

4

A Lei 10.639/03 na Escola Resgatando a Cultura: cenas do cotidiano, atores, ações e contradições

Este capítulo tratará de apresentar as análises dos dados referentes às observações e às entrevistas realizadas. Neste sentido, vale ressaltar que optamos por subdividi-lo em blocos de temáticas que se configuraram de maneira mais impactante na pesquisa e foram visíveis tanto nas observações quanto nas entrevistas com os membros da equipe pedagógica. Desta maneira, a nosso ver, torna-se mais possível a triangulação dos dados tendo por referência o suporte teórico concernente à temática tratada. Objetivamos, sobretudo, acrescentar com as discussões do campo das relações étnico raciais e educação, visando contribuir para *um projeto de educação plural, pluriétnica e plurirracial* (Silva e Nascimento, 2013, p. 104).

Para Silva e Nascimento (2013), um projeto de educação plural, pluriétnica e plurirracial propõe que as instituições de ensino e os educadores, em seus processos pedagógicos, considerem os seguintes elementos:

- o respeito e o reconhecimento da multiplicidade de corpos que constituem a sociedade brasileira;
- a desconstrução de imaginários preconceituosos sobre determinados grupos, em nosso caso sobre africanos e afro-brasileiros;
- a necessidade de um projeto político-pedagógico de promoção de igualdade racial. (Silva e Nascimento, 2013, p. 104)

Os blocos temáticos que serão objeto de análise são os seguintes: o papel da literatura na promoção de atividades sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, a questão da identidade racial, a formação docente, inicial e continuada, e por fim, a questão da religiosidade, ressaltada e tratada como um grande limite para a implementação da Lei 10.639/03.

4.1

A literatura como um caminho possível

Há algum tempo vem crescendo a valorização da leitura de livros de literatura infanto-juvenil para crianças. Os incentivos promovidos por essa prática são muitos e vão desde o estímulo da imaginação até o desenvolvimento da leitura

e da escrita. Se tocarmos na questão étnico-racial, lembraremos, ainda, da grande importância atribuída à assimilação das histórias no fluxo comparativo com as próprias histórias de vida. Nesse sentido, é questionada a prática de leitura de contos que retratam apenas personagens brancos/brancas nos enredos com finais felizes, na mesma medida em que os/as negros/as estão sempre sendo representados numa situação de sofrimento, angústia, escravidão, entre outros. É nesse bojo que surge o compromisso com estratégias e práticas educativas engajadas com a desconstrução dessas imagens.

Nesse caso, de acordo com Sousa e Sodré (2012), é necessário buscar estratégias para se trabalhar o tema literário na escola sem que haja distorção, mas sim que as práticas de leitura dialoguem com o contexto social do leitor, sobretudo que a literatura não tenha um caráter servil. A literatura pode levar a criança a olhar o mundo por diferentes perspectivas, possibilitando que entre em contato com as diversas formas de pensar, de escrever e, principalmente, de existir. A literatura permite viajar sem sair do lugar, levar o leitor a um lugar que, concretamente, lhe é totalmente desconhecido podendo, ao menos temporariamente, se desfazer do seu olhar cultural e contextual para olhar sob outra ótica.

A primeira atividade observada na escola Resgatando a Cultura ocorreu no dia 14 de Março de 2015 (Turno da Tarde, turma 302). Vide as anotações do caderno de campo:

A turma 302 é composta por 32 alunos. A sala de aula, por seu tamanho, muito pequeno não acomoda bem tantos alunos. Os mesmo, por este motivo não conseguem se locomover com liberdade e comodidade. Quando entrei na sala, a turma estava bastante agitada. O momento é de troca de professores. Estamos aguardando a entrada da "Tia de leitura" (referência a professora de incentivo à leitura). A espera aflora os ânimos de todos, que se referem à aula com ansiedade de quem gosta muito do que estar por vir.

[...]

"Hoje nós vamos ler a história da Obax", diz a professora. Todos procuram seus lugares com bastante pressa e rapidamente ficam em silêncio. A leitura começa. A professora dramatiza toda a história. Muda vozes, movimenta o corpo, anda em círculos pela sala, mostrando as imagens a todos os alunos, que também estão sentados em círculo. Estes, olham atentamente, apresentam expressões de susto, surpresa e curiosidade dependendo de acordo com os trechos contados. Participam bastante. Fazem perguntas e conversam entre si sobre a história.

[...]

Após a contação, a professora propõe uma atividade. Apresenta bonecos e roupas feitas de papel (cartolina). Os bonecos são marrons, brancos e beges. As roupas, coloridas. Ela solicita que cada aluno se dirija a mesa e pegue um boneco que ache parecido consigo e a roupa que quer vestir para confeccionar o boneco que representará a si mesmo.

Obax é um livro de Rogério Andrade Neves, publicado em 2010. A personagem principal é a própria Obax, uma menina que vive em uma aldeia africana e de imaginação fértil. Tudo que Obax contava para os amigos e família já não tinha crédito, pois era fruto de sua imaginação. Até que um dia esbarra em uma pedra, transformada por sua imaginação em Nafisa, um elefante com quem embarca em uma grande viagem pelo continente africano vivendo várias aventuras. As imagens do livro são extremamente coloridas e marcam cenários africanos encantadores.

Uma questão salientada durante essa observação se refere à escolha das roupas a serem colocadas nos bonecos. Um menino queria colocar saia e blusa e a professora o censurou, dizendo: "Não, não, isso aqui é roupa de menina". Apesar de esta dissertação não focalizar a questão de gênero, compreendo ser necessário apresentar tal situação para refletirmos sobre a importância de um ambiente de liberdade de escolhas para facilitar os diálogos, as desconstruções dos mais diferentes estereótipos presentes em nossa sociedade que causam, não isoladamente, mas em conjunto uma série de processos discriminatórios.

Com relação ao trabalho com os bonecos, é possível perceber que há uma preocupação em perceber como os/as alunos/as se veem. Como já descrito no capítulo anterior, a diretora adjunta da instituição relatou uma preocupação frente ao modo de se identificar dos familiares diante à pergunta sobre raça/cor presente no questionário das matrículas. No dia da observação descrita acima, pude evidenciar que grande parte dos alunos já apresenta um avanço nesse sentido e falam claramente sobre suas identidades, inclusive posso citar um trecho de uma conversa ocorrida na turma durante a confecção dos bonecos, quando um menino pegou um boneco marrom e outro pegou um boneco bege. O que pegou o boneco marrom disse "Porque você tá (sic) pegando esse boneco? Eu vou pegar o marrom. Sou preto". Outro disse: Não é preto que se fala, é negro!".

Essa turma está no terceiro ano e as discussões/colocações feitas por eles evidenciam a presença desse diálogo na escola. As próprias professoras relatam

que o trabalho sobre História e Cultura afro-brasileira e africana referente a Lei 10.639/03 é iniciado pela questão da identidade. Nas palavras da professora Elisa,

a facilidade está no trabalho com os contos, com os livros de história (...) esse caminho pra mim é o mais fácil, mas tem dificuldade porque não é uma coisa que a gente tá vendo [...], assim, não tem material pra gente pegar e ficar estudando e atividade pra gente fazer, então é mais complicado, né? (sic) Tem que parar, tem que pesquisar, tem que conversar mais [...] com os livros eu acho mais fácil. (Julho de 2015)

A professora, nesse momento denuncia a ausência de materiais. Em diversas entrevistas essa informação se repetiu. As professoras sentem falta de algo palpável, mas para o Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana afirmam não terem. Nesse sentido, elas se sentem mais à vontade com uso dos livros. Na escola, o acervo literário no que se refere à cultura e história africana e afro brasileira, é bastante amplo, conta com 99 títulos, incluindo revistas, apostilas e cartilhas, teórico práticos, mais orientados aos professores. Sem dúvida, esta temática apresenta um número de livros superior a qualquer outra nesta escola. Livros sobre cultura indígena também se fazem presentes, mas em menor número.

Outra professora relata que a entrada na temática através dos livros de literatura infanto-juvenil é mais sedutora para os alunos. Segundo ela, as crianças ficam encantadas com as leituras/histórias e as mesmas possibilitam a abordagem de diversos assuntos. Reitera que o comprometimento da gestão facilita a efetivação das atividades. No fragmento abaixo podemos perceber esta questão, quando a professora diz escola está se referindo à direção, coordenação, orientação pedagógicas:

É[...] a escola dá a maior força, mas eu tinha essa dificuldade de trabalhar essa questão com o infantil. Agora eu tô me encontrando através do uso da literatura porque eles se envolvem bem com a leitura e aí (sic) eu procuro fazer uma atividade sempre em cima da história. Tem dado certo! (Professora Flávia, julho de 2015)

Consideramos aqui a arte literária infanto-juvenil como um espaço plural, local privilegiado de produção simbólica de sentidos. Neste sentido, a literatura é entendida não como um espaço de representação neutra, mas de enredos e lógicas que permitem a construção e reconstrução do real.

A escola é um espaço de construção de conhecimentos. Porém, muitas vezes, prioriza um modelo de educação tradicional que dificulta o

desenvolvimento da autonomia, da criação, da imaginação e do lúdico. Desta maneira, a escola pode, ao invés de promover a liberdade, com a formação de cidadãos críticos e conscientes politicamente, economicamente e socialmente, formar pessoas alienadas e obedientes (SANTOS, 1997).

Defendemos a perspectiva de que a literatura pode levar a criança a olhar o mundo por diferentes perspectivas, possibilitando que entre em contato com as diversas formas de pensar, de escrever e, principalmente, de existir. Ela pode levar o leitor a um lugar que, concretamente, lhe é totalmente desconhecido podendo, ao menos temporariamente, se desfazer do seu olhar cultural e contextual para olhar sob outra ótica.

Um dos cuidados que o trato com a literatura na escola deve ter está relacionado à escolarização da literatura. Visto que tal procedimento pode acarretar num processo exatamente contrário ao descrito acima com relação à formação do ser humano. Sobre isto, Soares (1999) distingue dois tipos de escolarização da literatura: adequada e inadequada. Em sua linha de pensamento,

a escolarização da literatura Adequada seria aquela que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorre no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar, já a Inadequada é aquela que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler (p.47).

Neste sentido, podemos dizer que a literatura pode perder sua dimensão estética se limitada aos objetivos instrucionais, num caráter *pedagogizante* (SOARES, 1999). Por isso, o texto literário pode adquirir um valor negativo, se usada meramente como uma ferramenta didática, nos parâmetros tradicionais, com a obrigação da memorização para fins avaliativos, empobrecendo assim, a formação do leitor.

Por intermédio das observações e entrevistas realizadas na Escola Resgatando a Cultura acreditamos que a *literatura que seja um espaço plural, aglutinadora de várias leituras e análises, local privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos e, desse modo, fonte que pode colaborar para a enunciação ou para o apagamento, para a valorização ou subalternidade das identidades* (SOUSA e SODRÉ, 2009).

Gouvêa (2005) analisou 17 obras literárias do século XX que retratassem personagens de negros. A autora considerou livros que foram editados mais de uma vez. Assim, os resultados deste estudo mostraram que antes de 1920 não havia personagens negros presentes nos livros, o que demonstra uma identidade totalmente invisibilizada socialmente. Após 1920, a presença do negro se atrelava a imagem do escravo, de forma estereotipada, com tentativas de integração a um modelo de branquidade, mas sempre numa posição de inferioridade.

