

Educação Contextualizada e Relações Étnico-Raciais a partir da Lei 10.639/03: Desafios aos Professores e ao Sistema de Ensino de Juazeiro/BA

Reis, Edmerson Santos¹
Santos Júnior, Antônio Carvalho dos²
Alves, Rafael Santana³

Resumo

Neste artigo problematizamos a necessidade de se fazer conhecer a lei 10.639/2003 entre os professores da rede municipal de ensino do município de Juazeiro-BA, haja vista que ela está em vigor desde 2003. Articulamos a relação entre Educação Contextualizada e referida lei, acreditando que este é um passo importante para desconstruirmos o racismo institucionalizado nas escolas, e que se operacionaliza nos currículos. Desse modo, partimos da ideia de um currículo que se faz politicamente na construção de representações; currículo enquanto lugar de disputa, povoado por relações de poder. Sendo o currículo um campo de ação, acreditamos que podemos disputá-lo a partir de posturas que se assentam na perspectiva intercultural, que se orientam por meio do diálogo com os contextos diversos. Com isso, analisamos dados construídos a partir de entrevistas realizadas com docentes da rede Municipal de Ensino. Objetivamos com isso, verificar o grau de conhecimento dos entrevistados acerca da lei 10.639/03. Os dados evidenciam o significativo número de entrevistados que desconhece a lei, sinalizando fragilidades e/ou não mobilização institucional para efetivação desse marco legal na rede municipal de ensino.

Lei 10.639/03. Currículo. Contextos. Educação Contextualizada. Educação

Abstracto

En este artículo se cuestiona la necesidad de dar a conocer la Ley 10.639 / 2003 entre los docentes de las escuelas municipales de la ciudad de Juazeiro-BA, teniendo en cuenta que ella ha estado en vigor desde 2003. Nos articulamos la relación entre la educación contextualizada y la Ley, en la creencia que este es un paso importante para deconstruir el racismo institucionalizado en las escuelas, y puesto en funcionamiento en los planes de estudio. Por lo tanto, partimos de la idea de un plan de estudios que se hace política en la construcción de las representaciones; currículo como un lugar de disputa, poblado por las relaciones de poder. A medida que el plan de estudios de un

¹ Doutor em educação pela Universidade Federal da Bahia, mestre em educação pela *Université Du Québec à Chicoutimi*. Professor adjunto do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia.

² Mestrando em Educação Cultura e Territórios Semiáridos da universidade do Estado da Bahia. Especialista em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido pela Universidade do Estado da Bahia, especialização em História do Brasil na Faculdade de Arte do Paraná.

³ Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do estado da Bahia. Especialização Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido pela Universidade do estado da Bahia.

campo de acción, creemos que podemos disputar desde las posturas que se basan en la perspectiva intercultural, que se dirigen a través del diálogo con los diversos contextos. Por lo tanto, se analizaron los datos construidos a partir de entrevistas con los profesores de la Red de Educación Municipal. Nuestro objetivo con este, comprobar el grado de conocimiento de los encuestados acerca de la ley 10.639 / 03. Los datos muestran el importante número de encuestados que conocen la ley, las debilidades de señalización y / o movilización no institucional para la realización de este marco legal en las escuelas municipales.

Derecho 10.639 / 03. Currículo. Contextos. Educación Contextuales. Educación Quilombola.

Introdução

Este artigo é construído a partir de informações levantadas junto a 66 professores da Rede Municipal de Educação de Juazeiro. No início do segundo semestre do ano letivo 2014, um dos autores desse trabalho teve a oportunidade, ao longo da II Jornada Pedagógica, de ministrar uma oficina sobre a lei 10.639/03 com alguns dos professores de história do Município. Paralelo ao desenvolvimento de suas atividades na oficina, foram aplicados questionários com professoras(es) de diferentes disciplinas, pertencentes ao corpo docente do ensino fundamental.

O questionário foi elaborado de forma semiaberto, contendo questões objetivas com respostas pré-estabelecidas, além de questões dissertativas para as quais o entrevistado deveria emitir opiniões livres acerca do perguntado. As questões foram divididas em dois blocos de perguntas. No primeiro indagamos sobre algumas questões referentes à lei 10.639/03 e as implicações na prática pedagógica; já no segundo, foram feitas perguntas sobre o Candomblé. No entanto, nesse trabalho, nos limitaremos a explorar dados que compõem o primeiro bloco de questões.

Com a amostragem de 66 (sessenta e seis) professoras(es), buscamos construir indícios do grau de conhecimento que esses profissionais têm acerca dessa lei, em vigor desde 2003. Isso se faz pertinente na medida em que entendemos esse instrumento jurídico importante, que insurge de um conjunto de ideias e práticas políticas que tencionam mudanças no *status quo*, possibilitando a institucionalização de demandas de representação no sistema educacional. Pretendendo assim, a emergência de novos *modos operandi*, mobilizando a

escola para que ela se refaça a partir do diálogo com os sujeitos da sua ação. “Diálogo como ato amoroso com aqueles que são impedidos de exercer sua vocação humana de ser mais”. (FREIRE, 2011).

Por isso, o trabalho se ancora em fundamentos conceituais que corroboram para construção de uma postura educacional que se pretende contextualizada. Entendemos então que, apropriar-se da lei 10.639/03 é um exercício que pode nos possibilitar a construção de currículos enegrecidosⁱ, ou, se assim preferirmos, contextualizados, haja vista que falar de sujeitos negros, e de negras, é, em grande medida, falar dos sujeitos que compõem a escola pública. Aqui, particularmente, tratamos da cidade de Juazeiro - BA, município com forte presença negra, com grande concentração de terreiros de Candomblés, com significativa quantidade de comunidades Quilombolas (mesmo que não reconhecidas), e com alto grau de concentração de bairros periféricos que arrebanham muitos desses sujeitos, pois, desapropriados das terras e dos meios de produção, engrossam as fileiras proletárias, mão de obra barata, absorvida pelo agronegócio.

