

Rosendo Freitas de Amorim¹

Paulo Venício Braga de Paula²

Jefrei Almeida Rocha³

RESUMO

A sanção da Lei 10.639/03 ao regulamentar a LDB 9394/96 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em toda extensão do currículo escolar. A Lei tem provocado o debate sobre como esse conhecimento se insere no currículo e nas práticas curriculares. A metodologia empregada nesse estudo consiste em compreender qualitativa e quantitativamente a gestão da Lei 10639/03 nas escolas da rede estadual do Ceará. Para tanto foram analisados os dados referentes a uma enquête respondida por um (1) professor em 32 escolas que participaram de uma formação em 2013, de um total de 110 escolas. A análise dos dados deu um reflexo de como vem se organizando a gestão pedagógica da Lei 10639/03 possibilitando entender os desafios da inserção dos saberes, objetivando a desconstrução de entendimento e práticas racistas nas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Relações Étnico-raciais; Implementação e gestão pedagógica da Lei 10.639/03

¹Possui doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (2001), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (1995). Especialista em Lógica Dialética pela Universidade Estadual do Ceará (1989). Licenciado em Filosofia e História pela Universidade Estadual do Ceará (1983). Atualmente é professor titular da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e assessor técnico da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Professor efetivo do mestrado em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Direito da Universidade de Fortaleza (UNIFOR). rosendo@unifor.br

²Mestre em Planejamento em Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará. Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual do Ceará. Professor da Rede Pública do Estado e de cursos de Graduação e Pós – Graduação. veniciobp@seduc.ce.gov.br

³Mestre em Computação Aplicada pela UECE/IFCE, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2007). Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2002). Professor de língua Portuguesa da Rede Pública Estadual. Professor de Nível Superior de cursos de Graduação e Pós-Graduação. jefrei.rocha@seduc.ce.gov.br

ABSTRACT

The sanction of Law 10,639/03 to regulate the LDB 9394/96 establishing the compulsory teaching of African history and culture and Brazilian african extension across the curriculum. The Law has created a discussion on how this knowledge fits into the curriculum and curricular practices. The methodology employed in this study is to understand qualitatively and quantitatively the management of the schools of Law 10.639/03 network state of Ceará. For both data regarding a survey answered by one (1) teacher in 32 schools that participated in training in 2013, a total of 110 schools were analyzed. The data analysis was a reflection of how it comes to organizing educational management Law 10639/03 understand the challenges of enabling integration of knowledge, aiming at understanding and deconstruction of racist practices in schools.

KEYWORDS: Education; Relationships Ethnic-Racial; Educational management and implementation of Law 10.639/03

INTRODUÇÃO

A invisibilidade do racismo na sociedade brasileira resulta de uma política de branqueamento e hegemonização dos valores da cultura europeia em detrimento das demais. Esse processo de hegemonização da cultura europeia intensificou-se à medida que o capitalismo liberal sinalizou à necessidade de substituição da mão de obra escrava negra, pelo trabalho livre e assalariado. Um marco significativo desse processo ocorre com a introdução de trabalhadores imigrantes europeus trazidos pelo senador Vergueiro (BRASIL, 1987).

Dessa forma, o propósito dessa política era evitar a “degeneração” da sociedade brasileira corrompida pelo processo de miscigenação. Brasil (2008) atribui à escola a função de evitar essa degeneração, a partir de uma visão sanitarista, combatendo desde a infância os vícios (alcoolismo, preguiça, pobreza, “falta de cultura” e de letramento) transmitidos nessa mistura genética, formando essa

patologia social que impedia o crescimento da nação a ser aceita no círculo das nações desenvolvidas.

Segundo Brasil (2008), foram aplicados nas escolas brasileiras alguns pressupostos eugenistas que resultaram em experiências cotidianas, no que se refere aos materiais didáticos e às práticas pedagógicas que classificavam, demarcavam e estereotipavam alguns negros. Em sua análise, a autora propõe que a finalidade das escolas na Primeira República era desempenhar o papel de uma agência de difusão da história oficial, através dos livros de leitura. Esse material didático apresentava uma mesma forma discursiva, ressaltadas as diferenças de estilos dos autores sobre o povo brasileiro e as características das raças que compunham esse povo. De acordo com esse material didático, o branco situa-se no ápice da pirâmide social, amarelos despontam como seres intermediários e negros no limiar da animalidade.

Percebemos que as propostas pedagógicas que definiram o currículo e as práticas de ensino a partir da década de 1930 e seus desdobramentos integraram valores racistas, tendo como recorte a criação do sistema de ensino no Brasil. Esse sistema de ensino acabou contribuindo para inferiorização dos negros, índios e demais etnias pelo fato de desconsiderar a cultura e os conhecimentos desses povos.