Segundo Sousa e Sodré (2011), apenas na década de 80 é iniciada uma linha de rompimento com a imagem estereotipada com relação aos negros. Os retratos são ressignificados, com obras onde personagens negros na sua resistência enfrentam os preconceitos, *resgatando sua identidade racial, desempenhando papéis e funções sociais diferentes, valorizando as mitologias e as religiões de matriz africana, rompendo, assim, com o modelo de desqualificação presente nas narrativas dos períodos anteriores* (p. 12 e 13).

A partir da década de 90, lentamente podemos observar a presença de uma outra visão. A África descrita por outros vieses, personagens negros abordados de uma maneira não estereotipada, uma valorização dos traços e símbolos da cultura afro-brasileira, como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações.

Com a promulgação da Lei 10.639/03 há ainda um maior apelo à construção de livros de ressignifiquem a visão do negro e de sua cultura, promovendo a contação de histórias antes não mostradas, distanciando o negro da imagem negatizada pelo passado escravocrata. A escravidão jamais deve ser esquecida para que não volte a acontecer. No entanto, não é o único traço da cultura negra. Muito pelo contrário, muito temos a aprender a conhecer sobre a ancestralidade africana.

Nessa tentativa, a escola Resgatando a Cultura percorre os caminhos possíveis de serem trilhados por meio da literatura para promover sim a formação dos/das estudantes numa tentativa de pôr em prática os objetivos da Lei 10.639/03. Nas culminâncias dos projetos desenvolvidos pela escola foi possível perceber uma continuidade das leituras trabalhadas. Como podemos ver abaixo:

Figura 11: Atividade sobre o conto africano Quianda e Quicimbe



Fonte: Própria

Figura 12: Exposição de livros



Fonte: Própria

De acordo com o relato da Professora Elisa, há sempre várias conversas a partir da leitura de qualquer história:

a gente tem uma relação com todos os livros da cultura(sic) e aí eu sempre procuro ver antes, já levo pra dar uma lida em casa pra trazer pra eles com uma proposta de atividade. Então dou a história e em cima daquela historia conversamos sobre o tema ou outros temas também e fazemos as atividade relacionadas a história. O legal é que se depois você traz uma história parecida ou que tenha algum elemento das que já foram lidas eles sempre fazem o link. (...) quando eu trouxe a história da Bruna e a galinha da Angola, eu falei que Angola ficava na África, aí eles disseram: “Na África que a Obax mora”. Elisa (Julho de 2015)

A partir deste relato podemos perceber que para estes alunos a literatura tem provocado a busca de associações. Ouvindo as histórias, os mesmos aprendem sobre a África, a cultura e etc.

A aula relatada pela professora Elisa foi observada durante o processo da pesquisa. A história Bruna e a galinha da Angola foi contada através de um vídeo que foi escutado e visto pelos/as alunos/as com muita atenção. Enquanto o vídeo era transmitido, Gabriel¹⁹ (5 anos) falou pro amigo do lado: “Porque ela ficou amiga da galinha?, eu ía querer um cachorro”. Após, o mesmo retornou com a pergunta para a professora que conversou sobre a ideia da galinha ter sido da avó que vinha da África, explicou que os costumes são diferentes, mas que a Bruna ficou muito feliz com a galinha e que podemos ser amigos de quem quisermos, desde que estejamos felizes como a Bruna.

Na continuidade da atividade, os/as alunos/as fizeram o desenho da galinha com as mãos e tinta; Enquanto pintavam conversavam sobre a história da Bruna e suas histórias.

Outro depoimento interessante foi o da Professora Cátia, que revela o quanto foi gratificante a leitura do livro Aguemon: um mito Yorubá da criação do mundo. A mesma relata:

Incrível como eles ficaram encantados, dá gosto de ver. Tem uma parte que é sobre Deus e Deus é negro. Eles pareciam que não tavam(sic) acreditando. No final, um aluno perguntou: Tia, esse Deus é negro? Quando eu respondi que sim os olhos dele brilharam, olhou pro lado e disse: Esse Deus é negro que nem eu (sic). Perdi a conta das vezes que me pediram pra ler essa história (...)

¹⁹ Nome fictício

Figura 13: Cartaz de atividades sobre a leitura de Aguemon:
um mito yorubá da criação do mundo



Fonte: Acervo da escola

Este último depoimento trazido aqui nos leva a considerar a questão da identidade, da representação. A leitura do livro possibilitou para aqueles alunos uma outra visão de Deus, diferente da que eles conheciam até então. Este nome, sempre remetido à bondade, poder e criação nunca antes havia sido relacionada à imagem do negro. No momento em que isso aconteceu, promoveu o empoderamento daquelas crianças, pois se ver representado em imagens às quais remetem importância, às posições nunca imaginadas antes permite a valorização própria e ao mesmo tempo o questionamento das bases que sustentam nossos conhecimentos, como: Porque Deus é sempre retratado como um branco?

A literatura, portanto, pode romper com padrões normativos e configurar novas perspectivas, tanto de ordem temática quanto de ordem discursiva. Pode possibilitar a intensificação de vozes questionadoras dos próprios sujeitos afrobrasileiros. Assim, tais sujeitos passam a ser protagonistas de sua própria história (SOUSA e SODRÉ. 2009).

4.2

Identidade e representação

No terceiro capítulo desta dissertação apresentamos um relato sobre o não reconhecimento identitário por parte dos/as alunos/s e das famílias evidenciado no ato da matrícula na escola Resgatando a cultura. Neste momento, retomamos essa temática devido a recorrência da mesma nas falas das professoras e gestoras e nas observações das atividades pedagógicas ocorridas na escola.

4.2.1

Por que falarmos de Raça?

Antes mesmo de apresentar qualquer dado do campo de pesquisa, consideramos importante demarcar uma justificativa para o constante uso do termo *raça* neste trabalho. Gomes (2012) alerta que:

A discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos. O uso destes, muitas vezes, causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes e, dependendo da área do conhecimento e do posicionamento político dos mesmos, pode até gerar desentendimentos. (p.39)

Dito isto, ressaltamos que nossa concepção acerca do termo *raça* condiz com a concepção contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais, a saber:

É importante destacar que se entende por *raça* a construção forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de *raça* cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo *raça* é utilizado com frequência nas relações brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Contudo, o termo foi ressignificado pelo movimento negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. (BRASIL, 2004, p.13)

Assim como Gomes (2012), denominamos negras as pessoas classificadas como pretas e pardas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Mesmo assim, sabemos que quando a diretora adjunta da Escola Resgatando a Cultura questiona a auto-classificação das famílias no ato de matrícula, por

exemplo, está se baseando em uma avaliação do fenótipo. Não aleatória ou sem fundamentos, é claro! Mas, sobretudo, sabemos que o não reconhecimento identitário se relaciona ao preconceito racial direcionado à pessoa negra.

O termo *raça* é bastante discutido entre estudiosos de grandes áreas (Ciências Sociais, Educação, Antropologia...), as compreensões acerca do uso do mesmo são variadas. Gomes (2012) acredita que isso tem a ver com o fato de a “raça” frequentemente remeter ao *racismo*, *aos ranços da escravidão e às imagens que construímos sobre “ser negro” e “ser branco” em nosso país* (p.45). Além disso, reitera:

Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo *raça* possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a *raça* ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, é porque *raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade. (p. 45)

A autora reflete sobre a importância de estarmos atentos ao contexto em que é inserido o termo *raça*. Assim como ela, neste trabalho, quando recorremos ao termo, de nenhum modo estamos relacionando-o ao conceito biológico de *raças* humanas, onde são usados argumentos incabíveis para justificar uma hierarquia entre as *raças*.

Em consonância, o termo *etnia* na expressão étnico-racial revela a tensão devido às diferenças de cor de pele, traços físicos e a raiz cultural presente na ancestralidade africana que difere em visão de mundo, valores e princípios das culturas indígena, européia e asiática. Gomes (2012) reitera:

(...) no caso dos negros brasileiros, substituir o termo *raça* por *etnia* não resolve, na prática, o racismo que aqui existe e nem altera totalmente a compreensão intelectual do racismo em nosso país. Por isso, pesquisadores e militantes, ao falar sobre o negro brasileiro, ainda adotam o termo *raça*, porém, com outro sentido e com outro significado. Os militantes e intelectuais que adotam o termo *raça* não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem *raças* humanas. Na realidade eles trabalham o termo *raça* atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo étnico-racial, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil. (p.45)

Assim como na Escola Resgatando a Cultura, a realidade de muitas crianças negras no Brasil está relacionada a vergonha em se reconhecer como negro. Esse não reconhecimento se dá devido à diversas mazelas do preconceito racial. A histórica atribuição negativa dada à imagem do negro, como objeto, como produto do estereótipo do "feio", "sujo", "criminoso" ou "burro" (Sousa e Sodré, 2011, p.3) conduz o/a negro/a a se negar para ser aceito/a. Desfazer essa imagem requer um planejamento centrado em práticas de desconstrução epistemológica.

Moreira e Câmara (2010), ressaltam que qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. Em vossas palavras:

O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir. (p. 39)

Quando se trata da identidade étnico-racial, essa discussão pode ir ainda mais além. Agir socialmente e de modo autônomo estando conscientemente atento de seu pertencimento à um grupo cultural estigmatizado, e que a luta pela não invisibilização e inferiorização é diária. É no trabalho, na escola, no grupo religioso... Tem relação com seus traços físicos, cabelo, vestimenta e modus de ser. Implica um questionamento à ordem imposta pela sociedade antes imperialista, agora capitalista. Implica um questionamento das bases do modo de pensar social intrínseco à ordem econômica mundialmente imposta. Modo de pensar este, que ignora os diferentes lados da história, as diferentes maneiras de ver o mundo, de viver no mundo. Associada à lógica moderna de humanidade estão ideias que podemos atrelar aos processos de hierarquizações sociais e às consequentes discriminações à alguns grupos sociais.

Mesure e Renaut (1999) apud Munanga (2006) ponderam a existência de duas exigências comparativamente opostas relacionadas a ideia moderna de humanidade, assim descritas:

A primeira exigência corresponde à convicção constitutiva de um primeiro humanismo moderno, conforme o qual a humanidade é uma natureza ou uma essência. Na lógica desse humanismo chamado essencialista (tal como se desenvolveu na filosofia das Luzes), a humanidade define-se pela posse de uma

identidade específica ou genérica, por exemplo, a que faz do homem um animal racional. No horizonte dessa primeira exigência afirmam-se com clareza os valores do universalismo ou do humanismo abstrato e democrático, tal como foi concebido pela afirmação segundo a qual existe uma natureza comum a todos os homens, idêntica em cada um deles, em virtude da qual eles têm os mesmos direitos, quaisquer que sejam suas características distintivas (de idade, de sexo, de etnia, etc.). A segunda exigência se fez presente desde o fim do século XVIII na Alemanha, depois na França e na Inglaterra, na medida em que alguns efeitos perversos da primeira exigência se deixaram perceber. Essencialmente, a representação da humanidade em termos de identidade indiferenciada podia também desembocar na perspectiva de uma tirania do universal, e conceito essencialista do homem podia igualmente servir de pretexto para discriminar, do resto da humanidade, os indivíduos ou grupos de indivíduos não correspondendo à identidade específica e para excluí-los, em direitos e em fatos, da humanidade plena e inteira. O romantismo alemão colocou severamente em questão, em sua crítica contra a Revolução Francesa, as virtualidades inquietantes de toda a política dos direitos do homem, acusado de abrir o caminho ao despotismo que se contenta com algumas máximas universais e sacrifica totalmente a riqueza e a diversidade das tradições. À afirmação universalista da identidade intrínseca da humanidade veio se sobrepor a uma nova convicção: existe, é certo, uma identidade humana, mas essa identidade é sempre diversificada, segundo os modos de existência ou de representação, as maneiras de pensar, de julgar, de sentir, próprias às comunidades culturais, de língua, de sexo, às quais pertencem os indivíduos e que são irredutíveis às outras comunidades.

