

ESPECIARIA

Cadernos de Ciências Humanas,
v. 21, ano 2024 | ISSN: 2675-5432

A implementação Lei nº 10.639/2003 na rede pública de ensino do município de Poções – Bahia: impasses e possibilidades

Bruno Pereira da Silva

Graduado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da
Bahia - UESB

<https://orcid.org/0009-0004-1255-6660>

Elenice Silva Ferreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

<https://orcid.org/0000-0002-7994-0016>



Recebido em: 02/02/2024
Aprovado em: 21/05/2024
Publicado em: 10/06/2024

A implementação Lei nº 10.639/2003 na rede pública de ensino do município de Poções – Bahia: impasses e possibilidades

Bruno Pereira da Silva¹
Elenice Silva Ferreira²

Resumo

O presente texto resulta de uma pesquisa monográfica que buscou investigar a implementação da Lei nº. 10.639/2003 em escolas da rede pública, do município de Poções-Bahia, tendo como objetivo geral: Investigar os impactos da implementação da Lei nº. 10.639/2003 no ensino fundamental da rede pública, no município de Poções-Bahia, assim como as suas implicações no cotidiano da comunidade escolar das escolas investigadas. O texto apresenta dados da pesquisa, evidenciando os entraves e resistências para a construção de uma cultura de valorização do legado cultural do povo negro, historicamente, subjugado em comparação à cultura hegemônica, fator que ainda contribui para as práticas de exclusão social e racial, inclusive no interior da escola. A pesquisa ora discutida é de natureza qualitativa, cuja coleta de dados se deu, sobretudo, pelas entrevistas semiestruturadas, en-

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

² Doutora e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/Minas, Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

volvendo professoras que atuam no Ensino Fundamental da rede pública, além da análise de documentos escritos. Concluímos evidenciando que a implementação da Lei nº 10.639/2003 não ocorreu em sua plenitude no município investigado, tendo na pouca qualificação dos profissionais da educação um dos fatores que contribuíram para esse cenário. Houve tentativas, ainda que tímidas, de implementação da lei federal no município, no entanto os entraves encontraram espaço não apenas em uma parte da comunidade escolar e local, como também no poder público. Se mostrou consensual, entre os sujeitos da pesquisa, que para haver uma reeducação da sociedade acerca das relações étnico-raciais não basta apenas a existência de uma legislação específica, sendo necessário um conjunto de ações que favoreçam a implementação da mesma.

PALAVRAS-CHAVE: Escola pública; Relações étnico-raciais; Lei nº 10.639/2003.

Abstract

This text is the result of monographic research that sought to investigate the implementation of Law no. 10.639/2003 in public schools in the municipality of Poções-Bahia, with the general objective of: Investigating the impacts of the implementation of Law no. 10.639/2003 in public elementary schools in the municipality of Poções-Bahia, as well as its implications for the daily life of the school community in the schools investigated. The text presents data from the research, highlighting the obstacles and resistance to building a culture of valuing the cultural legacy of black people, who have historically been subjugated in comparison to the hegemonic culture, a factor that still contributes to practices of social and racial exclusion, including within the school. The research discussed here is qualitative in nature, and data was collected mainly through semi-structured interviews with teachers who work in public elementary schools, as well as analysis

of written documents. We conclude by showing that the implementation of Law 10.639/2003 has not taken place to the full in the municipality investigated, with the poor qualification of education professionals being one of the factors contributing to this scenario. There have been attempts, albeit timid, to implement the federal law in the municipality, but the obstacles have found a place not only in part of the school and local community, but also in the government. There was a consensus among the research subjects that in order to re-educate society about ethnic-racial relations, the existence of specific legislation is not enough, and that a set of actions is needed to encourage its implementation.

KEYWORDS: Public schools; Ethnic-racial relations; Law no. 10.639/2003.

Reflexões preliminares

“De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar, (...)seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhe foi imposta”
(Frantz Fanon, 2008, p. 104)

Uma pesquisa de Maria Telvira da Conceição (2019), sobre os povos africanos e afro-brasileiros na literatura escolar de História, põe à vista a existência de uma narrativa reducionista do legado histórico e cultural desses povos, ainda presente no material didático que circula pelas escolas, ao mesmo tempo em que é dada relevância aos aspectos culturais oriundos do mundo ocidental. Essa forma de a escola lidar com o legado cultural e histórico africano e afro-brasileiro implica no silenciamento dos diferentes povos que se encontram fora da dimensão eurocêntrica, resultando em prejuízos para a construção de identidades e a preservação do legado cultural de grupos que se tornaram socialmente excluídos.

Com a publicação da Lei federal nº. 10.639/2003, as exigências para que a discussão acerca da História e da Cultura Afro-Brasileira (Art. 26-A) faça parte do currículo escolar ganharam novos contornos. A partir da aprovação da referida lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/ CP nº. 003/ 2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, a serem trabalhadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientarem e promoverem a formação de professores e supervisionarem o cumprimento das diretrizes (SECAD, 2006).

A partir da divulgação de tais documentos oficiais, o estudo da história e da cultura da África e afro-brasileira passou a ser analisado sob outra perspectiva e, por conseguinte, a discussão sobre as relações étnico-raciais ocupou lugar de destaque. No entanto, a despeito da vasta produção de material didático que aborda a temática, pelos órgãos oficiais e pelo setor privado, a partir do advento da lei supracitada, as questões que envolvem os estudos do legado cultural e histórico africano e afro-brasileiro, e as relações étnico-raciais, ainda tem sido pouco abordadas no interior das escolas, sobretudo, no âmbito das cidades menores, cujos professores ainda não se reconhecem qualificados, político e academicamente, para tal. Refletir acerca dessa dinâmica em escolas da rede pública do município de Poções-BA, apontando os impasses e os tímidos avanços constatados na implementação da lei é o objetivo do presente texto. Ele resulta de uma pesquisa monográfica que buscou investigar os impactos da implementação da Lei nº. 10.639/2003 no ensino fundamental da rede pública do município em questão, assim como as suas implicações no cotidiano da comunidade escolar, a partir de relatos de professores e gestores que atuam nesse nível de ensino. A escolha por esses sujeitos da pesquisa, todas do

sexo feminino³, se deve ao fato de os mesmos atuarem como diretoras ou docentes no ensino fundamental e sendo este, prioritariamente, responsabilidade dos municípios⁴, a escolha atenderia ao foco da pesquisa, qual seja a educação municipal. Vale salientar que tanto a pesquisa realizada, quanto a divulgação de seus dados foram autorizadas pelas diretoras das escolas envolvidas, ao assinarem o formulário de “autorização para realização de pesquisa”. Assim também, todas as professoras entrevistadas, além de optarem pelo uso do seu nome nas entrevistas, ao invés de um pseudônimo, se declararam cientes ao assinarem o formulário de “cessão de direitos sobre depoimento oral”.