Além disso, as propostas de ensino e aprendizagem executadas na formação educacional reproduzem mensagens explícitas e/ou subliminares expressas em valores sociais que incitam e fomentam a segregação de forma velada, disfarçada em uma suposta aceitação social dessas etnias e na falsa crença de uma convivência pacífica Brasil (2008). Assim, o universo escolar tem se constituído num espaço de propagação do mito da democracia racial. Contudo, é justamente nesse *locus* que a referida lei deve atuar, contribuindo para que professores e gestores implementem estratégias de desconstrução desse mito.

Analisando a reprodução do racismo nas relações sociais e educacionais identificamos que o racismo ocorre de forma velada, por meio de práticas discriminatórias que excluem o conhecimento das etnias negra e indígena, ao mesmo tempo em que, de forma ordenada e intencional, negam o reconhecimento de direitos. Por outro lado, para Roberto DaMatta, o racismo à brasileira é uma prática direcionada à pessoa e não a etnia, contribuindo para a invisibilização desta nas relações coletivas.

Vale ressaltar que a resistência a essa situação opressora e colonialista esteve frequentemente presente no sincretismo religioso, nas rodas de capoeira, nas comunidades tradicionais como os terreiros, preservando a memória, a história a partir do culto aos antepassados e da língua.

Em meio a toda a herança sócio histórica, o anseio de promover o respeito e o bom convívio com as diferenças encontra apoio com a Lei 10.639/03 e sua implementação em todo o Brasil. Por meio dela, o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena tornou-se obrigatório em todo o país. Como consequência dessa nova realidade, surgiu uma demanda imediata na reformulação das práticas curriculares, na qual a formação inicial e continuada que contemplem a inserção desses conhecimentos afro-indígenas, bem como a aquisição de material pedagógico (livros didáticos e paradidáticos, mídias e objetos de aprendizagem).

Nesse sentido, o presente artigo analisa a prática relatada por professores de escolas da rede pública estadual do Ceará, após ações de formação continuada realizada pela Secretaria da Educação do Ceará com esses professores, no sentido de promover a implementação da Lei 10.639/03, bem como a reflexão sobre todo o processo de implementação nas escolas cearenses.

1. Educação e relações étnico-raciais: educação e racismo

No dia 20 de abril de 1997 uma tragédia se abateu sobre a sociedade brasileira, quando um grupo de jovens de classe média ateou fogo ao índio Galdino da nação Pataxó, levando-o à morte. A crueldade desse crime hediondo trouxe à tona a discussão sobre os valores familiares e educacionais que formam nossos jovens.

No rastro do fogo que queimou o índio Pataxó, conduzido pelas mãos daqueles jovens, arrolam-se vários preconceitos: ao mendigo, ao morador de rua, negro, ao índio, ao pobre, e a todos aqueles fora dos padrões estéticos socialmente aceitos, ou seja, sujos, bêbados, vagabundos, desocupados, selvagens, sem cultura, um animal cuja vida não representa nada ou não tem valor social.

O crime ficou marcado como símbolo do descaso em relação à vida humana, da falta de olhar para com o outro ser, o que fez aqueles jovens acender aquele fósforo foi a falsa ideia de que eles eram superiores, maiores que aquelas pessoas, e que por conta disso eles tinham o direito de zoar, ridicularizar, maltratar e até matar.

Tendo em vista esse fato, parece-nos que as ideias eugênicas e sanitaristas ocuparam muito espaço na escola brasileira, principalmente a partir da segunda metade do século XX, definindo o currículo escolar. Uma ausência da criticidade, fomentada pelo ensino conteudista e enciclopédico, definiu uma relação de ensino que relaciona a eficiência de uma educação escolar aos resultados obtidos na aprovação de concursos e vestibulares.

Merece uma análise mais profunda o impacto que medidas como o ENEM, a Lei das Cotas e a educação profissional traz para a educação. Para citar Silva (2007, p.43), “o conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não

pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais”.

Nesse sentido, ressaltamos que o avanço na qualidade educacional tem estreita relação com a construção de pedagogias que reconheçam a diversidade étnica e racial, buscando a desconstrução do discurso e de práticas raciológicas presentes nos currículos escolares. Enganam-se os que afirmam que esse conhecimento já está presente na escola, tendo em vista que nas práticas de ensino, percebe-se a discriminação, a exemplo, quando há na escola um concurso de beleza, as alunas e alunos indicados são brancos e nos livros didáticos negros e indígenas são retratados quase que exclusivamente a partir da escravidão.

Ao contrário disso, acreditamos que a obrigatoriedade dos conhecimentos africanos e afro-brasileiros estabelece as bases para a desconstrução de um imaginário social que percebe o negro e demais raças como pessoas inferiores e desprovidas de conhecimentos, grupos que são responsabilizados pela pobreza social, mas que na verdade são mantidos num estado de pobreza econômica, social e cultural. Assim, reafirmamos que a educação étnica e racial formam pessoas que possam respeitar a liberdade e tenham apreço à tolerância.

