolar está associada a um espaço sociocultural e formal, historicamente responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura, sobretudo a partir do século XVIII. Deveria, pois, ser um ambiente pacífico, na medida em que propaga a igualdade entre os indivíduos que a frequentam. Contudo, os saberes e fazeres escolares são etnocêntricos, verticalizados e hierarquizados, “portanto, mesmo que os negros, mestiços, índios e pobres (meninos, meninas, idosos e idosas) nela estejam presentes, de fato estão ausentes, porque a racionalidade escolar os exclui por dentro” (CAPELO, 2003, p. 122). Como têm demonstrado Gomes (2001, 2003, 2010), Cavalleiro (2014), Fazzi (2006), Munanga (2005, 2008) e outros, os estudantes negros continuam sendo ultrajados por práticas racistas no ambiente escolar, que muitas vezes passam despercebidas, produzindo consequências na autoestima desses estudantes, em suas subjetividades e nas representações que constroem sobre si mesmos. Nisso, conforme Gomes,

[...] As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas dependendo

do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes na escola são todos iguais e, por isso, possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos, é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação. (GOMES, 2001, p. 86).

Construir educação para as relações étnico-raciais, na perspectiva no antirracismo, potencializa a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na medida em que se torna possível transformar ideologias racistas que ainda impregnam a sociedade brasileira e suas instituições, a exemplo das instituições escolares. Isso não significa dizer que apenas a escola é responsável pela superação dos preconceitos e das discriminações raciais ou que as relações étnico-raciais devam ser discutidas somente no ambiente escolar. Segundo Gomes (2001, p. 90-91), “possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã”. Ainda, conforme Gusmão,

[...] A presença de tais processos no âmbito escolar exige a compreensão de seus sentidos e significados, de seus limites e de suas potencialidades, e desafia a escola que pretenda não ser apenas lócus de ensino, mas, sobretudo, espaço de aprendizagem, de troca e de comunicação. (GUSMÃO, 2012, p. 104).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais e de pedagogias de combate ao racismo e à discriminação racial, é preciso superar alguns equívocos, quais sejam:

Em **primeiro lugar**, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. [...] **Outro equívoco** a enfrentar é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a ideia e o sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. [...] Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. [...] **Mais um equívoco** a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a

todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. [...] **Outro equívoco** a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento só atingem os negros. Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 15-16, grifos nossos).

Nesse sentido, “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra” (BRASIL, 2004, p. 16). Ademais, segundo Gomes,

Entender a relação entre escola, currículo e diversidade cultural, seja através do recorte étnico-racial ou de tantos outros recortes possíveis, é inserir-se no contexto das lutas sociais, é assumir um posicionamento político e ético que transforme o nosso discurso em prol da escola democrática e da diversidade em práticas efetivas e concretas. (GOMES, 2006, p. 39).

O ranço do etnocentrismo, da branquitude, da democracia racial que ainda impregnam as salas de aula deve ser combatido para dar espaço ao multi/pluriculturalismo e à interculturalidade existente no povo brasileiro e, para isso, os estudantes, ao longo de suas trajetórias escolares, precisam compreender que a sociedade brasileira é composta por outras culturas, e que essas culturas possuem saberes diferentes que precisam ser compreendidos, dialogados. Nesse sentido, segundo Gomes (2006, p. 34), “conhecer, respeitar e lidar ética e pedagogicamente com essas diferentes experiências socioculturais pode ser um dos passos para a construção de uma pedagogia da diversidade”.

Uma educação para as relações étnico-raciais, portanto, uma educação antirracista precisa, segundo Cavalleiro (2001, p. 155), “[...] transformar o cotidiano escolar, fazendo, impreterivelmente, uma reflexão profunda sobre o que sentimos e como agimos diante da diversidade”. Ainda, segundo Cavalleiro,

Na educação anti-racista, o reconhecimento positivo da diversidade racial, bem como a preocupação com as desigualdades na sociedade brasileira, necessariamente impele professores e professoras a escolher material didático e de apoio que contemple a diversidade racial da sociedade. (CAVALLEIRO, 2001, p.157).

Ademais, segundo Cavalleiro (2001), o que deve caracterizar uma educação antirracista?

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira. 2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar. 3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas. 4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as alunos/as. 5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira. 6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do “eurocentrismo” dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de “assuntos negros”. 7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial. 8. Elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e alunas pertencentes a grupos discriminados. (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Como construir uma educação para as relações étnico-raciais ou antirracista, como propõe Cavalleiro? Para que isso ocorra, acreditamos que é preciso superar o pensamento colonizado e colonizador nas escolas, nas Universidades e nas relações sociais de forma mais alargada; é preciso superar a branquitude/branquidade epistemológica e conceitual que orienta os processos formativos, além da “alienação intelectual” como já nos disse Fanon (1968, 2008); é imprescindível, ademais, superar o “privilegio simbólico da brancura”, como já nos alertou Bento (2009) e as subjetividades colonizadas e recalcadas de estudantes e professores, na medida em que, conforme Arroyo (2008, p. 16), “[...] o sistema escolar e a universidade fizeram parte da produção da diversidade em desigualdades”.

Por fim, gostaríamos de retomar as questões relacionadas à formação do professor, frente à necessidade de se construir uma educação antirracista. Para desenvolver uma prática pedagógica antirracista, o professor precisa de formação consistente, inicial e continuada, e entender que “a pluralidade cultural de grupos étnicos, sociais ou culturais necessita ser pensada como matéria-prima [de sua] aprendizagem” (GUSMÃO, 2003, p. 95). Precisa ter contato com uma formação que o faça assumir o compromisso ético e político exigido pela sua profissão, rompendo com o silêncio existente no ambiente escolar em torno das relações étnico-raciais. Precisa, ademais, romper com a branquitude epistemológica que opera nas escolas, universidades e nos muitos programas/cursos voltados à formação de professor, como já referido. Nesse sentido, segundo Gomes e Silva,

Diante da realidade cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio. A nossa responsabilidade social como cidadãos e cidadãs exige mais de nós. Ela

exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças quanto às diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático. (GOMES e SILVA, 2011, p. 24).