1. EDUCAÇÃO FORMAL⁵ E POPULAÇÃO NEGRA

O acúmulo de saberes e experiências produzidas pelo homem em busca do domínio e da modificação da natureza são passados e aperfeiçoados por gerações, no incessante e dialético movimento da história. É nesse aspecto que a educação se ocupa em transmitir a cultura, valores, crenças, línguas, etc. Essa transmissão adquire diferentes dimensões a partir do tempo histórico e da forma como a sociedade se organiza socialmente. Assim, a educação, seja ela formal ou não-formal, é utilizada ao longo

³ Esse fato se deve, em boa parte, ao fenômeno da “feminização do magistério no Brasil”. Conforme estudos de Almeida, durante as primeiras décadas do século XX, o magistério representou praticamente a única carreira aberta às mulheres, apesar de algumas optarem pela enfermagem. O magistério se tornou a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar. (ALMEIDA, 2004, p. 77).

⁴ “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (Brasil, 1988, Art. 211, § 2º).

⁵ Estamos nos referindo à educação formal como sendo aquela oferecida em caráter oficial, pelas instituições públicas e privadas, orientada por uma legislação específica que prevê a duração dos dias letivos à orientação curricular.

da história da humanidade como mecanismo de manutenção de uma dada ordem, o que não impede que ela também seja utilizada como mecanismo de transformação e estabelecimento de uma nova ordem. Nesse sentido, a educação é um campo de disputas. Ela é encarregada de (re) produzir e difundir a sustentação ideológica da existência de diferentes classes, de maneira que “(...) quanto mais a educação conserva o *status quo*, mais ela é julgada adequada.” (Ponce, 1991, p.28)

Esse *modus faciendi* da educação pode ser observado em distintos períodos da história da humanidade, inclusive, se tratando do Brasil, no período colonial, marcado pela exploração do trabalho escravo e consequente acumulação do capital. Nesse contexto, a forma de organização social no Brasil se inicia com o claro objetivo de exploração, tanto dos nativos, quanto dos escravizados africanos. Advém desse tipo de organização social a necessidade da criação de uma estrutura política e ideológica que visa sustentar o modo de produção e a estrutura escravista, de maneira que no longo período de regime escravocrata no Brasil se “produziram com a mesma potência, teorias racistas que justificavam a inferioridade dos negros africanos e a superioridade dos brancos europeus.” (Santos, 2001, p.98). Dessa forma, o Brasil permaneceu por muitos séculos com a sua cultura, o modo de vida e a visão de mundo afinados com os ideais e os valores do povo colonizador.

As marcas deixadas por esse processo de colonização e exploração fizeram com que determinados grupos e segmentos sociais se reconhecessem em uma condição da subalternidade e, por vezes, inferiorizados. Essa visão “naturalizada” da superioridade de uns e inferioridade de outros é reforçado e reproduzido pelas relações sociais e por instituições como: família, igreja e, claro, pela escola. Sobre isso Otávio Ianni aponta que:

Este é um aspecto fundamental da ideologia racial: o estigmatizado, aberta ou veladamente, é levado a ver-se e movimentar-se como estigmatizado, estranho,

exótico, estrangeiro, alheio a 'nós', ameaça; a despeito de saber que se trata de mentira. (Ianni, 2004, s/p.)

A legitimação dessa visão reverbera na exclusão de boa parte da população negra do processo educativo formal, cujas raízes já se encontram no período colonial, quando a educação não representava uma força mobilizadora para o desenvolvimento da economia e da vida colonial. Nesse formato de sociedade agrária e de escravidão negra, a educação ocupou-se de formar, a princípio, a elite governante da Colônia e do Império, primeiro por parte da igreja e, depois, pelo Estado português, a partir das chamadas Reformas Pombalinas, realizadas pelo primeiro-ministro de Portugal, o Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. Essa forma de conceber a educação perpassou por séculos, inclusive no período republicano, deixando a população negra à margem de qualquer tentativa de escolarização formal. Nesse sentido, de acordo com Jamil Cury (2008), o próprio modelo de sociedade de base escravocrata e, portanto, segregacionista, foi determinante para que o Estado brasileiro garantisse, por longo tempo, a prerrogativa do direito à educação somente aos “filhos dos homens livres”⁶.

A despeito de iniciativas como a Lei do Ventre Livre, de 1871, que visava maior proteção das crianças negras ou da Reforma Leôncio de Carvalho⁷, de 1879, que eliminava a proibição de escravos frequentarem a escola pública, não se pode afirmar, segundo Gonçalves (2000) que essa foi uma experiência universal. Não por acaso, o índice de analfabetismo dessa população no início do século XX, segundo o mesmo autor, chegava em quase cem por cento. Essa dificuldade de inserção na educação, pela popu-

⁶ Uma lei provincial do Rio de Janeiro, a de nº. 1 de 02/01/1837, traz em seu art. 3º: “São proibidos de freqüentar as escolas públicas: 1º: todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Cury, 2008, p. 212).

⁷ O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879 (Brasil, 1879).

lação negra, chega ao século XXI⁸ retratando a expressão de um racismo que retirou do âmbito da escola não apenas a presença dessa população, mas muito do que se refere aos elementos de sua cultura, de seus valores, de suas crenças e de seu legado africano dos currículos escolares. O resultado desse *modus faciendi* da educação brasileira contribui para que boa parte da população que não pertence ao segmento dominante, ainda permaneça fora da escola, em especial a população negra.

A esse tratamento que a educação formal tem dado à cultura e à história de tradição africana, algumas políticas públicas de educação têm se direcionado no sentido de repensar um tipo de educação que favoreça o debate multicultural e multirracial no interior da escola, com vistas a fomentar, entre outras coisas, o sentimento de pertença racial dos alunos negros, dentro e fora desse espaço. Essas políticas vêm na direção de possibilitar a formação de sujeitos com a capacidade de conviverem não apenas com a diversidade cultural e de credo, mas sobretudo, conviverem com as diferenças raciais, sem que estabeleçam escalas de superioridade de uma raça sobre outra. Assim, vemos que a luta pela igualdade de direitos e por visibilidade entre a população negra passa pela luta ao acesso à educação e, posteriormente, como uma batalha cotidiana para que a cultura escolar não silencie, nem exclua as identidades raciais e culturais dos estudantes de diferentes grupos étnicos e raciais, inclusive os negros, cujo percentual é considerável em sala de aula na Educação Básica. É na esteira dessa luta que emerge a Lei nº. 10.639/2003. Esta foi sancionada em 9 de janeiro de 2003, e acrescenta dois artigos à LDB nº. 9.394, de 1996, que passa a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B e determina que a História e a Cultura Afro-Brasileira sejam ensinadas em todas as séries da Educação Básica.

