



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



JANYNE BARBOSA DE SOUZA

**ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O DISCURSO
PEDAGÓGICO: desafios e caminhos construídos, no contexto da
rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação
da Lei 10.639/03**

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA

2015

JANYNE BARBOSA DE SOUZA

**ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O DISCURSO
PEDAGÓGICO: desafios e caminhos construídos, no contexto da
rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação
da Lei 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Currículos e Práticas Educacionais.

Orientador: José Jackson Reis dos Santos

Coorientador: Benedito Gonçalves Eugênio

VITÓRIA DA CONQUISTA

2015

JANYNE BARBOSA DE SOUZA

**ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O DISCURSO
PEDAGÓGICO: desafios e caminhos construídos, no contexto da
rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação
da Lei 10.639/03**

BANCA EXAMINADORA

Dr. José Jackson Reis dos Santos – UESB
Orientador

Dr. Benedito Gonçalves Eugênio – UESB
Coorientador

Dra. Raquel de Oliveira – UESC
Membro titular externa

Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza - UESB
Membro titular interna

Dra. Petronilha Gonçalves e Silva – UFSCar
Membro suplente externa

Dra. Núbia Regina Moreira – UESB
Membro suplente interna

Aprovada em 24/03/2015

Local: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA.

Souza, Janyne Barbosa de.

S715 Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03/Janyne Barbosa de Souza.- Jequié: UESB, 2015.
146f: il.; 30cm.

Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2015. Orientador: Prof^o. José Jackson Reis dos Santos.

À Elza e Jayme, mãe e pai amados, que com garra e carinho batalharam para criar seus seis filhos.

A todo povo negro do Brasil e do mundo.

AGRADECIMENTOS

[...] E é tão bonito quando a gente entende
que a gente é tanta gente onde quer que se vá.
E é tão bonito quando a gente sente
que nunca está sozinho por mais que se pense está.

(GONZAGUINHA, 1982)

Primeiramente a Deus, energia em que acredito muito, que proporcionou saúde e firmeza em meu propósito durante esses dois riquíssimos anos.

Ao Prof. Dr. José Jackson Reis Santos, meu orientador, pelo carinho, dedicação, exemplo, e pela orientação paciente (com conforto) e democrática a mim dispensadas na condução deste trabalho e pela disponibilidade em acolher mais uma orientanda já iniciado o percurso. Ele não só me orientou, mas me acolheu com muito carinho!

Ao Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio, meu coorientador, pela amizade, carinho, por ter acreditado na importância de meu projeto e por ter me ajudado a transformá-lo nesse trabalho. Obrigada pelas indicações de leituras, pelas sugestões que estimularam maturidade intelectual que possibilitou a conclusão dessa etapa de formação acadêmico-científica.

Sou especialmente grata a minha mãe, Elza, que sempre esteve presente nas horas de dificuldade, assim como nos momentos felizes, e que sempre me sustentou com seu apoio e exemplo de bravura, e ao meu pai, Jayme, por ter com ele aprendido o valor da educação! Eles são meus melhores exemplos de honestidade e dedicação.

Aos integrantes da Banca Examinadora, pela leitura atenciosa, pelas observações, pelos questionamentos e pelas sugestões que enriqueceram o trabalho.

Às minhas irmãs, pelo incentivo, pelo carinho, por acreditarem em mim, pela força para continuar na busca de meus ideais.

Ao meu irmão, que mesmo de longe sempre me deu forças para continuar em busca dos meus objetivos.

Quero agradecer imensamente ao meu namorado Abilio Mendes, que conheci durante o mestrado, pelo amor, carinho, pela paciência em todos os momentos de estresse e angústias, pelas transcrições das entrevistas. Enfim pelo apoio fundamental nesse processo de construção dessa pesquisa. Obrigada meu amor!

Aos queridos amigos: Vanusa Freire Viana e Renê Silva. Com eles, dividi momentos importantes de minha vida. Aqui em Vitória da conquista, construímos juntos a nossa casa. Agora, cada um segue seu caminho, mas sem perder a amizade que ainda nos une.

A minha querida amiga que conheci durante o mestrado cuja amizade enraizou para vida em todas as suas esferas, Jussara Borges (Jujubinha) por dividir comigo momentos de ansiedade e alegria. Beijos e abraços sem fim!

A minha colega de turma Cristiane Vilas Bôas (Cris), grande companheira, pelo convívio fraterno, pela cumplicidade e pela amizade conquistada que levarei por toda minha vida.

À minha amiga Irane, companheira de luta que têm compartilhado esse caminho de pesquisar/educar e que sempre esteve ao meu lado. Obrigada pelo apoio incondicional!

A todos os colaboradores que gentilmente aceitaram participar da pesquisa, que abriram as portas para que eu pudesse realizar o trabalho e que prontamente se disponibilizaram para as entrevistas.

Ao PPGED, Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pela oportunidade de realizar esse estudo.

Aos colegas do Programa de pós-graduação, pelo compartilhar de ideias e conhecimentos.

Aos professores do PPGED, responsáveis pelas aulas e encontros vividos nesses dois anos no mestrado, o meu agradecimento pelos textos, reflexões, discussões, apontamentos que me fizeram crescer pessoal e profissionalmente.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio, por meio da bolsa, que muito contribuiu para a realização deste trabalho.

Aos todos os meus amigos e amigas pela amizade e pelas palavras de incentivo. Obrigada pela torcida!

Finalmente, estendo meus agradecimentos a todas e a todos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo. Obrigada!

SOUZA, Janyne Barbosa de. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos**, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, Bahia, no processo de implantação da Lei 10.639/03. Mestrado (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos. Coorientador: Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio. 2015.

RESUMO

Esta dissertação, intitulada “Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da lei 10.639/03” tem como principal referencial teórico o pensamento de Bernstein (1996) e os estudos no campo do currículo e das relações etnicorraciais. A investigação centrou-se na seguinte questão orientadora: quais os desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03? Desta forma, buscamos compreender desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03. A pesquisa desenvolvida caracterizou-se como um estudo de caso, de natureza qualitativa. A identificação dos indícios da recontextualização do discurso oficial e pedagógico, observada no contexto desse trabalho, deu-se mediante a utilização da entrevista semiestruturada e da análise de documentos. Para análise e sistematização dos dados, tomamos como referência os pressupostos dos estudos da teoria do Discurso Pedagógico, considerando como foco de investigação três níveis: a produção, a recontextualização e a transmissão do discurso sobre as relações etnicorraciais. O estudo identificou a existência de um elo de influências entre os campos recontextualizadores (Oficial e Pedagógico) na proposta de implantação da Lei 10.639/03, no município de Jequié. O discurso sobre as relações etnicorraciais, produzido nas formações, não tem favorecido a sua recontextualização com vistas a (re)traduções no contexto das salas de aula na educação básica. A dinâmica de movimentação do discurso e seu lugar de origem geram uma transformação ideológica. Assim, racismo e as práticas racistas funcionam como verdadeira tecnologia, que vai estruturando a vida social. Inferimos que o processo de implantação da referida Lei configura para o município um caminho de conquista para inserção da temática das relações etnicorraciais, ao mesmo tempo em que apresenta desafios para materialização no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Basil Bernstein. Currículo. Discurso Pedagógico. Lei 10.639/03.

ABSTRACT

This dissertation entitled “*Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da lei 10.639/03*” (between the official discourse and the pedagogical discourse: challenges and ways built in the context of municipal teaching in Jequié by the implementation of Law 10.639/03) has as main theoretical reference the thought of Bernstein (1996) and studies in the field of curriculum and racial and ethnic relations. The research focused on the following guiding question: which challenges and paths were built in the context of the municipal educational network of Jequié by the implementation process of Law 10.639/03? Thus, we attempted to understand challenges and paths built in the context of the municipal teaching network of Jequié by the implementation process of Law 10.639/03. The developed research is characterized as a case study of qualitative nature. The identification of recontextualization signs of the official and pedagogical discourse, observed in the context of this work, took place using semi-structured interviews and documentary analysis. For analysis and systematization of the data, we refer to the assumptions of studies of the theory of Pedagogic Discourse, considering as research focus three levels: production, recontextualization and transmission of discourse on racial and ethnic relations. The study identified the existence of a link between the influences of recontextualization fields (Official and pedagogic) in the implementation of the proposed Law 10.639/03, in the municipality of Jequié. This dynamic movement of discourse and its place of origin generate an ideological transformation. We infer that the process of implementing the abovementioned law sets for the municipality a conquering way to insert themes on racial and ethnic relations. The discourse on ethnic relations, produced in formations, has not favored its recontextualization with a view to (re) translations in the context of classrooms in basic education. The handling dynamics of speech and their place of origin generate an ideological transformation. Thus, racism and racist practices act as true technology that will structure social life. We infer that the implementation process of this law sets for the city a conquering path to the theme of integration of ethnic relations, while presenting challenges to materialize in everyday school life.

Keywords: Basil Bernstein. Curriculum. Pedagogic Discourse. Law 10.639/03.

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

APLB	Associação de Professores do Estado da Bahia
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DP	Discurso Pedagógico
DPO	Discurso Pedagógico Oficial
DRG	Discurso Regulativo Geral
DCNER	Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleos de Estudos de culturas Afro-brasileiras
ODEERE	Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PPG	Pró-Reitoria de Pesquisa
SEPROMI	Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNEJE	União dos Negros de Jequié
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas

SUMÁRIO

CONTINUANDO CAMINHOS OU INTRODUÇÃO	14
1 CURRÍCULO, RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E O PENSAMENTO DE BERNSTEIN: ALGUMAS REFLEXÕES	31
1.1 A contribuição das escolas Paulistas e Baianas no entendimento das relações etnicorraciais no Brasil	32
1.2 Relações raciais e currículo no contexto da lei 10.639/03.....	36
1.3 Currículo(s), relações etnicorraciais e a perspectiva de Bernstein.....	40
2 CAMINHOS DA PESQUISA: ITINERÂNCIAS PARA CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	49
2.1 Natureza da pesquisa.....	50
2.2 Tipo de pesquisa.....	52
2.3 O campo de pesquisa	53
2.4 Os sujeitos da pesquisa.....	57
2.5 Procedimentos de produção de dados.....	59
2.5.1 Fontes documentais da pesquisa.....	59
2.5.2 O diálogo com os sujeitos por meio das (entre) vistas.....	62
2.6 Perspectiva de organização e de análise dos dados.....	64
3 A MATERIALIDADE DA LEI 10.639/2003 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JEQUIÉ.....	73
3.1 Obrigatoriedade na implantação da lei 10.639/03: o elo entre o discurso oficial e o discurso pedagógico.....	74
3.2 Desafios e avanços no processo de implantação da lei 10.639/03.....	90
3.3 O processo de criação da disciplina história e cultura afro-brasileira: uma recontextualização.....	100

3.4 A contribuição do Odeere na formação de profissionais para atuarem no campo das relações etnicorraciais.....	107
3.5 O discurso sobre o negro/ identidade negra.....	114
PORQUE A HISTÓRIA CONTINUA OU (IN) CONCLUSÕES.....	121
REFERÊNCIAS.....	126
ANEXOS.....	133
APÊNDICES.....	142

É assim que o mundo ingressa no século XXI, debatendo-se com a questão racial, tanto com a intolerância religiosa, a contradição natureza e sociedade, as hierarquias masculino-feminino, as tensões e lutas de classes. São dilemas que se desenvolvem com a modernidade, demonstrando que o “descontentamento com o mundo”, enquanto metáfora do esclarecimento e da emancipação continua a serem desafiados por preconceitos e superstições, intolerâncias e racismos, irracionalismos e idiosincrasias, interesses e ideologias. (IANNI, 2004, p. 2).

CONTINUANDO CAMINHOS OU INTRODUÇÃO

Palavras iniciais

Na construção dessa dissertação, procuramos expor, nesta parte do trabalho, os motivos que impulsionaram a construção do objeto de investigação. Esse interesse inicia-se a partir do nosso percurso desde as experiências da infância até a entrada no mestrado. Inicialmente, apresentamos os lugares de onde falamos e quais as nossas implicações com o objeto de estudo, as razões da escolha desse objeto, assim como do campo metodológico, a questão e os objetivos da pesquisa, explicitando vivências pessoais e profissionais nas quais se materializa o tema central da pesquisa.

Costumamos dizer que a elaboração de uma dissertação é uma tarefa individual e solitária, que, por certo período, faz-se necessária uma mudança de hábitos rotineiros e sociais para dedicação à sua escrita. Esta, contudo, constitui um processo, mesmo que indiretamente, coletivo, uma vez que não percorremos sozinho esse caminho. Dialogamos com o aporte teórico da vertente crítica do currículo da linha histórica e sociológica da teoria das relações étnicorraciais. Além disso, apresentamos as vozes silenciadas de um povo que, durante seu processo histórico, teve seus direitos violados e que traz em seu imaginário coletivo representações que os impedem de problematizar a realidade e lidar com ela.

Nesse sentido, a pesquisa constitui-se num processo com muitos desafios. Acreditamos que compõe um caminho bastante promissor por se tratar de pesquisa em educação e, ao mesmo tempo, desafiadora, por entender que a educação está atrelada a um processo amplo ligado aos contextos histórico, social, cultural, político, econômico, bem como, às contradições existentes nesse percurso. Isso não significa perder de vista as condições históricas, subjetivas e objetivas dos sujeitos; tais condições se constroem nas e com as relações sociais no movimento histórico, envolvendo a totalidade, o sujeito e o objeto de estudo (IANNI, 1988).

Em consonância com esse modo de compreender, acreditamos que a educação enquanto processo social, está intrinsecamente marcada pela contradição, uma vez que o processo ideológico não pode ser visto fora do processo da contradição que o perpassa. Os processos sociais inserem-se em relações dialéticas por força das quais eles são levados a gerar sua própria superação (IANNI, 1998).

Para além de um texto acadêmico, este se insere como um trabalho de reflexão política acerca das questões raciais e educacionais, que perpassam pelas experiências vivenciadas e pelas realidades que emergem nas mais variadas formas de violência, exclusão, negação e desigualdades, em especial do povo negro. Essas realidades são móveis, inacabadas e revelam formas de resistências e lutas de construir uma sociedade com justiça e inclusão social.

O termo negro, nesta dissertação, é usado para denominar o tipo de pele mais escura com o nome da cor que, por comparação, lhe correspondia, na linguagem comum, à preta. Esse é usado ainda para designar gente das mais variadas gradações de cor de pele, desde o amorenado ou pardo até os tons mais fechados, mas, para o povo em geral, o negro, mais caracteristicamente africano, o termo passa a ser sempre o preto (TINHORÃO, 1997).

Desse modo, procuramos de diferentes maneiras, traçar contornos entre a questão da educação, do currículo e das relações etnicorraciais. Nessa direção, este trabalho é muito mais que obtenção de um título de mestrado ou simplesmente um estudo científico, não que isso seja menos importante. Este estudo é parte da nossa experiência, do nosso lugar de negra, professora, pesquisadora; pensado com base na nossa vida, no nosso percurso e nas possibilidades apresentadas ao longo da nossa existência.

As experiências foram nos mostrando outros olhares, outras compreensões, outras possibilidades de ver, estar e interpretar o mundo e a sociedade em movimento, no seu tempo, espaço. Assim, o caminho trilhado está marcado pelas incertezas, angústias, conflitos, inseguranças e medos, que, provavelmente, boa parte dos pesquisadores iniciantes também vivencia.