Compreendemos que o caso de Galdino não é algo isolado, não é a exceção da regra social, na verdade é um fenômeno relativamente comum na nossa sociedade. São frequentes as agressões físicas e psicológicas às mulheres, crianças, idosos, negros e homossexuais, resultado de uma postura preconceituosa frente ao outro. Seja pela etnia, pela opção sexual, pela classe socialmente menos privilegiada, ou mesmo pela escolha de culto. Os estereótipos e as escolhas socialmente eleitas como padrão ou “corretas” servem de critério para julgar e menosprezar o diferente.

Ao reforça essa observação, percebermos que, apesar do Estado ser laico, é muito comum, devido a nossa tradição religiosa, a existência de imagens de santos

católicos nas escolas, ou ainda, escolas com nomes de santo. No entanto, a celeuma causada por um aluno, um pai, ou até mesmo alguém da comunidade reclamasse o direito de colocar a imagem do seu 'Orixá' na escola, ou em um evento religioso da escola ocorresse a presença de um Babalorixá encontraria eco na maior parte da sociedade e da comunidade escolar.

Conforme Ribeiro & Ribeiro (2008), proporcionar uma educação com vistas a interromper a reprodução de práticas discriminatórias e racistas expressam o comprometimento com uma escola de qualidade, centrada no respeito às diferenças e na diversidade das crianças, adolescentes e jovens.

A Lei 10.639/03 e a 11.645/08 obrigam as escolas a repensarem suas práticas curriculares, além disso, a formação do educador deve estar dentre as ações estruturantes para a mudança do discurso e da práxis étnico-racial. De acordo com Ribeiro & Ribeiro (2008):

Diretrizes são normas reguladoras, constituindo-se orientações, princípios e fundamentos para que as instituições de ensino desenvolva programas de formação do quadro docente, bem como promovam a educação cidadãos atuantes conscientes da sociedade brasileira, multicultural e pluriétnica. (RIBEIRO; RIBEIRO: In MEDEREIROS; EGHARI, 2008, p. 117)

Na atualidade, a educação preconizada na escola pública é reflexo do diálogo estabelecido pela comunidade educacional e materializado no Projeto Político Pedagógico – PPP. Ele se propõe a ser dinâmico e constante, bem como atento às demandas sociais como o racismo, que tem sido combatido de forma universal. Também é necessário a inclusão da temática no cotidiano da escola, nos conteúdos ministrados, e não apenas como ações pontuais, assim como evitar

práticas excludentes que cristalizam atitudes preconceituosas, como os concursos de beleza desprovidos de uma reflexão pedagógica mais profunda.

O ensino centrado em fórmulas, datas, fatos e fenômenos torna distante o saber formal e científico do saberes prévios dos nossos alunos. O desafio posto à educação reside em aliar um saber científico crítico e reflexivo direcionado às práticas que levem a valorização da experiência escolar.

Mediante essa necessidade, a Secretaria da Educação do Ceará – SEDUC, promoveu em 2013 uma formação com representação de professores da rede estadual, cujo objetivo central foi a implementação das leis supramencionadas. Dentre os materiais gerados pelos professores, fez parte das atividades um questionário cuja finalidade era compreender o processo de gestão e implementação da lei 10.639/03 e da 11.645/08 nas escolas da rede estadual. A partir das respostas passamos a analisar a gestão a fim de implementar essas duas leis na escola com base nesse evento, refletindo sobre os impactos desse esforço.

2. Metodologia

Com base nos questionamentos acerca da gerência da Lei 10.639/03 e 11.645/08 no âmbito escolar, busca-se compreender como se organiza a gestão pedagógica para a implementação da lei 10639/03 e 11645/08, nas escolas da rede estadual do Ceará. Essa compreensão partiu do entendimento sobre: i. como os educadores têm sido formados no conhecimento de história e cultura africana e indígena; ii. como tem se operacionalizado sua inserção na prática curricular, e; iii. principais obstáculos para a implementação da lei.

O estudo elabora, por meio de uma abordagem bibliográfica, uma leitura histórica, sociológica e antropológica sobre raça, etnia, educação e gestão escolar em

sua correlação com o currículo, aqui entendido como o conjunto das práticas discursivas definidoras da rotina escolar. Em termos de representação racial, o texto curricular, conserva de forma evidente, as marcas da herança colonial, assim, parece-nos evidente que currículo deve ser entendido como um texto racial.

O estudo possui foco em uma abordagem metodológica quantiquantitativa, propondo uma análise interpretativa de documentos oficiais, o projeto da ação formativa e das respostas dadas à enquete elaborada durante a formação com os professores, tendo como intuito gerar dados que indiquem como tem se efetivado a implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08.