Vale lembrar, que muitas vezes se confunde o processo de implementação da Lei 10.639/03 com a perspectiva da Educação Quilombola. Ambas se complementam, mas enquanto a Educação Quilombola está pensada para os territórios descendentes de quilombos, ou comunidades que assim foram reconhecidas, uma vez que:

A educação quilombola é compreendida como um processo amplo - que inclui a família, a convivência com os outros, as relações de trabalho e com o sagrado e as vivências nas escolas, nos movimentos sociais e em outras organizações da comunidade. Assim, compreende-se a educação como um processo que faz parte da humanidade e está presente em toda e qualquer sociedade, e a escolarização é um recorte do processo educativo mais amplo. (SILVA, 2015, p.07).

Já a aplicabilidade da lei extrapola os territórios das comunidades quilombolas, mas devem adentrar aos sistemas e às práticas pedagógicas do sistema educativo como um todo, para que assim se possa cada vez mais se construir um currículo povoado com as matrizes de formação diversas, dando lugar a história, aos valores, aos saberes e costume dos povos negros, aspectos esses

que foram negados ao longo da história da nossa educação. Trazer à tona esses saberes é uma maneira de reparação e de se dar o devido lugar aos povos negros na história de constituição na nação brasileira. Com isso, nosso trabalho está organizado em basicamente duas sessões. Na primeira tecemos algumas considerações sobre a lei 10.639/03 e suas implicações para produção de currículos que garantam, no diálogo íntimo com os contextos, o direito à representação das populações negras. Na segunda, analisaremos as informações, evidenciando as questões suscitadas no roteiro de entrevista.

1 A Insurgência da Lei 10.639/03: Currículo e Representação

A lei 10.639/03 completa 14 (catorze) anos de promulgada em 2015. Esse mecanismo legal tem por objetivo garantir o ensino da história e da cultura africana e afrodescendente em toda educação básica, pública e privada. Seus artigos alteram a LDB 9394 de 1996, trazendo à tona uma série de reflexões acerca da nossa escolarização, nos pondo frente ao desafio de uma construção curricular que garanta a produção de saberes intimamente vinculado aos contextos onde a escola se realiza, onde as populações negras produzem a vida, dando visibilidade assim, aos sujeitos que habitam/constroem os contextos. Esta perspectiva exige o desnudar de uma escola pública negra, impregnada de subjetividades que precisarão ser, no compromisso ético com a vida, humanizada no exercício de nossa própria humanização. Aqui o fundamento da lei dialoga com o que se professa na perspectiva da Educação Contextualizada, que contrária a uma educação universalista, busca nas referências dos saberes, da história e dos sujeitos locais, construir um currículo que fale dos “nós” a partir dos nós, das suas vidas, das suas histórias, sem com isso negar a existência de outros saberes, de outros conhecimentos. Como destaca Martins

Portanto a constatação mais corriqueira é a de a educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil – e, a partir desta “sua realidade” e de uma narrativa pronunciada por um tal sujeito universal e abstrato denominado “nós brasileiros”, ela toma

todas as outras realidades que compõem a imensa diversidade brasileira, como sendo seus “Outros”: “eles”, “aqueles” que estão “lá” e devem ser integrados à sua narrativa. (2011, p. 59).

Dialogar com esses contextos é, sem sombra de dúvidas, conhecer e potencializar os saberes das comunidades negras. Saberes que, como previsto na lei, devem povoar todo o currículo, pois, conforme o § 2º a Lei 10.639/03 “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 Brasileira”. Isso quer dizer que, todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo da educação básica devem levar em consideração as demandas de representação suscitadas por uma imensa parcela da sociedade brasileira.

A lei 10.639/03 é uma política de reparação educacional aos povos negros, assim como está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004, documento que regulamenta o disposto na lei, e que se faz imprescindível para os administradores dos sistemas de ensino em todo o país, na efetivação dos direitos educacionais inclusivos, pois esse documento se pauta no dever do Estado Brasileiro em cumprir com sua obrigação de igualdade de direitos a todos os seus cidadãos.

Políticas de reparação voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias, a essa população, de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação profissional (BRASIL, MEC, 2004, p. 232).

No centro da política educacional reparatória deve estar a necessidade de uma ação conjunta de desestabilização dos nossos sistemas de significação e desestabilização dos sistemas de representação. Fazendo com que o nossos currículos sejam erigidos na desnaturalização dos nossos lugares no mundo, nos proporcionando o criativo e humanizador contato intercultural com os nossos

outros. Possibilitando a construção de outras e diferentes dizibilidades, outras narrativas. Pois,

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação (SILVA, 2004, p. 193).

Percebemos o currículo como o movimento de construção das identidades, das representações. Currículo enquanto representação. “A representação – compreendida aqui como inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável, do conhecimento” (SILVA, 2004. p. 01). Representação que se faz de maneira instável e não fixa em meio ao processo de significação. Não concebendo assim, a separação entre significado e significante, uma vez que o significado não preexiste enquanto entidade mental, separada do significante e vice versa.

Ainda segundo Silva, o currículo é um campo de batalhas onde as identidades concorrem ao direito à representação. Todavia, o jogo da representação não se estabelece de forma equilibrada. “Através da representação se travam batalhas decisivas de criação e imposição de significados particulares: esse é um campo atravessado por relações de poder” (SILVA, 2004, p.05). Poder que garante e define o processo de produção das representações, garantido também o fabrico de identidades sociais que reforçam essas relações de poder.

O poder está inscrito na representação: ele está ‘escrito’, como marca visível, legível, na representação. Em certo sentido, é precisamente o poder que está re-presentado na representado. As relações de poder que funcionaram como condições de possibilidade dessa representação deixaram aí sua marca e seu rastro inconfundíveis. Mesmo que seja também função da representação apagar essas marcas e esses rastros, a representação é, pois, sempre, uma relação social, quer a

encaremos como processo, quer a vejamos como produto
(SILVA, 2004, p.06).

