

PRÁTICA COTIDIANA DE ENSINO DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA: experiência de professora

DAILY PRACTICE OF AFRO-BRAZILIAN CULTURE TEACHING: Teacher experience

Nilma Margarida de Castro Crusóé¹
Cecilia Conceição Moreira Soares²

Resumo: Essa pesquisa tem por escopo analisar a prática cotidiana de ensino da cultura afro brasileira de uma professora de História do ensino fundamental no Colégio Anísio Teixeira em Salvador-Bahia. Esta investigação está no âmbito das discussões nacionais sobre as diretrizes para implementação da Lei de nº 10.639/03 que altera a Lei Nacional de Diretrizes e Bases para Educação Nacional de nº 9334/96. Trata-se de uma pesquisa qualitativa apoiada nos conceitos de experiência e motivos em Schutz (2012), para pensar a prática cotidiana de ensino, na sua dimensão subjetiva. Seguindo esta perspectiva, buscamos identificar sentidos atribuídos pela professora no que tange às práticas de ensino de cultura afro-brasileira, nos anos iniciais do ensino fundamental, com base em suas experiências. Os resultados apontam que as trajetórias pessoais, como a participação em grupos de militância negra e religiosa afro brasileira, são, também, elementos influenciadores da prática de ensino da professora.

Palavras chave: Prática cotidiana escolar. Ensino da cultura afro brasileira. Experiência.

Abstract: This research aims at analyzing the daily teaching practice of Afro Brazilian culture of a history teacher at Anísio Teixeira High School, in Salvador-Bahia. The research is within the framework of national discussions on guidelines for implementation of Law 10,639 / 03, which has amended the National Law of Guidelines and Bases for National Education no. 9334/96. It is a qualitative research based on concepts of experience and motives in Schutz (2012), to think about daily teaching practice, in its subjective dimension. Following that perspective, we've sought to identify meanings attributed by the teacher regarding teaching practices of AfroBrazilian culture, in the initial years of elementary school, based on their experiences. The results have shown that personal trajectories, such as participation in Afro-Brazilian religious and black militant groups, are also influential elements of teacher's teaching practice.

Keywords: Everyday school practice. Afro Brazilian culture teaching. Experience.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Prática Curricular e Educativa (GEPPCE), cadastrado no CNPq, atrelado ao Projeto de pesquisa intitulado “A prática educativa como prática social e cultural”. Trata-se de um recorte de uma pesquisa maior de modo que, nesse texto, apresentaremos experiências e motivações de uma professora que pratica o ensino de Cultura Afro brasileira na escola. A razão de escolhermos a prática de uma professora se deve ao fato dela trabalhar com a cultura afro-brasileira, em sua sala de aula, em um contexto em que ainda há “dificuldades”, de ordem teórica e prática, na implementação das Leis 10639/03 e 11 645/08, na escola, o que, de acordo com nossa compreensão, os resultados apresentados nesse artigo, podem contribuir para ampliar as investigações sobre cotidiano escolar e prática educativa voltadas para a promoção da diversidade nas escolas.

¹ Professora Titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). E-mail: <nilcrusoe@gmail.com>

² Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus I, e do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB. E-mail: <ceciliasoares@yahoo.com.br>

As grandes mudanças na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional provocada com a implementação das Leis 10639/03 e 11 645/08 trouxeram reflexões e mudanças nos currículos escolares, com base na inserção do ensino da História da África e Cultura afro brasileira no ensino fundamental. Decorrido todos esses anos, ainda nos ressentimos da ausência do comprometimento de instituições de ensino e gestões escolares, refletido na prática docente de professores que em sala de aula burlam a instrução da lei ao silenciarem diante dos conteúdos que privilegiam a África e a história da Cultura afro brasileira. As razões apontadas são inúmeras e distorcidas, passam pela acusação já infundada de ausência de recursos e metodologias à descrença pela crítica social onde perpassam os aspectos étnico-raciais, de classe e gênero, muitas vezes fundamentadas em ideologias religiosas que minimizam as tensões sócio - econômicas e políticas, assim como, a história de formação do país estruturada no trabalho escravista tanto de índios como de africanos exportados na condição de escravos.

Na organização escolar todos os agentes que constituem o projeto são importantes, porém os professores dentro desta análise merecem um olhar específico, vez que nos interessamos em apreender os sentidos que são atribuídos a prática cotidiana de ensino e as ideologias que os identificam como sujeito social e educador e como essas informações reverberam na sua atuação em sala de aula, na tentativa de dar concretude a lei 10639/03.