O eu e a pesquisa: memórias que inventam o currículo

Creio¹ que nenhum tema de estudo nasce do vazio. Assim, as questões que me trouxeram à realização desta pesquisa estão relacionadas a uma série de fatores que emergiram ao longo da minha trajetória dentro da educação seja como aluna, seja como professora e, sobretudo, está permeada pela minha trajetória pessoal de pesquisadora e mulher negra, que vivencia e luta cotidianamente contra o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial existente no Brasil. A discussão sobre o tema relações etnicorraciais

¹ Nesta parte do texto, utilizamos a primeira pessoa do singular em razão de as experiências referirem-se ao percurso de vida e de formação da própria pesquisadora. Nas demais partes do texto, utilizamos a primeira pessoa do plural, considerando as construções e os diálogos com diferentes sujeitos ao longo da elaboração deste texto dissertativo.

apresenta-se como uma constante em minha vida. As limitações e silêncios que fizeram parte da minha jornada nesse caminho incentivaram-me a investigar a temática.

Cresci ouvindo histórias de Branca de Neve, Rapunzel, Cachinhos Dourados, dentre outras. Por vezes, sempre quis fazer parte daquele mundo de sonhos e fantasia, mas não me identificava com aqueles personagens que eram trazidos nessas histórias; via-me distante de tudo aquilo, sentia-me triste e, às vezes, inferiorizada. Mesmo assim, a imaginação e o desejo de um dia poder fazer parte daquele mundo eram latentes. Adorava aqueles contos! O fascínio que tais personagens e suas histórias proporcionavam-me fez parte da minha infância, do meu imaginário de criança.

Não conseguia compreender o porquê deixaram de lado as crianças negras nas histórias, o porquê os livros e os contos não traziam imagens que pudessem me representar, o porquê meu povo era lembrado só no dia 13 de maio. Tais lembranças eram tão sofridas, tão constrangedoras! Lembro-me das aulas de História quando falavam dos escravos que sofriam nas mãos dos senhores, que apanhavam de chibatadas! Lembro-me da turma olhando para mim e para os outros colegas negros (as) com olhar de pena, piedade e até mesmo gozação! Eu ficava constrangida, não conseguia olhar nos olhos das pessoas, tamanho era o constrangimento.

Esses acontecimentos eram naturalizados, considerados motivo de risadas e piadas, que reforçavam ainda mais o preconceito. Preconceito este entendido, assim como ratifica Gomes (2007, p.54), enquanto “[...] julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo”.

Naquelas experiências anteriores, não percebia a presença do preconceito nem da discriminação pela cor da pele. Não entendia o que tudo isso significava. A professora fazia de conta que nada estava acontecendo. Esta, aliás, é uma atitude comum nas práticas de muitos docentes, conforme mostrou o trabalho pioneiro de Oliveira (1994). Em relação a este contexto, Cavalleiro (2008, p.34) explica que “[...] O racismo é um problema que está presente no cotidiano escolar, que fere e marca, profundamente, crianças e adolescentes negros. Mas, para percebê-lo, há a necessidade de um olhar crítico do próprio aluno”.

Na perspectiva de Gomes (2007, p. 55), a discriminação racial é compreendida como “[...] a prática do racismo e a efetivação do preconceito”. Assim, se, de um lado, “[...] o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças [...]”, de outro, “[...] a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam”.

O fato de a professora não fazer nada evidencia uma relação de controle e enquadramento que esta tem em relação aos alunos. Para analisar os processos interacionais e assim identificar algumas formas de controle que regulam e legitimam a comunicação nas relações pedagógicas, Bernstein (1996) usa o conceito de enquadramento, princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais no interior da reprodução de recursos discursivos, isto é, na relação que se desenvolve entre transmissores (professores) e adquirentes (alunos). Quando o enquadramento é forte, o transmissor tem um controle explícito sobre a seleção, sequência e ritmos da prática pedagógica. No caso de um enquadramento fraco, o aprendiz tem um controle mais aparente no processo de comunicação.

É notável que a professora, na minha experiência de estudante na educação básica, desenvolvia uma prática que estava muito mais alicerçada em pressupostos de uma prática pedagógica visível do que numa prática pedagógica invisível, visualizada nas relações assimétricas que esses sujeitos mantêm com a própria estrutura de poder externa e interna. Nas pedagogias visíveis, o enquadramento é forte e as regras do discurso instrucional e regulativo são explícitas; nas pedagogias invisíveis, o enquadramento é fraco e as regras desses dois discursos são implícitas (BERNSTEIN, 1996).

Voltando o olhar, ao contexto hodierno dessa questão, percebo que naquela situação permeava um racismo “silencioso”, passando a compor as relações sociais que se estabelecem no ambiente escolar e inibindo as ações daqueles considerados os maiores atingidos por todo esse processo: as crianças negras. Sobre esse contexto, concordo com Airès (1981), ao afirmar que as crianças brancas são vistas como o tipo ideal e como as mais bonitas; essas preferências podem ser explicadas pelo silenciamento em relação ao negro na escola e durante todo processo histórico de negação de sua cultura.

Esse processo de silenciamento no tratamento com a temática racial e a invisibilidade do negro na sala de aula ou/e no espaço escolar influenciou negativamente o processo de construção da minha autoestima e de todas as crianças daquele contexto, dificultando, dessa forma, aceitar minha identidade etnicorracial. Identidade vista não como algo inato, mas como “[...] um modo de ser no mundo e com os outros. [...] Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana” (GOMES, 2007, p. 41).

Ao chegar à escola, nossos valores, nossa cultura, em geral, são ignorados, prevalecendo um estereótipo de beleza e cultura já padronizada como ideal. Com isso, passamos a desprezar nossa aparência física ou até mesmo nossas raízes ancestrais e culturais,

favorecendo a representação negativa do negro a partir do ideário do branqueamento e da democracia racial².

Esse fato pode ser explicado de acordo com Parreiras (2007, p. 43) porque:

Durante muitas décadas, os negros e negras foram retratados nas histórias infantis, como figuras ingênuas, escravos, serviçais, subalternos desempregados, órfãos, abandonados, como coadjuvantes da ação [...]. Quando eram mulheres, apareciam como cozinheiras ou lavadeiras, geralmente gordas, vistas como crias da casa [...]. Esses estereótipos são transmitidos tanto através da linguagem verbal, quanto da não verbal, através das ilustrações.

Nessa perspectiva, o comportamento e as atitudes dos professores, bem como sua prática pedagógica durante o meu processo escolar, foram influenciadas pela ideologia do branqueamento que fixaram um modelo de sociedade baseada nos padrões eurocêtricos, punindo todos aqueles que deles se desviavam. Ainda hoje, percebemos um pouco dessas influências que levam à crença da convivência cordial e harmoniosa das raças que compõem a sociedade brasileira, aliada à construída crença da inferioridade do negro. Isto confirma o quadro de desigualdade racial estrutural no Brasil, reforçando a crença do mito da democracia racial, considerado um dos maiores obstáculos para a retomada da consciência negra acerca de seus valores etnicorraciais, constituindo-se também um dos maiores entraves para a discussão racial no Brasil (GOMES, 2007).

A utilização do conceito “raça” mencionado nessa pesquisa tem como base a interpretação do Movimento Negro³. O que se denomina raça codifica um olhar político para a história do negro no mundo. A raça é entendida como uma construção social e histórica. Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas, produzidas nas relações sociais e de poder. No que diz respeito ao termo “eticorracial”, usado nesse trabalho, buscamos demonstrar e justificar que estamos

² Nos anos 1930, século XX, vivemos o movimento da idealização das relações etnicorraciais na sociedade brasileira. Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre, com a ideia da convivência racial harmônica e de que as relações entre os senhores e escravizados teriam sido mais amenas no Brasil, traz consigo o mito da democracia racial. Este mito exalta a convivência harmoniosa entre as pessoas de todas as camadas sociais e grupos raciais, dissimulando as desigualdades e encobrindo os conflitos. Freyre desconsidera as relações assimétricas de poder entre os senhores e os escravizados, no contexto em que surgiram os primeiros mestiços. A mistura, entretanto, não resulta na democracia racial, fato demonstrado pelas desigualdades raciais e sociais e o mito dificulta o processo de conscientização dos racialmente excluídos. Freyre ressaltava a docilidade da escravidão tendo uma imagem idílica desse período (MUNANGA, 1996).

³ A expressão movimento negro, no âmbito deste estudo, compreende o conjunto de entidades negras, de diferentes orientações políticas, que têm em comum o compromisso de lutar contra a discriminação racial e o racismo que atribui à Educação o papel de construir uma identidade negra positiva. A virada político-ideológica do movimento negro é comumente atribuída à criação do Movimento Negro Unificado, que ganha essa denominação em 1978. Desde então, as questões educacionais referentes à população negra brasileira têm sido prioridades de luta para o movimento negro. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 149).

considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil (GOMES, 2007).

A nossa forma de pensar está fortemente condicionada pela sociedade à qual pertencemos, podendo perpetuar durante muitos séculos. Desde o primeiro contato com a família, o indivíduo incorpora, de forma explícita ou implícita valores, condutas, comportamentos a partir de variados tipos de expressões e linguagens vivenciadas. Assim, ao chegar à escola, já conhece o seu lugar e qual papel deve desenvolver na sociedade. Isso é facilitado pelas atitudes e comportamentos que são reforçados nesse espaço de forma dissimulada, através das relações construídas no seu cotidiano.

A observação da relação pedagógica entre a professora e os/as alunos/as, nesse contexto, demonstra que no espaço da sala de aula, evidentemente, para os alunos das camadas populares essas relações são rígidas e autoritárias, não existe comunicação, visto que os alunos provenientes da classe popular não dominam os códigos da comunicação, ou seja, o código é restrito. Nesse sentido, os alunos são “obrigados” a permanecer quietos e sentados o tempo todo. Como nessa relação pedagógica o enquadramento é forte, os alunos são rotulados em termos de atenção, interesse, cuidado, esforço e fracasso; no caso de um fraco enquadramento e de um código elaborado, os alunos são vistos a partir de seu interesse em ser criativos, interativos e autônomos (BERNSTEIN, 1996).

Nesse sentido, podemos perceber que a negação da existência das desigualdades na escola, do racismo e das diferenças defendida por profissionais da educação, pais e alunos, estão relacionados com a aquisição dos códigos (restritos e elaborados)⁴ com a forma de transmissão dos conteúdos para cada classe social (Bernstein, 1996). Isto também está relacionado a uma “ideologia da igualdade”, que se expressa na fala de que na escola todos são tratados como iguais. Perspectiva que decorre do fato de que a escola é vista sempre como lugar da igualdade, argumento utilizado, frequentemente para criticar as políticas que reconhecem a diversidade e a “importância de tratar de forma diferente os desiguais para melhor combater as desigualdades” (ABRAMOVAY, 2006, p. 68).

⁴ Para Bernstein (1996, p.143), o código restrito é usado, normalmente, entre as classes sociais mais baixas, sendo menos informativo e o código elaborado é usado, mais frequentemente, pela classe média, possui mensagens mais complexas. O código, para esse autor, designa um conjunto de princípios, de aquisição tácita, que regula as interações comunicativas, em instâncias oficiais ou locais, conferindo diferencialmente legitimidade e relevância para os significados propostos pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Ao regular os processos de comunicação, regula também a formação de identidades e práticas, posicionando os sujeitos nos contextos comunicativos em que atuam.

Tornando-se professora e pedagoga: outras relações com as questões raciais

Chegou a hora de tornar-me professora! A entrada no magistério, em 2000, foi um momento de grandes expectativas. Agora meu sonho virou realidade e me tornei professora! Percebi que meu encantamento pela educação nasceu na infância, quando brincava de escola com as bonecas e da imitação de um exemplo de professora que tive na pré-escola.

Na minha formação no Magistério, hoje, Modalidade Normal (BRASIL, 1996), não se discutia sobre as questões raciais. O esvaziamento, o repúdio e o silenciamento sobre esta temática continuavam. A reprodução e os discursos reducionistas acompanharam minha formação docente. Comecei, então, a indagar: Como formar professores e não prepará-los para o enfrentamento de práticas racistas? Por que as questões raciais continuam silenciadas nas práticas dos professores?

Nessa direção, educar para as relações etnicorraciais pressupõe definir de antemão valores e posturas a serem desenvolvidos pelos estudantes, para depois selecionar conteúdos e procedimentos de ensino adequados a tal propósito. Ressalta-se, portanto, a necessidade de que os cursos de formação inicial e continuada de professores discutam tanto a seleção de conteúdos quanto a fragmentação do conhecimento científico. Estas discussões tornam-se ainda mais essenciais quando os objetivos de tais cursos envolvem preparar professores que saibam lidar, pedagogicamente com a diversidade etnicorracial (GOMES; SILVA, 2002).

Percebia que já não havia mais espaço para a defesa de uma sociedade homogênea e padronizada; somos, antes de tudo, diferentes dentro de nossas semelhanças. A escola, como espaço de encontro privilegiado das diferenças, deve proporcionar para a criança uma prática pedagógica que valorize sua identidade e ajude na construção da identidade negra.

Durante todo esse percurso, fui vivenciando situações implícitas e explícitas de preconceito, discriminações e de racismo. A naturalização desses fatos era latente no dia-dia da sala de aula e das relações sociais. Quando os professores falavam dessas questões na escola, era de maneira folclorizada. A visão reducionista das expressões culturais africanas como o folclore no Brasil deve-se, em parte, à dificuldade em compreender e trabalhar os saberes populares com os diferentes grupos étnicos.

A escola e o currículo quando tratam dos saberes, da cultura afro-brasileira e africana o fazem de maneira eventual, folclorizada, descontextualizada da história. O não reconhecimento pela escola do patrimônio cultural e do conhecimento produzido pelos negros no Brasil contribui para tornar a população negra invisível, bem como, colabora para a

reprodução das estruturas hierarquizadas racistas presentes na sociedade (CAVALLEIRO, 2008).

Diante de tais situações, sentia-me incomodada com tudo aquilo. Não podia mais silenciar-me frente a essas questões. Percebia que a escola e os educadores envolvidos pouco faziam para tentar mudar aquela realidade. Sobre esse contexto, os estudos de Gonçalves (1985) e Cavalleiro (2008) apontam para as dificuldades da escola em lidar com a questão das diversidades cultural, social e etnicorracial, realidades, muitas vezes, silenciadas ou mesmo desvalorizadas pelos professores, que as consideraram como conhecimentos irrelevantes e menores.

Diante disso, senti necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre educação, pois o curso de magistério, por si só, não me dava respaldo teórico necessário para lidar com essas questões. Resolvi, então, fazer vestibular e ingressar no Curso de Pedagogia, em 2006, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). A chegada ao curso de Pedagogia foi um momento de muita felicidade e surpresas. Felicidade por conseguir ocupar uma vaga numa instituição de ensino superior pública; surpresa por crescer ouvindo vizinhos e amigos falando que faculdade era para rico e que nunca conseguiria ingressar numa instituição pública. Minha aprovação, de certa forma, os deixou surpresos e, mais uma vez, as palavras depreciativas soavam aos meus ouvidos: “Nossa! Só é preta, mas é inteligente; conseguiu entrar na Uesb”.