Com isso, a lei 10.639/03 nos provoca a questionar as representações produzidas em nosso currículo. Para isso, se faz imprescindível abandonar a perspectiva educacional que pretende galgar o “desenvolvimento” como metáfora real do crescimento econômico e à favor da desigualdade. Tal meta significa, exatamente, a tentativa de manutenção da hegemonia simbólica, epistêmica, política e econômica que bipolariza o mundo em norte/sul, ocidente/oriente, desenvolvidos/não desenvolvidos, brancos/negros, homem/mulher, mantendo assim, nos currículos escolares, representações que podem não dialogar com os diferentes sujeitos do ato educacional.

O desenvolvimento, portanto, serve como rótulo de retroalimentação da dominação de um pensamento que se quer único e homogêneo, fixando lugares ideais a serem alcançados, escamoteando as marcas dos conflitos e das violências instauradoras desses lugares. Deslocamo-nos de um paradigma que se orienta a partir da lógica do desenvolvimento, e nos inclinamos para uma perspectiva intercultural, onde se percebe as culturas tendo formas híbridas, não sendo possível a busca de um estado de pureza dessas culturas. Assim como nos adverte Hall, 1996 (apud Hall, 2013, p. 82).

Hibridismo não é uma referência à composição racial mista de uma população. É realmente outro termo para a lógica cultural da tradução. Essa lógica se torna cada vez mais evidente nas diásporas multiculturais e em outras comunidades minoritárias e mistas do mundo pós-colonial. Antigas e recentes diásporas governadas por essa posição ambivalente, do tipo dentro/fora, podem ser encontradas em toda parte. Ela define a lógica cultural composta e irregular pela qual a chamada ‘modernidade’ ocidental tem afetado o resto do mundo desde o início do projeto globalizante da Europa.

A perspectiva intercultural se põe diante do desafio de contestar o desenvolvimento, descolonizando-se desse imaginário, dessa ideologia que se faz parte constitutiva da “mitologia programada do Ocidente”, instaurada e instauradora da modernidade (PERROT, 1994, p.205). A perspectiva intercultural se faz diante do exercício de interpretação dos nossos outros. É um esforço de deslocamento do olhar, enxergando a partir de outros lugares

referencias. Como se pegássemos emprestado o olhar do outro, e, a partir desse outro olhar, desenvolvêssemos novas visões descentradas e críticas de nós mesmos. Esse movimento é chamado, por Perrot, de “efeito bumerangue”.

‘Efeito bumerangue’ consiste em deixar-se interrogar em suas próprias crenças, valores, porque, em outra cultura, tudo isso é diferente, inexplicado, implícito. Trata-se de se deixar educar, de se deixar ensinar por sua própria origem, sua matriz cultural e suas variantes inventadas pela história, através da confrontação com quem coloca questões a partir de uma outra cultura. (1994, p. 205-206).

O fazer escolar ancorado nessa perspectiva deve se realizar na desestabilização criativa que o contato com o outro pode nos proporcionar. Pois, ao nos confrontarmos, percebemos que a identidade e a diferença se estabelecem mutuamente.

Se aprende que não somente o outro se difere de nós, mas que nós diferimos juntos um do outro e que é nesta exploração das diferenças que cada um se descentra de seu próprio universo e se re-centra numa identidade renovada, enriquecida pelo contato (PERROT, 1994, p.207).

Podemos com isso, estabelecer aquilo que Paulo Freire, em “A Pedagogia do Oprimido” (2011), chama de diálogo. Diálogo como uma relação amorosa com a condição de humanidade do outro, esse que, ao existir, nos garante o nosso lugar de existência em processos de diferenciações. Diálogo que nos possibilita desestabilizar e desnaturalizar nossa própria existência, ancorando-a nas experiências vividas com os outros.

Precisamos então, no momento do contato com o outro, desestabilizar mutuamente os nossos sistemas de verdades. E assim, poderemos construir currículos que não se oriente por posturas eugênicasⁱⁱ, que não busque a homogeneização dos indivíduos, não suprimindo físico e simbolicamente as diversidades de formas de ser no mundo. Não almejando assim um suposto modo melhor de ser, e, com isso, contribuir para o exercício da vocação humana de ser mais. Ser mais na descoberta da particularidade da sua própria existência (FREIRE, 2011). O currículo é um lugar em movimento, em disputa, que se faz/refaz na/pela representação.

Nesse sentido, Silva (apud SANTANA; SANTANA, MOREIRA, 2012) propõem o forjamento de um currículo que se constitua em processos interculturais que se designam como “enegrecimento da educação”. Um movimento que ao humanizar os sujeitos negros acaba por humanizar também os brancos, haja vista que estes são desafiados a se repensarem humanos.

Enegrecer diz respeito à maneira própria como os negros se expõem ao mundo, ao o receberem em si. Por isso, enegrecer é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria. No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados (SILVA, apud SANTANA; SANTANA; MOREIRA, 2012, p. 41).

O enegrecimento do currículo se insere naquilo que Paulo Freire (2011) chamou de busca da vocação humana. Haja vista que, o ser deve forjar-se na ruptura do parecer, pois parecer é parecer com o opressor. Na busca do ser mais, nossa verdadeira vocação humana, nos fazemos humanos. Pois tal vocação só pode ser exercida no exercício de humanização do outro, ser sendo com o outro. Enegrecer nossos currículos é então, nos permitimos aprender na desestabilização das identidades, isso que se faz nas disputas política de representação.