Segundo Arroyo (2008), ao problematizar a formação de professor a partir das demandas e tensões trazidas pelos diversos coletivos sociais, étnicos, raciais, geracionais e do campo,

O problema com que se defrontam os programas de formação de docentes-educadores para o trato da diversidade no sistema escolar é que não podem reduzir a análise e a desconstrução dessas representações apenas aos discursos externos, nem às mentes das pessoas, mas têm de questionar e entender as lógicas e os valores estruturantes do próprio sistema escolar, da própria condição docente e da relação pedagógica. [...] Em outros termos, reeducar os olhares dos gestores e coletivos docentes não será suficiente. A questão de fundo com que se defronta todo programa de formação e diversidade é se conseguirão desconstruir os olhares e as concepções institucionalizadas do próprio sistema escolar e da Universidade que produziram e reproduzem os diversos como desiguais. (ARROYO, 2008, p. 16).

O combate pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo educador, não importando o seu credo religioso, seu pertencimento social e étnico. “Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente” (GOMES, 2012b, p.107).

3 OS ACHADOS DA PESQUISA: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Com o intuito de compreender como tem ocorrido a implementação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga-BA, realizamos esta pesquisa em uma escola pública do referido município, em uma turma do sexto ano do ensino fundamental, tendo como sujeitos de pesquisa duas professoras, uma coordenadora pedagógica e a diretora desta instituição.

3.1 AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES ACERCA DA LEI 10.639/03

Ao se colocar disposto a romper com o padrão eurocêntrico que as escolas possuem, o educador deve trazer consigo uma postura que não aceite as injustiças sociais causadas pelos mais variados tipos de preconceitos, levando para sala de aula as lutas e contradições sociais, que se tornarão objeto de reflexão, crítica e, portanto, passível de produção de novas posturas, mentalidades e transformação. Gomes e Silva (2011, p. 16) afirmam que “ao assumirmos essa postura é preciso também considerar que a proposta de construção de uma pedagogia multicultural, que valorize e respeite as diferenças, significa lidar com os conflitos, os confrontos, as

desigualdades”. Assim sendo, é preciso assumir um papel transformador de posturas e mentalidades, para que se possa construir uma sociedade equânime, posto que todos nós, negros e não negros, como já disse Munanga (2005), tivemos nossas “mentalidades envenenadas”, inclusive pela educação que recebemos, eurocentrada e colonizadora. Ainda, segundo Gomes,

É importante salientar que a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só na subjetividade dos negros. Os outros grupos étnico-raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança. (GOMES, 2010, p. 73).

Parece-nos, portanto, que é preciso superar este modelo de educação eurocêntrica e colonizadora de nossos corpos e mentalidades e sua branquitude epistemológica, além do “daltonismo cultural⁴” presente em nossas escolas. Segundo Gomes,

[...] O enfrentamento e a superação do racismo e da discriminação racial estão diretamente relacionados ao desafio colocado para a educação escolar do nosso tempo: como garantir uma educação igualitária e de qualidade para todos, respeitando a diversidade? Como construir práticas curriculares que contemplem, de forma ética, a diversidade, sem folclorizá-la ou omiti-la, e que, ao mesmo tempo, não se silenciem sobre ela? [...] Quanto mais fingirmos que o trato pedagógico e ético da diversidade não é uma tarefa da escola e dos educadores, mais conflituosas e delicadas se tornarão as relações entre o “eu” e o “outro” no interior das escolas e no dia-a-dia das salas de aula. (GOMES, 2006, p. 26-29).

É de fundamental importância que no cotidiano da escola esteja inserido a História e a Cultura Afro-brasileira, para que os sujeitos negros conheçam suas raízes e se sintam representados e valorizados, possibilitando a construção de uma imagem sobre si mesmo de forma positiva e, portanto, de uma subjetividade não recalcada. Nisso, conforme Gomes,

[...] Garantir uma escola igual para todos, que se constitua enquanto direito social, não se confunde com um currículo único a ser seguido por todos os alunos e professores. [...] O currículo não está envolvido num simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdo. Ele possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento nele envolvida se realiza através de uma relação entre pessoas. [...] Garantir uma escola igual para todos não depende apenas de preceitos legais e formais, mas passa, também, pela garantia, na lei, do direito à diferença de grupos que sempre lutaram pelo respeito às suas identidades. (GOMES, 2006, p. 30-33).

⁴ O professor “daltonico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íres de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove (STOER e CORTESÃO, 1999, apud MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 31)

Nesse sentido, a importância do professor, dos gestores educacionais, de coordenadores pedagógicos e seu envolvimento na construção de uma educação antirracista parecem centrais. Acreditamos, dessa forma, que compreender o que estes sujeitos pensam em relação à Lei 10.639/2003 e as dificuldades que encontram para implementá-la no dia-a-dia de suas experiências pedagógicas é de fundamental importância. Com esse intuito, foi perguntado aos sujeitos dessa pesquisa a importância que atribuíam ao ensino das temáticas trazidas por esta Lei e nisso obtivemos as seguintes respostas:

É muito pertinente isso, a gente via antes de ser trabalhado, a gente vê as mudanças de quando se trabalha essa questão e a gente vê no dia a dia também que o preconceito é muito forte. E eles vêm com essa bagagem de casa ou da rua e aqui chega a escola, a gente tem que tirar isso de qualquer forma, e tem que se trabalhar, justamente para melhorar essa parte (**Coordenadora Pedagógica**).

Acho muito importante; eu vi que o projeto incentivou muito [projeto Ubuntu, realizado pela instituição no início do ano letivo de 2015]; as meninas mesmo, vêm mais arrumadas, se acham mais bonitas, a autoestima acaba se elevando. A aula fica mais agradável, porque ninguém xinga elas. Algum tipo de termo pejorativo elas não aceitam mais, elas gostam do cabelo delas. Então acho que é muito importante ser abordado na escola (**Professora de Inglês**).

Claro que é importante. É na escola que a gente recebe orientações. Ser orientado, muitas vezes nem todas as crianças recebem no seu lar, elas não têm a estrutura, um lar seguro, os pais não se valorizam, não há uma valorização do ser humano, do indivíduo do jeito que ele é. Então, assim, trabalhar na escola com essa disciplina vai lançar um outro olhar sobre seu corpo, sobre seu jeito de ser. Esse ano mesmo eu fiz uma pesquisa com os meninos, muitos sendo na condição de negro, não se visualizavam negro. Então você vê que é coisa de criação; então é importante a disciplina que é para reforçar valores, para criar identidade. Você só pode gostar daquilo que você se identifica, se você não se identifica você não gosta (**Professora da disciplina Cultura Afro Indígena**).