A formação

A formação para os professores da rede estadual de ensino proposta pela Secretaria da Educação do Ceará - SEDUC foi gerenciada pela Coordenação de Diversidade e Inclusão e a Coordenação de Aperfeiçoamento Pedagógico, Célula de Currículo em conjunto com os representantes das Comunidades Tradicionais de Terreiros e da Capoeira, no período de setembro a dezembro de 2013, com o seguinte objetivo de promover formação para os professores das Áreas de Conhecimento (Ciências Humanas, Ciências da natureza, Matemática e Código e Linguagens) das 686 escolas da rede estadual, provocando um debate sobre o conhecimento e a organização do currículo escolar para uma educação das relações étnico raciais.

Em sua elaboração e execução a gestão da formação contou com a atuação direta de representantes das Comunidades Tradicionais de Terreiro e da Capoeira, partindo da compreensão de que o saber histórico e cultural dessas etnias não serão apreendidos somente a partir dos livros e de palestras e seminários, mas também das

vivências desses conhecimentos guardados nos territórios como os terreiros de Umbanda e Candomblé, nas rodas de capoeira, nos símbolos da resistência à escravidão e na preservação do patrimônio material e imaterial desses povos.

As etapas do projeto da formação preveem três etapas formativas: a. primeira etapa presencial, que foi realizada em setembro de 2013, em dois dias de 16h/a; b. segunda etapa a distância, de 36h/a através da Plataforma de Educação à Distância, e; c. terceira- uma socialização das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas através de uma Mostra Cultural, prevista no espaço da Feira de Ciência do Estado, realizada no mês de dezembro de 2013.

Fizeram parte dessa formação, uma representação de 4 (quatro) professores, sendo um de cada área de conhecimento, por cada uma das 20 Coordenações Regionais da Educação – CREDE, num subtotal de 80(oitenta) professores, além de 30 (trinta) professores da Superintendência de Fortaleza – SEFOR, 20 (vinte) da própria sede da SEDUC e do movimento social, totalizando 130 educadores participantes. Na etapa a distância foram registradas 80 inscrições de professores e destes 32 responderam a enquete com nove perguntas, que serve de base para análise desse estudo.

3. Reflexão sobre a gestão e implementação da Lei 10.639/03 nas escolas estaduais do Ceará

A enquete foi realizada entre os meses de outubro a novembro de 2013 nas escolas em que os professores lecionam e objetivou gerar dados que permitissem entender o processo de implementação das referidas leis no âmbito das práticas curriculares das escolas. Para tanto, convém observar o que nos diz Ribeiro & Ribeiro (2008):

... a construção de um projeto político pedagógico e a consequente formulação de uma proposta curricular necessita de princípios básicos que orientem as metas a serem alcançadas. Tais princípios devem se coadunar com legislação em vigor e visa o fortalecimento dos vínculos institucionais com a comunidade na qual a escola está inserida. (RIBEIRO; RIBEIRO: In MEDEREIROS; EGHARI, 2008, p. 127-128)

Ao observar as respostas dos professores à primeira pergunta, percebemos que a respeito do conhecimento e divulgação pela escola dos conteúdos que constam no Parecer CNE/CP 03/2004 e na Resolução CNE/CP 01/2004, das trinta e duas (32) escolas, vinte e seis (26) afirmaram que a informação era conhecida e foi divulgada. No entanto, seis (6) disseram que não. Ainda segunda as respostas, em um determinado momento das ações coletivas como o planejamentos, tanto o parecer como as diretrizes foram socializados a comunidade de educadores, que passaram a ter ciência desse marco legal.

É condição *sine quo non* na administração pública moderna, o princípio da legalidade, corolário do art. 37 da Constituição de 1988, a democratização das instituições públicas significa que a escola deve agir em conformidade com os marcos legais, agindo na defesa e na garantia de direitos, que atribuem aos sujeitos individualmente e coletivamente o valor de justiça.

As respostas ao segundo questionamento, ou seja, se a escola debateu e reformulou com a comunidade escolar o Projeto Político Pedagógico da Escola conforme as diretrizes do Parecer CNE/CP 03/2004, da Resolução CNE/CP 01/2004 e das orientações para a Educação Afrodescendente no ano de 2008 e 2009 da SEDUC/CODEA, vinte (20) escolas responderam sim e doze (12) escolas disseram não.

Estabelecendo um nexo de causalidade entre a primeira e a segunda pergunta, percebe-se que das vinte e seis escolas anteriores que disseram conhecer e divulgar o parecer e a lei, 20 (vinte) escolas organizaram na agenda do diálogo político interno uma releitura e ajuste do Projeto Político Pedagógico e 12 (doze) não.