É preciso então um currículo que rompa com os modos “corretos de ser”, rompendo assim com o complexo da opressão. Ser parecendo ser, ser não sendo; assim como nos sinalizaram autores como Freire (2011) e Fanon (2008). Desta forma, por meio de atos de violência simbólica, os sujeitos negros são coagidos a não existirem enquanto possibilidade no mundo, uma espécie de interdição dos espíritos. Ou seja, a verdadeira vocação humana, o ser mais, é impossibilitada de se realizar devido à naturalização dos lugares e não lugares identitários.

2 Uma ausência de intimidades: para aplicar é preciso conhecê-la

Como já dissemos, a lei 10.639/03 é um instrumento jurídico que objetiva a promoção de uma educação que reconheça e ao mesmo tempo valorize a diversidade e, por conseguinte, faça com que os professores, em especial, se comprometam com as origens do povo brasileiro de matriz africana, contribuindo dessa forma com o fortalecimento, nas instituições de ensino e sociedade mais ampla, da luta por uma educação antirracista.

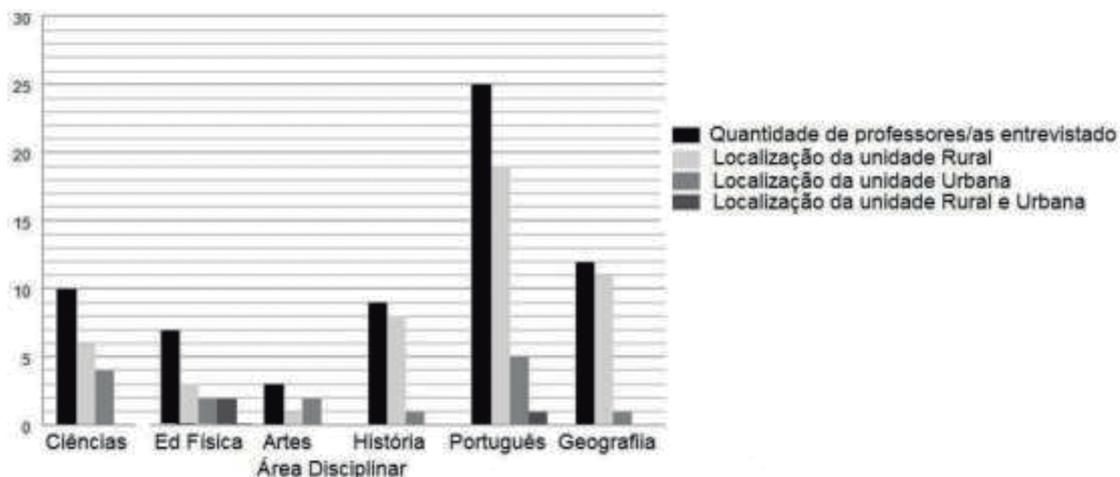
No entanto, sua efetivação e seu enraizamento no chão da escola demandam mudanças nos discursos, nas ações, nos gestos, nas posturas e no modo de tratar as pessoas negras e também o conhecimento da história e de sua cultura. (NEVES, DIAS, HELENA, 2014, p. 10).

Partindo do exposto acima, torna-se essencial destacar que os educadores precisarão reconhecer que a escola tem um importante papel frente à construção das identidades negras entre os jovens estudantes, como compreende a Lei 10.639/03. Desta forma, nessa sessão, nos deteremos a desenvolver uma análise dos dados obtidos por meio da aplicação do roteiro das questões norteadoras da entrevista, observando então, alguns dos desafios a serem enfrentados na implementação da lei em Juazeiro - BA.

Diante disso, é importante destacar que, os dados da pesquisa foram obtidos por meio da contribuição de sessenta e seis (66) professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA que participaram da IIª Jornada Pedagógica, realizada no segundo semestre do presente ano.

Desse modo, o gráfico expresso abaixo foi elaborado, justamente, para destacar a quantidade de professores por área disciplinar, bem como a localização da unidade escolar na qual esses atores e atrizes dessa pesquisa atuam e desenvolvem o seu trabalho.

Figura 1: Gráfico representativo do quantitativo de professores entrevistados e a localização da sua unidade escolar (Fonte: Acervo dos autores)



Ao desenvolver uma análise em torno desse gráfico, observa-se que no quantitativo geral dos entrevistados, quarenta e oito (48) professores trabalham em escolas da Sede Rural, quinze (15) na Sede Urbana e três (03) trabalham em ambos os espaços. Por conseguinte, constata-se que dos entrevistados, dez (10) são professores de Ciência, sete (07) de Educação Física, três (03) de Artes, nove (09) de História, vinte e cinco (25) de Português, doze (12) de Geografia. Optamos por escolher esses sujeitos baseados nos seguintes critérios: atuação como educadores do Ensino Fundamental público e que trabalhassem em escolas da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro-BA, uma vez que, essa escolha se deu em decorrência do fato de acreditarmos que o trabalho realizado por esses sujeitos no contexto da sala de aula pode colaborar na construção não só da identidade do educando, como também na efetivação da Lei 10.639/03, sobretudo, por meio do comprometimento do professor acerca da formação cultural dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Dentro desse contexto, é válido enfatizar que as entrevistas foram desenvolvidas com o objetivo de percebermos as diferentes concepções e olhares dos professores em torno da implementação e efetivação da lei nas escolas municipais de Juazeiro-BA, sendo que, buscamos construir indícios do nível de conhecimento desses sujeitos acerca da lei que se encontra em vigor desde 2003.

Nesse sentido, Minayo (1999, p. 22) ressalta que:

A rigor qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo, isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencentes a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação.