Da afirmação universalista/essencialista da identidade, surge à discriminação a grupos sociais que mascara as normas etnocêntricas e serve apenas para conter as diferenças. Essa visão é que pretende-se romper através da educação antirracista e de outras iniciativas efetuadas por minorias.

4.2.2

Empoderamento e representatividade: "quando a gente pedia pra se desenhar, as crianças negras se desenhavam loiras"

Partindo do primeiro tópico abordado neste capítulo "A Literatura como um caminho possível", adentraremos a reflexão sobre empoderamento e representatividade, tópicos sobre identidade racial à luz da experiência cunhada na Escola Resgatando a cultura.

As observações revelaram que a leitura de livros pautados na História e na Cultura afro-brasileira e africana favoreciam que as crianças questionassem suas identidades étnico-raciais. Podemos ressaltar também, que as leituras não se configuravam como momentos esporádicos. A escola possui uma cultura da leitura, ou seja, a maioria das atividades são embasadas em leituras de livros

literários. Desse modo, não é acabada com o término da leitura do livro. Há continuidade, primeiro com discussões acerca das temáticas evidenciadas e posteriormente com trabalhos manuais e reflexivos. O incentivo à literatura, inclusive, extrapola os muros da escola. Segundo relato da professora Elza, os/as alunos/as se sentem tão contagiados com a percepção da existência de livros com personagens parecidos com eles/as que afloram um entusiasmo fora do comum para que a família, os/as amigos/as também vejam. Com isso o empréstimo dos livros cresceu muito. Nas palavras da mesma:

O livro Menina Bonita do Laço de fita, por exemplo, não para aqui. Nós vamos até comprar outro pra quando as professoras quiserem usar [...]. Às vezes vem uma criança e fala " Ah tia, eu quero o da Menina Bonita do Laço de Fita". Eu falo: Ué (sic), você já pegou esse livro semana passada. " Mas eu quero ler pra minha mãe, pra minha irmã, vizinha". Querem ler até pro cachorro de estimação (brinca!)

Sousa e Sodré (2011) ressaltam que para os afro-brasileiros, ver sua imagem refletida num livro sendo retratada de forma positiva e empoderada contribui para que esse sujeito se aceite, valorize e tenha orgulho de suas raízes históricas e culturais, das construções de sentidos que vieram com os africanos e que no Brasil foram ressignificadas num diálogo permanente com outras culturas.

Porque está sendo trazida aqui a discussão que poderia ter feito parte do tópico anterior? Percebemos que a construção da identidade racial positiva é alcançada, nesta instituição, por intermédio da leitura dos livros. Segundo Sousa e Sodré (2011), o questionamento das identidades raciais das crianças e jovens afro-brasileiros ou não, é favorecido num contexto de reconhecimento e respeito aos sujeitos e saberes advindos de uma matriz africana e afro-brasileira, o que implica na desconstrução da ordem “harmoniosa” ditada pelo ideal de branqueamento, da miscigenação e do mito da democracia racial que estabeleceram “silenciosamente” um padrão branco.

A leitura possibilita que a criança olhe para os livros e reconheça a existência de elementos específicos da sua raça/etnia/cor. Tais situações promovem um sentimento de prazer e satisfação. Perceber que seus antepassados não têm apenas dor, violência e sofrimento para mostrar/empoderar essas crianças para enfrentar o mundo racista no qual elas vivem. Empoderar, de acordo com o dicionário Aurélio significa dar ou adquirir poder ou mais poder. Aqui tratamos, mais especificamente, de intencionalmente promover processos que contribuam

para a valorização da autoestima e compreensão de que a sociedade brasileira é formada por pessoas de diferentes grupos étnico-raciais, com *culturas e histórias próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, a sua história* (DCNs, 2004). E todos devem ser sujeitos de direitos, igualmente. Sobre essa questão, salientamos o depoimento da professora Luíza:

a questão da autoestima, da valorização, a relação entre eles já é muito diferente [...] a auto estima porque você começa a ver o aluno se reconhecendo. Alunos que até então tinham vergonha do cabelo, da cor da pele, da sua religião. Você começa o trabalho em fevereiro quando chega lá em dezembro você faz a mesma atividade e vê o quanto mudou. Alunos que reconheceram a sua religião, que souberam identificar o seu tom de pele, a sua raça...não têm vergonha de si, têm orgulho.

Um outro trecho contribui para o entendimento deste:

Na verdade nossa primeira questão foi essa. Quando a gente foi avaliar, a gente levou um grande susto porque crianças negras se desenhavam loiras, com características que não eram as suas. Aí começou o trabalho e no final a gente fez de novo, isso é pra registrar. Mas o que aborrecia muito também eram as brincadeiras. Seu cabelo duro, macaco, não sei o quê, porque eles são crianças e criança não adianta eles são muito mais ferrenhos do que os adultos, as vezes, muito mais. Então assim, a gente viu mudança. Esse tipo de brincadeira assim, não vou dizer que não tem, mas que diminuiu e diminuiu bastante assim. Hoje eles já não brincam tanto assim e hoje eles já tem a consciência de repreender o outro ou então de responder: "sou negro sim!" (...) Daquela forma que a gente gosta! responder com orgulho. Porque antes não, antes o outro falava, aí abaixava a cabeça, ficava triste, então foram mudanças de comportamento que eles adquiriram ao longo do tempo. A gente assim, viu muitas mudanças, muitas mudanças mesmo. (Professora Elza, Julho de 2015).

O depoimento da professora Elza, demonstra que em algum momento foram evidenciadas e consideradas as atitudes discriminatórias entre os alunos. Em nossa concepção, tal fato não se deu aleatoriamente, mas sim porque alguns membros da equipe pedagógica, ao participarem de formações nas quais a temática étnico-racial veio a ser debatida, passaram a apresentar um outro olhar analítico para a maneira como aquele público se relacionava. Dessa maneira, alguns fatores também foram alvo de atenção, dentre eles a maneira como aqueles crianças se identificavam com relação à raça.

Silva e Sales (2013), trabalham com a concepção de identidade como um elemento relacional e desenvolvido através da convivência com o outro. Além de concordar com tal premissa, ressaltamos o que as autoras registram acerca do

papel da escola na viabilização da construção de identidades positivas que não deixam brechas para a exclusão de qualquer identidade:

Sendo a escola um lugar de convivência é também um espaço de construção de identidades e se privilegia somente um povo, uma religião, uma cor, etc., e a veicula como superior, dá margem para práticas discriminatórias e preconceituosas contra os que não participam do grupo favorecido e também promove o sentimento de baixa autoestima deles. (SILVA e SALES, 2013, p. 68)

É importante salientar que optamos por trabalhar com a concepção de identidade negra apresentada por Gomes (2003):

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Segundo a autora, “construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.” (p.171). A professora da Educação Infantil salienta essa questão, ao trabalhar o auto reconhecimento com as crianças pequenas relata:

Do próprio reconhecimento porque as vezes a pessoa negra não se reconhece como negra. A gente vê isso nas crianças também, a maioria delas não se reconhece como negras, quando fazem o autorretrato não fazem com a cor delas, é só branquinho ou então quando vai fazer , vai pintar uma bonequinha ou um bonequinho perguntam: Cadê o cor de pele? Eu falo : Mas porque o cor de pele? Qual é a cor da sua pele? Qual é a cor da pele dele? E aí eles começam a ficar meio assim perdidos, porque não tem esse reconhecimento próprio, então é por aí, né? A gente começa a questionar pra eles se questionarem também e com o tempo isso vai mudando, mas tem que estar sempre trabalhando. (Elisa, Julho de 2015)

Na mesma linha, Munanga (1994) considera que:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (págs. 177-178).

Novaes (1993) salienta a importância de se perceber que o conceito de identidade deve ser investigado e analisado não porque os antropólogos decretaram sua importância (diferentemente do conceito de classe social, por exemplo), mas porque ele é um conceito vital para os grupos sociais contemporâneos que o reivindicam.

Para ilustrar a importância do reconhecimento identitário para as crianças cabe o exemplo de uma aula observada na turma do 2º ano. Era Junho e as atividades começaram a abordar a temática das festas juninas e julinas. No fim da aula, a professora entregou para cada aluno/a uma folha para colorir. Na folha havia um casal de crianças dançando em frente a uma fogueira, representado o cenário típico dos festejos juninos. Uma atividades aparentemente corriqueira chamou a atenção devido ao fato de uma grande número de alunos/as colorirem a cor da pele das crianças do desenho com a tonalidade negra, usando lápis de cores preto e/ou marrom. Em momento algum, a professora solicitou ou sugeriu uma cor específica para a pintura. Esse momento foi mais um entre tantos que nos fez perceber o quanto a questão da representação estava sendo fomentada naquele ambiente.

Jacques d'Adesky (2001) apud Gomes (2012) destaca que a identidade, para se constituir como realidade, pressupõe uma interação. A idéia que um indivíduo faz de si mesmo, de seu “eu”, é intermediada pelo reconhecimento obtido dos outros em decorrência de sua ação. Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito, também, à construção da identidade negra.

Muitas atividades, nesse sentido, são pensadas na Escola Resgatando a Cultura com o intuito de ir possibilitando relações de dialogo em que a construção das identidades se tornem possíveis. Nas culminâncias verificamos momentos de confecção de bonecas negras, a exposição de livros com personagens negros junto à trabalhos sobre ou a partir dos mesmos, e outros trabalhos como o intitulado "Não deixe sua cor passar em branco", onde os/as alunos/as fizeram exposição de fotos suas e escreveram sobre seus traços físicos numa perspectiva de valorização de suas identidades. Como pode ser visto nas fotografias abaixo.

Figura 14: Exposição do trabalho
Não deixe sua cor passar em branco sobre identidade



Fonte: Própria

Figura 15: Trabalhos expostos



Fonte: Própria

Outra questão que podemos deixar de abordar tem relação com a representação do corpo e do cabelo. Apesar de já ter surgido em outras falas, trazemos o depoimento da Professora Theresa para representar a ideia sobre o trabalho contínuo, sem pausas, visto que essas crianças estão a todo momento em contato também com as perspectivas eurocêntricas sobre beleza. Sendo assim, nas palavras da professora:

(...) a gente tem uma rotatividade grande também. Então é um trabalho que não adianta você contar que fez um ano e pronto. A gente fez um trabalho legal, na avaliação final você vê que as crianças se reconhecem. No início do ano começa tudo de novo, porque são novos alunos (...) É uma coisa que não adianta, você tem que estar trabalhando sempre, sempre, sempre... São hábitos que eles vão adquirindo. Por exemplo, essas brincadeiras de chamar os outros de cabelo duro e tal, alguns já tem o hábito de repreender, mas outros não, vão entrar na brincadeira. Assim, é uma coisa mesmo de consciência de estar trabalhando sempre. Não adianta! E a questão da identidade deles é o ponto central pra gente. (Theresa, Setembro de 2015).