Preocupa-nos perceber que somando as escolas que afirmaram não conhecer e nem divulgar os marcos legais, com as escolas que mesmo conhecendo não conseguiram inserir na agenda política e pedagógica da escola, ações voltadas para discussão e alteração do Projeto Político Pedagógico, chegamos a 38% das escolas que responderam a enquete e afirmam não terem ajustado suas diretrizes educacionais às exigências dos marcos legais. Vale ressaltar o que diz Ribeiro & Ribeiro (2008) acerca do planejamento estratégico como elemento norteador da gestão pedagógica.

Os princípios epistemológicos que estão relacionados com o conhecimento e a aprendizagem, devem fundamentar a construção de um processo de ensino aprendizagem construtivo e transformador. Um processo em que o/a professor/a ira auxiliar os/as educando/as na busca problematizadora, como um co-investigador, à procura de explorar a dimensão filosófica de nosso estar-no-mundo. (RIBEIRO; RIBEIRO: In MEDEREIROS; EGHARI, 2008, p. 128)

Outra observação preocupante sobre esse contexto é que, apesar das leis serem de 2003 e 2008, e que ambas regulamentam a Lei de Diretrizes Básicas da Educação 9394/96, nesse intercurso temporal de 10 anos, ainda identificamos escolas que desconhecem o pressuposto normativo, tendo como consequência uma relação de ensino e aprendizagem organizada em uma visão de sociedade e de sujeito, racista e discriminatório, reproduzindo práticas sociais preconceituosas.

Essa postura de resistência por parte da escola se contradiz ao discurso presente tanto nos documentos oficiais e nas práticas das Secretarias de Educação, quanto no entendimento das próprias escolas sobre a melhoria da qualidade na educação. Percebe-se claramente a negação e ou omissão de uma educação voltada ao reconhecimento e construção da identidade. Isso nos permite questionar sobre a relação entre essa omissão, consentida pelo currículo e pela escola, e os resultados sobre a vida escolar dos alunos de ascendência africana e indígena.

Percebemos a partir da leitura da obra de Medeiros e Eghari (2008) um reforço de questionamentos que buscam compreender: Como se constrói a identidade dessas crianças e jovens na experiência escolar? Como fica a sua autoimagem e autoestima, quando o espelho oferecido é o da omissão exemplar, da falta de prestígio social e histórico da população negra e mestiça?

A respeito da garantia de realização de estudos sobre o conhecimento étnico-racial da semana pedagógica pela gestão escolar, de acordo com as áreas de conhecimento e com o parecer CNE 03/2004, dezenove (19) escolas afirmaram garantir e treze (13) disseram não garantir tais estudos. A semana pedagógica é uma ação de planejamento realizada antes do início do ano letivo, trata-se de um momento de reflexão sobre os grandes temas que norteiam a política educacional que está sendo implementada, seguido do planejamento coletivo das ações pedagógicas que serão desenvolvidas. É uma ação primaz na gestão pedagógica das escolas públicas, porque ela é definidora da forma como a escola irá agir, possibilitando ver nas referências se está escrito lá...não vi.

...desenvolver na escola, novos espaços pedagógicos que propiciem a valorização das múltiplas identidades que integram a identidade do povo brasileiro, por meio de um currículo que leve o aluno a conhecer suas origens e a se reconhecer como brasileiro. (BRASIL, 2008, p. 69).

Na relação discurso e prática, percebe-se que 19 unidades de ensino, ou seja, 59% das escolas pesquisadas, realizaram planejamento de ações para o ano letivo, contemplando o conhecimento étnico-racial, no currículo das escolas, repensando ações como o calendário escolar, representativo da organização do tempo escolar, na escolha do livro didático, que é feita pelo corpo docente de cada escola, como resultado de um amplo Programa Nacional de distribuição de material didático feito pelo MEC/FNDE, das estratégias utilizadas em sala de aula, das relações interpessoais e datas cívicas comemorativas.

Vinte e uma (21) escolas disseram ter detectado e combatido com medidas socioeducativas casos de racismo, preconceito e discriminação racial em suas dependências, sendo que onze (11) disseram que não. O fato da escola ter detectado esses casos suscita a ideia de que a mesma está realizando o acompanhamento disciplinar no campo das relações interpessoais, ou pelo menos, que essas práticas discriminatórias cheguem aleatórias à gestão, gerando uma reação da mesma no sentido de combatê-las. Faz-se necessário compreender que medidas socioeducativas são tomadas e qual o seu teor.

Chama a atenção o quantitativo de onze (11) escolas que não detectaram tais ações discriminatórias, corroborando para o entendimento da passividade das escolas diante da necessidade de ajustar suas práticas curriculares às diretrizes legais, tendo em vista que a verdade não é necessariamente que tais fatos não tenham ocorrido, mas sim, que não houve um acompanhamento e uma vigilância pela gestão, assim o problema do racismo se configura como invisível perante a comunidade e evita-se com isso o estabelecimento do diálogo político e pedagógico da comunidade sobre uma pedagogia para educação étnico-racial.