Como resultado de longo processo de luta e discussões sobre a inserção social do negro e recorte especial pelos aspecto educacional, surgiram a partir de 1930 várias organizações civis como por exemplo a organização Frente Negra, Teatro Experimental do Negro e a União dos Homens de Cor, Movimento Negro Unificado que viam na educação escolar um mecanismo de inclusão social do povo negro.

No âmbito da Bahia algumas experiências merecem destaque: na década de 80 foi realizada uma experiência de inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos na Bahia por entidades culturais que iniciaram uma série de atividades voltadas para valorização da cultura e valores africanos repercutindo positivamente na difusão do conhecimento sobre a África: Em 1983 o Centro de Estudos Afro Orientais da Universidade Federal do Estado da Bahia recomenda à Secretaria de Educação do Estado a Inclusão da disciplina Introdução aos Estudos Africanos nos currículos das escolas de 1º e 2º grau, mas só em 1985 que o pleito foi atendido. Em 1989 quando foi escrita uma nova Constituição baiana, no artigo 275 afirmava que era dever do Estado preservar e garantir a permanência dos valores da religião afro-brasileira e que para atender o currículo deveria sofrer modificações para promover a adequação dos programas de ensino. Não temos notícia da efetivação deste princípio nos conteúdos escolares oficiais. Alguns problemas operacionais e políticos contribuíram para o silenciamento da medida, como falta de recursos e professores capacitados, e até mesmo a diminuição da força da pressão dos militantes.

Os anos 80 inauguraram outra fase de políticas públicas, agora no âmbito federal voltadas para negros. Passando pelos avanços da Constituição de 88, no que tange ao racismo brasileiro, aos ano de 1995, quando o presidente criou um grupo de Trabalho Interministerial, após pressões do movimento negro, para desenvolver políticas públicas de valorização da população negra. Em 2001 o Brasil participou da Terceira Conferência da ONU contra o Racismo, Discriminação, Xenofobia e Outras Formas de Intolerância realizada em Durban, África do Sul. Resultou deste encontro o compromisso do Brasil de implantar políticas como ações afirmativas e a promoção social da população negra. Em 2003 ocorreu a criação da Secretaria de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR) para atuar de forma transversal nas políticas de combate ao racismo. E finalmente em 2003 foi criada a Lei 10639/03 que alterou a Lei nº 9394/96, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro – brasileira na Educação Básica. E em março de 2008, entrou em vigor a Lei 11.645 que, alterou por sua vez o Art. 26-A da LDBEN, acrescentando a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena.

A Lei 10639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares, representa um marco importante para o projeto emancipatório do movimento negro em prol da educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade, conforme afirmou Gomes (2005).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que objetiva trazer à tona motivações para ser professores e experiências de ser professora de História e cultura afro-brasileira, com base em suas vivências pessoais

e políticas. Para alcançar tal objetivo nos apoiamos no conceitos de experiência e motivação propostos pela na sociologia fenomenológica construída por Schutz (2012) que nos apresenta como se dá a experiência do homem que vive e age no mundo da vida,

[...] Ele lida com esse mundo segundo o modo intelectualmente espontâneo e ativo da intencionalidade: não há qualquer fase ou aspecto da consciência humana que apareça em si mesma ou por si mesma: a consciência é sempre a consciência de alguma coisa. As formas da consciência são veiculadas ao conteúdo das experiências (SCHUTZ, 2012, p.16).

De acordo com Schultz (2012), é no contexto das relações sociais e intergrupais vivenciadas pelas pessoas que se constitui o “mundo da vida” e neste espaço o ser humano consciente vivencia experiências no interior de uma realidade (realidades). A intersubjetividade se constitui nas relações estabelecidas entre os sujeitos, suas experiências e motivações, emoções, preocupações, tudo isso dinamizados pela interação com seus semelhantes.