Diante de uma fala dessa, fica evidente que ser negro no Brasil torna-se um estigma. Muitas vezes, os alunos e as alunas negras são vistos como excluídos, como alguém que, devido ao seu meio sociocultural e ao seu pertencimento etnicorracial, já carrega na sua constituição alguma dificuldade de aprendizagem e uma tendência a desvios de comportamento, como rebeldia, indisciplina, agressividade e violência. Essas concepções e essas práticas pedagógicas, repletas de valores e representações negativas sobre o negro resultam, muitas vezes, na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas, expressando de uma maneira negativa sua relação com a escola e com o corpo docente (GOMES, 2000).

O curso de Pedagogia, no meu caso, foi marcado por muitas expectativas. Passeando pelo campo da sociologia, antropologia, currículo, dentre outras disciplinas, tive oportunidade de fazer várias leituras que apontavam caminhos possíveis para uma educação diferente. Algumas leituras apontavam respostas para muitas questões silenciadas pela escola onde estudei e pela minha trajetória de vida. Entendia que encontraria espaço para reflexão e discussão relativas às relações etnicorraciais. Estava sendo apresentada a uma visão de mundo

que desconstruía toda aquela naturalização. Naquele momento, deparei-me com as teorias críticas, pós-críticas e com o multiculturalismo crítico. As teorias me mostravam novos olhares e outras possibilidades de análise.

Infelizmente, o curso de Pedagogia deixou muito a desejar no tocante às discussões sobre as relações etnicorracias. Foram quatro anos de quase total omissão da temática. As palavras e gestos depreciativos aos meus ouvidos e atitudes preconceituosas eram frequentes até mesmo entre os docentes. Houve apenas uma docente que, na época, começou a inserir as questões raciais em suas aulas. Entretanto, infelizmente, as atitudes depreciativas com a professora eram constantes. Isso foi muito decepcionante por acreditar que no espaço universitário e em um curso que reflete sobre a educação jamais pensaria em deparar-me com práticas e atitudes tão perversas.

A realidade apresentada de silenciamento e negação da minha identidade me levaram a um processo de reflexão sobre concepção de mundo, de sujeito e de educação que naquele contexto estava sendo construída. Hoje, consigo perceber o ideário de educação que permeava aquele contexto ou que ainda tem influência muito forte na educação, que é o papel de ajustamento e controle social, cabendo à escola oferecer às gerações submetidas os elementos socioculturais da classe dominante (BERNSTEIN, 1996). Comecei a perceber que a universidade não estava longe desse ideário.

Contudo, sabemos que tanto a escola como a universidade ainda não conseguiram contemplar em sua totalidade, política e pedagogicamente, as questões ligadas às diferenças. Cabe-nos repensar as práticas, os currículos e os discursos que estão por trás dessas ideologias. Nesse sentido, é interessante questionar: como o currículo é construído? Que concepção de homem, de sujeito, de sociedade estão presentes nos currículos? O que as escolas fazem com as culturas negadas e silenciadas? O que acontece com os sujeitos que fogem aos padrões instituídos e que não se encontram contemplados nessa sociedade? Esses questionamentos sempre estiveram presentes em minha atuação enquanto professora preocupada com o trabalho da escola pública.

Deste modo, considerado como um artefato socialmente construído, o currículo é território de disputas, de interesses e valores e, para ser compreendido, deve ser analisado em seus vários aspectos. Não é um elemento neutro, muito pelo contrário, ele reflete a luta de interesses existentes dentro da sociedade que rege os sistemas educativos. Como identifica Apple (1997), o conhecimento oficial e a cultura incorporada nos livros didáticos e nos currículos são sempre selecionados a partir da visão de alguém que privilegia o capital cultural de um grupo desprivilegiando o de outros.

Nas itinerâncias de formação, outros elementos na construção do objeto de pesquisa

Em agosto de 2010, tive a grata satisfação de participar do Curso de Formação de Gestores Municipais de Promoção da Igualdade Racial e de Gênero, oferecido pela Secretaria de Promoção da Igualdade do Estado da Bahia – Sepromi⁵, e pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial – Seppir⁶. A princípio, tinha como responsabilidade coordenar um Núcleo de Igualdade Racial no Município de Jequié, Bahia, ofertado pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. O objetivo do referido Núcleo era contribuir para a promoção da igualdade racial e de efetivação de políticas públicas voltadas para as questões raciais dos Programas e Projetos ligados à Secretaria de Desenvolvimento Social de Jequié.

Naquele mesmo ano, atuava na condição de Coordenadora Pedagógica do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti)⁷ no município de Jequié. Não tinha imaginado que dessa experiência surgiria uma sucessão de novas andanças e trajetória acadêmica. Dessa rica experiência do trabalho com os Programas e Projetos Sociais e da participação em um Curso de Extensão, intitulado Pensamento Social Brasileiro: Racismo, Autoritarismo e Resistência, nasce o meu interesse em aprofundar a temática das relações etnicorraciais no Curso de Especialização “Educação e Diversidade Étnico-Cultural”, em 2011, na Uesb, *Campus* de Vitória da Conquista, Bahia.

Deste modo, tornou-se fundamental aliar, na luta política, a dinâmica racial no contexto do Peti no município de Jequié, local onde atuava na condição de coordenadora pedagógica. Comecei a investigar as questões raciais no referido Programa por entender que esta temática é um componente importante a ser considerado, não apenas pela educação nos espaços formais, mas também pelos espaços não-formais, programas socioeducativos na superação das desigualdades raciais.

⁵ A Secretaria de Promoção da Igualdade Racial do Estado da Bahia - SEPRMI, criada pela Lei nº 10.549, de 28 de dezembro de 2006, alterada pela Lei nº 12.212, de 5 de maio de 2011, tem por competência planejar e executar políticas de promoção da igualdade racial e de proteção dos direitos de indivíduos e grupos étnicos atingidos pela discriminação e demais formas de intolerância.

⁶ A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) é um órgão do Poder Executivo do Brasil. Instituída pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 21 de março de 2003. Tem como objetivo promover a igualdade e a proteção de grupos raciais e étnicos afetados por discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra.

⁷ De acordo com o *site* oficial do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti – consiste na transferência direta de renda do governo federal para famílias de crianças e adolescentes em situação de trabalho, adicionado à oferta de Ações Socioeducativas e de convivência, manutenção da criança/adolescente na escola e articulação dos demais serviços da rede de proteção básica e especial. (BRASIL, 2010).

Aproveitando o trabalho de coordenação pedagógica no Peti, desenvolvi uma pesquisa como parte do requisito de conclusão do Curso de Especialização. A investigação foi realizada no referido Programa, em 2011, e teve como objetivo central investigar as práticas pedagógicas dos orientadores sociais no trato com as relações etnicorraciais, tomando como base observações do cotidiano no sentido de compreender o currículo praticado e o que as práticas pedagógicas revelavam sobre a questão racial. Neste contexto, percebi pouco conhecimento sobre as desigualdades raciais na política de assistência social, no sentido de enfrentar as discriminações, consideradas como vulnerabilidade social. Percebi ainda o desconhecimento da Lei 10.639/03 por parte dos orientadores sociais atuantes no Programa, além da resistência dos envolvidos com a ação pedagógica em abordar a temática.

Esta especialização proporcionou-me novos conhecimentos sobre a trajetória do negro no Brasil, aprofundando os estudos no campo das relações etnicorraciais e ampliando minha trajetória acadêmica. Essas andanças foram fatores condicionantes para a escolha das relações etnicorraciais como foco da minha investigação científica, que desencadeou em um projeto de pesquisa de mestrado. Decidi aprofundar a pesquisa nessa área e continuar com a temática e discutir as relações etnicorraciais no currículo. Dessa forma, submeti um projeto de pesquisa na linha de “Currículo e Práticas Educacionais” do Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em 2013.

A entrada no curso de mestrado me possibilitou o contato com novas discussões de currículo, dentre elas, destacam-se a teoria sociológica do currículo. Por meio dos docentes da disciplina “Currículo e Práticas Educacionais”⁸, fui apresentada ao teórico Basil Bernstein, discutindo a teoria do Discurso Pedagógico, especialmente as questões voltadas aos conceitos de códigos e reprodução cultural. Essa abordagem teórica se preocupa com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo, mostrando, sobretudo, que é impossível compreender o currículo fora de uma perspectiva sociológica.

Bernstein (1996) ocupa um lugar de destaque no que se refere à teoria e à pesquisa no domínio do controle simbólico, produção, reprodução e mudança cultural. Foi influenciado pelo interacionismo simbólico, por Karl Marx e Emile Durkheim, entre outros. Seu pensamento oferece várias possibilidades de análise do campo da educação, uma vez que permite descrever agências específicas de reprodução cultural.

Bernstein (1996) ressalta a importância da educação para a construção de uma sociedade democrática, e afirma que a educação, sendo bem público, tem um papel central na

⁸ No segundo período letivo de 2013, tive a oportunidade de conhecer o referido autor por meio dos docentes Dr. Benedito Gonçalves Eugênio e Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza.

produção e reprodução das injustiças sociais. Em razão disso, para o autor, torna-se necessário examinar os vieses ou desvios enraizados na própria estrutura do processo de ensino-aprendizagem dos sistemas de ensino e de seus pressupostos sociais.

Conforme ele reconhece, a teoria é denominada estruturalista com fortes raízes durkheimianas. Reafirmando a influência de Durkheim em seu trabalho, Bernstein assegura que é a ligação de Durkheim com o estruturalismo que fez com que vários autores classificassem o seu trabalho como estruturalista. Considera que essa identificação do seu trabalho não o excluiria de outras influências. O autor, por um lado, busca definir a estrutura do sistema e, por outro, também está preocupado com as possibilidades de mudança, o que demonstra que seu trabalho está influenciado por outras tendências diferentes.

Os trabalhos do referido autor também estabelecem relações entre as teorizações produzidas por Foucault. Nesse sentido, Bernstein se destaca por manter uma singularidade em seu trabalho, que é a influência de diferentes fontes e, conseqüentemente, não pode ser classificado em uma única tendência dentro do campo sociológico. (MAINARDES, 2010).

Ao buscar desvendar elementos intrínsecos ao aparelho escolar, que condicionam a produção e recepção diferenciada de mensagens ou de discursos, o autor abre caminho para o entendimento mais profundo de como as desigualdades educacionais são produzidas e justificadas.

Ao descrever os processos de comunicação pedagógica, ele mostra como a escola trabalha e, dessa forma, explicita como as diferenças que ocorrem no desempenho dos alunos não estão apenas relacionadas à estrutura social, mas também com a própria forma como estas hierarquias se inscrevem ou são elementos constituintes do aparelho pedagógico.

Nesse sentido, considera que a cultura de classe age para transformar micro diferenças em macro desigualdades e estas desigualdades levantam questões cruciais para a relação entre democracia e educação. No nosso caso, para compreender como se materializa o discurso pedagógico no âmbito das relações etnicorraciais, percebemos que essas relações estão intrinsecamente relacionadas com a estrutura social.

De acordo com o autor, apesar da melhoria nas oportunidades educacionais em relação à gênero, raça e classe, a classe social permanece como maior regulador na distribuição dos estudantes no que diz respeito ao sucesso e fracasso escolar. Não podemos perder de vista que os estudos de Bernstein (1996) estão escritos em uma linguagem densa, com um alto nível de abstração. Resumi-los, portanto, se torna uma tarefa complexa e desafiadora. Nesse sentido, este trabalho busca apresentar alguns dos mais destacados aspectos de sua teoria, seus principais conceitos, apontando algumas de suas contribuições para a compreensão dos

processos educacionais no que tange à materialização do discurso pedagógico para as relações etnicorraciais.

Neste trabalho, enfatizamos a teoria do Discurso Pedagógico no que se refere ao contexto educacional formal, aos sistemas de ensino institucionalizados, sendo enfocadas questões referentes à comunicação pedagógica. De acordo com a teoria de Bernstein (1996), o discurso não diz respeito apenas à linguagem, mas aos tipos de ideologias e valores que estão por trás dos discursos. O discurso pedagógico mencionado por Bernstein (1996) busca compreender a produção, a distribuição e a reprodução do conhecimento oficial e como este conhecimento articula-se com as relações, estruturalmente determinadas.

Bernstein (1996, p. 234) ressalta que “[...] a comunicação pedagógica é o condutor de relações de classe; o condutor de relações de gênero; o condutor de relações religiosas, de relações regionais” e, também, acrescentamos, o condutor das relações etnicorraciais, posto que está diretamente ligada à relação de classe social. Logo, podemos considerar que a comunicação pedagógica é o condutor para padrões de dominação externas a ela própria.

Nessa perspectiva, Bernstein (1996, p.250) propõe um dispositivo pedagógico que tem regras internas que regulam a comunicação pedagógica e a torna possível, sendo tal dispositivo similar ao linguístico, que, para o teórico, se constitui em “[...] um sistema de regras formais, as quais regem as distintas combinações que fazemos ao falar e escrever.”

Contudo, tais dispositivos variam de acordo com o contexto e não são independentes de ideologias, por isso são, não estáveis, coadunando-se com a concepção de que não se pode tratar a linguagem, a cultura e o conhecimento, as relações sociais e, no caso desse trabalho, as relações etnicorraciais como totalidades estanques e isoladas, e sim como conjunto abertos e dinâmicos.

Neste trabalho, portanto, tomamos Bernstein (1996) como o autor principal para dialogar com os dados empíricos da pesquisa. Esse autor busca, a partir de uma visão estruturalista, estabelecer regras para explicar as relações comunicativas entre os grupos sociais. Apesar de Bernstein (1996) não discutir as questões que envolvem as relações etnicorraciais, sua teoria fornece elementos que ajudam a pensar como as instituições educativas constroem, regulam e distribuem o conhecimento oficial e como este se materializa no currículo, por meio de práticas pedagógicas na qual se realiza a reprodução do discurso oficial e como essa reprodução se dá no âmbito de determinada estrutura social.

Assim, é importante considerar os meios pelos quais se constrói uma relação entre poder, grupos sociais, grupos étnicos e sua forma de consciência, ou seja, em cada contexto social, seja com relação à classe, gênero ou religião, entre outros, emergem diferentes práticas

discursivas, com diferentes significados. Essa característica corrobora com a concepção de uso da linguagem e dos discursos abordados nos documentos oficiais no campo da produção para as relações etnicorraciais, ou seja, “[...] quando alguém usa a linguagem o faz de algum lugar localizado na história, na cultura e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças” (BERNSTEIN, 1996, p.35).

Diante do exposto, a presente pesquisa está centrada em dimensões do discurso Pedagógico Oficial (DPO), relacionadas com o que se ensina e com a forma como se ensinam os conhecimentos sobre as relações etnicorraciais e de como se deu esse processo a partir da implantação da Lei 10.639/03 no contexto do município de Jequié, Bahia, contexto da presente investigação.

De acordo com Bernstein (1996), o Discurso Pedagógico (DP) inclui três níveis fundamentais que consideramos foco de análise desse trabalho: a produção, a recontextualização e a transmissão. Esse discurso é determinado por um conjunto complexo de relações que pressupõem a intervenção de diferentes campos e contextos, desde o macro-nível do campo de Estado até o micro-nível da sala de aula.

No campo do Estado, sob a influência do campo internacional, do campo da economia (recursos físicos) e do campo do controle simbólico (recursos discursivos), é produzido o Discurso Regulador Geral (DRG). Este discurso reflete os princípios dominantes da sociedade de uma determinada época, traduz o conjunto de normas e valores que regulam a ordem e identidade social e é o resultado de ideologias, interesses, dilemas, conflitos.