Em uma leitura crítica, essa prática omissiva reforça o discurso da negação do problema pela ausência de explicitação do mesmo, a afirmativa de Florestan Fernandes sobre o fato de termos preconceito de sermos preconceituosos é reforçado pela leitura que Roberto DaMatta realiza do “preconceito à brasileira”, ao afirmar que no Brasil o preconceito é personalizado ao indivíduo e não à raça.

Também foi observado que a garantia de um tempo de planejamento e estudo por parte dos professores, garantido pela legislação atual que estabelece um terço da carga horária de trabalho docente para planejamento, implantado na organização administrativa das escolas públicas do Ceará, deve ser uma efetiva oportunidade para os debates sobre a temática étnico-racial. Ao serem perguntados se o planejamento por área incluem atividades adequadas para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de acordo com o nível e modalidade de ensino, vinte e sete (27) escolas disseram que sim e cinco (5) disseram não. No entanto, cabem algumas reflexões sobre como o professor está realizando esse debate, dentre as quais: i. quanto à organização do debate e dos estudos; ii. quanto à participação da gestão escolar no planejamento das ações; iii. quanto à interdisciplinaridade, e; iv. quanto à integração ao currículo das disciplinas.

A Professora Nilma Lino Gomes, ao escrever o artigo “Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação” inserido no livro “Superando o Racismo na Escola”, organizado por Kabengele Munanga (2006), descreve o exemplo de uma professora norte-americana, diante do desafio de ensinar aos seus alunos o que é o racismo. Na ocasião, a personagem do artigo propôs a sua turma uma inversão dos papéis, ou seja, as crianças que tivessem cor de olhos azuis seriam discriminadas pelas outras que tinham outra cor.

Por essa experiência, a professora da escola norte-americana foi alvo de perseguição e discriminação por parte dos familiares e da sociedade, afetando a vida pessoal, por ter ido além do ensino de um conhecimento, onde os conceitos são visto, mas não apreendidos. A vivência dos conceitos, suas releituras levando uma reinterpretação dos valores que fundam esses conhecimentos, afrontou os valores morais da época.

Tomando esse exemplo, o momento atual exige que os docentes possam ter condições de, como alerta as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais, não improvisem pedagogicamente, ou seja, planejem efetivamente. Mas que tipo de planejamento?

É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiam as relações estabelecidas ente os professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. É necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado as relações étnico raciais. (BRASIL, 2008, p. 150)

Essa mudança de postura diante da exigência desse saber excluído do campo epistemológicos do conhecimento escolar conduzirá, ainda segundo Gomes (2005):

Refletir sobre os valores que estão por traz de práticas como as que citamos anteriormente, nos leva a pensar que, não basta apenas lermos o documento Pluralidade Cultural, ou analisarmos o material didático, ou discutirmos sobre as questões curriculares presentes na escola, se não tocarmos de maneira séria nos campos dos valores, das representações sobre o negro, que professores (as) e alunos(as), negros, mestiços e brancos possuem. (GOMES, 2005, p. 150)

O indicativo de vinte e sete (27) escolas realizando planejamento por área deve ser seguido de uma reflexão sobre como estão sendo inseridos nas áreas do Conhecimento esses saberes? Como os professores estão se apropriando desses saberes e como eles se internalizam em suas práticas, de forma, que possam romper discursos fundados na superficialidade do senso comum, ou de práticas bem intencionadas, mas que só reproduzem posturas racistas, descortinadas quando expostas à necessidade de mudanças exigidas pelas tensões e valores atuais da sociedade. Dezesete (17) escolas afirmaram promover junto aos docentes reuniões pedagógicas com o objetivo de orientar para a necessidade constante de combate ao racismo, ao preconceito, e à discriminação, elaborando um conjunto de estratégias de intervenção, contra quinze (15) que afirmaram não fazer. Esse é um dado interessante quanto a finalidade de ações, ou seja, quanto ao propósito de inserir na organização pedagógica encontros sistemáticos cujo teor é a discussão sobre racismo e o combate a ele.

Assim, isso corresponde a dizer que 53% das escolas que responderam à enquete, tem inserido na rotina de suas agendas pedagógicas, ações que conduzem um diálogo contínuo de uma proposta de educação para as relações étnico-raciais, superando a postura pontualista comum, em situações de tensões que exigem mudanças estruturais, na forma de pensar e agir na administração pública, onde são adotadas ações enviesadas e de improviso como resposta, a um saber que não é valorizado e combatido com sendo o resultado de um modismo.