Levando em consideração o exposto acima, foi, justamente, isso que buscamos fazer ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, ou seja, consideramos os sujeitos de estudo respeitando e valorizando as suas particularidades e especificidades. Ademais, percebemos que os professores devem problematizar o lugar da escola frente à dinâmica das relações étnico-raciais brasileiras, uma vez que, as instituições de ensino encontram-se imersas em uma sociedade desigual e racista e, em decorrência disso e de outros fatores, precisamos nos atentar às expressões dessas realidades no interior desses espaços educativos. No entanto, isso só é possível acontecer em meio ao conhecimento dessa realidade pelos professores, sendo que, o enfrentamento do racismo na educação escolar, bem como a efetivação da Lei 10.639/03 só ocorrerá de fato a partir do momento que houver uma consonância por parte dos educadores e demais sujeitos que fazem parte desse contexto, com o entendimento de que a escola (re) produz a realidade existente nos espaços exterior a ela.

Logo, é fundamental que os professores tenham não só conhecimento do que se trata a lei em análise neste estudo, mas, sobretudo, faça com que ela seja efetivada no interior das escolas, pois, como afirmam Neves, Dias e Helena:

A população negra brasileira é historicamente a mais atingida pelas desigualdades educacionais de acesso e permanência na escola, desde a educação básica até o ensino superior. Podemos afirmar que a escola, entre várias instituições estatais e privadas, corrobora com a ocorrência e a manutenção de um racismo institucional. (2014, p. 12).

Racismo institucional esse que se configura como mecanismo estrutural, que continua por impulsionar e ao mesmo tempo assegurar a permanência da exclusão seletiva dos grupos racialmente vistos como subordinados no interior das escolas, sendo que, para Geledés (2014, p. 17), esse racismo “opera de

Dias (2011, p. 46), “alguns estudos têm demonstrado que, nas relações raciais estabelecidas entre jovens no ambiente escolar, nas quais observa-se situações de racismo, em geral, nossas escolas têm silenciado e *invisibilizado* tais ocorrências”, ou seja, é necessário pensar em um currículo contextualizado que possibilite ao educando desenvolver o seu pensamento crítico-reflexivo diante dessa situação, como nos lembra Martins

Como já sinalizamos, em parte, a justificativa para a descontextualização reside em um ideário estruturado em torno de princípios como os de universalidade, objetividade, imparcialidade, neutralidade, elementos caros ao projeto moderno. Tais foram os fundamentos da perspectiva universalista do ensino, que pretendia vincular apenas “conteúdos sem contexto”: objetivos, racionais, impessoais, qualificados como “neutros”, etc. No entanto, tais argumentos esconderam a sua índole colonialista, sua pseudoneutralidade; esconderam que tais conteúdos sempre foram acomodados em contextos particulares; nos códigos de uma elite dominante (Bourdieu e Passeron); sempre foram contextualizados na realidade de uma elite e, em geral, de uma prática colonizadora. Mas também, por outro lado, se negaram a ver os sentidos e as apropriações diversas que cada pessoa e cada grupo humano, em suas particularidades, foram construindo por baixo destes conteúdos sem contexto. (2011, p. 61).

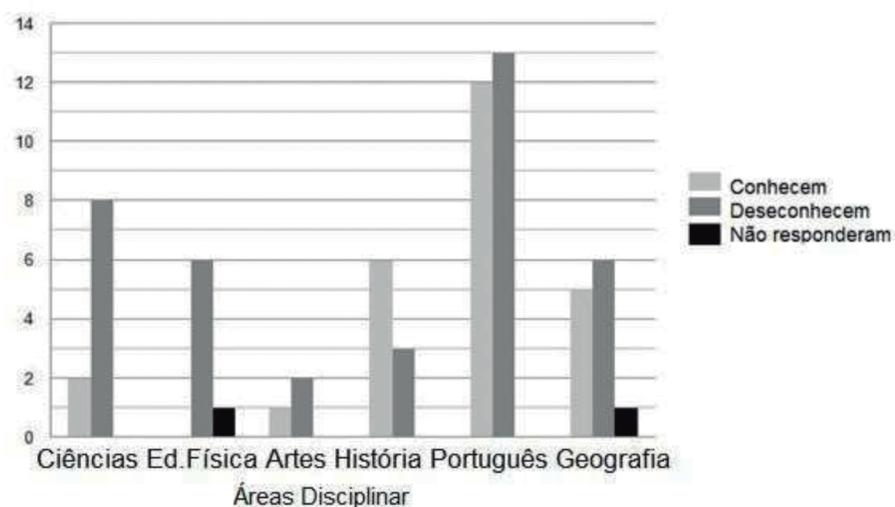
Nesse sentido, é fundamental inserir nos currículos orientações para que os professores, bem como, os demais profissionais da área educacional a exemplo também da própria gestão e coordenação, estejam envolvidos em realizar trabalhos didático-pedagógicos que impulsionem a inserção de conteúdos referentes à temática da lei 10.639/03 em suas atividades rotineiras, como expressa as Diretrizes Nacionais para Relações Étnicas:

Caberá, aos sistemas de ensino, à coordenação pedagógica, aos professores dos estabelecimentos de ensino, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. (2004, p. 18).

É essencial pensar e repensar em um currículo que atenda as necessidades de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional de modo a valorizar a identidade de cada grupo social presente no âmbito da sala de aula. Levando isso em consideração, é importante destacar que o gráfico a seguir foi elaborado

forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas – atuando também nas instituições privadas – produzindo e reproduzindo a hierarquia racial”. Diante disso, é possível destacar que o gráfico abaixo foi construído com a finalidade de expressar o número de profissionais entrevistados que conhecem ou desconhecem a lei 10.639/03, sendo que, os dados obtidos por meio da entrevista possibilitaram perceber e analisar o grau de conhecimento desses sujeitos em torno da referida lei.