⁸ Cf. Menezes (2002).

Com a publicação da referida lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/ CP nº. 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem trabalhadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e supervisionar o cumprimento das diretrizes (MEC/SECAD, 2006). A partir da aprovação e da divulgação de tais documentos oficiais, a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar passou a ser um imperativo e um caminho para ressignificar as práticas e as ações pedagógicas antirracistas em sala de aula.

1.1 Caminhos percorridos para a efetivação da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica.

A luta por direitos e por visibilidade da população negra e de seu legado histórico e cultural, no Brasil, revela uma longa trajetória marcada por avanços, mas também, por retrocessos. Já no período republicano, o Movimento Negro assume papel de agente político ressignificando e politizando conceitos sobre a realidade dos negros no período em questão, a fim de criar uma identidade de superação do racismo e as desigualdades geradas por isso. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes afirma que o referido movimento social é preponderante para a implementação de diversas políticas públicas que visam a reparação e igualdade social, como as ações afirmativas, a exemplo das políticas de cotas raciais, a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, a Lei nº. 10.639/2003, entre outras conquistas (Gomes, 2017). De acordo com a mesma autora, no início do século XX, sobretudo a partir da década de 1940, o Movimento Negro

estava imbuído na busca da inclusão dos negros na escola pública, pois o analfabetismo se constituía um dos principais entraves para a inserção da população negra no mercado de trabalho. Nesse mesmo período, predominava o ideário do racismo científico⁹, que trazia em sua tese a afirmação de inferioridade intelectual dos negros.

Já na última metade do século XX, entre as décadas de 60 e 90, houve uma movimentação da sociedade em prol da efetivação de políticas públicas de Ações Afirmativas¹⁰. Com o fortalecimento das ações do Movimento Negro, sobretudo na década de 1970, e de intelectuais envolvidos nessas lutas, várias conquistas foram alcançadas. Todos esses movimentos, de acordo com Almeida (2011), resultaram em conquistas positivadas, como a elevação do racismo a crime imprescritível e inafiançável na Constituição Federal de 1988.

Nas duas últimas décadas, principalmente após a II Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, são notórias a ampliação do debate e uma maior visibilidade às questões raciais no Brasil, abrindo um debate para a consolidação de políticas de Ações Afirmativas voltadas para a população negra. Nessa esteira, ocorre a aprovação da Lei nº. 10.639/03, de modo que o avanço dessa pauta implica também a busca por uma formação para os professores

⁹ Silva (2001), adverte que na metade do século XIX a teoria evolucionista de Darwin foi utilizada de maneira abusiva para sustentar a ideia de uma hierarquização dos seres humanos, atribuindo superioridade a uma raça (brancos/europeus) e inferioridade a outra (negro/africanos). (Silva, 2001 apud Gomes, 2017).

¹⁰ São políticas específicas promovidas pelo Estado para combater as discriminações e marginalização de ordem cultural, social, econômica, estrutural presentes na sociedade, contra pessoas pertencentes a grupos minoritários, discriminadas e vitimadas pela exclusão no passado ou no presente. A exemplo: a população negra. (Cf.: Sowell, 2018).

e educadores que oriente o enfrentamento ao racismo. Ao objetivar a promoção de transformações na forma de atuar no interior das escolas, essas políticas públicas voltadas para essa formação, além da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, se tratam de uma conquista social significativa, que resulta da luta histórica e que contribui para a inclusão de populações historicamente excluídas, e a consequente busca de valorização da sua identidade cultural.

1.2 Os desafios históricos na construção de uma legislação de inclusão da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar: o papel do currículo.

No âmbito da formação dos Estados modernos surge o sistema geral de colonização pela da Europa e, com ele, uma política mercantilista, a partir do século XVI, em que a mão-de-obra escrava negra passa a ser adotada pelas colônias, inclusive no Brasil, criando uma estrutura ideológica de sustentação e reprodução da ordem social, dando a conotação de que os valores e a visão de mundo a serem seguidos seriam os dos colonizadores. Assim, o racismo desempenhou papel ideológico legitimador da exploração do homem pelo homem, utilizando de teses “científicas” que conferiam legalidade ao ato de dominação. Conforme Frantz Fanon (2021), “(...) O racismo vulgar, primitivo, simplista pretendia encontrar no biológico a base material da doutrina. (...)” (Fanon, 2021, p.70), de modo que foram criadas teorias que inferiorizavam o negro a partir do seu fenótipo.

Entretanto, as formas ideológicas de legitimar o racismo vão sofrendo mutações, à medida em que ocorrem mudanças na estrutura do sistema e, com isso, modificando-se a necessidade e formas de exploração. Nesse sentido, o racismo deixa de ser justificado por teorias “científicas” e visões religiosas, e passa a se materializar de forma velada. Como elucida Fanon,

(...) O racismo vulgar em sua forma biológica corresponde ao período de exploração brutal dos braços e da perna do homem. O aperfeiçoamento dos meios de produção provoca fatalmente a camuflagem das técnicas de exploração do homem, e logo das formas de racismo. (Fanon, 2021, p.74).

Sobre essa questão, Kabengele Munanga (2008), lembra que no final do século XIX estava claro que se desenvolveu aqui um modelo de racismo universalista que consiste em assimilar os grupos étnicos presentes no território ao grupo dominante. Em outras palavras, as estratégias racistas fugiam do embate dual entre duas raças. O objetivo aqui é o de desconfigurar as diversas culturas existentes e formar uma única cultura, pautada nos valores da cultura dominante, assimilando, sincretizando os valores das culturas tidas como inferiores. Assim, o caminho pensado para a realização do branqueamento pós a inserção em massa de povos ocidentais, no final do século XIX, foi a miscigenação como aponta o referido autor: “A elite brasileira preocupada com a construção de uma unidade nacional, via essa ameaça pela pluralidade étnico-racial. A mestiçagem era para ela uma ponte para o destino final: o branqueamento do povo brasileiro.” (Munanga, 2008, p.105).

Questões históricas dessa natureza nos provocam analisar o percurso de construção de leis que buscam dar notoriedade ao ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, e isso exige um olhar cuidadoso a um dos instrumentos eficazes de transmissão ideológica de saberes, pelas instituições de ensino, e que define o campo de disputa sobre qual educação e o tipo de sujeito que se busca formar: o currículo. Com a mudança de paradigma imposto pela sofisticação do modo de produção no século XX, a escola assume importante função de promover um projeto nacional, nesse sentido, o currículo exercia a função de controle social. Nesse aspecto, Gimeno Sacristán (1998), afirma que o currículo reflete um projeto de sociedade, de

modo que até a seleção do conteúdo a ser ensinado precisa considerar, antes de tudo, a que ideia de indivíduos e de sociedade servem. Assim, o currículo “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (Moreira; Tadeu, 2013, p.14).