Para que essa experiência possa ser compreendida, a *suspensão do fluxo* – que é um aspecto metodológico da fenomenologia de Husserl tomado emprestado por Schutz “pressupõe uma interrupção do fluxo, um tipo especial de atitude em relação à [...] uma reflexão” (SCHUTZ, 2012, p.74), pois:

A própria consciência do fluxo da duração pressupõe uma interrupção do fluxo, um tipo especial de atitude em relação a isso, uma “reflexão”, tal como a chamaremos. O simples fato de que uma fase anterior precedeu esse agora e assim faz com que o agora seja assim e aquela fase anterior que constitui o agora seja dada nesse agora sob forma de uma lembrança (Erinnerung). A consciência da experiência no puro fluxo da duração é, a todo o momento, transformada em um acabou-de-ser-assim lembrado: é a lembrança que coloca a experiência fora do fluxo irreversível da duração e assim modifica a consciência, tornando-a memória (SCHUTZ, 2012, p.74)

O fluxo foi interrompido pela ação da entrevista, que fez com que nossa entrevistada refletisse sobre sua prática educativa e a relação com suas outras experiências no cotidiano. Esta experiência é considerada significativa por se reportar ao passado, o olhar é retrospectivo ou seja, a partir do momento que a *memória* passa a ocupar o lugar central como critério de significação. Apenas o que foi experimentado, vivido, que é significativo, não aquilo que está sendo experimentado. Desse modo, conforme o autor, a atribuição de significados é um ato de intencionalidade por parte dos sujeitos, já que, os mesmos, só podem tornar suas experiências visíveis a partir dos eventos\acontecimentos significativos que a memória do sujeito pode apreender, ou seja, sob a ótica de um olhar reflexivo (SCHUTZ, 2012).

Compreendendo a motivação enquanto conduta (ação), ou seja, meio pelo qual os projetos idealizados podem ser postos em prática, a mencionada motivação se aplica a entendimento dos hábitos, das atividades, dos sentimentos, decisões, ações e motivos que influenciaram os sujeitos a definir por suas trajetórias profissionais. De acordo com o autor:

[...] o motivo diz respeito aquilo que ele realmente pretende com sua ‘ação’ e este é sempre um motivo “com-a-finalidade-de”, uma intenção de tornar real o estado de coisas projetado, obter o fim preconcebido. Enquanto o autor está executando a ação, ele não tem em mente seus motivos “porque” (SHUTZ, 2012, p.141-142, grifo do autor).

A “ação” precisa ser realizada para tornar-se um ato efetivamente. E só assim, o sujeito – aqui nossa entrevistada – poderá recordar a ação passada como um observador de si mesmo e identificar o contexto em que ele foi impelido a fazer a escolha que fez (SCHUTZ, 2012).

Para Schutz (2012), vivemos num mundo de interações responsável pela composição da “vida cotidiana”. O indivíduo ao se ver como parte do mundo da “vida cotidiana”, vai se sustentar nos valores, experiências e interpretações construídas pelas gerações anteriores. Conclui que esse homem usa as experiências e os conceitos, já existentes para, a partir de então, atribuir seus próprios significados a esses elementos.

Na “vida cotidiana” é onde as dinâmicas sociais acontecem e onde os indivíduos interagem e agem sobre ele. Os gestos, movimentos, interpretações, ações e experiências fazem com que as relações sociais se modifiquem e sejam modificadas, sendo que as nossas ações não são aceitas sem resistência ou reivindicações. O uso da metodologia proposta por Schultz pode contribuir com a leitura desse conjunto de gestos e ações, coletivas e individuais, que motivam o indivíduo a repensar sua prática e, neste caso, sua prática educativa.

Escolhemos uma professora de História por se tratar de uma disciplina com caráter crítica-analítica e compromissada com a leitura dos acontecimentos históricos. O professor de história precisa conhecer as bases de nossa cultura, porém não terá valor operacional se ele não conhecer o universo sócio - cultural de seus alunos, sua maneira de falar, seus valores, suas aspirações (PINSK, 2009, p.23).

A partir dessa compreensão, buscamos analisar, com base na entrevista semiestruturada realizada, o cotidiano escolar e a interpretação da docente frente as dificuldades encontradas para trabalhar uma educação em que seja respeitada a diversidade cultural de seus alunos. O lócus da pesquisa foi uma escola de grande porte, situada em Salvador – Bahia, cujo projeto educacional mudou a concepção de ensino na Bahia, defendendo a ideia de que toda escola deveria oferecer uma educação gratuita, integral e de qualidade com o objetivo de desenvolver nos alunos características não só intelectuais como, também, cívicas e morais. Atualmente, a escola está dividida entre o ensino profissionalizante e educação básica.