Com certeza. Através da educação voltada para as relações étnico-raciais os alunos são motivados a se respeitarem mutuamente, independentemente da cor da pele e, dessa forma, o negro é mais valorizado e a discriminação é minimizada (**Diretora**).

Nota-se que todas as entrevistadas acham importante trabalhar as relações étnico-raciais no ambiente escolar, como forma de produzir autoestima no estudante negro, como afirmou a professora de inglês, a partir de um projeto desenvolvido na instituição (projeto voltado para o resgate e valorização da autoestima e identidade dos estudantes negros, intitulado *Ubuntu*). Vê-se que a produção de autoestima nas estudantes possibilitou novo tipo de relação destas com o próprio corpo e com o cabelo crespo, além do enfrentamento das ações discriminatórias sofridas em sala de aula. Como afirma Gomes (2003), o corpo negro e o cabelo crespo são símbolos importantes para a construção das identidades de crianças e jovens negros, identidades que, quando

trabalhadas na perspectiva de uma educação antirracista, podem se tornar positivadas, produzindo, como consequência, o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, além de solidariedade étnico-racial. Ademais, para Gomes,

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável quando discutimos, nos processos de formação de professores, sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2003, p. 172).

Na fala da coordenadora pedagógica e da professora responsável pela disciplina Cultura Afro Indígena há certa culpabilização da família pelo preconceito e racismo impregnado na mente dos estudantes, uma vez que deixa transparecer a ideia de que as ações que envolvem o preconceito e a discriminação racial são aprendidas fora do ambiente escolar. Todavia, como têm demonstrado muitos estudiosos das relações étnico-raciais, a exemplo de Passos (2012), Gomes (2003, 2006), Fazzi (2006), Bento (2012), Abramowicz e Oliveira (2006), Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), o preconceito e a discriminação racial são aprendidos e reafirmados, também, na instituição escolar, através de seu currículo, das falas dos professores, do tratamento desigual dispensado às crianças negras em relação às crianças brancas, ou como já nos disse Cavalleiro (2014), na distribuição desigual de afetos. Nisso, conforme Cavalleiro,

A ausência do debate social condiciona uma visão limitada do preconceito por parte do grupo familiar, impedindo a criança de formar uma visão crítica sobre o problema. Tem-se a ideia de que não existe racismo, principalmente por parte dos professores, por isso não se fala dele. Por outro lado, há a vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e seus comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação. (CAVALLEIRO, 2014, p. 33).

Ademais, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana,

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais,

a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 14-15).

A negação da existência e da produção do racismo e do preconceito nas relações que se estabelecem na escola acaba por dificultar uma reflexão mais profunda e empenhada em seu combate e superação que, historicamente, tem reproduzido e reproduzido desigualdades e expulsado crianças e jovens negros da escola ou dificultado o seu acesso. Segundo Silva,

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relações entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não percepção interfere na sua própria conduta. (SILVA, 2001, 66).

Do mesmo modo, e corroborando com Silva, afirma Cavalleiro (2001, p. 147-148),

Ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdade de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças. Sabemos não ser tarefa apenas da educação a transformação da sociedade. Mas esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas.

Vale destacar outro aspecto na fala da professora responsável pela disciplina Cultura Afro Indígena, quando esta afirma: “Esse ano mesmo eu fiz uma pesquisa com os meninos, muitos sendo na condição de negro, não se visualizavam negro”. Em uma sociedade onde a branquitude predomina como valor, assumir-se negro tem sido empreendimento difícil para muitos afro-brasileiros e isso coloca questões para a educação escolar e a sociedade como um todo, posto que a “branquitude é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial” (FRANKENBERG, 2004, p. 312), o que tem garantido à população branca de nosso país, como afirma Schucman (2012), “privilégios materiais e simbólicos”. Ademais, para Bento (2009, p. 5), “a branquitude é um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade”. Por outro lado, e no sentido de superar essa condição, conforme Gomes,

Se queremos que a escola se efetive como um direito social, precisamos garantir igualdade de oportunidades, de acesso ao conhecimento, de valorização da cultura e dos saberes sociais a toda comunidade escolar. A cultura negra é uma delas. [...] Enquanto a educação escolar continuar considerando a questão racial no Brasil algo específico dos negros, negando-se a considera-la uma questão colocada para toda a sociedade brasileira, continuaremos dando espaço para práticas equivocadas e preconceituosas. [...] A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós”

possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. (GOMES, 2006, p.36-37).

A escola, para isso, precisa ofertar uma educação que permita aos estudantes “conhecer, respeitar e lidar ética e pedagogicamente com essas diferentes experiências socioculturais” (GOMES, 2006, p. 34), de modo a construir uma pedagogia para a diversidade e uma educação antirracista. A escola, portanto, precisa refletir sobre sua postura, seus valores, currículo e assumir que muitos dos preconceitos e discriminações são reproduzidos e atualizados em seus espaços.

As dificuldades que os professores enfrentam para realizar um trabalho de qualidade são muitas, tornando-se maiores quando se trata das relações étnico-raciais, consequência do limitado conhecimento dos professores em torno das africanidades brasileiras, uma vez que não tiveram, no decorrer de sua formação (sobretudo a formação inicial) acesso às temáticas voltadas à História da África e à Cultura Afro-brasileira. Segundo Gomes,

Descolonizar os currículos [inclusive os voltados para a formação de professores] é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012b, p. 102).

Sabendo dessas dificuldades, as educadoras foram questionadas sobre a importância e necessidade de uma formação que as ajudassem na abordagem dos conteúdos e discussões relacionadas à Lei 10.639/03 e nisso obtivemos as seguintes respostas:

Ó como, nunca é demais, a pessoa está assim procurando se informar, procurando fazer um curso de formação, sempre tendo, sempre vai acrescentar o conhecimento. Eu sou a favor sim, que tenha mais curso, que se debata mais, apenas alguns se envolveram, mas poderiam se envolver mais; para eles se envolverem precisa que tenham esses conhecimentos. E para ter esse conhecimento precisa ter uma formação (**Coordenadora Pedagógica**).