O currículo exerce dualmente uma relação de poder, por um lado ele define o tipo de conhecimento que é válido, e esse conhecimento está associado aos interesses da classe que exerce maior poder na sociedade; por outro, ao executar essa prática, o currículo e a escola estão concorrendo para a criação de uma identidade que reforça a manutenção e perpetuação do domínio de uma determinada classe. Isso confere à política das chamadas Ações Afirmativas o papel preponderante de contraposição à prática da transmissão de uma cultura hegemônica. Afinal, a desigualdade racial histórica, longe de ter sido superada, encontrou na luta por sua reparação o caminho mais certo para se alcançar o mínimo de igualdade de oportunidades entre os grupos socialmente excluídos, e a educação se mostra como uma das alternativas possíveis.

2. OS IMPACTOS DA LEI Nº 10.639/2003 NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE POÇÕES - BAHIA

2.1 Um olhar sobre os Projetos Político-pedagógicos das escolas.

Sabe-se que um dos documentos de maior projeção do cotidiano da prática escolar é o Projeto Político-pedagógico das escolas, uma vez que ele traz em seu corpo não apenas o que se busca pôr em prática na escola, mas também a expressão de sua “identidade” político-pedagógica. De acordo com Ilma Passos Veiga (2002), o projeto é um instrumento que busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.

Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população a qual ele busca atingir. Nesse aspecto, o Projeto Político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino, de propostas de avaliação ou de atividades diversas, mas é algo construído coletivamente, trazendo em sua essência a “identidade da escola”, ou seja, aquilo que é necessário ao processo de ensino e aprendizagem, considerando o ambiente sociocultural onde a escola se encontra inserida. Neste caso, escolas municipais Alexandre Porfírio e Luiz Heraldo Duarte Curvelo, no município de Poções-Bahia, foram os espaços onde investigamos o que as suas propostas pedagógicas propunham acerca do cumprimento da Lei nº 10.639/2003.

Ao analisar o documento na Escola Municipal Alexandre Porfírio, percebemos que na proposta pedagógica da escola a formalização curricular se mostra para além de uma ‘ordenação de disciplinas e conteúdos’, mas também, uma flexibilização dos recursos e das formas de aprender e ensinar que, a nosso ver, seria um caminho facilitador para a entrada da História e Cultura Afro-Brasileira em sala de aula. Nos projetos interdisciplinares, descritos no Projeto Político-pedagógico (PPP) da Escola Municipal Alexandre Porfírio, os quais objetivam a prática de atividades para além da sala de aula, foi possível observar uma maior ênfase em atividades que objetivavam a promoção e manutenção da saúde física e mental, como no projeto “Esporte no cotidiano”, onde foi possível notar a presença da Capoeira entre as modalidades escolhidas a serem praticadas pelos alunos. No entanto, embora a proposta tenha sido positiva, no sentido de trazer para a proposta pedagógica da escola um rico elemento cultural afro-brasileiro, o projeto dá ênfase ao bem-estar físico e mental dos alunos, sem uma maior problematização sociocultural, que viesse ultrapassar os limites da questão física e mental na formação dos alunos.

Contudo, ao analisar os planos de curso, como parte do PPP, nos deparamos com uma disciplina intitulada “Cultura Afro” (*sic*), instituída pela Lei municipal nº. 1.222/2018, e que ainda se encontra presente na grade de disciplinas escolares do município, ofertada aos alunos do 7º ano, do ensino fundamental. De acordo com o relato da professora Edivanda, a lei municipal contou com o apoio de profissionais de educação e alguns sujeitos da comunidade local, engajados com a questão das relações étnico-raciais e que estavam preocupados com o advento da BNCC¹¹, que vinha reformulando e retirando conteúdo essenciais do currículo escolar. Entretanto, a sua aprovação encontrou algumas resistências. A primeira delas é que a partir da instituição da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições públicas municipais, a lei atingiria a rede privada de ensino do município, uma vez que, segundo a professora Edivanda, existe uma integração entre a rede pública e a rede privada, em que ambas seguem a mesma grade curricular e, por esse motivo, as escolas da rede privada questionaram a necessidade de aprovação da lei. Outra manifestação de resistência encontrada foi no próprio Legislativo municipal. Segundo a professora, alguns vereadores questionaram a necessidade de uma norma específica para a inclusão desse conteúdo no currículo escolar municipal. Sobre isso, um dos vereadores declarou “não aceitar a lei”, porque *“daqui a pouco vai virar uma esculhambação de pipoca e tambor nas escolas, o tempo*

¹¹ De acordo com a professora Maria do Carmo Martins, ao mesmo tempo em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma não ser o currículo, mas sim uma diretriz para a elaboração deste, o texto entra em minúcias acerca das finalidades e objetivos do ensino. Há aí uma inversão. Existe uma consolidada crítica à visão tradicional dos currículos organizados por objetivos. E a BNCC insiste em consolidar essa visão de desenvolvimento curricular, ignorando que é na dinâmica da cultura que as seleções são feitas, de modo que sejam socialmente válidas para a comunidade de estudantes e educadores, conferindo sentidos ao processo educativo. (Martins, 2017).

inteiro”, manifestando, assim, o seu completo desconhecimento acerca da diversidade cultural e religiosa presente na sociedade. O desfecho desse embate se deu com o uso da tribuna livre, da Câmara Municipal, pela referida professora, a fim de esclarecer e enfatizar os objetivos do projeto de lei, e que, depois de uma ampla discussão, fora aprovado por unanimidade.

Sobre os planos de curso das disciplinas Educação Artística, Literatura e História, cujas áreas são apontadas na Lei nº 10.639 como sendo os espaços “preferenciais” para o estudo da História Africana e Afro-brasileira, de acordo os dados analisados nos planos de aula da escola, podemos inferir que existem, ainda que de maneira tímida, diretrizes que apontam para a abordagem de conteúdos que levem o aluno a perceber a diversidade cultural na qual ele vive imerso, o que dialoga diretamente com o objetivo da Lei nº. 10.639/2003. No entanto, vale salientar que não localizamos projetos específicos que explorem a temática que, a nosso ver, trata-se de uma lacuna no planejamento pedagógico da escola, por se tratar de uma temática indispensável à formação dos alunos.

Na Escola Municipal Heraldo Curvelo os planos de curso apresentaram propostas para abordagem de uma multiplicidade cultural, o que nos faz pensar que contribui para a formação, nos alunos, de uma visão mais ampla acerca da diversidade cultural presente na sociedade. Um exemplo é o plano de curso do 6º ano, da disciplina História, que traz como um dos objetivos específicos, do ensino fundamental: “Conhecer e validade (*sic*) as diversas formas de expressão da arte visual, presentes na Cultura Afro-Brasileira”. (EMHC, 2022). Entretanto, na disciplina de Língua Portuguesa foi dado pouco enfoque às questões que contemplem a História e Cultura Afro-Brasileira. Essa problemática pode ter a sua origem na formação inicial dos professores, conforme salientou uma das professoras entrevistadas. Segundo ela, o contato que teve com as questões étnico-raciais em sua formação em Licenciatura em Letras foi insuficiente ou quase inexistente.