O bairro onde se localiza a instituição, tem uma população majoritariamente negro-mestiça, inseridos em atividades formais e informais de trabalho, onde predomina o pequeno comércio de frutas e alimentos, utensílios, oficinas para pequenos concertos de objetos e automóveis, as atividades domésticas, dentre outras atividades econômicas que dinamizam a vida local. A descrição deste cenário, por si só, já justifica a inserção de práticas docentes capazes de atender as demandas sociais e culturais desses alunos, ao instrumentalizá-los para o raciocínio lógico dos conteúdos históricos, relacionando-os ao cotidiano de suas vivências.

Para analisar os dados fizemos, inicialmente, transcrição das entrevistas. Em seguida, leitura vertical em busca das experiências formativas que aqui designamos como experiências significativas que se caracterizam pelas experiências que se apresentam para o olhar retrospectivo do informante como concluída e portanto, se apresentam como experiências constituídas que já não estão no fluxo da vida, mas no fluxo da consciência. (SCHUTZ, 2012). Por último, escolhemos como unidade de sentido parágrafos que revelassem as experiências e motivações de ser professora de cultura afro-brasileira.

EXPERIÊNCIA DE SER PROFESSORA DE CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Ao ser evidenciado o tema sobre a questão racial na escola, mesmo anterior a 10639/03, o que estava em pauta era o currículo escolar que legitimava as práticas de discriminação racial e subalternização étnico-racial em outros campos dos saberes. Sousa (2007), enfatiza que se trata de engrenagens articuladas e institucionalizadas para manutenção e reprodução dos “privilégios civilizatórios, onde a cultura escolar é seu principal representante, garantindo a partir das ideologias disseminadas o lugar dos “herdeiros dos privilégios sociais”. Considerando que o ambiente escolar reproduz a ideologia dominante, recai sobre os professores de História particularmente, a responsabilidade de desconstruir a ideologia e a prática excludente a partir da conexão com uma prática docente afrocentrada (MADHUBUTI e MADHUBUTI, 1990, p.5)³ no sentido uma releitura positiva da África e da cultura afro brasileira, retomando o conceito de identidade Cultural.

³ A educação afrocentrada tem como perspectiva a utilização de princípios culturais, experiências e referências africanas e afro-americanas compreensão do homem em relação ao processo educativo.

Para nossa professora entrevistada, a experiência em comunidade religiosa levou a percepção das individualidades de cada pessoa a partir das competências e habilidades:

No Candomblé você aprende a valorizar as competências e habilidades de cada pessoa, porque já pensou se todo mundo fosse hábil em fazer trança? e o resto das coisas quem é que ia fazer? aí embora haja uma hierarquia que é respeitada tem uma coisa que acho interessante no Candomblé é que você aprende a ser multi, até porque na vida hoje você tem que ter vários aprendizados, você tem que ter vários saberes, você não pode ter um só, porque com um saber só você não aprende mais. (Entrevistada)

Os termos competências e habilidades são valorizadas nas novas propostas de currículos escolares, no sentido de atentar para as potencialidades e inclinações do público escolar de acordo com suas realidades sociais. Retornando ao conceito de identidade cultural, nos últimos tempos demos ênfase ao seus vários significados, evidenciando a tensão entre o *essencialismo* e o *não-essencialismo*, conforme explicou Woodward (2007). Segundo a autora o essencialismo fundamenta suas afirmações tanto na história quanto na biologia. Já os movimentos étnicos ou religiosos ou nacionalistas frequentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum como fundamento de sua identidade. Este parece ser o caso que nos interessa. A reivindicação de uma identidade cultural baseada nas experiências em comum, nos aspectos étnicos e religiosos.

Propondo uma análise sobre identidade O autor Appiah (1997), apresentou três grandes aspectos que poderão ser estendidos às identidades religiosas afro-brasileiras. Primeiro, que “as identidades são complexas e múltiplas, e brotam de uma história de respostas mutáveis às forças econômicas, políticas e culturais, quase sempre em oposição a outras identidades” (Appiah, 1997, p.248). Segundo, que elas florescem a despeito do que antes o autor chamou de “desconhecimento” de suas origens, ou seja, suas bases estão assentadas em mitos e mentiras. E, por último, que não há muito espaço para razão na construção das identidades, politicamente é interessante exaltar identidades que parecem oferecer esperanças a objetivos futuros e silenciar o passado complexo. (APPIAH, 1997)

Para Ferreira (2000, p. 46) ao pensar a identidade como um constructo que reflete um processo em constante transformação, cujas mudanças vêm sempre associadas a mudanças referenciais e a novas construções de realidade por parte dos indivíduos, determinadas por sua participação em certos processos provocadores de impacto existencial. Entendemos que os conceitos propostos por Appiah e Ferreira se complementam e respondem as leituras sobre as vivências religiosas de nossa entrevistada.