Partindo dessa perspectiva teórica, começamos o processo de definição do objeto de estudo. Diante da complexidade do tema proposto, decidimos tratar a questão etnicorracial, vertendo um olhar crítico, ancorado numa dimensão sociológica, questionando, refletindo e problematizando o porquê da questão pesquisada se apresentar dessa ou daquela forma em determinado contexto.

Para justificar a produtividade da temática aqui selecionada e a singularidade proposta nessa dissertação de mestrado, foi realizado um levantamento de artigos científicos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), com recorte temporal de 2003 a 2013, que utilizam o referencial de Bernstein e/ou o modelo teórico do Discurso Pedagógico (DP) para as relações etnicorraciais, através de pesquisas no banco de dados do Portal da Anped, especificamente no Grupo de Trabalho (GT) 21.

A escolha pelos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Anped, deu-se por entender que esta instituição ocupa um importante lugar no cenário nacional e internacional,

em virtude da relevante produção científica de seus membros e da atuação política em defesa da qualidade da educação brasileira e por considerá-la um espaço privilegiado de discussão sobre as principais questões e investigações que mobilizam o campo educacional.

Nessa direção, nossa investigação direcionou-se para compreender como a temática das relações etnicorraciais estão sendo pensadas teórico-metodologicamente e incorporada nos trabalhos apresentados na Anped nos últimos 11 anos. Localizamos um total de 153 trabalhos publicados e apresentados no GT 21 no período de 2003 a 2013. Encontrados esses trabalhos, fizemos uma seleção dos resumos a partir dos seguintes descritores: currículo, Lei 10.639/03, Basil Bernstein, discurso pedagógico. Com o descritor currículo, encontramos 11 trabalhos. Os referidos trabalhos apontam para a importância do multiculturalismo, enquanto movimento político capaz de promover processos de construção da cidadania dos afro-brasileiros.

Vários autores ressaltaram as contribuições do multiculturalismo crítico/intercultural para a formação de professores, para a construção de novos saberes e para se pensar em um currículo que valorize os diferentes conhecimentos, saberes, vivências e experiências dos diferentes grupos culturais. Muitos textos ressaltavam a centralidade da cultura nos processos curriculares. Assinalaram também a sua importância na perspectiva da desconstrução do enfoque monocultural da prática educacional e na construção de uma abordagem que reconheça e valorize a diversidade cultural, as diferentes identidades e a construção de uma educação justa, democrática e que luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social.

No que diz respeito ao descritor Lei 10.639/03, vale ressaltar que no período de 2003 a 2013, das publicações analisadas, apenas 4 (quatro) pesquisas abordam especificamente sobre essa Lei. A primeira pesquisa aparece no ano de 2006, relatando um estudo de caso efetivado com os professores de Artes Plásticas na rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina.

Em 2009, aparecem 2 (dois) trabalhos com enfoque na Lei e um estudo de caso com o objetivo de analisar e identificar quais foram as aprendizagens de um grupo de estudantes de um curso de Licenciatura em Química de uma Universidade Federal, no estado de Minas Gerais, envolvidos na produção de conteúdos digitais para o ensino de Química na perspectiva de implementação da Lei 10.639/03.

O outro trabalho realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro discute a questão dos diálogos possíveis entre concepções de currículo e a lei 10.639/03. A outra

pesquisa é encontrada em 2011 e discute algumas considerações sobre a (não)implementação da lei 10.639/03 em escolas públicas do município do Rio de Janeiro.

As pesquisas em foco apontam como principais resultados um (des)conhecimento da História e Cultura Afro-Brasileira e a falta de preparo dos professores para trabalhar com a temática. Enfatizam que as diretrizes curriculares estabelecidas pela lei sugerem procedimentos que vão além da transmissão de conteúdo, permitindo que nós, educadores, pratiquemos um currículo que permita a transmissão cultural de um patrimônio de conhecimentos que valorize a democratização da sociedade brasileira.

A maioria das produções analisadas sobre currículo e relações raciais, no que diz respeito à metodologia, vale-se das narrativas, histórias de vidas professores, percepções, concepções e relatos de experiências. Os discursos enfatizam a preocupação com a formação inicial e continuada para o trato com as questões raciais e culturais. Tais produções buscam repensar o currículo e as práticas pedagógicas. Poucas apontam mudanças ou revelam o que tem sido feito nas escolas e no currículo sobre a temática. Foi constatado na maioria das obras analisadas que os professores e o currículo são culpabilizados como se fossem autônomos, autodeterminados e com poder de se constituírem isoladamente, como produto deslocados do contexto histórico, social e político.

Além desta realidade, foi possível observar no GT 21, as Instituições mais presentes e suas respectivas localidades e aquelas que mais publicaram trabalhos nesse período de investigação. Cabe destacar que a incidência dos trabalhos está centrada nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, com destaque para as Universidades (Unesp, USP, Unicamp, UFSCar, Uerj e UFMG).

A perspectiva das relações etnicorraciais definida no contexto dos trabalhos analisados ainda tem uma significativa trajetória para percorrer e vários desafios para vencer no que se referem à sua incorporação e desenvolvimento no contexto educacional de um modo mais efetivo e abrangente. Essa fragilidade nos leva a refletir sobre a urgência no fortalecimento de um campo da educação para as relações etnicorraciais, que incentive as produções e orientações de pesquisa nessa área, principalmente nas regiões norte e nordeste onde não houve publicação de trabalhos, no período analisado. Não foi encontrado nenhum estudo que relacionasse esta perspectiva teórica – teoria sociológica de Basil Bernstein com a temática das relações etnicorraciais. Isto sinaliza uma lacuna no tocante à realização de pesquisas que tomem como objeto de investigação o discurso pedagógico para compreensão das relações etnicorraciais, baseada no referido autor.

Assim, resolvemos compreender o processo de implantação da Lei 10.639/03 no município de Jequié, tomando como referência teórica Basil Bernstein. Nesse sentido, construímos a seguinte questão de pesquisa: Quais desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03? Tendo em vista a questão orientadora desta pesquisa, delimitamos o seguinte objetivo geral: Compreender desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03.

Como desdobramento do objetivo geral, constituímos os seguintes objetivos específicos: a) Identificar como as questões etnicorraciais são abordadas nos documentos discursos oficiais; d) Conhecer a relação existente entre a proposta oficial e o discurso pedagógico, no processo de implantação da Lei 10.639/03, na rede municipal de ensino de Jequié.

Diante dessas considerações, para alcançar os objetivos propostos, buscamos organizar a dissertação em três capítulos, seguidos das considerações finais.

O primeiro capítulo, intitulado *Currículo, relações etnicorraciais e o pensamento de Bernstein: algumas reflexões*, discute as concepções de currículo(s) e de relações etnicorraciais, destacando e a perspectiva de Bernstein como referência principal de análise dos dados no presente trabalho. Apresentamos, ainda, discussões sobre a Lei 10.639/03, relacionando aos dois conceitos centrais do capítulo: currículo e relações etnicorracias.

No segundo capítulo, *Caminhos da pesquisa: itinerâncias para construção, organização e análise dos dados*, descrevemos a metodologia utilizada para a apreensão dos dados empíricos e para sua análise. Socializamos, dessa forma, o percurso metodológico da pesquisa com vista a descortinar o problema investigado com base nos procedimentos necessários para construção, organização e análise dos dados.

Intitulado *Materialidade da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié* o terceiro capítulo destaca, no contexto da análise dos dados, a influência dos dois campos: discurso pedagógico oficial e discurso pedagógico recontextualizados. Nessa parte do trabalho, portanto, passamos a análise sobre os discursos dos sujeitos e dos documentos oficiais, a fim de compreender quais desafios e caminhos foram construídos no processo de implantação da Lei 10.639/03, no contexto do município de Jequié, Bahia.

Por fim, em *Porque a história continua ou (in) conclusões*, procuramos estabelecer um diálogo recursivo com a questão e o objetivo central da pesquisa, com o intuito de indicar as principais considerações finais do estudo realizado.

1 CURRÍCULO, RELAÇÕES ETNICORRACIAIS E O PENSAMENTO DE BERNSTEIN: ALGUMAS REFLEXÕES



Homenagem a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva⁹
Fonte da imagem: <https://www.google.com.br/>

Enegrecer o mundo, eis nosso motivo. Enegrecer não como antônimo de embranquecer, Portanto, não para absorver o branco. Enegrecer, maneira própria de os negros se, porem no Mundo ao receberem o mundo em si. Enegrecer, face a face Em que o negro e branco se espalhem, se comunicam, sem deixar de ser cada um o que é. (SILVA, 1987, p. 147).

⁹ Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com licenciatura em português e francês e tem trajetória no âmbito da Educação. Indicada pelo movimento negro para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Petronilha integrou como relatora a comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004. O documento regulamenta a lei 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26 da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recebeu homenagem da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o prêmio Educação para a Igualdade, por ser a primeira mulher negra a ter assento no Conselho Nacional de Educação, por relevantes serviços prestados ao País e pela valiosa contribuição para a educação brasileira no combate ao racismo. (Fonte: Plataforma lattes, cnpq.br).

Neste primeiro capítulo, discutimos as relações etnicorraciais nos currículos escolares. Inicialmente, problematizamos o discurso oficial das relações etnicorraciais, trazendo as contribuições dos estudos das escolas Paulistas e Baianos e suas influências para o campo da educação brasileira. Na sequência, abordamos as várias possibilidades de discussões que versam sobre o conceito de currículo e sua perspectiva teórica. Além disso, socializamos contribuições do pensamento Bernstein para o campo do currículo, referência principal para análise dos dados nesse trabalho.

1.1 A contribuição das escolas Paulistas e Baianas no entendimento das relações etnicorraciais no Brasil

A partir dos anos de 1950, do século XX, surgem pesquisas promovidas pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (Unesco) que induziram a uma reorientação dos estudos sobre os negros e as relações raciais no Brasil, seguindo a tradição da escola de Chicago, tendo como destaque os estudos das Escolas Baianas e Paulistas. Essas escolas trouxeram uma nova preocupação e uma nova forma de pensar as relações raciais no Brasil; para esse grupo, não interessava ressaltar sobre a contribuição dos negros para a construção da nação, mas analisar a posição social dos escravizados para entender melhor as relações entre negros e brancos na atualidade. Esses estudos tiveram influências intelectuais, destacando-se: Roger Bastide, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Fernando Henrique Cardoso, Octavio Ianni, Thales de Azevedo, dentre outros. Tais estudos chegaram a diagnósticos diferentes; na Bahia, foram preservadas as conclusões e as influências dos estudos de Freyre (2005), que abordava a inexistência do preconceito racial no Brasil.

Nos estudos realizados em São Paulo e no Sul do país, houve destaque a vertente teórica de Florestan Fernandes. Ele mostrou a existência das tensões raciais e constatou que o preconceito no Brasil é forte, mas negado, ou seja, existiria o “[...] preconceito de não ter preconceito” (GUIMARÃES, 1999, p. 85). Outras versões de correntes intelectuais apontaram discordância ideológica e política entre a escola paulista que demonstrou a importância do racismo no Brasil e os estudos dos baianos, que se apegaram ao credo da democracia racial brasileira.

Em contraposição ao paradigma da democracia racial, a questão das relações entre brancos e negros foi discutida, na década de 1950, por Fernandes e Bastide (1971). Esses autores não tiveram a pretensão de discutir a questão do negro em todo o Brasil, haja vista as

peculiaridades que existiam – e ainda existem – nas mais diversas regiões do país. Sua proposta foi discutir a questão dos negros – e sua relação com os brancos nesses dois Estados.

Partindo dessa perspectiva, três aspectos foram considerados importantes na comprovação de que a incidência do preconceito racial é mais acentuada em São Paulo do que na Bahia. O primeiro aspecto, de ordem cultural, diz respeito à grande influência de imigrantes estrangeiros com atitudes raciais diferentes dos brasileiros. O segundo aspecto, de ordem econômica, diz respeito a maior competição entre imigrantes e negros no mercado de trabalho. O terceiro aspecto, de ordem demográfica, diz respeito a menor quantidade de negros e mulatos em São Paulo (GUIMARÃES, 1999).

Entretanto, esses problemas e aspectos ali levantados não se limitavam à cidade de São Paulo, mas poderiam ser utilizados para uma análise mais abrangente das relações raciais e da sociedade capitalista de classes. De acordo com Fernandes (1965), a situação do negro e do mulato em São Paulo é mais dura e desumana. Já na Bahia, mais especificamente em Salvador, esse processo é menos traumático. Isso se deve ao processo tardio da industrialização, que encontra o negro mais integrado e em melhor posição para competir no mercado de trabalho (GUIMARÃES, 1999). Deste modo, as conclusões de Florestan Fernandes fez ecoar uma nova problemática das relações raciais no Brasil.

Não se pode esquecer também a contribuição importante de Nogueira (1998), que nos legou a diferenciação do preconceito norte-americano (de origem) do brasileiro (de marca), quando cunhou o termo “preconceito racial de marca”, especificando o preconceito racial como forma de classificação social. Nogueira (1998) parte de um estudo de caso das relações raciais de uma população de negros e brancos situada em Itapetinga, São Paulo, entre meados do Século XVIII e XX, para efetuar tal comparação e chegar à conclusão de que a inserção em dada classe não resolveria o problema da marca. Esta conclusão contraria a proposição de Fernandes, para quem a integração do negro na sociedade de classes resolveria a questão do racismo.

Nesse estudo, Nogueira (1998) comparou o preconceito racial no Brasil e nos Estados Unidos, relacionando-o a todo o conjunto do comportamento social de uma coletividade e detectou uma forma de preconceito racial: tratava-se de um preconceito que, atingindo também pessoas de cor das classes superiores, variava em intensidade conforme a nuance do atributo da cor: quanto mais escura era a pessoa, mais ela (pessoa) sofria as consequências do preconceito. Tudo indicava a existência de um preconceito racial que era diferente daquele encontrado nos Estados Unidos e que seria característico da sociedade brasileira.

Considerando as diferenças dos preconceitos raciais de marca e de origem, Nogueira (1998) destaca que o preconceito de marca tende a ser mais intelectual e voltado para os aspectos estéticos, enquanto o de origem é voltado para a questão da carga afetiva, emocional e considerado mais integral. Nessa compreensão, Nogueira (1998, p.78-79):

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se tem como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda parte da ascendência étnica que lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descenda de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem.

Ianni (2004) traz também importantes reflexões sobre como ainda permanece viva, no mundo contemporâneo, a intolerância racial. Para o autor, esta tomou tamanha proporção que parece ser entendida pela sociedade como algo natural nas relações humanas. A ideologia racista, nesse sentido, serve para justificar os comportamentos que inferiorizam o negro através do preconceito e da discriminação que são reforçados por instituições sociais como a igreja, a escola e a família, sobrevivendo, assim, de geração em geração.

O que Ianni (1988) também deixa explícito nos seus estudos é quem sofre com esse comportamento, emerge em uma contra-ideologia que resulta da tomada de consciência de sua situação social, passando a buscar sua emancipação na sociedade em que vive. A contra-ideologia pode se expressar através da “[...] ideologia de protesto, indignação, reivindicação, emancipação” (IANNI, 1988, p. 6). Para ele, é a partir dessa relação que se fundamentaram a relação dialética entre senhor e escravo, englobando, dessa forma, o sistema capitalista e burguês que se constituíram através das relações culturais, sociais e econômicas.