É bom a gente dá uma estudada nos assuntos, porque a gente vê preconceito durante todo nosso dia, a gente vê nos jornais. Agora é bom, seria bom a formação de professores nessa parte de cultura afro, mais para leis, para explicar as leis, porque a parte, vamos dizer de dar o sermão a gente consegue, de mostrar que o colega é igual a você, que todo mundo tem uma raça, que todo mundo é de um jeito, mas que todo mundo é igual. Mas deveria sim, deveria ter uma formação a mais para os professores de cultura afro (**Professora de Inglês**).

De conversa o mundo tá cheio, conversa não adianta nada não. Eu acho que uma formação seria bem-vinda, mas com quem conhece, com quem tá vivendo, porque se você trazer uma pessoa que não tem nada para se discutir, para acrescentar, e assim, você precisa tá aberto, se você não tá aberto, você não aprende, você não muda e então você não vai causar mudança. Eu acho que uma

formação seria com quem conhece a prática, com quem tá vivendo (**Professora da disciplina Cultura Afro Indígena**).

Discussões sobre essas temáticas são essenciais e interessantes no sentido de que trazem à tona nuances muitas vezes mascaradas no cotidiano e que uma vez detectadas e analisadas podem ser extirpadas da sociedade (**Diretora**).

Formação para as relações étnico-raciais deve ser dada a todos os agentes da escola, não apenas ao professor responsável pela disciplina de Cultura Afro Indígena, como parece sugerir a professora de língua inglesa; a coordenadora pedagógica deixa clara a necessidade da formação do professor para o trato das questões trazidas pela Lei 10.639/03, por parte de todos os professores, posto que alguns, segundo esta, não tem dado a devida importância às temáticas trazidas pela referida Lei. Segundo Oliveira (2012, p. 27), “exigir dos docentes a aplicação das novas diretrizes, significa mobilizar novas perspectivas de interpretação da História e desconstruir noções e concepções apreendidas durante os anos de formação inicial”. Ademais, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana,

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor, defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um. [...] O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 20-21).

Conforme as Diretrizes, todos os sujeitos responsáveis pela educação devem ser formados para a educação das relações étnico-raciais, em todos os níveis e modalidades de ensino. Quando as Diretrizes afirmam que os conteúdos curriculares devem ser tratados particularmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História, não estão sugerindo que somente os profissionais responsáveis por essas disciplinas devem receber formação para tal empreendimento.

Do mesmo modo, quando nos sistemas de ensino são criadas disciplinas específicas para tratar da História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, como tem ocorrido em muitas realidades (mesmo que de forma incipiente), a exemplo de algumas escolas de Itapetinga, isso não significa que somente os seus professores estarão responsáveis por essa formação, nem tão pouco os únicos responsáveis pela implementação do que determinam as Diretrizes. Além disso, o alerta trazido por Gomes (2012) nos parece importante:

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (GOMES, 2012b, p. 107).

A professora de língua inglesa afirma, ainda, que é necessária uma formação voltada ao conhecimento das leis que, segundo esta, ajudaria na implementação do que determina a Lei 10.639/2003, o que é verdade, mas não é suficiente. O conhecimento da Lei é importante, mas precisamos avançar em termos de formação, inclusive as próprias Diretrizes encaminham possibilidades de formação em relação as mais variadas questões que atravessam o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ademais, como nos alerta Gomes,

Mais do que atividades pedagógicas novas, a discussão sobre a África e o negro no contexto brasileiro devem promover o debate, a discussão, a reflexão e a mudança de postura. Realizar projetos interdisciplinares de trabalho, estimular práticas mais coletivas e reforçar teórica e metodologicamente o combate ao racismo e à discriminação racial na escola são objetivos e deverão também ser resultado da implementação da lei e das diretrizes. Para isso, teremos de mexer na tão falada estrutura escolar, na organização do trabalho docente, instituir processos cada vez mais democráticos de gestão, construir espaços coletivos para a formação em serviço e continuada, modificar tempos, espaços e lógicas. Isso nos leva a concluir que a implementação de um trabalho com a questão racial na escola e no currículo extrapola ela mesma e nos leva a repensar o fazer pedagógico de maneira mais ampla e mais profunda. (GOMES, 2010, p. 86-87).

Outro aspecto da fala da professora citada acima, que vale a pena refletir, diz respeito ao fato de que, segundo esta, a formação voltada para a “*cultura afro*” deve ser dada apenas por alguém que “está ali vivendo a prática em sala de aula”. Como sabemos, a formação não está ligada somente à prática, mas é resultado da relação entre a teoria e a prática. Ademais, como já nos chamou a atenção Giroux (1997, p. 155), “a teoria não dita a prática; em vez disso, ela serve para manter a prática ao nosso alcance de forma a mediar e compreender de maneira crítica o tipo de práxis

necessária em um ambiente específico, em um momento particular”. Nisso, segundo Giroux (1997), é preciso que os professores se tornem “intelectuais transformadores”, na medida em que

Encarar os professores como intelectuais também favorece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. (GIROUX, 1997, p. 161).

Além disso, não se trata somente de “dar sermão” diante de situações que envolvem preconceito e discriminação racial em sala de aula ou de limitar o debate em torno das relações raciais com o discurso genérico de que “todos são iguais” ou de que “todo mundo é filho de Deus” como é comum ouvir de professores em Itapetinga. Como já nos alertaram Abramowicz e Oliveira,

A partir desse discurso da igualdade, os agentes pedagógicos acabavam [acabam] acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade cultural do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo aquilo que silencia. (ABRAMOWICZ e OLIVEIRA, 2006, p. 47).

Acreditamos, portanto, que “a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente” (GOMES, 2012b, p. 107) e, conseqüentemente, à prática pedagógica e, nesse sentido, corroboramos com as ideias de Giroux (1997), quanto à necessidade de professores como intelectuais transformadores, como já referido.

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX, 1997, p. 163).

Sabendo que uma prática pedagógica antirracista é de fundamental importância para a desconstrução de mentalidades racistas, perguntamos à professora da disciplina Cultura Afro Indígena o que ela tem feito no sentido de construir uma educação calcada nos princípios antirracistas, no que obtivemos a seguinte resposta:

Eu estou plantando uma semente, se vai geminar, só o futuro, Deus pode dizer. Agora, assim, se é um trabalho em rede, quando todo mundo fala a mesma

linguagem, há uma certa facilidade, mas isso é uma coisa muito abstrata ainda, solta, eu não sei. Eu faço a minha parte, eu acredito que o que estou fazendo, de uma certa maneira, tá abrindo os olhos, está colocando uma possibilidade, de se reconhecer, de gostar da pessoa do jeito que ela é. De se gostar, de se identificar, ser feliz desse jeito (**Professora da disciplina Cultura Afro Indígena**).