Gomes (2002), em sua pesquisa de doutoramento intitulada "Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte" evidencia a trajetória escolar como um importante momento no processo de construção da identidade negra, lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre esse segmento étnico/racial e o seu padrão estético.

A autora pressupõe que:

a maneira como a escola, assim como a nossa sociedade, vêem o negro e a negra e emitem opiniões sobre o seu corpo, o seu cabelo e sua estética deixa marcas profundas na vida desses sujeitos. Muitas vezes, só quando se distanciam da escola ou quando se deparam com outros espaços sociais em que a questão racial é tratada de maneira positiva é que esses sujeitos conseguem falar sobre essas experiências e emitir opiniões sobre temas tão delicados que tocam a sua subjetividade. (p.57)

Concebemos, então, a necessidade de refletir sobre o papel da escola na construção identitária de crianças e jovens, visto que, são dedicadas à esta instituição grande parte do tempo de nossas vidas. A escola tem um papel fundamental a desempenhar, neste sentido. O papel de não reproduzir os estereótipos que inferiorizam uma raça em detrimento de outra. O papel de não reforçar através de inúmeras situações e comportamentos a ideia do prevailecimento de um padrão de beleza.

No caso da Escola Resgatando a Cultura, podemos evidenciar vários momentos em que essa questão é/foi trabalhada. As expressões corpóreas tratadas

através da própria dança e da capoeira revelam a associação da criança à sua cultura. Mesmo porque ocorrem momentos de explicação sobre o significado dos mesmos. Mais do que danças, representam luta, afirmação cultural e identitária. Muitos traços da cultura africana não foram perdidos em meio às investidas europeias devido à resistência deste povo. E são estes traços que vêm sendo resgatados, também, na perspectiva da implementação da Lei 10.639/03, assim como será aprofundado um pouco mais no próximo item.

4.2.3

A capoeira e a Lei 10.639/03: resistência e resgate

Nesse item trataremos de pensar na inserção da capoeira e do jongo como práticas culturais e pedagógicas no espaço escolar. Lembrando que tudo o que é relacionado à cultura africana e afro-brasileira está inserido no currículo formal da Escola pesquisada nesta dissertação. Nesse sentido, a capoeira e o jongo são mediadores no que se refere ao atendimento das resoluções das DCNs para a Educação das Relações Étnico Raciais e Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Para isto, é necessário e possível que a comunidade escolar seja incentivada a se envolver em questões que provoquem bem mais do que inclusão de novos conteúdos, mas também, seja direcionada a repensar as relações étnicorraciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, entre outros. É fundamental refletir sobre o papel da sala de aula enquanto espaço de diálogo e valorização das vivências dos educandos e caminho para a implementação de ações conscientes sobre as questões raciais. Na Escola Resgatando a Cultura, a capoeira e as danças africanas permitem esse envolvimento das famílias com a temática trabalhada na escola e até mesmo um aprofundamento de saberes sobre a cultura afro-brasileira tal como é tenta-se promover com os alunos.

Silva e Katrib (2012) entendem que com tanta diversidade e multiplicidades representativas que fazem do Brasil um país plural, a capoeira evidencia uma possibilidade de construção e de releitura para o espaço escolar. Nesse sentido, analisam-na como prática cultural significativa que ancora as diversas possibilidades de conexão com os saberes, fazeres e conhecimentos escolares partilhados no convívio social, na sala de aula e na escola, fruto da

interação social dinâmica que ali se efetiva. (SILVA e KATRIB, 2012, p. 274).
Sobre a sala de aula, os autores destacam:

Em sala de aula, o que merece total atenção ao se trabalhar temas como a capoeira é o princípio do fortalecimento de identidades e de direitos deve orientar para desencadear processos de afirmação de identidades; romper com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros; esclarecer a respeito de equívocos quanto a uma identidade humana universal; combater a violação de direitos; ampliar o acesso às informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnicorraciais. (p. 276)

As gestoras da Escola Resgatando a Cultura relataram sobre considerarem fundamental que as danças (como o jongo, por exemplo) e a capoeira não fossem conduzidas por um viés eurocêntrico. Para isso, sempre buscaram contatos com mestres/professores que tivessem, de fato, ligação com a cultura afro, no sentido de fornecer subsídios para a condução das práticas.

Alunos/as de todas as turmas e idades podiam participar das atividades, e ainda realizavam atividades em sala de aula, a fim de estabelecer pontes entre o intra e o extra classe. Alguns trabalhos expostos na área externa da escola visibilizavam essa questão, como evidenciam as imagens:

Figura 16: Tela confeccionada pelas crianças representando o jongo



Fonte: Própria

Figura 17: Desenhos que representam a capoeira



Fonte: Própria

Além disso, citamos também a Lei nº 12.2882, de 20 de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial e estabelece, no art. 22, a capoeira reconhecida como desporto de criação nacional, nos termos do art. 217, da Constituição Federal (IV - a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional), o que preconizam para contextualizar o assunto em sala de aula:

§ 1º A atividade de capoeirista será reconhecida em todas as modalidades em que a capoeira se manifesta, seja como esporte, luta, dança ou música, sendo livre o exercício em todo o território nacional. § 2º É facultado o ensino da capoeira nas instituições públicas e privadas pelos capoeiristas e mestres tradicionais, pública e formalmente reconhecidos. (BRASIL, 2011)

De acordo com Silva e Katrib (2012),

A capoeira foi registrada pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) como patrimônio cultural brasileiro³ em 2008. Após esse registro é possível elaborar projetos e políticas públicas que envolvam ações necessárias à

preservação e continuidade da manifestação cultural. Além disso, foi anunciado a inclusão do ofício dos mestres da capoeira no Livro dos Saberes, e da roda de capoeira no Livro das Formas de Expressão, tornando-se o 14º bem cultural registrado pelo instituto. Patrimônio cultural imaterial, segundo o Iphan (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2011), são representações da cultura brasileira como: as práticas, as formas de ver e pensar o mundo, as cerimônias (festejos e rituais religiosos), as danças, as músicas, as lendas e contos, a história, as brincadeiras e modos de fazer (comidas, artesanato, entre outros), junto com os instrumentos, objetos e lugares que lhes são associados, cuja tradição é transmitida de geração em geração pelas comunidades brasileiras.

A realização dessas atividades na escola Resgatando a Cultura proporcionaram uma maior e ainda mais rápida interação da comunidade escolar com a Cultura Afro-Brasileira. A participação maciça dos alunos permitiam que estes se percebessem como os verdadeiros atores de suas histórias e conhecessem mais sobre as práticas dos seus ancestrais. Nesse caso, o conhecimento assume dois vieses. Um é o da valorização de sua identidade cultural e o outro é o do conhecer para combater. Combater o racismo e a visão estereotipada ainda existentes voltadas para a capoeira, o jongo e outras vertentes da cultura africana.

Silva e Katrib (2012) contribuem ainda mais para a nossa discussão quando nos esclarecem que:

A capoeira é também fruto do diálogo social e histórico, os quais formam uma cultura que torna-se um patrimônio cultural imaterial. Mas, para definir o que é a capoeira torna-se necessário remeter ao século XVI quando a escravidão impunha aos negros escravizados de Angola, Congo e Moçambique métodos de se defender da violência praticada pelos senhores de engenho, porém somente no início do século XIX é que aparecem os primeiros registros confiáveis com descrições sobre sua prática. Ela somente foi reconhecida como esporte em 1930 sob a denominação de luta regional baiana. (p.293)

Também para os não negros é muito importante essa interação permitida pela capoeira e pelas danças africana, pois dessa maneira é possível a promoção do diálogo. Nesse sentido, é muito importante refletir sobre o papel da sala de aula enquanto espaço de diálogo e valorização das vivências dos educandos e caminho para a implementação de ações conscientes sobre as questões étnicorraciais. Para isso, é necessário que educador e educando caminhem juntos. A capoeira é uma prática que se vincula à questão identitária do ser negro no Brasil e, por isso, constitui um importante espaço de discussão no que se refere à efetivação da Lei 10.639/03.

4.3

Limites para a implementação da Lei 10.639/03

A pesquisa de campo, dentre as inúmeros dados apresentados, nos levou a identificar limites no que tange a implementação da Lei 10.639/03. Tais limites não são diferentes dos identificados e várias outras pesquisas acadêmicas sobre a mesma temática. Contudo, o fato de estarmos em contato com contextos escolares diferenciados pode visibilizar diferentes resultados, também, um pouco diferenciados. Quem sabe, alguns avanços? Ou até premissas de como se conseguir avançar.

Sendo assim, organizamos neste tópico os seguintes limites, destacados pelas próprias professoras e gestoras nas entrevistas: Materiais didáticos, a religiosidade e a formação dos professores.

4.3.1

"A gente fica acostumado com tudo pronto, num "modelinho" para entregar pros alunos" - materiais didáticos: entre a falta e o costume

A frase em destaque no título deste subtópico foi dita por um professora durante a entrevista. O contexto em que ela foi dita configurou uma problematização sobre o fato de a equipe docente ter enfrentado dificuldades para encontrar materiais quando começaram a pensar na efetivação de uma projeto de trabalho em consonância com os objetivos da Lei 10.639/03. Tal dificuldade foi vencida através de um trabalho de união e coletividade, onde todas partilhavam o que encontravam e construíam juntas a partir de conversas e embasadas teoricamente outros materiais e atividades que poderiam fazer parte das novas práticas ali adotadas. É nesse momento que a professora questiona o papel do professor enquanto pesquisador. Pondera que o cansaço, o desânimo e o hábito de dar aulas com livro didático em mãos, seguindo apenas como um roteiro, pode contribuir para a rejeição à novas abordagens.

A pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/03 (Por quem?) desenvolvida durante o ano de 2009 teve como principal objetivo identificar, mapear e analisar as iniciativas

desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e as práticas pedagógicas realizadas por escolas pertencentes à diferentes redes na perspectiva da referida Lei.

Um estudo em âmbito nacional e de natureza minuciosa e extensiva sobre o grau de enraizamento da Lei nos sistemas de ensino e das condições de sua implementação, bem como uma análise in loco de práticas pedagógicas realizadas por um conjunto de 36 escolas públicas estaduais e municipais do País evidenciou dentre outros achados que a falta de recurso didáticos se configura como um fator de dificuldade para a adoção de medidas de implementação da Lei 10.639/03.

Apresentamos este fato porque em nossa pesquisa na Escola Resgatando a Cultura, por intermédio das entrevistas, verificamos a recorrência da mesma dificuldade na fala das professoras. Tal evidência não havia sido identificada durante as observações. Supomos que o uso dos livros de literatura na maioria das vezes embaixadores das aulas sobre cultura africana e afro brasileira tenha invisibilizado a percepção desta dificuldade.