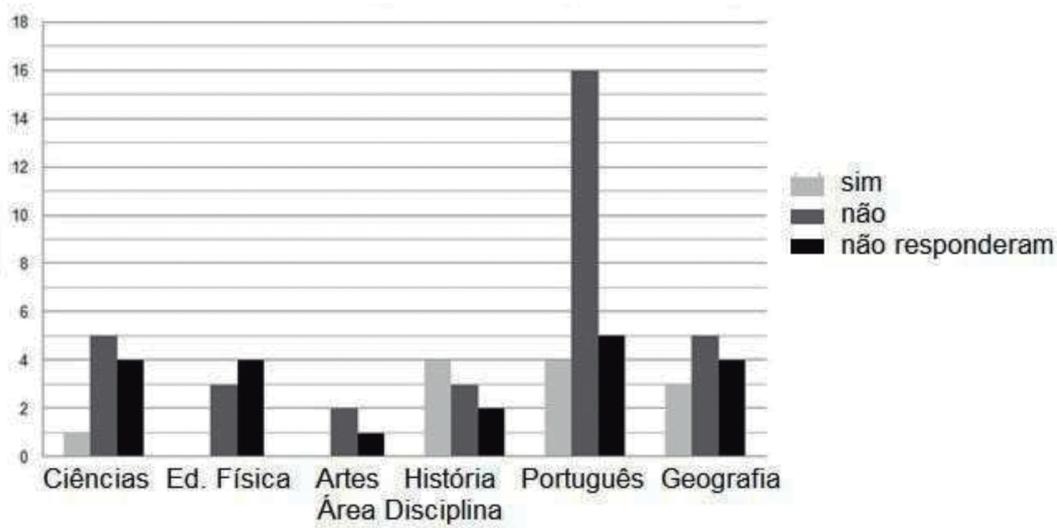
Figura 2: Gráfico representativo da quantidade de profissionais participantes da pesquisa que conhecem/ desconhecem a Lei 10.639/03 (Fonte: Acervo dos autores)



Tendo por base o gráfico acima, pode-se destacar que 26 (vinte e seis) professores conhecem a lei, 38 (trinta e oito) a desconhece e 02 (dois) não responderam ao questionamento. Logo, observamos que existe um número significativo de educadores que não tem conhecimento acerca da lei, mesmo essa tendo entrado em vigor a mais de dez anos, o que de certo modo é muito preocupante, pois temos de refletir sobre como o professor, desconhecendo a lei, desenvolverá um trabalho de ressignificação, reelaboração curricular com os alunos em torno de questões ético-raciais. Inviabilizando assim, a implementação e efetivação da lei nas instituições de ensino de Juazeiro-BA. Além disso, acreditamos que esse desconhecimento impulsiona ainda mais o crescimento do racismo no interior das escolas, como também se ampliam as desigualdades existentes entre brancos e negros, uma vez que, como ressalta

com a finalidade de verificar se a Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Juazeiro-BA promoveu até o momento da realização dessa entrevista alguma formação continuada que possibilitasse o conhecimento dos professores no que se refere ao que está expresso no texto da Lei 10.639/03.

Figura 3: Gráfico representativo contendo informações acerca da realização ou não de formações continuadas com professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Juazeiro-BA pela SEDUC (Fonte: acervo dos autores)

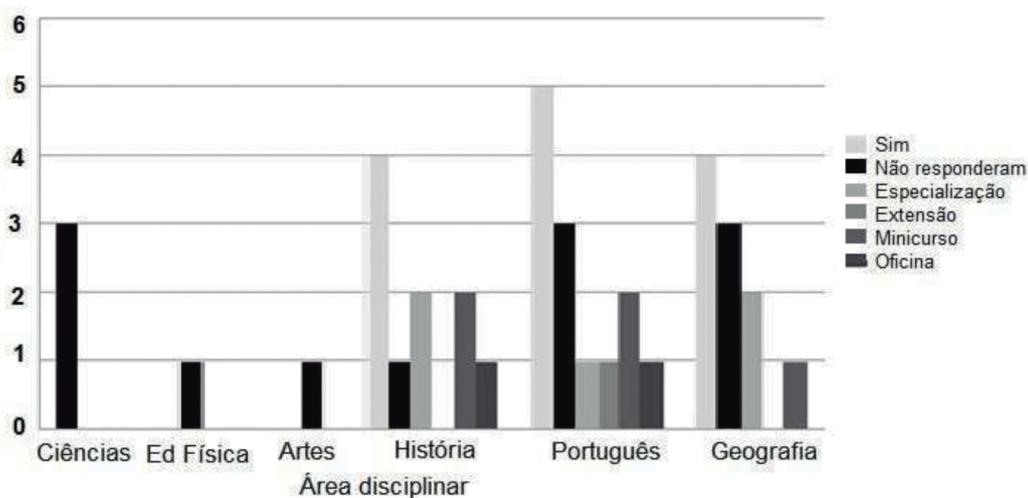


A análise do gráfico acima possibilita constatar que dos 66 (sessenta e seis) professores que participaram dessa pesquisa apenas 12 (doze) informaram que a Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Juazeiro-BA realizou formações acerca da lei 10.639/03, ademais é possível visualizar que 34 (trinta e quatro) informaram que não houve formações e 20 (vinte) não responderam ao questionamento. Dos 12 (doze) professores que afirmaram a realização de formações, apenas 04 (quatro) deles nos informaram o ano da referida formação. Diante desse fato, é possível enfatizar que, apesar das iniciativas desenvolvidas pelo o órgão responsável pela educação da cidade, a efetivação dessa lei ainda é algo distante, uma vez que é preciso investir mais em ações educativas, como formações continuadas, de maneira a motivar os docentes a desenvolverem estratégias formativas tendo por base a lei 10.639/03, até porque, “as formas de discriminação não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as

desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (MEC, 2004, p. 14).

No que se refere ao gráfico abaixo, é importante destacar que esse foi construído com a finalidade de compreendermos sobre quantos professores fizeram formações através de outra instituição, e quais as modalidades de ensino dessa formação, bem como verificar se os professores têm uma preocupação em participar de formações continuadas, ou seja, investindo na sua própria capacitação em torno da ampliação do saber sobre a lei 10.639/03, haja vista, que o professor também deve ser responsabilizado por sua formação profissional.