A professora da disciplina Cultura Afro Indígena parece estar empenhada na construção da autoestima positiva dos estudantes negros, o que é muito importante, além de chamar a atenção para a necessidade de um trabalho “em rede”, ou seja, articulado com todos os professores. Já nos referimos que diversos estudiosos têm demonstrado como a autoestima das crianças e jovens negros é baixa, recalcada, posto que estes, desde muito cedo, experimentam, no corpo e na alma, os efeitos do racismo e da discriminação racial. Nesse sentido, segundo Romão (2001, p. 163), “uma prática pedagógica que promova a autoestima necessita estar comprometida com a promoção e com o respeito do indivíduo e suas relações coletivas”. Acreditamos, contudo, que o investimento em uma educação antirracista deve estar para além dessa questão, na medida em que,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16).

Nesse sentido, “para obter êxito a escola e seus professores não podem improvisar. [...] Temos, pois, pedagogias de combate ao racismo e a discriminações por criar” (BRASIL, 2004, p. 15). No próximo tópico trataremos, justamente, dessa questão: analisar com a Lei 10.639/03 tem sido implementada através da prática docente.

3.2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática docente é peça fundamental para a implementação adequada da lei 10.639/03, no entanto, para que isso ocorra de forma eficaz é preciso, como já referido, formar professores na perspectiva de uma educação antirracista. Nesse sentido, “discutir, compreender e pesquisar sobre a relação entre cultura, escola e diversidade étnica e cultural nos possibilita um olhar mais aguçado sobre a instituição escolar e a adoção de novas práticas pedagógicas” (GOMES, 1996, p. 87). Por isso, todos os órgãos responsáveis pela efetivação desta política curricular devem estar atentos a este pré-requisito indispensável para uma boa qualidade da educação que visa à pluralidade em sala

de aula. Como bem salienta Oliveira (2012, p. 26), “[...] instituir a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos Negros no Brasil, requer um investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura”. Ainda, segundo Gomes,

É necessária uma maior atenção sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores diante dessa diversidade e um posicionamento da escola ante a superação do racismo e da discriminação racial e de gênero. Afinal, se concordamos que a sociedade brasileira é marcada não somente pela exploração sócio-econômica, mas também pelo sexismo e pelo racismo, como desconsiderar que a escola, como uma instituição social, não seja marcada por esses fatores? (GOMES, 1996, p. 87).

Já nos referimos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), sinalizam para a necessidade de que é preciso atentar, com a seriedade devida, para formação de professores que se tornem capazes de empreender uma educação antirracista. O município de Itapetinga, através de sua Secretaria de Educação, no sentido de atender ao cumprimento do que determina a Lei 10.639/03, criou, em seu sistema de ensino, a disciplina Cultura Afro Indígena. Em vista disso, procuramos saber, a partir dos sujeitos dessa pesquisa, se e em que momentos a referida Secretaria disponibilizou algum tipo de formação para os professores (as).

Nós tivemos durante o ano curso de formação continuada que no geral não englobava apenas uma só disciplina, no geral todas, agora específico não (**Coordenadora Pedagógica**).

Perguntou-se se em algum momento desta formação falou-se sobre a necessidade de se trabalhar as relações étnico-raciais em sala de aula, como forma de implementar a Lei 10.639/2003.

Sim, sempre a secretária vem estimulando, inclusive no próprio desenrolar do plano de curso, nós abordamos muito essa questão na reunião de coordenadores; junto com o coordenador geral também abordamos muito essa questão de se trabalhar em sala de aula (**Coordenadora Pedagógica**).

Não, nenhuma; assim, inicialmente não, tem mais de quatro anos a disciplina na escola (**Professora da disciplina Cultura Afro Indígena**).

Especificamente para professores de história e cultura afro e indígena não foi disponibilizado cursos, porém foram realizados encontros de formação abordando aspectos relativos a estas áreas (**Diretora**).

Segundo as entrevistadas, não houve uma formação específica voltada para o debate em torno da disciplina Cultura Afro Indígena, mas houve discussões que abordaram o tema em

questão. Entretanto, deve-se levar em consideração que a formação em torno das relações étnico-raciais precisa ocorrer de forma sistemática, aprofundada, posto que muitos professores, ao longo de seus processos formativos, não tiveram acesso a discussões voltadas para a História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. **Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros** (BRASIL, 2004, p. 18, grifos nossos).

A partir das falas citadas acima, e diante do que tem sido apresentado por muitos pesquisadores das relações étnico-raciais, “urge que os cursos de formação de professores reelaborem as suas propostas curriculares e incluam a questão racial como um tema a ser estudado e discutido” (GOMES, 1996, p. 89). Aos municípios, juntamente com suas Secretarias de Educação, cabe construir políticas sérias voltadas para a formação de professores, informadas pela perspectiva étnico-racial, uma vez que, segundo Gomes,

É atuando junto aos processos de formação que poderemos refletir com os professores sobre práticas discriminatórias e preconceituosas, aprofundar teoricamente, produzir material didático alternativo e discutir sobre a necessidade de adoção de uma postura profissional mais ética no que se refere à diversidade (GOMES, 1997, p. 28).

Considerando que a escola pode produzir um debate interno, junto a seus professores, auxiliados pela Direção e coordenação pedagógica, indagou-se se estes, em algum momento, realizaram algum tipo de formação que envolvesse todos os professores da escola.

Não. O que houve foi o seguinte: tanto a professora Viviane, como a professora Adilza, trabalhou com os meninos em sala de aula e teve um momento de debate aqui no pátio, com os alunos e professores envolvidos, mas não teve diretamente ligado aos outros professores. Eles participaram do debate. Estavam ali juntos, elogiaram o trabalho, que foi muito bem feito. Foi uma das etapas do projeto, elas já vêm fazendo isso a algum tempo, e surtiu efeito (**Coordenadora Pedagógica**).

Não, pelo menos que eu participei, não (**Professora de inglês**).