Fernandes (1965) avança em seus estudos, deixa uma grande contribuição no que se refere ao entendimento das relações raciais no Brasil e, principalmente, na compreensão da formação do povo brasileiro, ao desmascarar a “democracia racial” como um mito, reconhecendo que esta ideia dificulta o reconhecimento do problema e retarda as mudanças estruturais necessárias. Fernandes (1965, p.235) desmitifica o mito da democracia racial no Brasil ao explicar que ela só irá constituir-se quando existir “[...] democracia na esfera econômica, na esfera social, na esfera jurídica e na esfera política”.

Essa democracia ainda não faz parte da nossa realidade. Portanto, afirmar a existência de uma democracia racial seria o mesmo que camuflar ou contribuir para aumentar os

comportamentos racistas presentes na realidade brasileira, uma vez que ainda vivenciamos muitas contradições no que se referem à igualdade de direitos entre os diferentes grupos etnicorraciais na sociedade.

Aclarando mais sobre esse aspecto, temos a ideologia racial que se articula e desenvolve argumentos que parecem convincentes, legitima e naturaliza o preconceito e o racismo sob a forma de controle e instrumentos de poder. Essa teorização acaba por se aproximar de alguns princípios sobre a ideologia racial, mencionado por Ianni (2004, p. 24):

É a ideologia racial que articula e desenvolve a gama de manifestações, signos, símbolos ou emblemas com os quais indivíduos e coletividades ‘explicam’, ‘justificam’, ‘racionalizam’, ‘naturalizam’ ou ‘ideologizam’ desigualdades, tensões e conflitos raciais. O racista fundamenta em argumentos que parecem consistentes e convincentes a sua ‘taxionomia’ e ‘hierarquização’, distinguindo, delimitando, segregando ou estranhando o ‘outro’: negro, árabe, judeu, índio chinês, oriental e assim por diante. [...] Nesse sentido, é que essa ideologia é uma técnica de estigmatização recorrente, reiterada em diferentes formulas e verbalizações, desenvolvendo a metamorfose da marca em estigma [...].

Para Fernandes (1965), as constantes formas de atitudes que representam o preconceito da cor de pele também podem ser consideradas ainda um forte desafio para os negros. Já a condenação de quem o pratica revela para o branco certo alívio ou reparação pelo mal causado durante todo processo de escravidão do negro. Esse sentimento de alívio ou de reparação esconde o próprio preconceito que as pessoas têm interiorizado contra o negro ao longo da formação das relações sociais no Brasil.

Ademais, retomando as contribuições obtidas acerca do racismo no Brasil, notamos que a falsa democracia racial vivida no Brasil favoreceu para a construção de um racismo que, na maioria das vezes, apresenta-se de forma implícita e é interiorizado pelo indivíduo desde a infância. As multifacetadas condições a que o negro é subordinado na sociedade atual revelam que o Brasil é um país que ainda tem dificuldade de aceitar as diferenças etnicorraciais de seu povo, mesmo sendo considerado como um país miscigenado, pluriétnico e pluricultural.

Em suma, o que nos interessa, nesse estudo, é verificar em que medida o referencial teórico dos estudos das relações raciais no Brasil nos auxiliam a entender a presença de estereótipos e preconceitos de base racial na sociedade e na escola e também quais os efeitos daqueles sobre a forma de agir de professores e alunos e na reprodução das desigualdades por meio do discurso pedagógico e como este se materializa na sala de aula via currículo.

Com efeito, a contribuição dos estudos sobre a questão social, preconceito de classe e discriminação racial tratada pelos autores, oferece elementos importantes e polêmicos para a compreensão do processo de formação da sociedade brasileira dentro de um movimento histórico dialético que nos permite considerar as singularidades próprias desse contexto. O que importa nessas conceituações é que elas permitam compreender a dinâmica e a singularidade de cada forma de racismo e que, ao fazê-lo, elas permitam viabilizar a autoconsciência das populações envolvidas e favorecer, desse modo, a definição de estratégias adequadas de combate a cada tipo de discriminação.

Na busca pela compreensão das questões que envolvem o currículo e as relações etnicorraciais, tratamos de entender a relação currículo e relações etnicorraciais no contexto da Lei 10.639/03.

1.2 Relações raciais e currículo no contexto da Lei 10.639/03

A educação das relações etnicorraciais é um desafio contemporâneo. Ela vem se transformando diante das novas formas de socialização que culminam com a modificação de expressão do preconceito nos seus mais diversos formatos. Como demonstra Ianni (2004, p.21), “[...] a história do mundo moderno é também a história da questão racial” e, do mesmo modo que as relações de classe, as relações raciais vão sendo transformadas ao longo da história da humanidade.

No Brasil, nas origens da sociedade colonial, o nosso país ficou marcado pela questão do racismo e, especificamente, pela exclusão dos negros. Mais que uma simples herança de nosso passado, essa problemática racial toca o nosso cotidiano de diferentes formas. As desigualdades raciais, além de constatadas, precisam também ser compreendidas como um processo histórico-social que colocou o negro sempre em condições de desvantagens em relação aos brancos.

Na escola, essa situação ganha materialidade, tendo o currículo e as práticas curriculares como mediadores da invisibilidade da população negra e de sua cultura. A visão institucional de uma escola pública homogeneizada tem posto à margem, por processos diversos, os grupos ou segmentos sociais considerados subalternos no Brasil. É por meio do currículo que tudo acontece na escola. Ele “[...] está no centro da relação educativa, que [...] corporifica os nexos entre saber, poder e identidade”. (SILVA, 2003, p. 10). Através dos currículos, transmitimos visões de mundo particulares, (re)produzimos valores que irão contribuir na formação de identidades individuais e sociais e de sujeitos sociais.

Como afirmam Moreira e Candau (2006) o currículo é considerado o “[...] coração da escola”; e a escola é a instituição, o *locus* responsável pela difusão e transmissão de conhecimentos, do saber historicamente construído. Ao mesmo tempo, a escola pode contribuir para omissão dos conteúdos ou o tratamento da desigualdade e do preconceito ao não retratar a história do negro nos currículos escolares. Os estudos de Cavalleiro (2008) comprovam que o espaço escolar se apresenta, também, como um lugar em que as manifestações de racismo estão presentes.

Nesse sentido, a educação das relações etnicorraciais é um desafio contemporâneo para a redução do racismo e de práticas discriminatórias. O racismo vem se transformando diante das novas formas de socialização que culminam com a modificação de expressão do preconceito nos seus mais diversos formatos. Os estudos de Ianni (2004) nos ajudam a compreender essas modificações ao longo da história. “A história do mundo moderno é também a história da questão racial” (IANNI, 2004, p. 21); e, do mesmo modo que as relações de classe, as relações raciais vão sendo transformadas ao longo da história que culmina na modernidade. E assim como os conflitos de classe não se explicam por si mesmos, os conflitos raciais também não são explicados.

Desse modo, o racismo, no Brasil, toma formas especiais: ele é negado, velado. Sem dúvida, o racismo é um fenômeno social presente de forma concreta na estrutura social brasileira e a luta por sua superação pode constituir-se em um elemento importante para a construção de novas dinâmicas de relações sociais. As desigualdades raciais, além de constatadas, precisam também ser compreendidas como um processo histórico-social, que colocou o negro sempre em condições de desvantagens em relação aos brancos.

Nesse contexto, a discriminação racial e o preconceito no Brasil são responsáveis por parte significativa das desigualdades entre negros e brancos, mas também das desigualdades sociais em geral. Essas desigualdades são resultados não somente da discriminação ocorrida no passado, mas de um processo histórico ativo de preconceitos que legitimam, quotidianamente, atitudes discriminatórias. A crença da convivência cordial e harmoniosa das raças que compuseram a sociedade brasileira, aliada à construída da crença da inferioridade do negro, contribuiu na perpetuação da desigualdade racial estrutural do país.

A ideia na crença da convivência cordial ganha força exatamente no século XX, em que se consolida o milagre da miscigenação com a produção teórica de Freyre (2005), que desafia as reflexões de todos os pesquisadores ligados aos estudos das relações raciais. A obra *Casa-Grande e Senzala* teve uma grande contribuição na difusão da democracia racial.

O objetivo de Freyre (2005) era romper com as ideias do determinismo biológico. Nesse sentido, o autor mostra um Brasil diferente da história dos heróis e grandes homens do passado. Contudo, sua leitura apresenta uma visão de relações fraternas e paternalistas entre o negro e o senhor. Ocorre uma relação de compadrio entre a Casa Grande e a Senzala. Isso mostra que Freyre (2005) não cumpre seu objetivo inicial (romper com o determinismo biológico), uma vez que seu pensamento continuava reproduzindo as ideologias e hierarquizações biológico-culturais (HOFBAUER, 2005).

No entanto, Freyre (2005) consegue mostrar que existe de fato uma cultura brasileira que seria produto de diferentes raças/culturas, e cada povo era portador de determinada cultura. A mestiçagem ocupa um lugar central na argumentação de Freyre (2005); esta aparece como ponte amenizadora capaz de superar os conflitos entre negros, brancos e índios. Assim,

A figura do mestiço aparece quase como uma prova da – postulada – convivência relativamente harmoniosa entre as ‘raças’. E o que é também característico nessa descrição da mestiçagem é o fato de Freyre oscilar, mais uma vez, entre uma abordagem que descreve um processo biológico e uma análise que se refere a um processo simbólico-cultural. Procedendo dessa forma, Freyre não apenas aplica a concepção sistêmica clássica de cultura ao ‘caso Brasil’ (presente no culturalismo, mas também no funcionalismo e no estruturalismo), mas também fundamenta, implicitamente, a famosa ideia da ‘democracia racial’. Em sua análise, não cabem questionamentos a respeito de relações de poder, conflitos de interesse ou ainda temas como ‘exploração econômica’. (HOFBAUER, 2005, p. 3).

A partir desta leitura, toda a nossa formação social passa a ser influenciada por esse pensamento e acaba sendo disseminado pela educação e, conseqüentemente, reproduzido por meio dos currículos e da estrutura curricular. Assim, a educação desempenha papel importante, pois essas ideias e representações mentais produzem as ações que temos com relação ao que pensamos. Por essa via, a nossa formação social passa a ser vista sob o estigmatizado “mito fundador”, conforme explica Chauí (2001, p. 10):

O mito fundador oferece um repertório inicial de representação da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna como da ampliação do seu sentido. Assim, as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação, alimentam-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica. É exatamente por isso que, sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente.

Chauí (1994, p. 26) acrescenta que o mito impõe um vínculo interno com o passado imaginário que se mantém vivo e presente no curso de tempo. Assim, “[...] um mito opera com antinomias, tensões e contradições que não podem ser resolvidas sem profunda transformação da sociedade no seu todo e, por isso, são transferidas para o imaginário, que torna suportável e justificável a realidade”.

Com base nessa realidade, a proposta da Lei 10.639/03 implica em uma mudança de atitude que possibilite pensar o cotidiano escolar como um espaço para o ser humano aprender a respeitar e a valorizar as diferenças mediante uma educação promotora de igualdade e de relações etnicorraciais respeitadas.

Nesse sentido, a questão da diversidade etnicorracial e cultural vem encontrando ressonâncias nas escolas, nas pesquisas, nos centros de formação e nas políticas educativas mais amplas, começando a influenciar o pensamento educacional brasileiro. Nesta nova realidade, a diversidade étnico-cultural, considerada como um componente dos processos de socialização, do conhecimento e da educação, tem se constituído num dos principais desafios para a sociedade, para a formação de professores e para o currículo (GOMES; SILVA, 2002).

Tendo em vista o que determina a Lei 10.639/03, esse desafio, segundo Gomes (2012, p. 100),

Exige mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Trazer a questão política da educação para os educadores e para sala de aula seria estabelecer uma relação clara entre escola e sociedade, classe dominante e classe dominada, burgueses e proletários, trabalho e capital. Isso implica perceber que, numa sociedade dividida em classes sociais, a escola é um aparelho ideológico da classe dominante. Na sociedade capitalista formar educadores é desmascarar tudo isso. Ignorar esse fato é permitir que a escola permaneça a serviço de uma dominação ideológica, deixando de se tornar um possível instrumento de mudança. Nas palavras de Apple (2003, p. 42-43):

A educação é um espaço de luta e conciliação. Serve de representante e também de arena para batalhas maiores sobre o que nossas instituições devem fazer, a quem devem servir e quem deve tomar decisões. E, apesar disso, é por si mesma, uma das maiores arenas em que os recursos, o poder e a ideologia específica a política, finanças, currículo, pedagogia e avaliação no ensino são debatidos. [...] A educação é tanto causa quanto efeito, determinante e determinada.

Com efeito, conceber o currículo em uma sociedade como a nossa significa refletir sobre aspectos específicos, considerando a história e seus conflitos sem perder de vista sua relação social. Pela mesma razão, não pode ser visto como produto acabado, pois este revela também as marcas das relações sociais de sua produção. O currículo, como dissemos, é um território de disputa e, por isso, encontra-se sempre em negociação com os diferentes grupos, diferentes culturas que lutam pelo fortalecimento de seus campos de disputas: de um lado, os saberes dominantes, considerados os saberes oficiais; e do outro, os grupos invisibilizados que carregam os traços dos saberes subordinados, relegados, desprezados (SILVA, 1999). É nesse contexto de pressão, disputa e negociação que se insere a luta para a educação das relações etnicorraciais no campo da educação e, mais especificamente, do currículo.

1.3 Currículo(s), relações etnicorraciais e a perspectiva de Bernstein

O currículo se encaminha para os fins sociais e culturais que o modelo educativo determina. Não é de forma nenhuma um elemento neutro, muito pelo contrário, ele reflete a luta de interesses existentes dentro da sociedade que rege os sistemas educativos. Sendo assim, como um artefato socialmente construído, o currículo é território de disputas de interesses e valores e, para ser compreendido, deve ser analisado em vários aspectos. Segundo Sacristán (1998, p.36), o currículo é

[...] a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se inter cruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino.

Para discutirmos em que medida o currículo deve ser visto não apenas como a representação ou reflexo de interesses sociais determinados, mas como criador de identidades sociais determinadas, partimos do debate acerca das Teorias do Currículo. O currículo não é um mero documento ingênuo. Ele traz e traduz relação de poder; traz trajetória, reflete uma questão histórica e cultural e forja a nossa identidade, como mostram o trabalho de Moreira e Silva (1999), Silva (2013; 2003), Apple (2003), dentre outros.

De acordo com Silva (2013, p. 14), “[...] uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa sobre o que o currículo é”. Segundo Sacristán (1998, p. 15), “[...] quando definimos o currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional”.

Em nosso caso, a opção é pela teoria crítica de currículo, pois essa perspectiva, desde a década de 1970, evidenciou que três elementos são imprescindíveis à investigação do conhecimento escolar corporificado no currículo: cultura, poder e ideologia.

O movimento da Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, em 1971, chamou a atenção para a necessidade de abordar sociologicamente o conhecimento educacional e verificar quais grupos estão representados no conhecimento corporificado no currículo escolar. Bernstein (1996, p.47), já nesse momento, pontuou que “[...] as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social”.