Não podemos deixar de esclarecer, contudo, que as professoras denunciam a falta de materiais como uma dificuldade, mas reiteram que a união e o engajamento da gestão com a temática facilita a indução de práticas voltadas ao atendimento da mesma. Sobre isso revelam que mais difícil foi no início, quando começaram a pensar nos projetos e na implementação da Lei na escola. Desde então, houve muitas pesquisas e buscas que contribuíram para a formação de um acervo que pudesse subsidiar a prática, como relata a professora Margareth:

trabalhar com a temática afro não é simples, exige muita pesquisa. No início, o material era muito escasso e parece, também que nós professores não estamos acostumados com a pesquisa, pois mais estranho que isso pareça, a gente fica acostumado com tudo pronto, num "modelinho" para entregar pros alunos. Mas com o projeto, com a coisa (sic) da Lei, a gente teve que buscar (...) criar atividades. (Professora Margareth, Julho de 2015).

O depoimento da professora Margareth nos indica uma premissa muito importante que não devemos deixar de abordar. Sobre os materiais didáticos serem sinalizados, pensamos: é uma falta ou um costume? A professora denuncia, o distanciamento entre os professores e a prática da pesquisa, o que segundo ela é essencial para o trabalho com as relações étnico raciais. Não há uma receita para a efetivação deste trabalho, mesmo porque não deixa de ser um tema novo que ganhou um cunho obrigatório no presente século, há especificamente treze anos.

Outro dado importante a ser ressaltado é o envolvimento da gestão e a pré-disposição em contribuir para que a efetivação dos objetivos dos projetos sejam postos em prática. A professora de Educação Infantil recém chegada na unidade de ensino aborda a dificuldade para encontrar materiais e ressalta o envolvimento das gestoras nesse processo, como vemos no depoimento abaixo:

Então, assim, toda vez que a gente vai montar uma atividade a gente pega um livro, né? Pra preparar a aula e a gente já não tem esse material. Toda vez que a gente vai buscar tem que procurar na internet. Assim, não tem livro didático, não que eu tenha pego. Mas elas (gestoras) sempre falam: Olha, se tiver dúvidas, tiver precisando de algumas coisa é só falar [...] (Flávia, Julho de 2015)

Sobre o importante papel da gestão, Gomes (2012) ressalta:

A Pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03 (2010) aponta o importante papel da gestão da escola nesse processo. As instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de forma mais democrática e participativa tendem a desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos voltados para a educação das relações étnico-raciais. (p. x)

Acreditamos que o dinamismo e a coletividade citadas são traços marcantes na equipe pedagógica da Escola Resgatando a Cultura e por esse motivo, talvez, a escassez de materiais, apesar de ser uma dificuldade, não impede o acontecimento de fato das práticas sobre a História e a Cultura africana e afro-brasileira. Talvez seja um fator a se pensar em termos gerais com relação a implementação da Lei. Contudo, acreditamos que a não implementação não esteja somente inviabilizada pela ausência de mais materiais, mas por um conjunto de fatores, os quais tentaremos expor neste trabalho.

A integração da equipe pedagógica, o comprometimento que se criou com a busca de materiais e a ajuda mútua rendem o aproveitamento de materiais na continuidade da temática, como podemos perceber na fala da Professora Patrícia:

olha, não é fácil conseguir material de qualidade para trabalhar. Assim, a gente troca muito, os professores trocam muito ideias, cada um vai buscar até fora da escola pra trazer e aí não guarda pra si (né?), mas é difícil você conseguir, tem hora que você pensa assim: "Já esgotei tudo!" o que eu podia fazer já não tem mais. Aí a colega fez uma atividade legal e te passa e você " Ah, eu posso adaptar desse jeito pra minha turma" aí a gente vai conseguindo fazer, mas é

escasso o material, é pouca coisa que você tem. O que você tem mais é a parte histórica, falando da escravidão, mas a gente não quer só isso, a gente quer ir além, então fica difícil você buscar e assim a convivência dentro da escola é muito bacana porque a gente tem essa troca. (Patrícia, Julho de 2015).

Um material que auxiliou bastante as professoras no início do trabalho foi o "Kit A cor da Cultura", pois o mesmo apresentava discussões teóricas e sugestões de atividades práticas sobre a questão étnico-racial, especificamente. Portanto, para início de conversa, esse material se caracterizou como "uma luz no fim do túnel", uma vez que a equipe não sabia como e nem por onde começar. Gomes (2010) relata a atuação da Secadi (antes Secad), no desenvolvimento de ações e programas voltados para a implementação da Lei 10.639/03, dentre os quais, o Kit A cor da cultura. Em suas palavras:

No caso específico do MEC, destaca-se a atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no desenvolvimento de vários programas e ações voltados para a implementação da Lei 10.639/03, os quais se configuram como processos de gestão, cursos de formação continuada, distribuição de material paradidático e pesquisas tais como: o Programa Diversidade na Universidade (2002 a 2007), a criação da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (2004), os Fóruns Estaduais e Fóruns Permanentes de Educação e Diversidade Étnico Racial, a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – Cadara (a partir de 2005), a distribuição do Kit didático-pedagógico “A Cor da Cultura” para secretarias de educação e Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (2005), o Programa de Ações Afirmativas para População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior- Uniafro (2005 a 2008), o Curso Educação e Africanidades (2006), a Oficina Cartográfica sobre Geografia Afrobrasileira e Africana (2005), o Projeto Educadores pela Diversidade (2004/2005), o Curso Educação e Relações Étnico-Raciais (2005), a Pesquisa Nacional Diversidade nas Escolas (2006 a 2009), a Pesquisa Nacional Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03 (2009), a participação na elaboração do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana – Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2009), dentre outros. (p.18)

O material do kit A cor da Cultura foi importante até mesmo para a percepção de professoras com relação a sua própria identidade étnico-racial, possibilitando a reflexão para além dos conteúdos escolares costumeiros. Nesse sentido, o depoimento da professora Tereza evidencia esta perspectiva:

sou negra e eu me vi também como uma pessoa que era reprimida. Aí eu olhando aquele material todo, pensei " Realmente! eu não sou diferente de ninguém, eu sou humana. Eu também me vi como uma pessoa que não se enxergava com esse valor até por causa dos vários fatores de discriminação mesmo (sic), de

discriminação por ser negra e pobre. Eu vim de uma origem negra e pobre, só que eu sou inteligente que nem o outro é, nós somos capazes tanto quanto o outro é. Só porque ele é branco ele é mais inteligente que eu? Só porque ele é branco, ele tem mais valor do que eu? Então eu percebendo isso em mim, eu também queria que meus alunos tivessem essa percepção, mesmo que eles fossem pequenos, então eu fui trocando ideias e fazendo várias atividades na sala de aula nesse sentido. (9 de Setembro de 2015).

Este depoimento mostra o empoderamento da professora a partir da percepção da repressão vivida por ela enquanto negra. Segundo a página online do projeto A Cor da Cultura, o mesmo se trata de um projeto educativo de valorização da cultura afro-brasileira, fruto de uma parceria entre o Canal Futura, a Petrobrás, o Centro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN), o MEC, a Fundação Palmares, a TV Globo e a Seppir. Desde sua criação, este projeto tem realizado produtos audiovisuais, ações culturais e coletivas que visam práticas positivas, valorizando a história deste segmento sob um ponto de vista afirmativo.

O marco conceitual que embasa do projeto A Cor da Cultura foi elaborado em Fevereiro de 2005 e afirma que:

O projeto prevê uma série de ações culturais e educativas com foco na produção e veiculação de programas sobre o histórico de contribuição da população negra à sociedade brasileira. Esta produção, transformada em material didático, aplicado e distribuído às escolas públicas, deverá ampliar o conhecimento e a compreensão sobre a história dos afrodescendentes e história da África e, assim, contribuir para os objetivos previstos na Lei 10.639 – que trata especificamente sobre este assunto – venham a ser satisfeitos.

A educação é a temática central do projeto, uma vez que os objetivos são subsidiar prático-teoricamente os/as professores/as. Por esse motivo há nele o destaque acerca do fato de:

as organizações negras e seus ativistas virem, há décadas, argumentando que os problemas educacionais enfrentados pelos afro-descendentes possuem ao menos três dimensões fundamentais: acesso, permanência e conteúdo. Acesso como crítica à precária disponibilidade e qualidade dos serviços de educação públicos oferecidos às camadas populares – seu principal cliente. Permanência como observação cautelosa às frágeis ou, até pouco tempo, inexistentes políticas de manutenção dos alunos em salas de aula ou apoio sistemático à superação das dificuldades enfrentadas por suas famílias em mantê-los nos bancos escolares. Conteúdo como denúncia às interpretações preconceituosas sobre a contribuição dos afro-descendentes à sociedade brasileira (na economia, na história, na política, na cultura, entre outras áreas) e sobre os valores e história do continente africano.

Neste sentido, a promulgação da Lei 10.639 é ressaltada por constituir uma resposta às análises críticas de ativistas e pesquisadores sobre a realidade de formação e educação de todos os brasileiros e, em especial, dos afro-brasileiros. Juntamente com o depoimento da professora apresentado acima, destacamos a promoção do resgate cultural e de possibilidades de práticas pedagógicas descolonizadoras, que desconstroem pensamentos, ações, epistemologias antes naturalizadas pelo projeto monocultural de sociedade, configurando agora a possibilidade de os/as alunos/as perceberem a riqueza da cultura africana e a sua presença na cultura brasileira.

Em conversa informal, a diretora adjunto ressalta a criação de novos livros didáticos que já têm apresentado uma outra visão do negro. Sobre esta questão também, a observação de uma aula do 5º ano se pautou por atividades contidas em um livro didático de português fornecido pela SEMED. O livro continha música sobre cultura africana, rendeu discussões sobre a história do Brasil e questionamentos dos alunos. Dentre os quais podemos destacar:

- Professora, o Brasil não foi descoberto pelos portugueses, né? Só se descobre coisa nova. Quando eles chegaram, os índios já moravam aqui. (Kaíque, 10 anos)
- Os negros foram escravizados, escravidão é crime, tia! (Lucia, 10 anos)

Todos os questionamentos eram considerados e se tornavam parte do assunto tratado na aula.

Nesta mesma aula, a professora utilizou o globo terrestre para mostrar a África e frizou a variedade de países, culturas e costumes presentes no mesmo. Segundo ela, esta questão é bastante tocada mesmo para que os/as alunos/as possam internalizar que a África é um continente e assim desmistificar a ideia homogênea de África. Depois disso, se torna relevante a apropriação das diferentes culturas africanas, o resgate, a percepção do que está presente na nossa cultura e o que é interessante se apropriar, como princípios de coletividade, união, entre outros.