Que eu saiba não (**Professora da disciplina Cultura Afro Indígena**)

Na escola, só com os professores que se dispuseram a trabalhar a temática, mas a secretária já proporcionou muitos momentos de reflexão e discussão acerca da lei, envolvendo professores da rede (**Diretora**).

Percebe-se que há divergência entre as entrevistadas em relação ao debate e a formação que a escola deveria propiciar sobre as relações étnico-raciais, sobretudo nos encontros pedagógicos que esta realiza; segundo a diretora e a coordenadora pedagógica, o debate/formação estaria ocorrendo; para a docente que trabalha com a disciplina Cultura Afro Indígena, e que a leciona há mais de quatro anos na escola, não houve nenhum tipo de debate sobre a temática. À coordenação pedagógica cabe o papel de auxiliar os educadores no planejamento de atividades/projetos no ambiente escolar. A Resolução CNE/CP 01/2004, no Artigo 3º, § 2º estabelece que “as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares” (p.2). Concordamos com Silva (1997, p. 37), quando afirma que “a mediação, a ação do professor podem possibilitar a reelaboração, a análise, a crítica e a reconstrução do saber. Nesse sentido, a escola pode ser um espaço de formação de consciências”, inclusive sobre as relações étnico-raciais. O que parece é que nem todos os sujeitos da escola estão convencidos da necessidade de uma educação antirracista, por mais que o discurso deixe transparecer certa “vontade” em relação a essa perspectiva de educação.

Supondo que materiais didáticos podem ajudar os professores a realizarem um trabalho com mais qualidade, buscamos verificar em que medida a secretaria de educação tem disponibilizado material didático voltada para as relações étnico-raciais.

Esse ano nós recebemos algum material, bem pouco, disponibilizado pelo coordenador geral, na sala de leitura; na sala de leitura também tem outros materiais que envolvem a questão étnica brasileira. E a professora, eu sempre mostro para ela que lá tem alguns livros, vai lá, dê uma olhada. Entretanto, ela juntamente com a outra professora da disciplina, elaboraram uma apostila sobre a temática da disciplina dela, e ela trabalha com essa apostila juntamente com os meninos (**Coordenadora Pedagógica**).

Não. O primeiro material de apoio que a escola teve, quem confeccionou foi o próprio professor, os alunos pagaram, e aí como não foram todos que pagaram, a gente pediu uma certa quantia para imprimir e aí os materiais ficaram na escola, mas esse material que tem foi produzido pela gente, depois o material é amador, o primeiro passo foi assim (**Professora da disciplina Cultura Afro Indígena**).

A secretária oferece assistência técnico pedagógica e a escola, através dos recursos oriundos do PDDE, adquiriu equipamentos e organizou módulos para serem utilizados pelos alunos nas aulas de cultura afro e indígena. Quanto à história, o FNDE disponibiliza o livro didático para o aluno e o manual para o professor (**Diretora**).

Novamente, há divergência nas respostas das entrevistadas, pois a professora da disciplina Cultura Afro Indígena afirma que não houve nenhum material de apoio disponibilizado pela Secretaria de Educação; afirma, ainda, que os materiais utilizados nas aulas foram confeccionados pelos próprios professores da disciplina, em formato de apostilha, o que demonstra certo empenho por parte das professoras, mesmo que o material seja considerado “amador”. Todavia, nos últimos anos, o Ministério da Educação, juntamente com a SECADI, tem elaborado material voltado para a temática das relações étnico-raciais, tanto livros didáticos quanto paradidáticos. Buscou-se saber como os livros didáticos e paradidáticos, adotados pela escola abordam as questões relacionadas à História da Cultura Afro-Brasileira e da África.

É muito pouco (Coordenadora Pedagógica).

Eu acho legal, mas acho que a escola não disponibiliza muitos livros de cultura afro, mas acho que a professora de história tem andado muito juntas, e trazem bastante figuras e bastantes conteúdos interessantes (**Professora de Inglês**).

Traz sim. Traz o reino Kush, mas timidamente, mas poderia abordar mais dentro do próprio livro de história, poderia trazer coisas que focassem mais. Eu acho muito tímido ainda o material do livro de história da cultura afro (**Professora da disciplina Cultura Afro Indígena**).

Sim, não com a amplitude desejada, mas o que falta nos livros é complementado durante as aulas através de vídeos, imagens, poemas, apostilas dentre outros recursos (**Diretora**).

É unânime entre as entrevistadas que o material didático oferecido aos estudantes ainda é muito limitado em relação à História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana. Um aspecto que vale a pena ressaltar é que no imaginário das professoras e da gestora, as temáticas relacionadas à Lei 10.639/03 deveriam ficar sob responsabilidade da disciplina História, o que acaba por desresponsabilizar as outras disciplinas e seus professores em relação a essas temáticas.

Notamos, a partir das observações realizadas, o empenho e dedicação da professora responsável pela disciplina Cultura Afro Indígena para com as questões relacionadas ao preconceito e à discriminação racial que atingem, especialmente, os estudantes negros. Em suas aulas, falava constantemente dos problemas enfrentados pelos negros por conta do racismo, dando destaque as suas lutas para superá-los, lutas travadas desde o período da escravidão, além de apresentar personalidades negras que contribuíram para o avanço e combate ao racismo em todo mundo. Em relação a essa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana, afirmam:

[...] com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial na construção econômica, social das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros e, diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social [...] (BRASIL, 2004, p.22-23).

Como já referido, as informações utilizadas na disciplina têm sido organizadas e disponibilizadas aos estudantes através do empenho da professora e, para isso, a internet tem sido utilizada como fonte de pesquisa, uma vez que segundo a professora, e já nos referimos sobre essa questão, a Secretaria de Educação de Itapetinga apenas implantou a disciplina na escola e não ofereceu nenhum tipo de formação continuada aos docentes, nem material de apoio, o que tem dificultado sua prática pedagógica. Ademais, segundo a professora, a ação desta Secretaria tem se limitado à listagem dos conteúdos e temáticas que devem ser trabalhadas ao longo do ano letivo, o que, de fato, impõe limites ao trabalho em torno das relações étnico-raciais, posto que, segundo Silva, para que este trabalho [...] “seja mais efetivo é necessário o apoio de recursos didático-pedagógicos alternativos, ou seja, que alterem o status quo e apresentem novas possibilidades” (2011, p. 66).