(...) em relação a questão da língua portuguesa, a gente tem um foco maior pelas questões da língua, né? Então, vemos a influência étnico-racial na contribuição da linguagem, da língua portuguesa. São essas as contribuições. Também pode ser discutido textos que abordem, mas o foco mesmo da formação é outro. (Professora Paula)

Nota-se, dadas as lacunas de sua formação, uma postura não intencional da professora com o trabalho de formação de seus alunos, para a compreensão dos diferentes elementos que impactam a relação entre a língua falada e os elementos culturais, no caso do Brasil, afro-brasileiros, que a engendram. Afinal, toda língua é dinâmica, tanto na forma falada, quanto na escrita, e isso implica reconhecer a sua natureza diversa nas normas de escrita e nos diferentes falares. Assim sendo, é indispensável que no ensino da língua portuguesa, sejam explorados os elementos históricos e culturais que lhe conferem uma “identidade” e, no caso brasileiro, os elementos culturais afro-brasileiros devem ser explorados de maneira intencional.

2.2 A formação dos professores da rede municipal de Poções-Ba. e o trato com as questões referentes à História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas municipais.

Os saberes dos professores são muitos e independentem dos saberes adquiridos em sua formação inicial. Segundo Maurice Tardif, existem saberes que são saberes adquiridos pelos professores no cotidiano de sua atuação, surgem de sua experiência. São saberes que se incorporam de forma coletiva e individual “sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (Tardif, 2002, p. 39) e que se somam a outros saberes. Todavia, vale salientar que a normatização do trabalho docente exige mais que “saberes experienciais”, mas sobretudo, “saberes profissionais” oriundos da formação profissional adquirida em instituições formadoras. É nessa perspectiva

que a qualificação dos professores para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas se faz imperativa, não apenas em sua formação inicial, mas também, em seu percurso de atuação docente. Afinal, entre o “chão da escola” e os currículos está o educador e, assim sendo, existem duas possibilidades a este ser um agente político, portanto, um indivíduo que irá contribuir para combater a produção e a reprodução do racismo na escola e pela escola, ou se silenciar frente às manifestações de racismo ou até reproduzi-las. Para essa “escolha” concorrem dois aspectos fundantes, o primeiro é a formação docente, que, quase sempre, não fornece aparato teórico-metodológico para a atuação dos professores ao se depararem com uma diversidade de preconceito e discriminação nas escolas. O segundo é a precarização do trabalho docente, intensificado a tal ponto que leva o professor à alienação do trabalho.

Após a aprovação da Lei nº. 10.639/2003, vários programas¹² de pós-graduação *strictu sensu* foram criados no Brasil, além da reformulação de linhas de pesquisa de programas já existentes, para dar ênfase aos estudos da cultura africana e afro-brasileira na formação continuada dos professores, sobretudo, da Educação Básica. Somados a esses programas, estão os inúmeros cursos de pós-graduação *lato sensu*, criados tanto em instituições públicas, quanto em instituições privadas e que buscam realizar a formação de professores, nessa mesma perspectiva. Também os cursos de extensão, oferecidos por diferentes instituições de ensino superior, articulados pelo Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, os NEABs.

¹² Um dos programas criados na Região Sudoeste da Bahia, é o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC), na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Jequié, que desenvolve estudos e pesquisas no campo das relações étnicas e de gênero/sexualidades, e que visa contribuir com a institucionalização não apenas da Lei nº. 10.639/2003, como também da Lei nº. 11.645/08, que tornam obrigatório, nas escolas de educação básica, o ensino da Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Na realidade do município de Poções -Bahia, a professora Edivanda afirmou que só foi possível observar uma maior atenção à formação continuada dos professores, a partir da Lei municipal nº. 1.222/2018, que acenou para a possibilidade da criação de uma Coordenação Municipal para o ensino de “Cultura Afro”. Nesse sentido ela afirmou que: *“Até 2020, existiu essa coordenação. Nós começamos a fazer um trabalho com os professores sobre o ensino de Cultura Afro, no município, sobre relações étnicas, mas aí, com o advento da pandemia a gente acabou parando, né? Ficou tudo no meio do caminho.”* (professora Edivanda).

Por “formação continuada” entende-se como sendo todo processo de formação que se dá após a formação inicial (Candau, 1999). Nesse aspecto, a iniciativa da Secretaria de Educação, do município de Poções-Bahia, sinalizou para a superação de um problema muito comum, sobretudo, nos pequenos municípios do país: a qualificação dos professores para o exercício da docência, como uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da educação, a nº. 9.394/96. A referida Coordenação teve o seu funcionamento entre 2018 e 2020 e, de acordo com a professora, foi fundamental no sentido de nortear as ações de como trabalhar as relações étnicas e culturais, bem como a história de africanos e afro-brasileiros em sala de aula, com a criação de um referencial para tratar dos temas a partir da realidade local. Ainda sobre formação continuada, a professora Paula, que leciona as disciplinas de Língua Portuguesa e Artes, menciona a participação recente em um evento, com vistas a valorizar a cultura africana, enfatizando a história do negro. Sobre isso, ela relatou:

Eu acredito que o professor ou a educação está em processo de formação contínua, então, eu sempre busco fazer formações. A última formação que eu fui fazer com relação a arte foi justamente trabalhado isso, então, a gente fez uma capacitação voltada à cultura étnico-racial, onde a gente aprendeu a não só trazer para a sala de aula as questões raciais, como também desenvolver objetos culturais, (...) veio o pessoal de

Salvador para cá fez a capacitação para a gente, esse curso foi oferecido pela prefeitura. (Professora Paula).

Sobre a formação do professor e a importância de implementar a Lei nº 10.639/2003, a professora Beatriz, destaca que:

A lei foi importante! Mas, ela deveria ter sido acompanhada pela formação, porque quando você dá a formação, você dá a possibilidade de você discutir. Você ir para sala de aula... chegar lá e só enrolar, ou então, reproduzir os preconceitos, é até mais grave do que não ter (...) (Professora Beatriz).

A qualificação do professor, inclusive por meio da formação continuada, é basilar para a implementação da Lei nº 10.639/2003 no contexto escolar, tendo em vista a formação inicial dos professores considerada lacunar ou mesmo insatisfatória para dar conta do debate proposto. O município investigado iniciou-se, timidamente, esse projeto, no entanto ainda se apresenta como insuficiente, considerando as demandas impostas. A busca pela qualificação profissional, na maioria das vezes, fica a cargo do professor que destina uma parte de seu salário para financiamento de sua formação continuada. Nesse sentido, assistimos a uma crescente onda que, também, é fruto de políticas de caráter neoliberal de um modelo educacional que preconiza a individualização da construção do conhecimento, o que demonstra uma mercantilização da educação e um evidente abandono da educação por parte do Estado.