Em suma, sobre materiais didáticos é importante destacar que a Carta de Cuiabá, documento do qual são signatários(as) os(as) pesquisadores(as) que participaram da I Jornada Desigualdades Raciais na Educação Brasileira, promovida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (UFMT/Nepre) em 14 de novembro de 2007, inúmeros materiais

distribuídos para as escolas ainda transmitem mensagens perversas que ratificam teorias racialistas européias dos séculos XVIII e XIX. Não é novidade que essas teorias foram apropriadas por intelectuais brasileiros e provocaram, dessa forma, graves danos na interação negros e brancos (UFMT/Nepre, 2007). Então, considerando a iniciativa da Escola Resgatando a Cultura e das teorias que embasam a desconstrução da visão homogeneizadora de educação, é válido refletir sobre as possibilidades de as escolas analisarem os materiais recebidos para não permitir a circulação de materiais que abordem questões tão fundamentais de forma inadequada. Sabemos também que para que isso aconteça é necessária uma formação capaz de problematizar tais situações e possibilitar que os profissionais compreendam toda essa problemática.

4.3.2

Religiosidade: um ponto de tensão

Uma outra temática relevante para ser discutida é a religiosidade. De uma modo geral, algumas falas revelam um certo desconforto com relação à abordagem religiosa na escola, por conta do receio da reação das família. Outras falas demonstram um maior "jogo de cintura" para lidar com a situação e assumem os riscos que podem surgir ao tratar a questão, mesmo porque já precisaram lidar com situações deste tipo.

O distanciamento entre a escola e as religiões de matrizes africanas é uma problemática que crescentemente vem sendo denunciada em trabalhos acadêmicos (Caputo (2006); Oliveira (2010); Bakke (2011); Oliveira e Marcelino (2010); Oliveira (2015) e Almeida (2015). Junto à denuncia, os trabalhos reflexões sobre a discriminação e os sérios reflexos da mesma nos alunos frequentadores dessas religiões. A escola precisa assumir o papel de subsidiar estratégias que elevem a auto-estima das crianças e criar possibilidades para a convivência harmoniosa entre as pessoas.

Caputo (2006) apresenta depoimentos de diversas crianças que praticam o candomblé. Estes evidenciam que a escola discrimina-os, contribuindo para o aumento da dificuldade de os mesmos se identificarem positivamente. Algumas, não raras vezes, os/as alunos/as se dizem pertencentes à religiões cristãs para se

defenderem do preconceito. Na entrevista com a professora Carolina, este fato é salientado: "você vê que a discriminação é muito forte porque assim (sic) a gente tinha alguns alunos que eram de religiões de matrizes africanas, mas se diziam evangélicos [...] descobrimos depois, com o desenvolvimento do trabalho". (Setembro de 2015)

Um outro depoimento que merece destaque é o da diretora geral, Dandara. A mesma relata a situação de uma aluna do 5º ano que ao participar de uma atividade de entrevistas desenvolvida pela professora de incentivo à leitura se recusou a responder a pergunta sobre sua religião. Assim se deu o diálogo:

(...)

Professora: Então, qual é a sua religião?

Aluna: Ah tia, não quero falar não...

Professora: Mas porque?

Aluna: Porque vão ficar me zoando

Professora: Mas vão te zoar porque?

Aluna: É que a minha mãe vai num centro e eu vou com ela, mas não bota isso aí não! (se referindo aos escritos da professora entrevistadora)

Professora: Então eu coloco o quê?

Aluna: Não coloca nada (...)

Através desse diálogo percebemos que a aluna pertence a uma religião de matriz africana e revela a existência de atitudes discriminatórias relacionadas à sua pertença religiosa quando prefere não revelar sua religião justificando que seus amigos da escola ficarão "zoando", ou seja, rindo, desmerecendo, desvalorizando.

Em outro momento, ainda no mesmo ano letivo, a professora regente do 5º ano, Margareth, realizou um planejamento de aulas sobre os orixás africanos. Durante as aulas, apresentou imagens e músicas, falou sobre cada orixá e produziram alguns trabalhos a partir desta temática. Tais materiais resultaram em uma exposição no lado externo da escola que, curiosamente, foi visitada por membros da Secretaria de Educação. O que chamou atenção das pessoas presentes e até hoje se faz presente na lembrança da diretora Dandara, quem nos relatou o ocorrido, foi que durante a exposição, uma funcionária da Semed falou: "Nossa" Que bonito aquele cara ali, de azul" e a mesma menina que durante a entrevista destacada acima sentiu-se envergonhada em assumir sua religião respondeu: "Aquele cara não! Aquele ali é Ogum, meu pai!". No mesmo relato, a própria diretora aponta o fortalecimento identitário da aluna, certamente contribuído pelos

trabalhos de valorização da cultura religiosa de matrizes africanas ocorrido em sua turma. O empoderamento da aluna, segundo Dandara, era evidente. Ela não demonstrava mais, pelo menos naquele ambiente, vergonha em falar de sua religião. Ela já não mais silenciava sua identidade religiosa.

Lopes (2014) coloca que é preciso entender os processos envolvidos na produção do imaginário que compartilhamos, entender como estes valores raciais fazem parte do nosso cotidiano, através de ideias que justificam atitudes, para compreender as dificuldades na implementação da Lei 10.639/03, pensando, nesse momento, no tocante à religião. Recorre, portanto, à formação do imaginário brasileiro a partir da história colonial. Dessa maneira, reflete sobre a maneira como o colonizador invisibiliza e subalterniza o outro para se reafirmar. "Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção do conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos" (OLIVEIRA, 2012, p. 19). Na medida em que um conhecimento se torna hegemônico e instaura-se um imaginário que hierarquiza outras culturas, povos e grupos étnico-raciais, tidos como inferiores ou mesmo não válidas, por não se enquadrarem no paradigma considerado civilizado e culto, produz-se o esquecimento das culturas não europeias.

A escola, nesse sentido, enquanto uma instituição contextualizada social e historicamente acaba reproduzindo e fortalecendo a lógica repressora, homogeneizadora, eurocêntrica, presente nos currículos, nas práticas, na cultura escolar e etc. Sobre essa postura escolar e a questão das religiões de matrizes africanas, Lopes (2014) alerta:

As repressões que as religiões de matriz africana sofreram e sofrem, apesar de representarem uma expressão complexa da cultura e da personalidade dos indivíduos, firmadas através do preconceito e da falta de conhecimento incrustados nos imaginários socialmente construídos, atualmente ainda vêm acompanhadas de um discurso demagógico do país miscigenado, numa tentativa de mascarar atos discriminatórios e uma desigualdade social que é posta institucionalmente em nosso país. Esta dinâmica de discurso é um dos mecanismos que contribuem para que a questão racial se encerre em algo do qual não se precisa falar, do qual não se quer falar, algo que já está posto e resolvido. E não está. Este silenciamento, talvez, seja um dos principais entraves para avançarmos no campo das relações raciais. (p. 4)

Com a imposição da cultura europeia, fomos naturalizando com relação à religião, por exemplo, o cristianismo como religião única e verdadeira, desvalorizando e negando todas as outras formas e saberes religiosos. Na escola não era diferente. Mas com a ampliação da entrada de alunos/as, antes restrita às classes dominantes apenas, outras demandas de ensino começaram à bater fortemente nas portas da instituição escolar. Sobre este fato, Gomes (2012) reflete e questiona:

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 99)

Qual seria o papel da escola diante a tais questionamentos? Consideramos que a instituição escolar precisa urgentemente ir de encontro aos clamores dos sujeitos que a cada dia mais adentram diferentes espaços sociais, que com razão pleiteiam novos olhares, novas vertentes e novas práticas que contemplem suas culturas e consequentemente viabilize a diminuição do preconceito racial existente em nossa sociedade. Não queremos, em momento algum, dizer que devemos substituir saber por outros, mas abrir espaços para o diálogo entre todos de maneira horizontalizada.

Percebemos na Escola Resgatando a Cultura que as professoras mais antigas aparentam maior familiaridade e menos desconforto para tratar sobre a questão religiosa na sua prática pedagógica, talvez pelo tempo com o qual trabalham a questão na mesma unidade escolar. As mesmas relatam que no início da implementação dos projetos sobre relações étnico-raciais falar sobre religião gerou mais polêmica entre os pais do que entre os alunos.

no início também foi um pouquinho difícil aceitação dos pais porque você vê uma roda de capoeira, você vê uma roda de dança onde tá usando turbante, essas coisas, então foi uma dificuldade conquistar, fazer com que esses pais entendessem o que era pra não levar pro lado pejorativo (é isso, é aquilo...) é macumba (...). (Professora Carolina)

Assim, quando a gente fala, a gente fala de tudo bem abertamente. A gente fala das entidades, de cada uma das entidades. Aí tem aluno que já fala: "Tia, tá ensinando macumba pra gente!"(risadas). Eu digo: "Não meu filho não to ensinando macumba! Eu tô apresentando a cultura africana, não to ensinando pra você a religião, estou apresentando e o que você vai acreditar ou deixar de acreditar você vai decidir quando você crescer, porque agora eu tô aqui para contextualizar o conhecimento, porque a criança é muito verdadeira, né? (sic) Ela fala pra você o que ela escuta. Falo de toda a história, do sincretismo religioso e a discriminação tá toda aí porque preto não presta, porque era escravo. Se o pai ou a mãe falar alguma coisa manda vir falar com a tia. (Professora Tereza)

Um fato interessante se refere ao relato da professora Alessandra. A mesma relata não sentir qualquer dificuldade com relação a execução da temática racial. Segundo ela, este fato se deve à sua inserção religiosa em uma comunidade católica que pratica eventos inculturados, voltadas para a temática afro. Em suas palavras:

Não, eu não vejo muitas dificuldade. Até porque, assim, na igreja onde eu participo a gente tem uma abordagem pra esse lado cultural, então eu sempre fico meio que inserida nessas coisas porque lá na igreja a gente tem o a gente chama de missa inculturada, trabalha muito esse lado, então eu tô sempre pesquisando eu tô sempre vendo alguma coisa, então pra mim não é tão difícil porque eu vejo muito como natural, porque tem na minha vida religiosa, a gente procura muito trabalhar essa questão da cultura, o que é cultura, o que é vida porque nos somos o povo brasileiro, povo inculturado, então não tem como sair de dentro desse contexto e eu não tenho muita dificuldade pra explorar pra vivenciar então eu tô sempre trocando com meus alunos, a gente conversa muito. Eles gostam, já se acostumaram com esse jeito que eu trabalho. (Professora Alessandra, Julho de 2015)

Nesse caso, verificamos o diálogo inter-religioso que facilitou a sensibilização desta professora, que enxerga a questão multicultural de modo positivo, vivenciando trabalhos nessa ótica tanto no campo profissional, como no campo religioso.