No curso das mudanças educacionais propostas pela LDB 9394/96, os DCN e os Parâmetros Curriculares Nacionais (2012), no processo de ensino e aprendizagem, a contextualização e a interdisciplinaridade são exigências para a quebra do paradigma do ensino tradicional. Vinte e oito escolas (28) afirmaram estimular a interdisciplinaridade para a disseminação da temática no âmbito escolar,

construindo junto com os professores e profissionais da educação processos educativos que possam culminar seus resultados na Semana de Consciência Negra e/ou no período que compreende o dia da Consciência Negra (20 de Novembro) e quatro (4) disseram não adotar essas ações.

Mediante a leitura dos dados anteriores, em média, 50% das escolas têm inserido em suas gestões pedagógicas de formas esparsas, seja por meio de ações pontuais ou seja de forma contínua em um planejamento sistematizado, o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira. Nesse dado 88% das escolas afirmaram promover ações interdisciplinares com o intuito de disseminar a temática, ou seja em dado momento do tempo pedagógico escolar teve como fim algum tipo de prática voltada para as relações étnico raciais. Vale enfatizar que uma inquietante pergunta nos acompanha desde o início deste trabalho: qual a qualidade dessas ações? Brasil, 2008;

A discussão sobre Currículo Escolar deve fundar-se na multiplicidade de valores, de historicidades e de olhares presentes nas identidades nacionais. Ao se basear no padrão eurocêntrico, a educação formal “desagrega e dificulta a construção de um sentimento de identificação, ao criar um sentido de exclusão para o aluno, que não consegue ver qualquer relação entre os conteúdos ensinados e sua própria existência durante o desenvolvimento do currículo. (BRASIL, 2008, p. 131)

A interdisciplinaridade exige romper com a lógica epistemológica cartesiana e jesuítica que estrutura a concepção de ensino e aprendizagem vigente nas salas de aulas, para uma epistemologia que coloque a filosofia em sua dimensão ontológica, como ferramenta a serviço da compreensão natural e social, que torne o conhecimento formal e científico, uma forma de investigação da realidade

problematizante, parafraseando Paulo Freire, que a indignação diante da realidade conduza a uma curiosidade epistemológica. É nessa relação que se constrói o patrimônio étnico-cultural segundo Brasil (2008):

...deve marcar de forma positiva a identidade das crianças, adolescentes e jovens negros. A integração lúdica e pluricultural abre perspectiva para um currículo escolar que contemple as relações étnico raciais, e esse passará necessariamente por rever conteúdos ligados a história e cultura afro-brasileira, bem como contemplará a história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista colonial. (BRASIL, 2008, p. 131)

Observa-se também que a partir dessas ações, o ponto de culminância é o dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra, ou seja, 88% das escolas afirmam que tem inserido essa data no seu calendário escolar. Em um dado anterior 66% das escolas pesquisadas diziam ter detectado e combatido práticas racistas no seu interior, ou seja, foi identificada uma situação de preconceito ou discriminação, mas perguntado se já tinha encaminhado aos responsáveis da Gestão Municipal ou Estadual de Ensino, situações de preconceito, racismo e discriminação as trinta e duas (32) escolas afirmaram não terem encaminhado.

Quais as razões, para que não haja a denúncia? Está vinculada a proximidade dos indivíduos envolvidos, a enquete não levou em conta o aspecto geográfico dessas escolas, daí a limitação de compreender as causas levando em consideração a complexidade. Está relacionada a situação da denúncia em si, o que nos leva a indagar, a forma como resolvemos e mediamos nossos conflitos.

No Nordeste e, mais especificamente, no Ceará ainda fazem parte das relações interpessoais, nos municípios e comunidades, o compadrio, as negociações

fundadas em valores rígidos e conservadores, indícios da moral de uma sociedade hierarquizada e rural, em transição para uma sociedade urbana.

Vinte e sete (27) escolas afirmaram ter instituído no dia 20 de novembro a Semana da Consciência Negra no calendário escolar, cumprindo-se um dos aspectos da formalidade da Lei 10.639/03. Isso é um indicativo de que na data específica há a execução de alguma ação escola e que durante o ano letivo a escola tem realizado práticas que sejam, pontuais ou contínuas voltado para a educação das relações étnico raciais, devendo ser averiguado a finalidade e o efeito na educação dos alunos, para o reconhecimento e construção da identidade. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e eliminação de todas as formas de discriminação e racismo, por possibilitar em seu espaço físico a convivência de pessoas com diferentes origens étnicas e raciais.

Considerações finais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, alerta que para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. As ações curriculares proposta ao longo do ano letivo devem ser organizadas a partir de um estudo e planejamento detalhado nas áreas de conhecimento.