2.3 O trato das questões étnico-raciais e os empecilhos encontrados pelas professoras da rede pública municipal de Poções, para implementação da Lei nº. 10.639/2003.

Mesmo após mais de vinte anos de aprovação da

Lei nº. 10.639/2003, é possível afirmar que ainda existem inúmeros entraves para a sua efetiva implementação, inclusive, na qualificação do professor. Nesse sentido, a professora Edivanda relata que quando a lei foi aprovada em nível nacional, a escola recebeu como uma incógnita, pois, não se sabia como iria se efetivar a sua implementação. Dos entraves levantados pelos professores, se destacam: a falta de material didático específico; a falta de formação profissional e a falta de atenção e acompanhamento, por parte dos governos, na capacitação e empenho em fazer a lei de fato se materializar na prática. Essas lacunas também podem ser apontadas a partir dos estudos de Almeida (2011) que evidenciam que:

O ensino das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras na educação escolar, mesmo sendo legalmente obrigatório, ainda não representa uma realidade no cotidiano educacional. Segundo a autora, isso pode ser justificado pela maneira como a Lei foi “imposta” aos professores sem uma concomitante formação adequada para lidarem com as temáticas. Além disso, ainda são poucos os materiais didáticos que possam subsidiar um trabalho docente voltado para a visibilidade, valorização e respeito das culturas e histórias desses grupos sociais, problemas que ratifica trabalhos respaldados em currículos eurocêntricos e monoculturais. (Almeida, 2011, p. 170-171)

Nesse sentido, a professora Edivanda afirma ser comum escutar posicionamentos de professores que dizem não saber como trabalhar as questões culturais e étnico-raciais em seu cotidiano docente. Ela afirma que:

Via (*sic*) professores me perguntando, por exemplo, se para ensinar Cultura Afro tinha que falar de África. Me perguntava se pra falar de Cultura Afro tinha que falar de Candomblé e, aí, outro implicador, porque falar de Candomblé era falar de religião e não gostava de falar dessas “coisas”, né? Eu me deparei com as mais variadas desculpas (...). (Professora Edivanda).

Assim, é imprescindível romper a barreira imposta da

falta de capacitação dos professores. Sobre isso, Almeida (2011), lembra que os educadores “necessitam deter os conhecimentos corretos sobre tais temáticas, para não incorrer no erro da carnavalização, folclorização /ou na superficialidade dos temas, atrelando-os apenas à escravidão e ao racismo.” (Almeida, 2011, p.167). Essa realidade é produzida e reproduzida dentro de uma das escolas investigadas, em Poções. Em seu depoimento, a professora Edivanda revela que “(...) *professores levavam desenhinho com menininho escravinho, com as amarras quebradas, dizendo que estava libertando da escravidão. (...)*”. A partir dessa conduta, podemos notar a folclorização da cruel prática de escravização dos povos africanos. Esse tipo de conduta docente nos remete à compreensão de que a escola é composta por pessoas com hábitos, costumes e opções diferentes e que imprimem em seu conhecimento produzido esses elementos de identidade. Nesse aspecto, a forma como a escola e os seus sujeitos lidam com essas características, e o que eles pensam sobre a representatividade do negro na sociedade, é determinante do tipo de conhecimento que se produz na escola. Quando esta instituição nega a legitimidade das tradições, dos costumes, da cultura, da forma de viver do povo negro, ela reproduz o racismo.

Ademais, as atividades voltadas à questão étnico-racial desenvolvidas pelas escolas participantes da pesquisa, ora discutida, ficam a cargo apenas do corpo docente, cujas ações principais, na Escola Municipal Alexandre Porfírio, se limitam à produção de feiras de artes, dando ênfase ao dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, com o envolvimento dos alunos e exposição em praça pública, das produções feitas por eles. A maioria das discussões, de acordo a professora Beatriz, se limita a momentos estanques em sala de aula. Contudo, a mesma professora aponta o momento da celebração da Consciência Negra como destaque, pois envolve toda a escola, e o momento é utilizado tanto para conscientização como para valorização e elevação da autoestima dos alunos negros. Sobre isso ela declarou que:

(...) a semana da Consciência Negra, então, é o momento que a gente tenta ao máximo e isso aí envolve toda a escola (...) pega uma semana com discussão de textos, com exibição de vídeos, com passeios. No nosso município tem um quilombo, né? um remanescente de quilombo que é a Lagoa do João, então, a gente faz passeios, já fomos lá algumas vezes(...) a gente termina exaltando a questão da Beleza Negra, com desfile, coreografias, com teatro. Então, é um momento que mesmo que é uma vez por ano, a gente tem essa possibilidade de envolver toda a escola discutindo as questões étnico-raciais (...), valorizando a cultura, né? (Professora Beatriz).

Na discussão da implementação da Lei nº. 10.639/2003, as professoras afirmam não haver envolvimento da Secretaria Municipal de Educação, ficando a cargo dos professores a sua implementação. Nesse aspecto, Edivanda destaca que o debate quando ocorre se limita aos professores da disciplina “Cultura Afro”, além disso, ressalta a inexistência de uma “grade curricular” para nortear e elencar aspectos e tópicos fundamentais a serem abordados em sala de aula. Sobre os complicadores da inexistência dessa grade, ela reitera que:

Na escola quando existe essa discussão, existe entre eu (*sic*) e o outro, professor de Cultura Afro, se o outro professor de cultura se dá bem comigo, porque senão é cada um no seu e acabou. E aí eu posso tá (*sic*) fazendo um trabalho e a outra professora desfazendo ou fazendo de outra maneira. A gente não tem um caminho para trabalhar com ensino Cultura Afro em Poções, não existe uma grade curricular. É nós (*sic*) (...), nós professores que construímos cada um o seu, né? (...) Então reafirmo não existe uma discussão sobre a implementação do ensino da (lei) 10.639. Desde quando ela surgiu, não existe! (Professora Edivanda).

Esse tipo de conduta entre os professores de uma mesma escola dificulta a prática pedagógica coletiva, criando entraves, inclusive, para a adoção de uma prática pedagógica interdisciplinar. Isso traz implicações, sobretudo, para a materialização das propostas apresentadas pelo

PPP, já que ele é um plano pensado para conferir “identidade” à escola, a partir do uso de uma “linguagem comum” ou de “uma metodologia de ensino comum” na ação pedagógica de todos os seus sujeitos envolvidos nessa ação.