Um outro olhar é evidenciado pela professora Patrícia, que relata desconforto com a questão religiosa em sala de aula. Seu desconforto, entretanto, não é concebido pela não aceitação das religiões africanas, mas pela angústia em não conseguir trabalhar da maneira como gostaria e pelo medo de sofrer retaliações dos pais e responsáveis pelos/as seus/suas alunos/as. Vejamos seus depoimentos abaixo:

Quando eu vim pra cá eu até recebi pais que falavam assim: Ah, mais o que é isso? Eu não quero que o meu filho faça isso, que era uma dança, que era uma coisa diferente, mas agora não, só que a questão religiosa ainda é um obstáculo muito grande porque a gente tem assim uma grande parte de evangélicos,

católicos e pelo menos, assim, o que a gente sabe, o que mostram pra gente é que as religiões de matriz africana ficam escondidas. A gente não tem noção, aqui na sala eu não sei quem é o que. Até eles, eles ficam acanhados de dizer pelos apelidos que vão colocar, né? É, então, essa parte eu acho que ainda não é bem trabalhada, entendeu? a parte da questão religiosa. Até porque religião é uma coisa complicada, né? as pessoas olham diferente. quem é de uma já critica a outra, essas coisas todas. E esse é o obstáculo. Quando você vai preparar a tua aula até isso você tem que ver porque ainda é um obstáculo. S e eu chegar na sala de aula com uma atividade pra falar do candomblé eu sei que no dia seguinte eu vou ter problema, então assim ainda é uma questão muito complicada, a religião, pra gente trabalhar. A gente ainda fica insegura. Eu ainda fico insegura em abordar. Trato o tema de maneira positiva, mas eu ainda não tenho segurança sobre como eu vou falar com o menino na questão do preconceito, na questão religiosa, eu ainda não me sinto segura. (Professora Patrícia, Julho de 2015)

Esta professora nunca participou das formações oferecidas pela Semed, apesar de as gestoras estarem sempre dispostas a ajudar em todos os sentidos, percebemos o desconforto evidenciado em sua fala. No relato, ela não se coloca em momento algum contrária a iniciativa da escola, mas consciente da interferência que o pesquisador tem no campo de pesquisa, admitimos que algumas ou muitas informações podem não ter sido explicitadas por ela. Talvez, também, não tenha nada a ver com isso, mas com o desconforto produzido pela naturalização da cultura cristã, impedindo-a de desconstruir seus próprios preconceitos. Mas não vamos afirmar, aqui são apenas suposições que merecem muitas reflexões acerca das concepções, imaginários dos professores sobre a obrigatoriedade da implementação da Lei 10.639/03 nos currículos da escola básica.

Através do foco dado a questão religiosa neste estudo, percebemos que muito ainda temos que avançar no que diz respeito em relação à presença das religiões na escola. Num país que se diz laico e as escolas rezam o pai-nosso, fazem atividades no dia de ação de graças, mas não permitem trabalhos sobre a história dos orixás, evidenciamos, mais uma vez, uma hierarquia de saberes que tem como consequência à negação dos saberes inferiorizados. Contudo, a nossa preocupação é de todos aqueles que lutam pela igualdade de direitos entre os diferentes, se refere ao impacto negativo que as práticas ocorridas na escola têm tido nos nossos alunos.

4.3.3

Formação dos professores

A Lei 10.639/03 representa implicações curriculares e pedagógicas que vão muito além de um tratamento temático específico no campo educacional. Suas proposições carregam uma ideologia de superação, rompimento e combate ao racismo presente na sociedade brasileira.

São inúmeros os trabalhos na área da educação que afirmam a ausência da reflexão étnico-racial e suas implicações na escola com relação à formação docente inicial (OLIVEIRA, 2007 e 2010; OLIVEIRA e LINS, 2008; SOUZA e PEREIRA, 2013; GOMES e JESUS, 2013; PAULA e GUIMARÃES, 2014, GOMES, 2012) e essa questão será discutida enquanto um ponto também percebido como recorrente nos depoimentos das professoras da Escola Resgatando a Cultura.

Em todos os depoimentos, sem exceção, as professoras afirmam não terem tomado conhecimento da Lei antes da entrada na escola pesquisada. Levando em consideração que algumas professoras entraram na instituição ainda antes da promulgação da referida legislação, foi questionado o fato de haver qualquer tipo de discussão com relação à questão étnico-racial no Brasil e seus reflexos na educação escolar. Mais uma vez, sem exceção, todas responderam nunca terem participado de qualquer aula, formação com esse tipo de abordagem. Uma única professora relatou a ocorrência deste tipo de debate em conversais informais com seus amigos de turma, quando cursava pedagogia. Afirmar que todos conversavam sobre o destrato sofrido pelos alunos negros, com apelidos e atitudes preconceituosas, de uma maneira geral.

Paula e Guimarães (2014), após empreenderem uma revisão do estado sobre a temática aqui referida, afirmam que a formação dos professores ganhou destaque e relevância social no campo da pesquisa científica em educação e nas áreas afins, e a formação continuada dos professores é o subtema que mais aparece e é demandado. Em relação ao professor e a sua formação, evidencia-se a problemática da identidade docente como algo dinâmico. Nesse sentido, categorias analíticas podem ser realçadas, tais como: concepções, saberes, representações, imaginário, trajetórias, aprendizagem, mudanças e permanências e impactos sobre a educação e sistemas de ensino.

De acordo com Oliveira (2010) "a discussão racial na formação docente exige uma análise crítica, criteriosa e sensata". Com isso, entendemos que falar sobre a implicação de saberes/práticas antirracistas e formação de professores exige muito cuidado, sobretudo para que o discurso assumido não se resuma à culpabilização dos professores, já tão desrespeitados em sua classe trabalhista e por seus empregadores. Vale aqui, retomar a reflexão acerca das concepções eurocêtricas baseadas nas quais todos nós fomos criados e na impossibilidade de assumir posturas diferentes das já naturalizadas quando não há um incentivo exterior. Tal incentivo pode ser uma formação, mas talvez a formação também não baste. É necessária uma sensibilização capaz de levar o professor a entender a complexidade da questão racial no Brasil e a importância da escola na desconstrução do racismo.

Segundo Oliveira (2010) é possível constatar que a grande maioria dos docentes, ao longo de suas carreiras e formação inicial, já acumulara “saberes práticos” (Tardif, 2004 apud Oliveira 2010) e étnico-raciais que, em grande parte, são marcados pela ausência de reflexões sistematizadas e pelos estereótipos fundados pelo mito da democracia racial. Percebe-se ainda que há uma série de reflexões conceituais a serem realizadas, como as concepções racialistas hegemônicas no senso comum, desconhecimentos históricos e a postura de evitar a discussão racial na escola ou em sala de aula, pois isto poderia causar conflitos raciais, cognitivos ou constrangimentos nas relações interpessoais.

Se pensarmos que as formações destes professores desde a mais tenra idade foi baseada na pedagogia monocultural, sem qualquer questionamento sobre hierarquias sociais, e neste sentido, sobre a inferioridade do negro, reforçadas na escola, através de práticas educacionais homogeneizadoras e o silenciamento diante de atitudes explícitas ou não de preconceito racial, questionamos se os professores enxergam a nova legislação como uma forma impositiva de implementação de novas práticas e conteúdos. sobre isso Cruz (2007), alerta

(...) a onda de reformas nos últimos anos não tem deixado muito tempo para que os professores assimilem as modificações introduzidas pelas propostas oficiais. As mudanças encaminhadas, justamente por não contarem com a participação direta dos professores no seu processo de elaboração, encontram neles próprios típicos obstáculos à sua implementação. Se, por um lado, existem alterações na dinâmica curricular que agradam aos professores, por outro existem modificações que não são bem aceitas. Principalmente aquelas que interferem diretamente nas suas rotinas de trabalho (p. 203).

Rocha (2006) apresenta debates interessantes entre diferentes órgãos políticos sobre a implantação da Lei 10.639/03. Muitos debates e opiniões sobre o assunto foram expostos, dentre os quais a visão da Lei como uma forma de imposição curricular aos professores, a resistência dos mesmos com relação a aplicabilidade da Lei, ceticismo com a ideia de um órgão conseguir controlar a aplicação da lei etc. Vale destacar o quanto a classe do magistério vem sendo encharcada de obrigações curriculares, mudanças de paradigmas a cada novo governo e essas questões tem deixando os/as professores/as desacreditados de que o novo possa dar certo. Sobretudo, quando enxergam as mudanças como vindas de cima pra baixo, o que não é o caso da Lei 10.639/03, mas por desconhecimento dos embates étnico-raciais acaba sendo taxada como tal.

Na mesma linha, Candau (1999) afirma que há uma distância significativa entre as propostas oficiais, o dia-a-dia das escolas e os dilemas que os professores enfrentam no encaminhamento de seu trabalho. As reformas são marcadas pela separação entre concepção e prática pedagógica. Ball (2002) apud Mainardes (2006), propõe um ciclo constituído por três contextos principais das políticas públicas educacionais: Contexto de Influência, Contexto da Produção de Texto, Contexto da Prática. Esses contextos estão inter-relacionados, apresentam disputas e grupos que se interessam em influenciar as políticas.

O Contexto da Influência é aquele em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação e do que significa ser educado (BALL, 2002, p.51). Os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Pode-se dizer que participam desse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo (MEC) e do processo legislativo. Nesse caso, as arenas são: arenas públicas de ação - meios de comunicação social; arenas públicas mais formais - comissões, grupos representativos; e as redes políticas e sociais internacionais através da circulação de ideias, empréstimo de políticas e soluções. Esses órgãos internacionais (por exemplo: Unesco, Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) influenciam o processo de formulação de políticas nacionais. Logo, há uma migração de políticas internacionais que são recontextualizadas em cada nação.

Podemos dizer que no contexto brasileiro as políticas de ação afirmativa se fizeram necessárias devido a um modelo de desenvolvimento excludente, desenvolvido ao longo de sua história, que impediu o acesso e a permanência de milhões de brasileiros, em sua maioria negros, à escola. Foi nesse sentido, que o Ministério da Educação veio implementar um conjunto de medidas e ações objetivando corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão no sistema educacional brasileiro (Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico Raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, p. 5).

Sem dúvida, o grupo representativo que deu legitimidade e base para um discurso político foi o Movimento Negro com um histórico de lutas em prol da educação. De acordo com GOMES (2010), a implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Esses grupos partilham da concepção de que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação antirracista.

O Contexto da produção dos Textos é onde os textos políticos são realizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Eles representam a política. Nesse contexto, temos como arena, os textos legais, oficiais e políticos, comentários formais ou informais sobre estes; pronunciamentos; vídeos; panfletos e revistas. Os textos são resultado de disputas e acordos entre políticos. Os grupos de interesses são políticos que desejam controlar a representação política.

Cabe aqui citar como texto político o inciso 4º do art. 25 da LDBEN que diz que o ensino de História do Brasil deverá levar em consideração as contribuições das diferenças culturais e étnicas para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e europeia. A Lei 10.639/03 supera essa visão ao acrescentar ao debate questões sobre participação, constituição e configuração da sociedade brasileira pela ação de diversas etnias africanas e seus descendentes, incluindo também outras áreas do conhecimento, além da História. Ainda segundo GOMES (2010), ao lermos a lei juntamente com as Diretrizes curriculares Nacionais, poderemos ter uma visão ainda mais alargada da sua amplitude e do seu caráter interdisciplinar. Esse exercício, a meu ver, se

configura como um elemento necessário para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para a implementação da Lei no contexto da prática, que é quando o currículo chega na escola, e de acordo com Ball, onde a política está sujeita à interpretação e recriação. Lugar onde ela produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. As arenas são: escolas e locais de atuação dos profissionais da educação. Por sua vez, os grupos de interesse são: professores e demais profissionais que tem papel ativo na aplicação das políticas. Ou seja, é a própria prática que ocorre nas escolas. A política chega à escola e é recontextualizada pelo professor que trabalha com ela, o mesmo tem a liberdade de recriá-la e reinventá-la. Essa política curricular será interpretada de diferentes formas, uma vez que experiências, valores e interesses são diversos.