Mesmo necessitando de melhor formação para o trabalho com as relações raciais, como ela mesma afirmou, percebemos grande entusiasmo da professora com o debate que tem sido realizado em sala de aula. Quando percebeu que seus alunos, especialmente os negros, negavam sua identidade, elaborou um projeto, intitulado “*Ubuntu*”, cujo objetivo era valorizar as identidades destes estudantes. Segundo a professora, “o projeto tinha por objetivo fazer com que os estudantes negros passassem a se aceitar com suas diferenças e características físicas, como o cabelo, corpo, cor da pele, etc. Buscou-se no projeto o empoderamento das meninas e meninos através da aceitação dos seus cabelos crespos e cacheados, quebrando com o padrão de beleza imposto pela sociedade”.

Em conversa com a diretora, em que buscávamos mais informações sobre o desdobramento e a importância do referido projeto, ela disse não compreender muito sobre o assunto e, portanto, não soube explicar quais seriam as intenções/objetivos do projeto realizado na instituição em que ela atua como gestora. A coordenadora pedagógica, no entanto, possuía maior entendimento sobre o assunto e o projeto em questão; todavia, não construiu estratégias para que os demais professores participassem (exceto a professora de inglês), o que demonstra a fragilidade da escola em torno do debate/ensino sobre relações étnico-raciais. A discussão, como já é possível perceber, tem ficado a cargo das professoras que lecionam a disciplina

Cultura Afro Indígena (no momento da pesquisa, existiam duas professoras responsáveis por esta disciplina). Segundo Cavalleiro (2011, p. 149),

A construção de uma sociedade igualitária depende de ações concretas, tanto por parte dos governantes quanto da sociedade civil. Um fator decisivo para romper com o quadro de exclusão no sistema educacional, [...] é a elaboração de um cotidiano escolar que contemple as necessidades específicas de alunos/as negros/as, a saber: a) reconhecimento da problemática racial na sociedade; b) desenvolvimento da igualdade entre os grupos raciais [...]; c) provimento de alternativas para a construção de autoconceito positivo e autoestima elevada para crianças e adolescentes negros, incentivando-os a construir projetos de vida. (CAVALLEIRO, 2011, p. 149).

O projeto, relatado acima, aconteceu no início do ano de 2015 e contou com a participação ativa da professora de Inglês. Na sala de aula, durante o período de observação, podemos observar as meninas com seus cabelos cacheados, volumosos, soltos e bem cuidados, resultado da autoestima produzida a partir da realização do projeto, como foi nos dito, tanto por alguns estudantes quanto pela professora. O projeto teve repercussão no município e a docente foi convidada a escrever um texto relatando sua experiência, publicado no Jornal Dimensão, que circula na cidade de Itapetinga.

Em relação ao corpo e ao cabelo, ao longo de nossa história, Gomes (2008) tem nos apresentado reflexões importantíssimas, que valem a pena recuperá-las, na medida em que tais questões impactam diretamente o ensino das relações étnico-raciais em nossas escolas e na sociedade de forma mais abrangente:

A atribuição ao cabelo e à cor da pele como critérios definidores do pertencimento étnico/racial na sociedade brasileira não é uma novidade nem tampouco uma questão do negro contemporâneo. Na escravidão o tipo de cabelo e a tonalidade da pele serviam de critérios de classificação do escravo e da escrava no interior do sistema escravista, ajudando a definir a sua distribuição nos trabalhos do eito, nos afazeres domésticos no interior da casa-grande e nas atividades do ganho. Após a escravidão e com o crescente processo de miscigenação, essa situação assume maior complexidade. Entre os demais sinais diacríticos escolhidos no campo da cultura para classificar o negro dentro de um grupo racial ou de uma etnia, o cabelo e a cor da pele passam a ocupar lugar cada vez mais destacado. Nesse sentido, dos anos 20 a 50, período de afirmação da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil, alguns dos primeiros intelectuais que se dedicaram ao estudo da questão do negro e, posteriormente, das relações entre negros e brancos, destacaram esses dois elementos como importantes aspectos na construção do sistema de classificação racial brasileiro. Assim, o cabelo e a cor da pele passam a ser usados para atestar a inferioridade racial do negro em relação ao branco, provar a existência do branqueamento, comprovar a miscigenação racial, falar sobre a ambiguidade do mestiço e destacar a presença do preconceito (GOMES, 2008, p. 244).

Todavia, conforme Gomes,

Por mais que a escravidão e a diáspora negra tenham obtido sucesso na despersonalização do negro, por mais que a mistura racial tenha mesclado corpos, costumes e tradições e por mais que o contato com o branco tenha disseminado um processo de discriminação inter-racial entre os negros e introduzido uma hierarquização racial que ele o tipo de cabelo e a cor da pele como símbolos de beleza ou de feiúra, todo esse processo não conseguiu apagar as marcas simbólicas e reais que nos remetem à ascendência africana. O corpo, a manipulação do cabelo são depósitos de memória. [...] Para o homem e a mulher negra, manipular o cabelo representa uma entre as múltiplas formas de expressão da corporeidade e da cultura, as quais remetem a uma raiz ancestral. (GOMES, 2008, p. 321-322).

O projeto *Ubuntu*, ao produzir reflexão em torno do corpo negro e do cabelo crespo, possibilitou uma tomada de consciência em torno das relações raciais, demonstrada no modo como os estudantes passaram a se relacionar consigo mesmo, na autoestima produzida e no não permitir e enfrentar xingamentos que recaiam sobre seus corpos e cabelos. Contudo, projetos como esses precisam envolver toda a instituição escolar, na medida em que todos os sujeitos da educação, negros e não negros, são responsáveis pela construção de uma educação antirracista. Além disso, segundo Gomes “[...] todos eles, alunos e alunas negros, brancos e de outros grupos étnico-raciais, poderão ter a possibilidade de, mediante uma discussão competente e séria sobre a questão racial na escola, construir subjetividades inconformistas e rebeldes” (2010, p. 88). Do mesmo modo, na perspectiva de Cavalleiro,

[...] a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. [...] Almeja, nesse sentido, possibilitar aos indivíduos pertencentes ao grupo de atingidos pelos preconceitos a reconquista de uma identidade positiva, dotada de amor e orgulho próprios. Nela é permanente o combate aos sentimentos de inferioridade e superioridade, visto que a palavra máxima da educação antirracista é a igualdade entre os seres humanos. (CAVALLEIRO, 2001. p. 150).