Bernstein (1996) não está preocupado com o conteúdo propriamente dito do currículo. Sua teoria se preocupa em saber como o currículo está estruturalmente organizado; sua preocupação está com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo. Nesse sentido, ele apresenta dois tipos fundamentais de organização do currículo: o currículo tipo coleção, em que as áreas de conhecimento são mantidas de forma isoladas; e o currículo integrado, no qual a organização do currículo obedece a um princípio abrangente que subordinam todas as áreas que o compõem.

De acordo com Eugênio (2009, p, 37),

Bernstein critica a construção social do discurso pedagógico, afirmando que o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflete a distribuição do poder e os princípios de controle social.

Como trata-se de analisar o currículo, a consideração do referido autor como uma produção cultural é fundamental, uma vez que envolve questões relacionadas às relações de poder no que se refere aos conteúdos e práticas que a escola seleciona para a transmissão do conhecimento, a formação e desenvolvimento das pessoas.

A teoria crítica do currículo (APPLE, 1997; GIROUX, 1995; SANTOMÉ, 1999, SACRISTÁN, 1998) afirma que os conteúdos curriculares são selecionados em função dos

valores e dos interesses das classes dominantes, no qual se identifica à forte presença dos valores brancos, patriarcais e eurocêntricos.

As teorizações sobre currículo são, no entanto, recentes e podem ser situadas no início do século XX. Nos Estados Unidos, é reconhecido o papel que desempenhou Franklin Bobbit, ao elaborar o primeiro tratado de currículo - *The curriculum* (1918). O modelo de Bobbit estava claramente voltado para a economia. A educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor. Nessa perspectiva, o currículo se resume a uma questão técnica.

Nos anos 60, do século XX, estes enfoques vestem nova roupagem com os referenciais da análise sistêmica. O currículo passa a ser tratado como um sistema tecnológico de produção. Em diversas partes do mundo, assiste-se a partir desse período a uma eclosão de movimentos sociais e culturais de diversas naturezas. Em meio à contestação do *status quo*, as críticas eram dirigidas ao sistema de ensino e aos currículos tecnicistas baseados na administração científica. Destacam-se os trabalhos de Bourdieu e Passeron, Baudet e Establet, na França (SILVA, 2013).

A escola, por intermédio do currículo, passa a ser tratada como parte do Aparelho Ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985), reprodutora da estrutura social (BOURDIEU; PASSERON, 1975), dual e orientada pelos interesses da classe capitalista (BAUDELOT; ESTABLET, 1971). Tais teorias, ao denunciarem, provocaram a abertura de novas perspectivas de estudos sobre o currículo. A crítica advinda dos movimentos sociais expressava a insatisfação com a escola seletiva e excludente, despreocupada com o processo de aprendizagem dos alunos e esvaziada de conteúdos com significados vitais que pudessem representar historicamente a possibilidade de pensar e fazer uma escola diferente (SILVA, 2013).

A partir do final dos anos 70, do século XX, surgem, nos Estados Unidos, os trabalhos de Henry Giroux, calcados nos princípios filosóficos da Escola de Frankfurt e de Gramsci, superando as atitudes reprodutivistas e introduzindo as noções de conflito, resistência e luta contra a hegemonia, e os de Michael Apple - *Ideologia e Currículo* (1982), estabelecendo a relação entre currículo, ideologia e hegemonia na análise do currículo das escolas americanas. Posteriormente, Apple, em *Educação e Poder* (1989), focaliza as noções de resistência e oposição, destacando o papel da escola na produção do conhecimento (EUGÊNIO, 2010).

Contrapondo-se às perspectivas tradicionais sobre o currículo, Apple (1997), vai colocar o currículo no centro das teorias educacionais críticas, relacionando-o às estruturas econômicas e sociais mais amplas. A teoria crítica de currículo, assim como a Nova

Sociologia da Educação, chamou a atenção, desde a década de 1970, para o fato de que o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder, isto é, o currículo instituído pela escola acaba hierarquizando determinados saberes e, no mesmo sentido, definindo o que deve e o que não deve ser ensinado pela escola. Como consequência desse poder de legitimação do que deve ser ensinado, na construção do conhecimento escolar,

[...] o currículo não é pensado como uma 'coisa', como um programa ou curso de estudos. Ele é considerado como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico, mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda tanto ao nível pessoal quanto social. (APPLE, 1997, p. 210).

Para Apple (1997), a escola funciona não apenas como um sistema de reprodução, mas também como um sistema de produção e distribuição. Quando Apple (2003) tenta desvendar o funcionamento da escola, ele tenta compreender os processos que ocorrem no espaço escolar do ponto de vista da contestação e do conflito. Segundo Apple (1997), a interpretação das teorias da reprodução não é suficiente para compreender os processos tão complexos da educação.

Nesse sentido, o currículo passa a ser visto como uma questão de poder, como um "território contestado", no qual lutam grupos diferentes para serem legitimados e validados seus conhecimentos. É nesse contexto que o presente trabalho irá focar, na compreensão de um currículo questionador capaz de desenvolver conceitos que nos permitem compreender o que o currículo faz e não desenvolver técnicas de como fazer o currículo (SILVA, 2013).

Como afirma Silva (1999), com o desenvolvimento das teorias críticas e pós-críticas, o currículo não pode mais ser olhado como algo inocente e neutro, mas, ao contrário, como algo repleto de significados que não foram identificados e analisados pelas teorias tradicionais, que primavam pela organização e pela forma. Por isso, o currículo, tal como o conhecimento, a cultura não pode ser pensado fora das relações de poder, uma vez que a produção da cultura se dá num contexto de relações sociais, num contexto de relações de negociações, de conflito e de poder.

É evidente que as instituições educacionais têm mostrado grandes avanços na promoção da diversidade. Entretanto, ela ainda deixa a desejar no que se refere ao acesso e à permanência da classe minoritária nesses espaços. Podemos perceber que, nos sistemas educacionais atuais, um grande número de alunos não se sente reconhecido porque sua origem

sociocultural, linguística ou étnica não é contemplada nos conteúdos obrigatórios ensinados em sala de aula, ou porque sua cultura é apresentada como triviais (TORRES, 2011).

E esse é um fato que fomenta a discussão a que se propõe esta pesquisa, pois, diante dessa realidade, questionamos como o currículo está organizado, para que ele atue de forma significativa levando em consideração, particularmente as questões relacionadas à educação das relações raciais. Uma atuação que não alimente a exclusão, os preconceitos, a discriminação, que busque, em suas atividades cotidianas, não deixar à margem as culturas não hegemônicas e, conseqüentemente, menos reconhecidas historicamente, deixando claro que as diferenças culturais existentes são construções sociais.

Legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Reforçam-se as relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.25).

Assim, o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Há culturas de determinados grupos que são silenciadas e negadas no trato com o conhecimento corporificado no currículo, conforme mostra Santomé (1999). O conhecimento escolar possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2007).

Contudo, a compreensão que a escola tem de currículo ainda é muito precária. Reconhece-o, muitas vezes, enquanto proposta de disciplinas e conteúdos. Um currículo de isolamento e separação entre as diversas áreas do conhecimento, para Bernstein (1996), constitui-se no currículo da classificação. De acordo com Bernstein (1996), essa classificação legitima o que deve ou não deve incluir no currículo; essa legitimação se constitui numa relação de poder, uma vez que classifica qual conhecimento deve ou não ser transmitido e como deve ser transmitido.

A teoria tradicional de currículo tem grande responsabilidade nessa visão reducionista de currículo, ao mesmo tempo em que conferiu a ele conteúdos implícitos políticos e ideológicos de dominação, padronização, aceitação, ajuste e adaptação (SILVA, 2013). Nesse contexto, a escola centra a atividade no professor; este tem o poder de determinar a forma, ritmo, velocidade e a sequência de transmissão dos conhecimentos. Por essa via, a aplicação

prática do currículo tradicional, é visível, mensurável, possível, talvez por isso fortemente presente ainda hoje.

Entendemos o currículo também como uma produção social e historicamente determinada em que certos conhecimentos são considerados válido-verdadeiros em cada época e, desse modo, são selecionados para compor as propostas curriculares, ou, então, como aponta Silva (2003, p. 148),

O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol [...]. Ele é o resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo. É apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo se distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o currículo esteja organizado hierarquicamente [...]. É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que o currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta importante não é ‘quais conhecimentos são válidos?’, mas sim ‘quais conhecimentos são considerados válidos?’.

É relevante ressaltar que essa seleção não se dá de forma aleatória, neutra, mas é resultado dos embates sociais que são travados na sociedade por meio da incessante luta de classes. Como identifica Apple (1997), o conhecimento oficial e a cultura incorporada nos livros didáticos e nos currículos são sempre selecionados a partir da visão de alguém que privilegia o capital cultural de um grupo desprivilegiando o de outros.

Identifica-se, no currículo, uma forma de violência simbólica quando apresenta e impõe a cultura branca e eurocêntrica como únicas, legítimas e superiores à cultura e ao conhecimento dos grupos subalternizados, negros e indígenas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2008). Na escola, essa situação ganha materialidade tendo o currículo e as práticas curriculares como mediadores da invisibilidade da população negra e de sua cultura. A visão institucional de uma escola pública homogeneizada tem posto à margem, por processos diversos, os grupos ou segmentos sociais considerados subalternos no Brasil.

Tais questões refletem visões de cultura, cultura escolar, seleção de conteúdo, formas de ensinar e aprender que não dão conta dos desafios encontrados em sala de aula. Para Arroyo (1995, p.19), nós, educadores: “[...] pertencemos a uma tradição pedagógica que sabe tratar com igualdades e não com diferenças e, quando nos deparamos com estas, pensamos que o pedagógico é superá-las exigindo de todos a mesma trajetória educativa”. A escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas e identidades, reconhecer e valorizar as

diferenças. Esta pluralidade nem sempre fez parte do ambiente educacional, escolar, pois sempre lidou com a padronização e homogeneização.

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura (MOREIRA, 2007, p. 28).

Para Bernstein (1996), o currículo define o que conta como conhecimento válido; a pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento e a avaliação define o que conta como a realização válida do conhecimento. Dessa forma, o currículo é a expressão das relações sociais de poder; vai expressar os interesses dos grupos e classes colocados em vantagens, cabendo, assim, à escola, através do currículo, inculcar os valores, as condutas e os hábitos adequados para o tipo de sociedade que se pretende formar.

Considerando que o ambiente de ensino-aprendizagem é constituído através da interação verbal, se a linguagem concebida como legítima é a das classes dominantes, os alunos, cujo processo de aquisição dessa ferramenta de comunicação se dá nessa classe social; possuem um código elaborado que permite chegar à escola já em condições mais facilitadas de fazer uso dela, pois conseguem reconhecer naturalmente no grupo social do qual fazem parte.

Deste modo, levando em consideração que o êxito escolar pode ser tomado como fruto do capital cultural e do código elaborado, entendemos que as camadas mais ricas da sociedade e, conseqüentemente, com mais disponibilidade para investir no mercado escolar, serão as que herdarão o reconhecimento e a consagração por parte da unidade escolar.

Por outro lado, os alunos pertencentes às camadas populares que adquiriram, por familiarização, outra linguagem não-legítima e possuem um código restrito e, por isso, não dominam a linguagem da escola, nem para compreender nem para se expressar, não dispõem do capital linguístico e do código elaborado considerado rentável dentro da escola e, conseqüentemente, caminham em direção ao fracasso escolar.

Acerca dessa questão, Bernstein (1996) afirma que a escola coloca em situação de desvantagem os alunos oriundos de determinados grupos sociais e assegura que o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflete a distribuição do poder e os princípios de controle social. Por esse motivo, a teoria de Bernstein (1996) traz uma grande contribuição no sentido de entender esse campo de

disputa que é o currículo e os processos que ocorrem na escola e sua relação com a reprodução das classes sociais.

Dessa forma, podemos perceber os fatores que levam ao consistente fracasso escolar dos alunos pertencentes a grupos étnicos e raciais considerados minoritários. Isso tem origem no tipo de conhecimento que está no centro do currículo oferecido aos alunos pertencentes aos referidos grupos, transmitido através de pedagogias visíveis e invisíveis. Esses dois tipos de transmissão da educação apontam que as diferenças na classificação e nas regras de estrutura de cada prática pedagógica (visível e invisível) estão relacionadas com a classe social e as expectativas das famílias (BERNSTEIN, 1984).

De acordo com Bernstein (1996, p. 108), apesar de serem tipos opostos, as pedagogias visíveis e invisíveis carregam pressupostos de classe social:

Os pressupostos de uma pedagogia visível são mais tendentes a serem satisfeitos por aquela fração da classe média cujo trabalho tem uma relação direta com o campo econômico (produção, distribuição e circulação de capital). Por outro lado, os pressupostos de uma pedagogia invisível são mais tendentes a serem satisfeitos por aquela fração da classe média que tem uma relação direta não com o campo econômico, mas com o campo de controle simbólico e que trabalha nas agências especializadas de controle simbólico comumente localizado no setor público [...]. Para ambas essas frações, a educação é um meio crucial de reprodução cultural e econômica.

Ainda conforme Bernstein (1996), para que o currículo desenvolvido na escola seja adquirido de forma eficaz, são sempre necessários dois locais de aquisição: a escola e o lar. Os currículos não podem ser adquiridos totalmente pelo tempo passado na escola. O tempo de aprendizagem da escola deve ser suplementado pelo tempo pedagógico oficial no lar, e o lar deve fornecer um contexto pedagógico e um controle do aluno para permanecer naquele contexto. “Deve haver uma disciplina pedagógica oficial no lar” (BERNSTEIN, 1996, p. 112).

Bernstein (1996) mostra que a escola, para cumprir seu papel, deverá garantir três direitos: 1) o desenvolvimento pessoal que se refere à formação do sujeito e opera no nível individual; 2) o direito de ser incluído, pois a ideia de autonomia opera no nível social; 3) o direito à participação, que opera no nível político, inclui a possibilidade de participar na construção, manutenção ou mudança da ordem social.

Nessa perspectiva, as distorções presentes no sistema escolar são, para o autor, decorrentes da forma como este sistema opera na distribuição de conhecimento, de recursos, de acesso e nas condições necessárias para que a aprendizagem ocorra. As desigualdades na

distribuição destes elementos afetam os direitos ao desenvolvimento pessoal, à inclusão e à participação (BERNSTEIN, 1996).

Pelo exposto, compreendemos que o currículo e sua materialização na prática pedagógica não é uma tarefa simples. As instituições escolares estão envoltas em contradições e suas práticas, repletas de significações, relações e contestações, o que faz do campo educacional e do currículo, um território contestado.

No capítulo subsequente, apresentaremos, de forma detalhada, o percurso metodológico no qual se configura o delineamento da pesquisa, buscando evidenciar todo o processo de construção, organização e análise dos dados.

2 CAMINHOS DA PESQUISA: ITINERÂNCIAS PARA CONSTRUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS



Homenagem a Nilma Lino Gomes¹⁰

Fonte da Imagem: http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2015

Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros. O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. (GOMES, 2005, p. 47).

¹⁰ Nilma Lino Gomes é uma pedagoga brasileira. Tornou-se a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade federal, ao assumir o comando da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, em 2013. Entre 2004 e 2006, presidiu a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) e desde 2010 integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em que participou da comissão técnica nacional de diversidade para assuntos relacionados à educação dos afro-brasileiros (Fonte: Plataforma Lattes – CNPq).