Anterior a Appiah, Stuart Hall (1990), ao trazer a ideia de fluidez para as identidades provocou uma nova forma de pensar as identidades culturais com a ideia de não de fixação de uma identidade e de seu imobilismo. Segundo o autor a identidade:

É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 1990, p.13).

Partindo-se do pressuposto de que a identidade pode ser edificada a partir dos interesses individuais e ou de um grupo, pode-se afirmar que isto se dá porque

As identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas. Há uma ampla

probabilidade de desentendimento, e o resultado da negociação permanece eternamente pendente (BAUMAM, 2005, p. 19)

Segundo nossa entrevistada, o ingresso no candomblé definiu uma nova identidade, e está passou a delimitar os rumos de sua vida e sua conduta:

Quando você entra no Candomblé na verdade Você passa por um processo de criação de uma identidade, você mexe com o todo da pessoa, principalmente a cabeça, por exemplo, se você era uma pessoa explosiva que tinha uma determinada postura, hoje você não pode ter, além de mexer com as pessoas digamos que de certa forma meche com o destino delas também. (Entrevistada)

A identidade negra é construída gradativamente, nas histórias de vida dos indivíduos, sofrendo a influência do grupo, e nessa construção estão envolvidos aspectos que variam nas causas e que produzem efeitos desde os primeiros contatos sociais da criança, inicia-se na família e continua no ambiente da escola que para nós educadores tem um papel fundamental.

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (GOMES, 2005, p.44)

Voltando a questão do currículo, anteriormente não se evidenciava preocupação em dar espaço a essas identidades, com elas não estabelecia relação de alteridade, não suscitava interesse, apenas ratificava ideias nacionalistas e hierarquizantes para culturas subjugadas. A reformulação do currículo escolar e a obrigatoriedade de novas disciplinas, exige a compreensão do conceito de prática educativa como uma ação social dotada de sentidos que ajudam a operacionalizar uma prática educativa cujos conhecimentos produzidos nas experiências individuais e em grupo possam transpor os muros da escola, possibilitando uma formação onde a diversidade cultural seja observada.

Para além dos conceitos teóricos pedagógicos, a professora carrega outras informações e saberes que constituem o conhecimento edificado a partir de suas experiências extra escolares, mas que podem dialogar e interferir na sua prática em sala de aula ao lhe conferir uma outra identidade social em sintonia com o cenário escolar, quando se trata de turmas constituídas em sua maior parte por crianças negras mestiças, cujos livros didáticos e seus conteúdos negligenciam em favor de outras representações da pessoa.

É sobre uma professora negra, mestra em História pela Universidade Federal da Bahia e doutoranda em Estudos Interdisciplinares de Gênero, também, pela mesma universidade. A referida professora atua na educação básica há mais de 20 anos e experimenta no seu cotidiano as dificuldades em torno da prática de uma educação multicultural e referendada na 10639/03. Contraditoriamente, a realidade em que atua profissionalmente, é um colégio que traz que historicamente foi fundado com base em ideias democráticas e inclusivas outrora revolucionou a educação na Bahia.

A professora tem uma trajetória particular de participações no Movimento Negro a partir dos anos de 1980, em projetos de ensino voltados para a auto afirmação identitária negra e educação, além de estar integrada numa comunidade religiosa afro brasileira. Estas experiências tanto no campo educacional, ideológico e religiosos lhe conferem senso crítico apurado e uma postura diferenciada em relação aos demais professores da instituição em que trabalha. Os conhecimentos exteriores a escola, interferem no seu cotidiano enquanto educadora, possibilitando um trânsito aparentemente tranquilo entre a prática docente e as experiências em outros circuitos.