O certo é que temos muito a fazer e isso, ao mesmo tempo em que nos preocupa, também nos move, porque é preciso cultivar a esperança e acreditar que é possível construir uma educação antirracista, comprometida com todos os estudantes que passam pela escola, uma vez que “[...] é no campo da liberdade que a questão racial deve ser pensada. Ser negro, reconhecer-se negro e ser reconhecido como tal, na perspectiva ética, nunca deveria ser motivo de vergonha, negação, racismo, mas de reconhecimento, respeito e valorização” (GOMES, 2010, p. 82).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos compreender as perspectivas dos sujeitos desta pesquisa em torno das relações étnico-raciais e que práticas pedagógicas eles têm construído no sentido de

implementar a Lei 10.639/2003, em uma escola pública do município de Itapetinga/BA. Neste município, a tentativa de implementar a Lei em questão tem se dado através da criação da disciplina Cultura afro Indígena, que passa a fazer parte da estrutura curricular das escolas do Ensino Fundamental II. No entanto, conforme constatamos, a implementação tem ocorrido com muita dificuldade, a partir de ação de sujeitos isoladamente, especialmente as professoras da disciplina Cultura Afro Indígena, posto que inexistente uma política efetiva voltada à formação dos professores, além de outras ações capazes de viabilizar a construção de uma educação antirracista.

Através da pesquisa podemos perceber que não é oferecida aos docentes uma formação que contemple, de forma profunda, os conhecimentos necessários para se discutir as tensões que envolvem as relações étnico-raciais em nosso país. A falta de uma política de formação se reflete na escassez de material pedagógico adequado, tanto para os professores quanto para os estudantes. O que tem havido, especialmente por parte da professora que ministra a disciplina Cultura Afro Indígena, é um esforço (mesmo que limitado pelas circunstâncias) em produzir o debate em torno da História da Cultura Afro-Brasileira, sobretudo no que diz respeito ao fortalecimento da identidade e da autoestima dos estudantes negros. Na falta de uma política séria voltada à implementação da Lei, nem todos os professores, além da gestão, se sentem responsáveis pela produção do debate em torno desta, mesmo quando a considera importante.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de; RODRIGUES, T. C.. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ARROYO, M. G. Introdução: Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BENTO, M. A. A identidade Racial em Crianças Pequenas. In: BENTO, M. A. (org.) **Educação infantil igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos**, São Paulo, CEERTE 2012.p. 99-114.

BENTO, M. A. S. Branquitude e branqueamento. In: BENTO, M. A. S.; CARONE, I. (Orgs.) **Psicologia Social do Racismo - Estudos Sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil**. São Paulo: Vozes, 2009.

BRASIL. **Ministério de Educação. Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira.** MEC/SECAD 2004.

CAPELO, M. R. C. Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão. In: GUSMÃO, N. M. M (Org.). **Diversidade, cultura e educação: Olhares cruzados.** São Paulo: Biruta, 2003.

CAVALLEIRO, E. **Do Silêncio do lar, ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2014.

CAVALLEIRO, E. Educação Anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160.

FANON, F. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FAZZI, R. de C. **O drama racial de crianças brasileiras: Socialização entre pares e preconceitos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANKENBERG, R. A mirada de uma branquidade não-marcada. In: WARE, V. (Org.). **Branquidade: Identidade branca e multiculturalismo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, N. L. Educação cidadã, Etnia E Raça: O trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs). **Educação como prática da diferença.** Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível. In: DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

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

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade** Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G e; BARBOSA, L. M. de A. (Orgs). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. São Carlos: EFSCar, 1997.

_____. **Cultura negra e educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago, nº 23, 2003.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores(as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012b.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. e. O Desafio da Diversidade. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Orgs). **Experiências étnicos – culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raça e democracia**. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUSMÃO, N. M. M. de. Realidade e utopia: diversidade, diferença e educação. In: GOBBI, M. A; NASCIMENTO, M. L. B. P. (Orgs.). **Educação e diversidade cultural: desafios para os estudos da infância e da formação docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

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

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Orgs.) **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz/CCBB, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2013.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete. PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org). **Superando a racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NASCIMENTO, R. G. do. Educação escolar brasileira e diversidade étnica e cultural: contribuições do movimento negro e indígena para o debate. In: RONCA, A. C. C.; RAMOS, M. N. (Orgs). **Da CONAE ao PNE (2011-2020)**: Contribuições do Conselho Nacional de Educação. São Paulo: Moderna, 2010.

OLIVEIRA, L. F. de. **História da África e dos africanos na escola**. Desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de história. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PASSOS, J. C. dos. A educação para as relações étnico-raciais como política pública na Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre F.; MOMM, C. M. (Orgs.) **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012.

ROMÃO, J. O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 161-178.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2012. (Tese de doutorado em Psicologia).

SILVA, A. C. da. **A representação social do negro no livro didático**: O que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, A. C. Movimento negro e ensino nas escolas: experiências da Bahia. In: SILVA, P. B. G. e; BARBOSA, L. M. de A. (orgs). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do movimento negro. São Carlos: UFSCar, 1997.

SILVA, M. A., Formação de Educadores/as Para o Combate ao Racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.65-82.

SILVA, P. B. G. e. Estudos afro-brasileiros: afriacidades e cidadania. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: Uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumara/Função Ford, 2003.

Title

Education for ethnic-racial relations in a public school from Itapetinga-BA.

Abstract

In this research, the focus of analysis are the teachers perspectives, pedagogical coordinator and manager, in front of what determines the Law 10.639/ 03 and the pedagogical practices that they have done for the acknowledgment of this law at a public school in the Itapetinga city, located in the Southwest of Bahia. In this city, the endeavor to implement the law in question has been given through the creation of the subject African Indigenous Culture in the curriculum of elementary schools. However, as we saw, the implementation has been very difficult, from isolated people interest, such as the responsible teachers for Afro Indigenous subject, since it doesn't exist an effective policy aimed at training teachers, and other actions able to supply the construction of an anti-racist education.

Keywords

Anti-racist education; law 10.639/03; pedagogical practices.

Recebido em: 14/12/2016.

Aceito em: 27/04/2017