Figura 4: Gráfico representativo do quantitativo de professores que fizeram formações em outras instituições e sua, respectiva, modalidade (Fonte: Acervo dos autores)



Partindo dos dados expostos nesse gráfico, é possível constatar que 13 (treze) professores fizeram formações em outras instituições, sendo que, quanto à sua modalidade 05 (cinco) fizeram especialização, (um) curso de extensão, 05 (cinco) participou de minicurso e dois (02) de oficina.

Por conseguinte, é válido destacar que podemos perceber, ao analisar o gráfico, que 12 (doze) professores não responderam ao questionamento. Logo, diante desses resultados, é válido ressaltar que a formação continuada é algo importante frente à capacitação dos professores, uma vez que esta é uma

necessidade e a sua falta entra em discordância com o que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais.

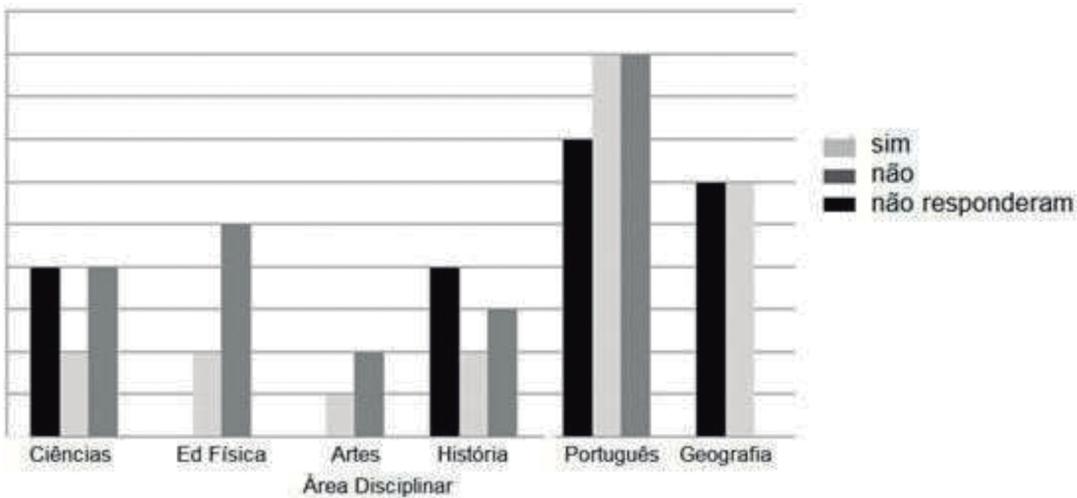
Vale lembrar, que como reflete Reis (2013), o direito à formação é do educador, mas o dever com a formação é de ambos - estado e poder público.

Para além do direito à formação inicial e continuada, os profissionais da educação [...] trazem consigo uma dívida imensa por parte do poder público no que diz respeito ao abandono da educação [...] que também traz implícita aí a condição humana do direito à formação. Já no que diz respeito ao dever da formação, este está dado para ambos, tanto ao poder público como responsável como para o próprio professor enquanto eterno aprendiz, que não deve render-se as dificuldades do processo, mas buscar sempre colocar em prática a sua condição de co-responsável pela sua auto, hetero eco-formação. (REIS, 2013, P. 129).

Dentro desse contexto, é importante ressaltar que o último gráfico que se encontra expresso abaixo foi elaborado com a finalidade de verificarmos se a prática docente dos sujeitos dessa pesquisa está contribuindo para a implementação da lei nas escolas públicas municipais de Juazeiro-BA.

Quando perguntados a respeito da contribuição da própria prática para a implementação da lei, obteve-se os resultados a seguir.

Figura 5: Gráfico o da contribuição da prática docente para implementação da lei 10.639/03
Fonte: Acervo dos autores.



Os resultados apresentados no gráfico demonstram que 21 (vinte e um) professores consideram que a sua prática docente contribui com a implementação da lei, por sua vez 22 (vinte e dois) professores responderam que não e 23 (vinte e três) não responderam a questão. Logo, é possível concluir que o conhecimento e reconhecimento da lei, por parte da maioria dos professores que participaram dessa pesquisa, são insuficientes para efetivação da mesma em meio às práticas pedagógicas realizadas nas escolas públicas municipais de Juazeiro - BA. Talvez seja insuficiente também para que os mesmos consigam avaliar suas práticas tendo como referencial as questões raciais.

3 Conclusões

Observamos, a partir dos dados apresentados, que a maior parte dos entrevistados desconhece a lei 10.639, mesmo ela estando em vigor desde 2003. Os números se apresentam como diagnóstico extremamente preocupante, pois desde 2004 foram também publicadas as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Racial e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, um instrumento que tem por função regulamentar princípios orientadores do fazer curricular e, com isso, serve como pilares do desenvolvimento das políticas públicas dos sistemas e instituições educacionais. Nesse sentido, os princípios que perpassam essas diretrizes devem povoar todos os campos de ação dos professores, instituições e sistemas educacionais. Com isso, se faz imprescindível que as questões raciais se tornem pautas frequentes no cotidiano escolar. As ações de formação continuada para os profissionais desses sistemas e instituições se apresentam então, como elementos extremamente estratégicos para promoção do conhecimento e reconhecimento desse importante instrumento jurídico, trazendo assim as questões identitárias para o núcleo das preocupações e prioridades das agendas de professores, instituições e sistemas mutualmente. Ou seja, as formações continuadas são parte das obrigações do Estado para com os funcionários públicos, a partir de seus sistemas e instituições, assim como previsto em nossa LDB 9394/96.