Somados a essas dificuldades, existem outros entraves que envolvem as questões culturais e religiosas nas escolas. A formação religiosa dos grupos protestantes, sobretudo os neopentecostais, que impõem dificuldades para um diálogo com as diferentes culturas e credos, inclusive no interior das escolas. Assim, a ideia predominante é a de que o negro que tem de renunciar à sua cultura, religião e valores, pois não vai de encontro ao tipo ideal estabelecido pelos grupos dominantes. Essa visão, que beira à intolerância, produzida nos templos neopentecostais e reproduzidas por seus adeptos, penetra em todas as estruturas da sociedade fora desse âmbito, inclusive na escola, o que dificulta a criação de uma visão de valorização da cultura e história africana e afro-brasileira. Essa prática foi identificada dentro das Escolas Municipais em Poções, conforme a professora Beatriz,

(...) Quando a gente foi falar das religiões de matriz africana, e foi uma coisa que chama bem atenção, porque foi logo no início quando começou a disciplina Cultura Afro-Brasileira, e no nosso plano de curso a gente, além da Cultura a gente falava obrigatoriamente das religiões, da culinária, e dentro das religiões eu tinha preparado um texto sobre as religiões de matriz africana, todas, né? O Candomblé, a Umbanda, etc. E aí a gente não pergunta inicialmente para o aluno se ele é de religião a ou b. Eu percebi que uma aluna pegou o texto e deixou virado, ela não abriu o texto para ler, eu deixei a aula passar, quando terminou a aula, eu me dirigi a ela e perguntei: Meu bem, o que foi que aconteceu? Você não quis ler o texto? Aí, ela virou para mim e disse: “Eu não leio esse tipo de coisa! Eu pertenco a religião tal, e eu não vou discutir isso”. (Professora Beatriz).

A professora continuou o seu relato apontando que, no dia posterior à negação da aluna em participar

da atividade, o pai da mesma esteve na escola dizendo que, “*a filha dele não precisava passar por aquilo, que ela não ia fazer trabalho, que ela não ia fazer prova (...)*”. Além disso, a mesma professora destacou que o pai da aluna se dirigiu a ela e disse: “*e a senhora estava falando sobre macumba dentro da sala de aula, eu não concordo com isso*”. Episódios como esse, comumente, acontecem nas escolas brasileiras, evidenciando a resistência no reconhecimento e valorização da multiplicidade cultural. Nessa direção, a professora Edivanda nos relatou posicionamentos pessoais de professores de orientação evangélica, que se negam a discutir em sala de aula temáticas que se relacionam ao legado cultural africano e afro-brasileiro, marginalizando e silenciando elementos culturais e saberes que fazem parte do cotidiano de muitos dos alunos da comunidade escolar e da sociedade brasileira, fortalecendo, ainda mais, a conduta racista no interior das escolas.

Reiteramos que tal prática está relacionada ao processo de “cristianização” da sociedade, ao longo do processo histórico. Trata-se de uma visão em que a cultura branca e cristã é vista com superioridade na condição humana, em contrapartida a cultura de outros povos, fora desse eixo, é tida como atrasada e, no caso da religião, como algo demonizado. É nesse sentido que se faz imperativa a formação político-pedagógica do professor, não apenas porque ele adentra à docência trazendo consigo elementos culturais, religiosos na formação de sua identidade profissional, mas porque no exercício de sua profissão tais elementos devem se converter em saberes, capazes de promover uma convivência saudável com a diversidade presente no interior e fora das escolas. Nesse aspecto, é válido considerar o que Tardif (2011) nos orienta sobre a multiplicidade de saber trazido pelo professor para a sua prática docente. Em outras palavras, o saber não é constituído

apenas de estruturas teóricas, ele advém também da cultura a qual o professor está imerso.

Corroborando como barreira à execução da legislação em estudo, a predominância do currículo eurocêntrico, o que vai ao encontro das reflexões de Petronília Beatriz Gonçalves e Silva. Em um de seus estudos intitulado “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil” (2007) aponta:

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º, da Lei nº 9.394/1996, por força da Lei nº. 10.639/ 2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. (Silva, 2007, p. 500)

Apoiados nos relatos das professoras, é possível perceber que essa prática está presente no ensino da rede municipal de Poções que, por conseguinte, se adequa ao paradigma do tipo ideal de aluno que a escola, pela via do currículo, busca formar. São tipos ideais que

correspondem a um ser branco, masculino, cristão, heterossexual, jovem, excluindo, mesmo estando no interior da instituição escolar, os sujeitos, considerados fora desse modelo universal, como é o caso dos negros. Através de vários mecanismos sutis e cotidianos, como o silenciamento, invisibilidade e desvalorização das culturas e histórias dos africanos e afro-brasileiros, a escola tem contribuído para a ratificação de preconceitos contra esses grupos sociais (...). (Almeida, 2011 p. 163).

Assim, faz-se indispensável lançar um olhar cuidadoso às contradições do sistema educacional que, nesse caso, pode permitir uma mobilização dos educadores que, no interior das escolas, ocupam um espaço de poder e se mostram capazes realizar mudanças que ganham

eco na vida social. Afinal, a legislação da qual tratamos parece ter ficado no campo abstrato, e isso se constitui em um grande entrave para a construção de relações étnico-raciais mais saudáveis. Deste modo, é inegociável para os professores a necessidade de assumir a existência do racismo na sociedade brasileira, no ambiente escolar, e entenderem quais consequências a sua conduta docente traz à formação dos alunos e à sociedade.

CONCLUSÃO

Concluímos este texto com a compreensão de que a educação, em um modelo de sociedade classista, tem por função (re)produzir e manter uma ideologia dominante (Ianni, 2004). Nesse sentido, os interesses da classe dominante reverberam no modelo de educação e, portanto, na escolha do currículo escolar que, por questões históricas, valorizam a cultura ocidental e despreza as demais. Assim sendo, a educação não é pensada para produzir uma nova realidade, mas sim para reproduzir e manter a ordem vigente. Contudo é possível, a partir das contradições presentes na realidade histórica, superar alguns paradigmas impostos pelo modelo de sociedade. Deste modo, para ultrapassar os limites impostos por uma educação gradeada, sequencial onde conteúdos e métodos são determinados pelas classes dirigentes, os docentes precisam não apenas apreender o conteúdo produzido pela ciência, da qual se apropriarão para a construção de novos conhecimentos, mas sim, assumir uma postura política que reflita a produção desse conhecimento, as relações de poder que estão por trás deste, tomando consciência das lutas e interesses de classes. Assim, entendemos que a implementação efetiva da Lei nº. 10.693/2003 depende e muito das ações políticas dos professores e professoras, o que, na prática, não tem se revelado de modo substancial.