Com o interesse voltado para a relação entre cotidiano escolar e prática de ensino, iniciamos a entrevista perguntando a professora sobre a compreensão de sua prática de ensino. Segundo a

professora: “A prática educativa na escola é você saber casar os seus saberes com os saberes dos alunos, adaptar esses saberes a uma grade curricular e ao mesmo tempo fazer com que esses conteúdos perpassem para além da vida do aluno, certo?”. A resposta evidencia sua convicção sobre a relação profunda entre os conhecimentos da vida e seu uso na prática de ensino, adaptando-os, dando sentido para vida dos seus alunos. E completou o raciocínio: “E isso aí não me pergunte como é feito porque eu não sei, eu acho que você tem que rebolar e *desrebol*ar pra conseguir. Eu acho que a prática pedagógica ela não pode ser alguma coisa engessada.”. Concluiu, evidenciando as dificuldades e mesmo limites para pôr em prática o conceito formulado sobre prática de ensino, em termos metodológicos parece não ter definido os procedimentos, a cada situação o professor teria que utilizar da expertise para encontrar os meios, certamente, didáticos, para conduzir uma resposta satisfatória para seus alunos.

Nossa entrevistada entende que a prática não pode estar engessada, ou seja, os conteúdos se relacionam e podem ser mantida uma prática interdisciplinar, mas também que as experiências cotidianas, no caso da docente, possa ser utilizada no processo formativo. Sobre as experiências na militância negra e religiosa afro brasileira, fez um recorte especial aos conhecimentos aprendidos na religião. Explanou que a prática religiosa conduziu a nova prática pedagógica:

A prática educativa no Maroketu (terreiro) é você ressignificar os aprendizados, tentar fazer e refazer o melhor possível daquilo que você já aprendeu. Construir ou até mesmo desconstruir alguma coisa que você não acha que esteja adequado. É você estar a todo o momento utilizando a memória (Entrevistada)

Entendemos, a partir dessa definição acima que a entrevistada se reporta a uma mudança de postura, a um senso de criticidade indispensável na leitura dos conteúdos escolares. Construir e desconstruir o que não acha adequado, é contrariar as descrições simplistas e discricionárias, principalmente sobre a história do negro no Brasil. É estar em sintonia com o pensamento da pedagoga Ana Célia Silva (2004) que escreveu sobre o negro no livro didático, propondo a desconstrução dos conhecimentos ancorados numa epistemologia racista.

O recurso a memória fortalecida no terreiro, para além da ação humana de lembrar, talvez explique a memória a ser preservada naquilo em que fortalece negros e negras a exaltação do passado mítico-ancestral, de resistência cultural e desconstrução ideológica e institucionalizada do racismo. Todas essas convicções não se desprendem da professora e caminham para a prática de ensino e com os devidos recortes e atenção a faixa etária de seus alunos, ajuda a construir uma nova concepção do ser negro na sociedade baiana.

Mas, para que o professor de História possa melhor colocar em prática as diretrizes estabelecidas pela 10639/03, é desejável que haja uma sintonia entre gestores, professores e funcionários da escola. Nesse aspecto a professora sinalizou que: “Com o aluno é mais fácil porque assim quando ele vai confrontar a religião e você se impõe ele não vai de encontro a você ele até fala alguma coisa e aí você finge até que não ouve para não problematizar tanto e não levar a diante”. Embora considerado mais fácil, não quer dizer que os embates não estão presentes. A mesma professora revelou a seguinte situação:

Um conflito, também, que me marcou muito foi com um aluno de sexta série, quando eu fui trabalhar islamismo, foi ferrenho porque o menino pegou a Bíblia e colocou na minha frente e foi discutir, mas contornei disse pra ele que ou ele guardava a Bíblia ou saia da sala, foi aí que ele foi tranquilizando e foi ficando...

Porém em relação ao colega: “Agora o conflito e o embate com o colega é maior e assim na escola que eu trabalho hoje tem muito aluno evangélico e muito aluno do Candomblé, mas o problema da escola hoje não é o aluno evangélico é uma gestão evangélica” (Entrevistada) E continuou:

Eu tinha medo de ter o conflito por parte dos alunos por ser do Candomblé porque eu tinha muito aluno evangélico, mas não, nunca tive problema com os

alunos, tem um momento que marcou muito foi quando eu fiz a obrigação, quando eu fiz santo porque tive problemas com umas colegas de trabalho, a gente conversava, sentava e a partir do momento que eu cheguei vestida de laô até hoje elas não me disseram nada e simplesmente deixaram de falar e depois que eu vim entender porque elas não falavam mais comigo, elas são evangélicas e depois eu vim cair na real.