Segundo Oliveira (2010), historicamente, as reformas curriculares vêm enfrentando um fosso entre concepção e implementação para os docentes. O estranhamento experimentado pelos professores deve-se em grande parte ao seu distanciamento do processo de concepção da proposta e pela ausência de um programa de formação articulado às reais necessidades da prática pedagógica. A execução de cursos de capacitação, como formações continuadas, talvez pudesse possibilitar a articulação de práticas pedagógicas à temática racial. Afirmamos isso em referência ao caso pesquisado na Escola Resgatando a Cultura, onde os objetivos da lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares se tornaram alvo a partir do oferecimento de cursos sobre a temática racial para as escolas do município de Nova Iguaçu. Algumas falas abaixo representam nossa reflexão teórica, demonstram o desconhecimento das professoras com relação à legislação antes da chegada na escola pesquisada, o descontentamento de algumas por não poderem participar dos cursos oferecidos pela Semed e a formação dada numa perspectiva de coletividade, reciprocidade:

"Na época que eu me formei não, nem se tocava nesse assunto, nem havia discussão sobre isso racismo, discriminação na escola, o que deveríamos fazer (...)" (Professora Alessandra)

"Agora eu vejo o quanto os meus ex alunos perderam de conhecimento, de (...) Coitados! Podem ter seguido com trauma até a idade adulta pela minha didática" (Professora Elza)

"Participei de uma formação bem no início quando estavam implantando a lei. Aí depois não recebi muita formação nesse sentido. Eu acho que poderia se expandir, ter um pouco mais de troca. Eu acho que poderia ter, porque, por exemplo, claro! eu trabalho com turmas de 5º ano, mas eu acho que esse tipo de formação poderia ter também pras turmas maiores de 4º, 5º ano. Eu já passei por 3º, 4º e 5º ano e não passei por nenhuma formação". (Professora Margareth)

O apoio que a gente tem é da própria escola. A gente tem a (*incentivadora da leitura*) que busca muito. Ela traz muita coisa pra gente. A (*diretora*) também traz bastante coisa, principalmente na parte cultural, agora que ela é diretora geral não tem como fazer tanto, mas antes era dança, as coisas diferentes pra que eles conhecessem, porque eles tem que conhecer (né?) também. A nível de escola a gente tem apoio, mas fora da escola, nenhum. (Professora Tereza)

Eu acho que ajudaria muito trazer a formação pra escola. Agora a gente ter que arrumar dia, horário, tudo direitinho pra gente participar dos cursos que eles oferecem não funciona, eu nunca fui em nenhum desses, fui numa palestra muito boa por sinal, fora isso eu nunca participei não. (Professora Alessandra)

Eu fui numa formação promovida pela semed e foi muito boa, tinha até uma exposição de um artista muito bonita, mas assim ... o curso em si eu sei que tem, mas não tem como eu fazer. Saio daqui vou pra outra escola, só chego em casa e dez e meia da noite todo dia, então eu acho que eles poderiam pensar em uma forma de trazer pra escola (...) de alguma maneira trazer pra escola, porque dentro do horário de trabalho ficaria mais fácil, é muito bacana esse tipo de coisa (...) (Professora Elza)

Os cursos de capacitação e sensibilização da temática étnico racial acontecem, mas infelizmente não conseguem abarcar muitos professores da rede. Como já vimos, tais cursos impulsionaram a adoção da temática na Escola Resgatando a Cultura. Apesar disso, vários depoimentos demonstram que a oportunidade de participação não se dá amplamente. O que acreditamos ser positivo e essencial, nesta escola, é o envolvimento das gestoras e a pré disposição com a multiplicação dos saberes, sugestões, conteúdos a serem desenvolvidos em uma prática antirracista entre os pares. No ano de 2015, em que foi realizada a pesquisa de campo, a formação foi oferecida aos professores de educação infantil. Se por um lado, restringiu bastante a participação, por outro ampliou à outro segmento, a educação infantil.

Outra abordagem se refere à falta de tempo para a busca de formação. Oliveira (2010) ressalta que as péssimas condições de trabalho, ou seja, a falta de recursos e de tempo (tomados por uma carga altíssima de trabalhos), relacionadas ao pouco hábito de pesquisa e de leituras permanentes, revelam-se como uma dimensão pedagógica pouco discutida pelos especialistas da questão racial em educação. Assim alerta e questiona:

as condições objetivas da docência, aparentemente não relacionadas com a questão racial, interferem na predisposição da grande maioria dos professores de enfrentarem a discussão. Ora, se não há incentivo à pesquisa por parte dos sistemas de ensino, se há pouco investimento em material didático, se há pouca valorização da leitura docente e, o que é pior, uma precariedade de condições de trabalho, como exigir desses profissionais a pesquisa, a leitura ou o investimento com dedicação na formação intercultural e antirracista de seus alunos? (OLIVEIRA, 2010, p. 287)

Nessa linha, Souza (2013) foca a sua análise no PIBID, programa que propõe a formação na docência de forma integrada às práticas de pesquisa, a partir de uma perspectiva qualitativa e dialógica que discute questões que se apresentam como problema no exercício da docência. Desse modo, privilegia a produção de propostas de ação pedagógica, a aplicação e reflexão das mesmas durante e após o processo de aplicação. Assim, com o objetivo de realizar um trabalho na escola- através do PIBID- que pudesse envolver professores e alunos para uma educação etnicorracial, a autora interrogou às bolsistas sobre as possibilidades de se fazer um trabalho com os alunos, tratando da questão racial e se teriam boa acolhida por parte dos professores e dos alunos. Logo, seu questionamento nos dá pistas de como a questão das práticas pode ser pensada em uma perspectiva antirracista. É o que responde uma de suas bolsistas:

“Acredito que qualquer tema, inclusive o da questão racial, que é um trabalho que envolve uma questão social importante, seria bem recebido. Os alunos receberiam muito bem o trabalho, tudo que é diferente é muito bem recebido pelos alunos. Penso que seria bem aceito tanto por parte dos professores quanto dos alunos, considerando que essas atitudes no referido ambiente já são completamente naturalizadas, o que faz com que a maioria desses atos sejam cometidos constantemente, sem que haja nenhuma reflexão sobre tal atitude. Assim sendo, penso que será de grande importância o desenvolvimento de um projeto com essa temática na referida escola, visto que as pessoas não tem muitas informações sobre o racismo e o preconceito, principalmente quando o debate se encontra fora da mídia”. (p.4)

Com base nesse depoimento que denota explicitamente não haver entraves para inserir a temática racial nas práticas educativas em sala de aula, a autora chega à seguinte questão: “Se trabalhar para uma educação etnicorracial é tão possível como as bolsistas alegam, por que é tão difícil encontrar escolas trabalhando com as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, estabelecidas pela lei 10.639/03?” Aponta então para o desafio político e acadêmico que se coloca. Político por se encontrar em um campo de disputas entre os que defendem a

implementação da lei e os que não lhe dão importância. Acadêmico por quase não existir formação para essa temática, dentro desse campo.

Marques, Moraes e Bolson (2010), concebem a formação continuada de professores como algo fundamental em toda política que visa a renovação do sistema educativo e curricular. Segundo as autoras, as constantes mudanças que ocorreram nas últimas quatro décadas no cenário econômico, social, cultural e, as demandas educacionais impulsionadas pelo avanço tecnológico e científico que perpassam as diferentes áreas do conhecimento, têm desafiado os professores no sentido de buscarem, na formação continuada, novas competências e habilidades, visando potencializar as práticas pedagógicas no intuito de atenderem às exigências educacionais contemporâneas.

Para as autoras, o enfrentamento e superação de racismos, discriminações e intolerâncias; o reconhecimento de valores, processos de raciocínio, comportamentos próprios a diferentes grupos étnico-raciais; o rompimento com a homogeneidade de conhecimentos tidos como superiores; o tratamento diferenciado para situações, condições específicas de diferentes grupos étnico-raciais são princípios que confrontam práticas pedagógicas que ocultaram e ainda silenciam-se diante das desigualdades raciais, do preconceito, da discriminação que perpassa desde a educação Infantil até a educação superior. Neste sentido, dialoga com Candau (2002) afirmando que a articulação entre igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores.

Em suma, defende que as propostas de formação continuada de professores na perspectiva multicultural são imprescindíveis para que os professores possam lidar profissionalmente com a diversidade para que a escola seja espaço de promoção da igualdade, com respeito às diferenças e combate a toda prática de discriminação. Neste sentido, a formação de professores para lidar com a diversidade cultural em sala de aula requer mudança de postura e acima de tudo, as condições para criticar o currículo e a prática docente.

Com relação às concepções dos professores, a construção de pedagogias e estratégias educacionais que visem o combate do racismo estimulam, por certo, novas relações étnico-raciais no seio de uma sociedade multirracial, como é a brasileira. Mas, isso não se dará sem tensionamento com as práticas e concepções pedagógicas colonialistas, racistas e conservadoras ainda presentes na escola e na

sociedade brasileira. Essas mudanças precisam ser construídas, diariamente, pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano da EJA, na perspectiva de um projeto pedagógico comprometido com a promoção da igualdade racial e a erradicação de todas as práticas de discriminação.

Na escola Resgatando a cultura houve um problema iniciado pela resistência de um professor para trabalhar com a temática. O mesmo se sentia obrigado a inserir em suas aulas, algo que achava desnecessário, ou segundo relato da diretora geral, "falar de negro somente porque a diretoria era formada por três negras". Quando questionada sobre a maneira com elas, enquanto gestoras lidaram com a situação, Luíza revelou que no início agiu com o professor da mesma maneira que age com todos os recém chegados na escola. Contou sobre a inserção da temática racial no currículo da escola, sobre a existência de uma disciplina na grade e que ele deveria abordar, no mínimo, uma vez por semana. Segundo ela, o mesmo demonstrou ter entendido, mas todas as vezes que expunha trabalhos dos alunos, fazia de forma "agressiva", com imagens de negros nos troncos, acorrentados ou apanhando, embora tenha sido sinalizado inúmeras vezes sobre a abordagem diferenciada que àquela escola pretendia dar à cultura africana e afro-brasileira. Num segundo momento, a gestão se viu obrigada a usar a legislação e dizer para o professor que o que estavam sugerindo à ele não era um favor, mas uma obrigatoriedade e que estava presente na LDB, do mesmo jeito que ele havia de ministrar aulas de português e matemática, havia de falar sobre a cultura e a história africana e afro-brasileira.

A partir da descrição da situação acima podemos refletir sobre as concepções carregadas pelo professor. Não devemos nos esquecer de salientar que ele se retirou da unidade escolar acusando as gestoras de terem praticado o racismo às avessas. Tal afirmativa confere uma total falta de criticidade quanto à história social do Brasil e do mundo, quanto aos efeitos da escravidão, inferiorização dos africanos e dos negros em geral, quanto a padronização de visões, saberes e ideias eurocêntricas. O que faz esse professor se sentir no direito de não efetuar uma prática que é obrigatória, que está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira? Em suma, construir meios de impactar uma desconstrução da discriminação racial no Brasil implica diferentes aspectos que merecem bastante reflexão, discussão e tentativas. Currículo, formação e práticas educativas se tornam complementares na compreensão dessa problemática.