Nesse sentido, acreditamos que uma das vias que se busca para ultrapassar o silenciamento e negação das

questões étnico-raciais no Brasil, no âmbito educacional, é a formação inicial e continuada do professor. Sobre isso, vemos que a academia, apesar de vários avanços e construção de novos saberes, ainda se mostra vinculada a superestrutura que legitima a infraestrutura¹³ da sociedade de classes. Sendo assim, mesmo com as reformas curriculares pelas quais os cursos de licenciatura têm passado, os currículos de graduação ainda estão atrelados à conservação do pensamento cultural hegemônico.

A partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa que resultou neste texto, foi possível elucidar que a formação docente inicial e continuada bem como, o currículo, que predominantemente valoriza a cultura hegemônica, ainda constituem entraves para a aplicação da lei em questão, no cotidiano escolar do município investigado. Nesse aspecto, percebemos que por ação, omissão e, até convicções que beiram ao dogmatismo, a ausência, quase em sua totalidade, do ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas públicas do município de Poções, pode ter contribuído para a perpetuação da homogeneização cultural e social, apontada por Almeida (2011), possibilitando reforçar o imaginário racista na sociedade. A reprodução do racismo e seus subprodutos se efetivam no “chão das escolas” investigadas, na medida em que, além da omissão da Secretaria de Educação, parte do corpo docente não se mostrou totalmente comprometida em reconhecer a diversidade cultural brasileira e a importância do povo negro para a construção social, cultural, religiosa

¹³ Trata-se de dois conceitos elaborados por Karl Marx para análise da sociedade capitalista, de acordo a Marx, infraestrutura é a base econômica da sociedade de classes. A dinâmica do meio de produção e da relação de trabalho no capitalismo é onde reside o processo de acumulação do sistema capitalista, nesse sentido se tem a existência de duas classes bem definidas a que detém os meios de produção e a que vende a sua força de trabalho. Para garantir a dominação de uma classe sobre outra é necessária uma estrutura política, jurídica, ideológica essa estrutura é conceituada por Marx como infraestrutura. (Cf. Kosik, 1976; Luckács, 1979)

do Brasil. Na mesma medida, em sua prática pedagógica, deixa de reconhecer a necessidade da desconstrução da imagem negativa que, historicamente, recai sobre a população negra.

A despeito de todos os impasses, com a aprovação da Lei nº. 10.639/2003, em âmbito nacional como fruto da luta de movimentos sociais, com destaque para o Movimento Negro, a sociedade organizada em Poções-Ba fez emergir a aprovação de uma Lei municipal que garante a obrigatoriedade do ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira a alunos do 7º ano do ensino fundamental. Se isso de fato foi um ganho efetivo, não podemos afirmar, dado o pouco tempo de sua aprovação. Cabe apontar o evento da Consciência Negra, ocorrido em uma das escolas pesquisadas, onde foi perceptível o envolvimento da comunidade escolar com a oferta de oficinas, palestras. No entanto, em uma concepção dialética, não perdemos de vista que a realidade educacional no município, no que se refere à implementação da Lei nº. 10.639/2003, é uma particularidade como parte de uma totalidade. Assim sendo, percebemos ao longo da pesquisa mencionada, que a questão investigada no município de Poções-Ba. reflete o que já havíamos constatado em outros espaços escolares no Brasil, em contato com outras pesquisas, a saber: o pouco espaço criado nas Secretarias de Educação e nas escolas públicas para um debate mais substancial acerca do que a lei estabelece e representa para a educação antirracista no Brasil. Há, indubitavelmente, uma recusa por parte do poder público e dos gestores escolares, além de boa parte dos professores, em levar adiante propostas educacionais que valorizem a diversidade de raça, credo, cultura, etc., no entanto não podemos deixar de reconhecer as tentativas, ainda que tímidas, dado o racismo estrutural arraigado.

Por fim, as políticas de Ações Afirmativas, onde se inclui a Lei nº. 10.639/2003, são fundamentais para a tentativa de construir uma nova realidade. Contudo, após vinte anos de sua promulgação, vários estudos

demonstram que a sua implementação encontrou mais entraves que resultados efetivos e, com isso, a educação deixa de contribuir para que a população negra do país se sinta representada em diferentes espaços. Concluímos acreditando que para se transformar a realidade do negro, e de outras minorias no Brasil, faz-se necessária uma mudança, para além das normas jurídicas, o que inevitavelmente nos faz vislumbrar a necessidade da inauguração de uma nova sociabilidade, e a educação se insere aqui, como uma prática social indispensável nesse processo.

Referências

ALMEIDA, Cíntia Nolácio de. A obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas africanas e afrobrasileiras na educação escolar: reflexões sobre a lei 10.639/2003. *HISTORIEN - Revista de História*; Petrolina out/abr. 2011, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 003/2004 de 10 de março de 2004. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 19 de maio 2004.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05.10.1988*. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 de outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais*. Brasília-DF: SECAD, 2006. 262 p.

CANDAU, Vera Maria (org). *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 314 p.

CONCEIÇÃO, Maria Telvina da. A escrita sobre povos africanos e afro-brasileiros na literatura escolar de História no contexto da segunda metade do século XX. In: CAMPOS, Adriana Pereira, et. all (orgs). *O espelho negro de uma nação*. EDUFES, 2019. p. 247-269.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Cidadania republicana e educação: governo provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 112 p.

FANON, Frantz. *Por uma revolução africana: textos políticos*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021. 182 p.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008. 191 p.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 122 p.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil, In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606 p.

IANNI, Octávio. *A dialética das relações raciais*. Disponível em: [http://www. Sociologia.com.br/arti/colab/a16-oianni](http://www.Sociologia.com.br/arti/colab/a16-oianni). Acesso em 12 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo populacional 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: outubro 29 outubro de 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Cidades*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 29 de outubro de 2022.

MARTINS, Maria do Carmo. *Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas*. Disponível em: www.unicamp.br/unicamp/index/php/noticias. Acesso em: 20, mai., 2023.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 152 p.

SACRISTÁN, Jimeno Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 1998. 182 p.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da Escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 65- 82.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 148 p.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em: 1º, mai.2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14 ed. Papirus, 2002. 158 p.

PONCE, Anibal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1991. 196 p.

TADEU Tomaz; MOREIRA Antonio Flavio. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez: 2013. 212 p.

Sobre os autores:

Elenice Silva Ferreira

Doutora e mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/Minas, Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Profissão Docente-GEPPDOC/PUC, Coordenadora do Grupo de Estudos em História e Historiografia da Educação Brasileira-GESTHEB/UESB e do projeto Repositório Digital de História e Memória da Educação-REHME/UESB. E-mail: elenice.silva@uesb.edu.br

Bruno Pereira da Silva

Graduado em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, membro do Grupo de Estudos em História e Historiografia da Educação Brasileira-GESTHEB/UESB. E-mail: pereirabrunobps@gmail.com