Segundo a professora a atuação de uma gestão descompromissada e de base ideológica religiosa contrária a religião de matriz africana, pode trazer sérios obstáculos a implementação da lei ou mesmo uma educação democrática:

Ter conflito tem, até porque temos vários tipos de aluno agora para mim o maior problema é da gestão, o problema da gestão é complicado, porque na realidade eu tenho vinte e quatro anos e trabalho e assim das gestões que passei só teve um gestor que eu dizia assim “esse tem compromisso” o resto não, só tinha compromisso com a família. E aí assim na escola as coisas ficam bem claras, vemos que ao mesmo tempo que no Candomblé você vive uma hierarquia na escola também, mas a da escola na maioria das vezes não é respeitada e isso gera conflitos, porque por exemplo, você vai ter que se submeter a uma gestão que não tem nem especialização mesmo que você tenha mais conhecimento que o gestor, entende?

Quando uma gestão é capaz de exercer a liderança ela pode determinar a diferença entre uma escola estagnada e uma em movimento e pode estimular o seu grupo docente a estabelecer relações entre os conteúdos e a vida dos alunos por ser este um momento em que o próprios professores refletem sobre suas vidas.

Estes são alguns aspectos para reflexão sobre as dificuldades enfrentadas para implementação da lei 10639/03 e ambientes escolares quando há disparidades entre as convicções políticas e pedagógicas que muitas vezes estão refletidas no projeto pedagógico. Nem sempre o registro em documentos da escola é garantia de prática escolar que conduza a uma visão menos essencialista e mais democrática no sentido de dar espaço a história dos subalternizados e a projeção de histórias mais dignificantes para negros e negras na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das informações sobre o cotidiano escolar e a prática de ensino voltada para as questões determinadas pela Lei 10639 e os sentidos atribuídos por nossa professora entrevistada, concluímos que a reprodução da ideia de subalternização e inferiorização da cultura afro brasileira está no âmbito da educação básica relacionada ao não cumprimento da diretriz curricular, a prática silenciadora sobre os processos históricos que culminaram com os preconceitos em relação aos legados culturais africanos e da idealização da cultura eurocêntrica enquanto referência positiva de cultura. Se por um lado o currículo pode conter orientações para uma formação que contemple a diversidade, por outro lado, esbarra no descompromisso de professores e gestão escolar, recaindo a responsabilidade sobre o professor de História que com base em suas experiências em movimentos sociais e religiosos afro, consegue corroborar as experiências com uma prática educativa indissociável das realidades sociais e das identidades culturais de seus alunos. A motivação, enquanto conduta que leva a ação educativa, de acordo com os postulados de Schultz, dão sentido a sua performance enquanto professora cujas experiências vividas fora do espaço escolar, fortaleceram uma nova identidade na contramão das ideologias racistas e excludentes que condenam o ser negro a invisibilidade social. Diante de tal situação, já denunciada em outros estudos, queremos reiterar a necessidade de mais esforços para promoção de uma educação que respeite a diversidade cultural brasileira e que esteja vigilante as dificuldades operacionais para uma prática educativa onde as experiências e vivências dos profissionais em educação possam dialogar com os projetos educacionais estruturantes, buscando uma articulação entre os currículos escolares atendendo a demandas específicas. Dar voz as professoras da educação básica, é

desvelar o implícito das nuances epistemológicas que aprisiona e seleciona os conteúdos no percurso para uma educação emancipadora e igualitária.

REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História da África e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003 a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

_____. *Lei nº 11.645/08*. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Seção 1, p.1.

BAUMAM, *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman*; tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº10639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MADHUBUTI, H.; MADHUBUTI, S. *Educação Afrocentrada : Seu valor, importância e necessidade no desenvolvimento de crianças negras*. Roberta Maria Federico (trad.). Journal of Education, Boston University, v.172, n.2, 1990.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In KARNAL, Leandro(org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5ªed. São Paulo Contexto, 2009.

SILVA, Ana Célia. *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2004.

SCHUTZ, Alfred. *Sobre fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Vozes editora, 2012.

SOUSA, A. Cultura Escolar: a reprodução social da condição étnico-racial. In XVIII Encontro de Pesquisa em Educação do Norte/Nordeste, 2007, Maceió - Alagoas. Anais do EPENN. Maceió: UFAL, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença : uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu da(Org.) *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. 7 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

Recebido em: 05/10/2018

Aceito em: 19/54/2019