A partir da análise dos dados identificou-se que passados 11 anos do sancionamento da Lei 10.639/03, evidencia-se que as escolas têm ciência do marco legal, a escola não está alheia ao combate ao racismo e tem de alguma forma inserido ações voltadas para as relações étnico raciais em seu diálogo pedagógico.

Mais da metade das escolas reformularam seus projetos político-pedagógicos, ou seja, a gestão escolar tem estado atenta às exigências sociais,

acompanhando do marco legal e ajustando a sua rotina como sua inserção no planejamento da semana pedagógica e das áreas de conhecimento.

Inserido no planejamento significa que o colegiado docente tem tido acesso ao material formativo e realizando estudo, tendo que ser identificado para averiguar o cunho teórico metodológico desse referencial e saber a relação deste com a base epistemológica de cada área e se nesse processo ocorre uma releitura e interpretação do conhecimento ensinado.

Entender essa relação é fundamental para saber se as propostas de ensino gestadas no interior dessas escolas inovam na compreensão do conhecimento objetivando o resgate e valorização da história e cultura africana e indígena. Também, há uma construção metodológica interdisciplinar do próprio processo de ensino e aprendizagem das escolas pesquisadas, demonstrando a busca do aprimoramento da prática docente, assim possibilitando as trocas de saberes e dos campos referenciais teóricos e metodológicos. *A priori* identifica-se na organização metodológica a afirmativa da interdisciplinaridade. Cabe confrontar o discurso com a prática, ou seja, se, de que forma e com qual qualidade ocorre essa interdisciplinaridade.

Segundo as Diretrizes Curriculares para o Ensino de História a África e da Cultura Afro-brasileira “não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas ampliar o foco dos currículos escolares, para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”.

Esse debate sobre as relações étnico-raciais pode causar estranheza, porquanto a base de saber tem a predominância dos valores eurocentristas, podendo haver trocas mútuas de práticas racistas, o que possibilita o exercício do diálogo, colocando o problema na pauta de discussão da política pedagógica das escolas.

Cabe a gestão qualificar o trabalho dos educadores, incluindo na epistemologia do planejamento escolar, os saberes dessas matrizes étnico raciais.

Partindo dos dados levantados, infere-se que a escola tem ciência e debateu como os educadores esse marco legal, aproximando-se, essa mesma escola na pesquisa diz ter detectado e combatido casos de racismo, tornando evidente a consciência dessas práticas, sendo as mesmas resultados do nosso passado histórico e do desdobramento dessa mentalidade escravocrata, na construção da identidade de nação baseada na ideologia do “mito da democracia racial”. Contudo, apresentando em alguns momentos um discurso conflitante com a prática e com a tomada de posicionamento, inclusive dos próprios educadores.

Por fim, reforçamos a necessidade primária de que a escola seja um ambiente de qualificação do trabalho docente, sendo assim um o espaço de formação continuada, articulando-se com o movimento social de matrizes africanas e indígenas, propiciando abertura no espaço escolar para que esses sujeitos detentores dos saberes tradicionais contribuam com a escola, dando-lhes condições de participação efetiva na agenda da escola, democratizando espaços e o saber escolar, e combatendo os próprios medos e preconceitos travestidos de moralidade ou pudor.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Ciências Humanas e suas tecnologias*, SEB, Brasília, Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília. MEC/SECAD, 2006.

BRASIL. *Superando o Racismo na escola*. 2ª ed. revisada/Kabengele Munanga (organizador). Brasília MEC/SECAD 2005.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília. MEC/SEPP/IR/CNE., 2004.

BRASIL. *Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica*. Antônia Elisabeth da Silva Souza Nunes, Elias Vieira de Oliveira, organizadores, Brasília, MEC, SETEC, 2008.

BLOCK, Ana Maria Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. *Uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo, Editora Saraiva, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. O direito a diferença. In: MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação, SECAD, 2005.

MEDEIROS, Cléia; EGHARI, Iradj Roberto (Coord.). *História e cultura Afro-brasileira e Africana na escola*. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008, p.117-120.

MOORE, Carlos. *Racismo e Sociedade*. Novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte. Mazza Edições, 2007.

RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira; RIBEIRO, Iglê Moura Paz Ribeiro. Concepções que Envolvem o Projeto Político-Pedagógico (PPP). In: MEDEIROS, Cléia; EGHARI, Iradj Roberto (Coord.). *História e cultura Afro-brasileira e Africana na escola*. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008, p.117-120.

_____. Princípios Filosóficos, Epistemológicos, Didático Pedagógicos e Éticos que Embasam a Construção Curricular. In: MEDEIROS, Cléia; EGHARI, Iradj Roberto (Coord.). *História e cultura Afro-brasileira e Africana na escola*. Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008, p.127-128.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Recebido: 11.10.2015 – **Aprovado:** 12.12.2015