O município de Juazeiro vem construindo estratégias de formação continuada para seu corpo de profissionais docentes. A criação da Escola de Formação de Professores de Juazeiro (EFEJ) se apresenta como uma das principais iniciativas do Sistema de Educação Municipal, haja vista que nesse espaço são abrigadas as ações de formação continuada, contando com uma equipe permanente de formadores; além de acolher o polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que oferta regularmente cursos de graduação e pós-graduação em parcerias com diferentes universidades federais. Mesmo assim, vale destacar que os dados analisados apontam ainda, que uma parcela minoritária dos entrevistados afirma não ter recebido da Secretaria Municipal de Educação qualquer espécie de formação que tivesse como centro problematizador as questões raciais, o que contraria as ações desenvolvidas e as afirmações da maioria dos entrevistados.

Vale ressaltar que, desde o ano 2013, o município vem empreendendo esforços no sentido de fazer valer os princípios de uma educação contextualizada, contribuindo desta maneira para que o currículo possa ser mexido e apetecido como o campo pelo qual se pode incipientemente promover as mudanças tão esperadas no âmbito da escola pública, e que aqui não ficam de fora as perspectivas da Educação do Campo, da Educação Quilombola e da implementação da lei sobre a qual refletimos até então.

Observamos ainda que, pouquíssimos dos entrevistados afirmaram ter realizado formações por iniciativa própria sobre as questões suscitadas pela lei. Essa informação se apresenta preocupante, pois o professor também é responsável pelo seu próprio processo formativo enquanto profissional da educação; além de sê-lo peça fundamental no embate político para institucionalização radical das demandas apresentadas pela referida lei.

Conclui-se com isso que, o desconhecimento da lei 10.639/03, se dá, em grande medida, pela ausência de formações continuadas que tenham como objetivo trazer para o centro dos debates pedagógicos/escolares as questões identitárias. Acreditamos então, que as questões raciais (racismo) devem povoar todas as formações continuadas dos educadores; no entanto, é imprescindível que sejam promovidas formações que tenham como eixos centrais e estruturadores

categorias como raça, identidade, diferença e interculturalidade, somando-se a essas poderíamos acrescentar gênero, sexualidade e classe.

Desse modo, essa ausência de sensibilização e formação, impossibilita o fazer-se da principal força insurgente presente na lei 10.639/03. Essa que, sem sombra de dúvidas, é a de desestabilizar o currículo com sua desnaturalização, tornando visíveis os rastros dos conflitos e violências nos quais ele é produzido e que, pela ação mesma do currículo, são escamoteados, dando-nos a falsa impressão de sedimentação natural dos lugares no mundo.

Uma educação contextualizada é fundamento pelo o qual se pode colorir os sistema educacional com as diversas cores dos saberes, dos valores e costumes culturais e pelas histórias de lutas e afirmação dos diversos povos que foram ao longo da nossa história de formação política, colocados à margem. Eis então o grande desafio posto a todos/as, sairmos dos enunciados definidos nos marcos legais da educação brasileira, para construirmos uma educação de sentidos, que no seu fazer cotidiano coloque em prática os princípios que fundamentam uma sociedade de fato e de direito democrática, equânime e socialmente referenciada.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei 10639 de 2003**. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Presidência da República, Outubro, 2004.

DIAS, Fernanda Vasconcelos. **"Sem querer você mostra o seu preconceito!"**: um estudo sobre as relações raciais entre jovens estudantes de uma escola de Ensino Médio. UFMG/FaE, 2011.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GELEDÉS, Instituto da Mulher. **Racismo Institucional: Uma abordagem conceitual**. Disponível em: < <http://www.seppir.gov.br/> > Acesso em: 04 de dez. de 2014.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (org.). Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semiárido. In: **Educação para a Convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas**. Juazeiro (BA): Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, Selo Editorial-RESAB, 2011

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisas qualitativas em saúde. 6ª ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

NEVES, Aline; DIAS, Fernanda; HELENA, Heloísa. **A diversidade de um povo**. 2014. Disponível em:
<<https://ufmgextensao.grude.ufmg.br/course/view.php?id=211&topic=3>> Acesso em: 03 de dez. de 2014.

PERROT, Marie-Dominique. Educação para o desenvolvimento e perspectiva intercultural. In: FAUNDEZ, Antonio (org.). **Educação, desenvolvimento e cultura**: contradições teóricas e práticas. São Paulo: Cortez, 1994.

REIS, Edmerson dos Santos. A formação dos profissionais da educação do Campo: direito dos educadores e dever do poder público. In: REIS, Edmerson dos Santos; CARVALHO, Luzineide Dourado; NÓBREGA, Maria Luciana da Silva. **Educação e convivência com o Semiárido**: reflexões por dentro da UNEB. Juazeiro: Bahia: UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB/MCT/CNPq/Selo editorial RESAB, 2013.

SANTANA, José Valdir Jesus de; SANTANA, Marise de; MOREIRA, Marcos Alves. Currículo, diversidade étnico-racial e Interculturalidade: algumas proposições. In: Educação, Gestão e Sociedade: **Revista da Faculdade Eça de Queiros**, ISSN 2179-9636, Ano 2, número 6, junho de 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A poética e a política do currículo como representação**. Disponível: http://www.educacaoonline.pro.br/a_poetica_e_a_politica.asp Capturado em 10/07/2004.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação quilombola**: um direito a ser efetivado. Recife: Centro de Cultura Luiz Freire - Instituto Sumaúma . disponível em:
<http://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/dht/cartilha_cclif_educ_quilombola_direito_a_ser_efetivado.pdf> acessado em 06 de julho de 2015.

ⁱ Que leve em consideração a contribuição das demais matrizes de formação do povo brasileiro, principalmente a negra e indígena, uma vez que é impossível se perceber o Brasil sem essas marcas fundamentais na miscigenação do povo brasileiro. Sendo assim, currículo enegrecido, ou seja, que fuja de um padrão único, europeu, branco, macho e excludente.

ⁱⁱ Pautadas por posições de higienização e eliminação de raças e ou grupos sociais considerados inferiores pelas raças e grupos dominantes.