O presente capítulo apresenta o campo da pesquisa e o modo como o trabalho foi desenvolvido, levando em consideração os aspectos gerais do contexto da pesquisa no município de Jequié, Bahia, os aspectos teóricos e metodológicos percorridos, bem como, os sujeitos participantes, o tipo de pesquisa e seus procedimentos de construção, organização e análise de dados.

2.1 Natureza da pesquisa

Fizemos a opção por realizar uma pesquisa de caráter qualitativo por acreditar que, com essa abordagem, o objeto de estudo seria melhor compreendido. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esta investigação se caracteriza por ter como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador como principal instrumento. Em geral, para a sua operacionalização, é necessário: um contato direto e prolongado do investigador com o ambiente a ser pesquisado; predominância dos dados descritivos e trabalho intensivo de campo.

Dessa forma, as realidades passam a ser interpretadas e analisadas em seu acontecer natural, contextualizadas e não isoladamente, levando-se em conta todos os contextos de uma situação, suas interações e as influências recíprocas (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Nesse contexto, a abordagem qualitativa, é definida como:

[...] aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor aprendê-la e compreendê-la. (MARTINS, 2004, p. 290-292).

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida deu-nos suporte para explicação do objeto estudado, proporcionando-nos um olhar sobre as questões que envolvem as relações etnicorraciais, temática esta, marcada por lutas, resistências, silenciamentos. Ressaltamos que, por ter um caráter qualitativo, a referida pesquisa não privilegiou a quantidade de sujeitos entrevistados, tampouco se restringiu à análise quantitativa de dados, mas buscou o refinamento das informações colhidas, encontrando possíveis leituras para tratar os problemas do cotidiano, interpretando, assim, o que os sujeitos atribuem ao que dizem e fazem.

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa mostra-se pertinente porque permite desvelar e definir o caráter histórico dos processos sociais, uma vez que falamos de relações

etnicorraciais, currículo e discurso pedagógico. Assim, estamos falando de temáticas que trazem uma carga ideológica, histórica, cultural, política e social que não podem ser quantificadas, mensuradas numa fórmula numérica. Isso implica considerar que nosso objeto de estudo é complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação, como aponta Minayo (1998, p. 22), “[...] gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados”.

Nesse sentido, um dos pressupostos adotado no presente trabalho é levar em conta as singularidades das realidades, dos sujeitos envolvidos. Isso remete a pensar a problemática etnicorracial como uma questão social, com raízes históricas e com tamanha complexidade que deve ser investigado com olhar atento. Ao mencionar as questões etnicorraciais, é preciso que nós, pesquisadores, desvencilhemo-nos dos nossos modos próprios de ver, fruto de nossa cultura, pensando na heterogeneidade e na individualidade do cotidiano que nos impõem reconhecer os sujeitos que são de uma história acumulada durante séculos de diferentes momentos e contextos de vida.

Nesse viés, é preciso atentar para as mais variadas questões, às vezes tidas como irrelevantes, presentes no espaço de uma instituição que muitas vezes são silenciadas e que só podem ser analisadas com base num olhar mais apurado, possibilitando que o pesquisador interrogue, interprete e compreenda o estar no mundo. As características da pesquisa de natureza qualitativa, em nosso estudo, foram evidenciadas em momentos quando tentamos explicar como se materializa o discurso pedagógico para as relações etnicorraciais caracterizado por um estudo de cunho sociológico buscando interpretar as relações sociais, culturais e históricos do contexto investigado.

Além disso, a profundidade e a abrangência das informações do nosso estudo só podem ser obtidas por meio de múltiplas fontes, como entrevistas, análise de documentos, permitindo-nos detalhes informais e relevantes, dificilmente alcançados com o enfoque quantitativo. Nesse sentido, nosso objeto em estudo é complexo, de natureza social e de difícil quantificação, privilegiando a informação interpretativa da realidade investigada, que está centrada na construção de dados, buscando entender o que os sujeitos apreendem ao perceberem o que acontece em seus mundos.

Sendo assim, diz respeito à ênfase na descrição dos dados Bogdan e Bicklen (1994, p. 48).

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contém citações feitas com base nos dados para ilustrar e

substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas [...].

Outra característica diz respeito aos investigadores qualitativos, os quais se interessam mais pelo processo “[...] do que simplesmente pela avaliação do sistema educacional” (Bogdan e Bicklen, 1994, p. 49) levando em consideração o significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas. Acrescentamos, ainda, que o nosso estudo busca o entendimento dos fatos em sua totalidade, complexidade, que a nossa preocupação consiste na compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações educacionais.

2.2 Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa adotado neste trabalho foi o estudo de caso. De acordo com Coutinho (2003), quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Já Triviños (1987, p. 134) alega que o “[...] estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objetivo é uma unidade que se analisa aprofundamento. Essa unidade pode ser uma escola, uma universidade, um clube etc.”.

A unidade de análise – ou caso – desta pesquisa foi a materialização do discurso pedagógico para implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Jequié. E, para se estudar uma situação específica como esta, segundo declarou Pontes (2006), torna-se necessário que a investigação assuma um caráter bastante particular. Para Pontes, (2006, p.2) o estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse.

Esse tipo de pesquisa se adequou ao presente trabalho, pelo fato de que a implementação da Lei 10.639/03 e sua materialização na prática pedagógica pela via do campo da reprodução, encontra-se em uma estreita relação com as alterações curriculares do cenário educacional brasileiro e mais especificamente do município de Jequié. Desse modo, o objeto desta pesquisa vai ao encontro da descrição de Yin (2005, p. 32) ao afirmar que um estudo de caso é “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo

dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto não estão claramente definidos”.

Ademais, é oportuno utilizar o estudo de caso para lidar com condições contextuais que são altamente pertinentes ao objeto. Além disso, o estudo em foco, pode se caracterizar com um estudo de caso, dada a sua especificidade, considerando que o município de Jequié, foi o primeiro município do Território Médio Rio das Contas a implantar a Lei 10.639/03 para o trabalho com as questões etnicorraciais. Aliado a isso, as questões que orientam esta pesquisa focaram o *como* se deu o processo de implantação da Lei 10.639/03 e como se configurou o Discurso Pedagógico sobre as relações etnicorraciais nesse contexto. Assim, de acordo com Yin (2005, p. 19):

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Na sequência, apresentamos como se delineou o campo de pesquisa e sua implicação com o objeto de estudo, demonstrando como se estrutura o espaço escolhido para a investigação desse processo.

2.3 O campo de pesquisa

Segundo Minayo (1998), o lugar da investigação é considerado um pedaço espacial, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação. Esse local favorece ao pesquisador informações necessárias para a descrição do seu objeto de estudo, tornando enriquecedora sua abordagem. Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jequié, Bahia, lócus da nossa pesquisa, dadas a sua abrangência e representatividade, possibilitou o entendimento sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira no currículo da rede municipal de ensino.

Nosso entendimento de campo é como um lócus, um espaço no qual há disputas, embates, conflitos entre diferentes atores e/ou instituições com distintos interesses, de diferentes tradições e concepções sociais, ao redor de formas de poder específicas. Bernstein (1996) utiliza o conceito de campo de Bourdieu que consiste em um conjunto de relações de força de sujeitos e instituições em permanente disputa pelo poder, seja ele manifestado nas

relações da vida econômica, política ou cultural. Bernstein prefere a metáfora da “arena”, porque cria um sentido de drama e de luta com o que envolve esses campos.

Nossa pesquisa foi realizada, portanto, no Município de Jequié, selecionado como campo de pesquisa por ser considerado o primeiro município do Território de Identidade do Médio Rio das Contas¹¹ a implantar a Lei 10.639/03 para o trabalho no campo das questões etnicorraciais. Ainda assim, considerando o envolvimento da pesquisadora em manter a coerência com suas raízes históricas, a relação de pertencimento com o contexto local, além de aprofundar resultados da pesquisa desenvolvida no curso de especialização, realizado junto à Uesb, discutindo a temática no contexto do Peti, conforme anunciamos na Introdução deste trabalho.

A partir de algumas experiências com a educação na rede municipal de ensino de Jequié, diagnosticamos alguns problemas no tocante às questões relativas às relações etnicorraciais. Um dos fatos que mais nos chamou atenção foi a questão da implementação da Lei 10.639/03 e como essa lei tem sido materializada no contexto das práticas docentes.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Jequié tem em seu organograma três Departamentos: Administrativo, Pedagógico e Programas, Projetos e Modernização. Cada departamento tem sua equipe técnica da área de educação que, em consonância com o gestor municipal, executa diferentes funções referentes ao Planejamento da Educação em todas as suas dimensões. As entrevistadas com quem trabalhamos nesta pesquisa são ligadas ao departamento pedagógico. Esse departamento abriga o Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Dados do IBGE (2012) permitem afirmar que Jequié é um município brasileiro do estado da Bahia, localizado a 365 km de Salvador, no sudoeste da Bahia, na zona limítrofe entre a caatinga e a zona mata, com um contingente de 151.820 habitantes. Jequié também é conhecida por seu clima quente. Cercada de montanhas, a cidade sofre com o calor durante

¹¹ O Território de Identidade é uma estratégia de desenvolvimento, que agrupa municípios com afinidades sociais, culturais, históricas, econômicas, geográficas etc., criada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), a partir de 2003. Em 2007, a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia adotou essa divisão do território baiano em 26 Territórios de Identidade. Hoje já são reconhecidos 27 Territórios de Identidade na Bahia. O objetivo desta estratégia de gestão e política é estimular a cooperação e a articulação regional com foco no desenvolvimento. O Território de Identidade do Médio Rio de Contas é formado pelos municípios de: Aiquara, Apuarema, Barra do Rocha, Boa Nova, Dário Meira, Gongogi, Ibirataia, Ipiaú, Itagi, Itagiba, Itamari, Jequié, Jitaúna, Manoel Vitorino, Nova Ibiá, Ubatã. (Disponível em: www.conferenciadecultura.files.wordpress.com/2013/07/cartilha).

todo o ano. Em dias de verão, a temperatura pode chegar a 48°C, por isso é conhecida como Cidade Sol.

A seguir, apresentamos o mapa da região sudoeste da Bahia, no qual se localiza o município de Jequié.



Figura 2: Localização do município de Jequié na região sudoeste da Bahia.

Fonte: *Google Maps*, 2014.

No que se refere à educação do município de Jequié, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE,) apresentou, no ano de 2012, um total de 33.987 alunos matriculados na rede pública de ensino. Na época, esse número estava dividido entre o Ensino Fundamental, que abrangia 23.708 alunos, o Ensino Médio, com 6.110 e o Ensino Pré-escolar, com 4.169. Quanto a quantidade de escolas, tínhamos: 144 do Ensino Fundamental, 18 de Ensino Médio e 86 do Ensino da Pré-Escola. Para atender a essa demanda, o município contava com a participação de docentes, os quais eram distribuídos, respectivamente, da seguinte forma: 1.196, 431, 224.

A realidade descrita acima, pode ser visualizada, mais claramente, nos gráficos abaixo:

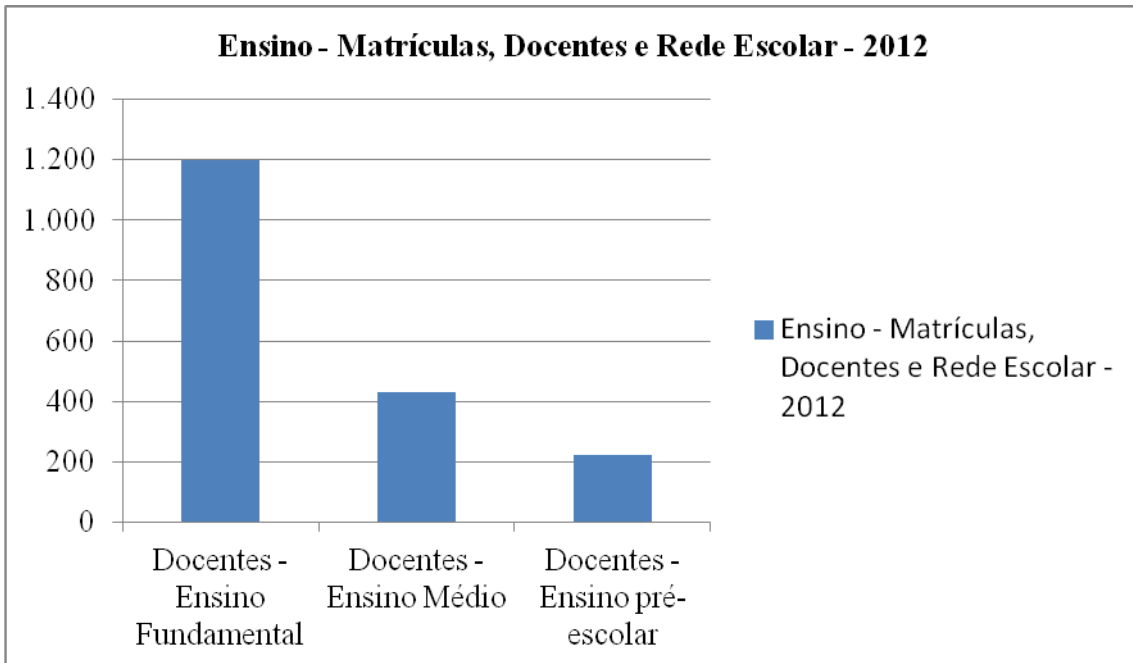


Gráfico 1: Números de Docentes por modalidade de ensino

Fonte: IBGE (2012) – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

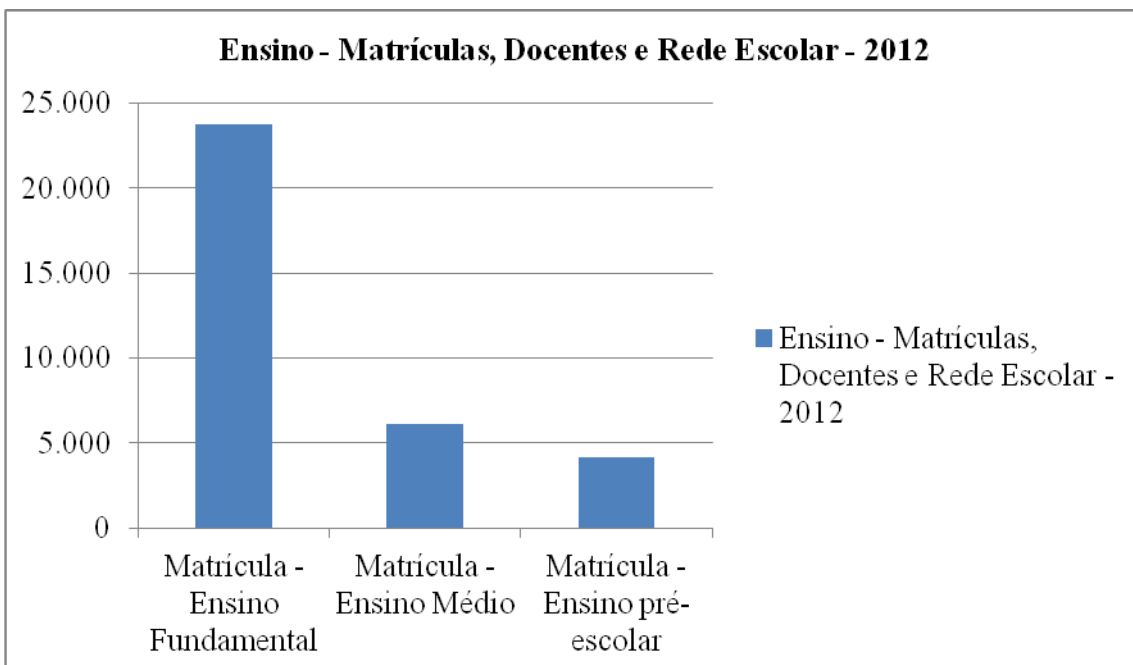


Gráfico 2: Números de matrículas por modalidade de ensino

Fonte: IBGE (2012) – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

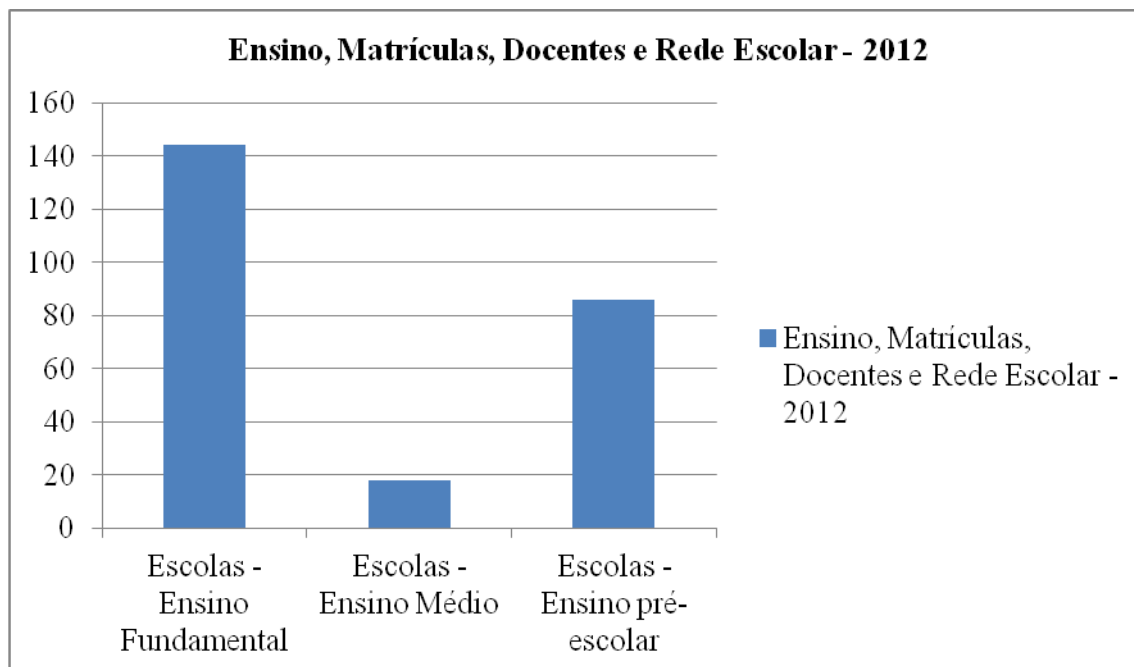


Gráfico 3: Números de escolas por modalidade de ensino

Fonte: IBGE (2012) – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

2.4 Os sujeitos da pesquisa

A definição dos sujeitos de pesquisa é, certamente, um momento delicado e de extrema importância (MINAYO, 1998). Os sujeitos da nossa investigação foram três profissionais de educação que fizeram parte do quadro técnico-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Jequié, Estado da Bahia, envolvidos no processo de discussão e implementação da Lei 10.639/03. A escolha destes sujeitos se deu em razão de dois critérios centrais: a) participação no processo de implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal; adesão à pesquisa (Apêndice A).

Para a escolha dos sujeitos da pesquisa, referimo-nos ao que diz Chizzotti (2005, p. 83):

Todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõe-se, pois, que elas têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isto não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais como contexto geral da sociedade.

Nossa intenção no momento era de que os sujeitos pudessem contribuir para o entendimento do problema em questão, de como estão sendo contempladas e implementadas as diretrizes previstas pela Lei 10.639/03 e pelo decreto municipal 8.559/06. De início, já tínhamos uma indicação de quem pudesse nos ajudar com as informações que fossem contribuir com o trabalho.

Em março de 2014, partimos, portanto, para um diálogo inicial com os sujeitos envolvidos na implantação da Lei 10.639/03, buscando adesão dos referidos profissionais para participação na presente pesquisa. Inicialmente, explicamos o objetivo e apresentamos a questão de pesquisa para fins de esclarecimento em relação ao objeto investigado. Inicialmente, entramos em contato por telefone e agendamos um primeiro contato para apresentação do projeto e para uma conversa informal sobre a pesquisa.

Através desse contato inicial, tivemos acesso aos contatos dos outros sujeitos que participaram do processo de implantação da referida lei. A partir desse encontro, agendamos novo momento por telefone, no qual ficaram definidos data, local e horário para a realização da entrevista.

As participantes desta pesquisa são professoras, mulheres, negras, brasileiras e jequienses. No momento da construção dos dados, primeiro semestre de 2013, todas já possuíam graduação, duas possuíam especialização na área de educação e uma terceira possuía mestrado. Percebemos, nos primeiros contatos, que as três demonstraram ter uma ligação e uma sensibilidade com as questões que envolvem as relações etnicorraciais.

Ainda no que se refere aos participantes, Ezpeleta e Rockwel (1984) esclarecem que esses sujeitos participam em processos sociais, que, por algum motivo, chamam a atenção do pesquisador que, também por algum motivo, o pesquisador quer provocar. No caso do presente estudo, o sujeito é considerado de acordo com as autoras citadas:

Uma pessoa com a qual interajo, que me ensina as coisas, me descobre seus mundos e outras visões dos meus e, além disso, me enriquece. Um alguém concreto com o qual devo relacionar-me numa tarefa comum e que, por isso mesmo, me modifica de algum modo. (EZPELETA; ROCKWEL, 1984, p.44).

Ressaltamos que os nomes de todas as envolvidas na pesquisa foram alterados por decisão da pesquisadora em concordância com as participantes, assegurando, portanto, o anonimato delas. Desse modo, como forma de homenagem, escolhemos nomes de personalidades negras que contribuíram com a história do Brasil e lutaram contra o

preconceito e a discriminação racial. Os sujeitos serão, ao longo da pesquisa, identificados como Lélia Gonzalez, Dandara e Carolina Maria de Jesus.

Lélia Gonzalez, 30 anos, é filha de um ferroviário negro e mãe de origem indígena. Intelectual, política, professora e antropóloga brasileira nascida em Belo Horizonte, Minas Gerais. Militante histórica no movimento feminista brasileiro, por sua luta no combate à violência contra a mulher, notadamente a violência sexual e doméstica.

Dandara, 45 anos, foi uma grande guerreira na luta pela liberdade do povo negro. Era a companheira de Zumbi dos Palmares. Morreu em 1694 na frente de batalha para defender o Quilombo dos Macacos, mocambo pertencente ao Quilombo dos Palmares.

Carolina Maria de Jesus, 59 anos, catadora de papel. Guardava alguns desses papéis para registrar seu cotidiano na favela, denunciando a realidade excludente em que viviam os negros. Em 1960, foi descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, que conheceu seus escritos. Tornou-se uma escritora reconhecida, particularmente fora do país, sendo incluída na antologia de escritoras negras, publicada em 1980 pela Randon House, em Nova York (DICIONÁRIO MULHERES do BRASIL de 1500, 2000).

2.5 Procedimentos de produção de dados

Para produção de dados, buscamos, num primeiro momento, realizar um levantamento de fontes documentos inerentes à temática e, em um segundo, realizamos uma entrevista semiestruturada com cada sujeito da pesquisa. Aprender o movimento de implantação da Lei 10.639/03, do nosso ponto de vista, requer compreender os fundamentos orientadores das relações raciais apresentados pelas orientações legais, bem como, as influências do referido campo, materializado na prática educacional, tomando como referência as vozes dos sujeitos da pesquisa. Na sequência, falamos, assim, dos dois procedimentos adotados na construção dos dados desta pesquisa.

2.5.1 Fontes documentais da pesquisa

A análise de documentos constitui-se uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com André (2013, p. 100), “[...] documentos são muito úteis nos estudos [...] porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base

para triangulação dos dados”. A problematização das fontes é fundamental porque elas não falam por si, são testemunhas, vestígios que respondem a perguntas que lhes são apresentadas.

Nesse sentido, buscamos, por meio desta técnica, informações sobre como a rede municipal de ensino propõe o trabalho do ponto de vista curricular em relação às questões etnicorraciais e como a Lei 10.639/03 está materializada em documentos oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Smec), de Jequié, Bahia. Nessa perspectiva, as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento.

Para fins de análise, selecionamos os seguintes documentos: a) em âmbito municipal: a1) o Decreto Municipal, que institui as Diretrizes Municipais de Educação para Diversidade Cultural, Etnicorracial e de Gênero, no Município de Jequié; a2) os documentos de implantação do Núcleo de Educação para a Diversidade Cultural, Etnicorracial e Indígena História e Cultura Afro-brasileira e Africana; b) em âmbito federal: b1) Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, alterando o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96; b2) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; b3) o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; b4) As Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais. O Quadro 1 a seguir explicita todos os documentos selecionados para análise.

Quadro 1: Documentos selecionados para análise.

Documentos	no	Instância Administrativa	Centralidade dos documentos
LEI 10.639	2003	Governo Federal	Institui nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
Resolução n.1 de 17 de junho de 2004/CNE	2004	Governo Federal/ CNE	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	2005	Governo Federal, MEC/SECADI	O documento objetiva informar alguns conceitos importantes e apresentar os marcos legais para o trabalho na perspectiva das Relações Etnicorraciais.
Política Nacional de promoção da Igualdade racial	2003	Governo Federal/ SEPPPIR	Apresenta os princípios e diretrizes para a Política Nacional de Promoção da

			Igualdade Racial a serem implantadas pelos diversos Ministérios e Secretarias.
Decreto de n. 8559/06 de 21 de dezembro de 2006.	2006	Prefeitura da Cidade Jequié/BA	Fica instituído o Programa Municipal de Educação para Diversidade Cultural, Etnicorracial e de Gênero, tendo como objetivo a implantação da Lei 10.639/03 no município de Jequié/BA.
Proposta para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.	2012	SMEC	Desenvolver um processo consistente de formação continuada sobre História e Cultura Afro-Brasileira
Módulo para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no sistema municipal de ensino.	2013	SMEC/ Núcleo	Orientar os professores da rede municipal para o trabalho com a temática História e Cultura afro.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2014.

Ressaltamos que os documentos constituem-se como um produto da sociedade, que o fabricou segundo as relações de forças, resultante de uma montagem, consciente ou inconsciente, fruto de uma história, de uma época, de uma sociedade que o produziu. Sendo o produto da sociedade, trazem as marcas, as ideologias e, principalmente, os discursos e as intenções de quem o elaborou.

Diante do exposto, acreditamos, assim como McNally (1999, p. 43), que os discursos não são “aleatórios e arbitrários”. Essa reflexão funciona como solo fértil para pensarmos que os documentos trazem discursos que não neutros nem arbitrários. Thompson (1981, p. 57,58) argumenta que eles ajudam “a conhecer quem somos, porque estamos aqui, que possibilidades humanas se manifestaram, e tudo quanto podemos saber sobre a lógica e as formas de processo social.” Na busca de compreender através desses documentos oficiais como se configura o discurso pedagógico para as relações etnicorraciais, acreditamos que estes são também resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana em um dado momento histórico.

Deste modo, nossa intenção de analisar os referidos documentos tratou de encontrar o sentido e com eles construir conhecimentos que nos permitiram não apenas o entendimento da fonte, mas dos processos históricos e das perspectivas presentes que constituem a história, permitindo possibilidades de transformação.

A análise de documentos nos permitiu a compreensão sobre as diversas tramas e estratégias relacionadas à materialidade da lei 10.639/2003, considerada de grande valia, pois não só ajudaram na abordagem de dados qualitativos, complementando as informações obtidas por outras estratégias e ajudando a desvelar aspectos novos do problema, contribuindo assim para que possamos detectar as inovações que estão ocorrendo no campo curricular.

Assim, ao se tratar da implementação da Lei 10.639/03, no município de Jequié, é preciso ter clareza de como foi esse processo de implementação, o contexto, as intenções. Captar esses aspectos foi imprescindível para a compreensão da racionalidade da política, da concepção de currículo que o município adotou, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais para as relações etnicorraciais.

Ressaltamos que todos os documentos analisados foram importantes, em graus diferenciados, e expressaram determinações históricas que estão no cerne do *corpus* documental. Entretanto, isto não está dado na fonte em si, sendo necessária uma reflexão, uma análise das fontes, percebendo contradições, conflitos no contexto de implementação da Lei 10.639/03.

Destacamos, portanto, a importância da análise de documentos como uma técnica fundamental para a pesquisa em ciências humanas. Em nossa pesquisa, a seleção e a análise dos referidos documentos foram essenciais para o entendimento de como se opera o discurso recontextualizador oficial, permitindo compreender o contexto político de implantação da Lei 10.639/03 e da temática racial no município de Jequié.

2.5.2 O diálogo com os sujeitos por meio das (entre) vistas

A entrevista semiestruturada, para Minayo (1998, p.64), “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Nesse sentido, foram elaboradas questões que se destinaram a levantar informações sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03 no contexto da rede municipal de ensino da cidade de Jequié, Bahia, conforme podemos observar no roteiro que segue.

Roteiro de entrevista semiestruturada realizada em março de 2014.

- Como se constituiu o processo de implementação da Lei 10.630/03 no município de Jequié?
- Como se deu o processo de constituição do núcleo da diversidade?
- Qual o contexto político na época da implantação do núcleo? O que levou a secretaria a implementar o Núcleo e a lei 10.639/03?
- Qual o objetivo do Núcleo?
- Como foram selecionadas as pessoas integrantes para compor o Núcleo?
- De que maneira o município se organizou para implementar a lei 10.639?
- Como foi que a secretaria pensou?

- Foi criada uma disciplina específica? Como foi o processo de criação? Quem se envolveu nesse processo? Quem são os docentes que ministram a disciplina ou trabalham com a temática?
- Para o Núcleo, o que significa trabalhar na perspectiva das relações etnicorraciais? Quais os subsídios propiciados aos educadores para levar tal tarefa?
- Quais as ações desenvolvidas pelo Núcleo para formar professores para trabalhar com a temática e implementar a lei 10639? Como foi elaborado material para o trabalho com a temática?
- Quais formações foram oferecidas e de que forma eram oferecidas?
- Quais as repercussões e quais transformações? Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo Núcleo no desenvolvimento das ações? Quais as experiências positivas?
- Qual a situação do Núcleo hoje? Houve avanços de sua implementação até hoje? Como a secretaria visualiza esse processo hoje?

Diante dos nossos objetivos de pesquisa, a entrevista com roteiro, ou semiestruturada, foi a mais adequada, uma vez que não visávamos à obtenção de histórias de vida. Como já tínhamos alguns dados definidos a serem construídos, consideramos que essa forma de entrevista possibilitaria mais espontaneidade por parte dos sujeitos entrevistados e que poderiam surgir informações novas.

Durante todas as entrevistas, procuramos seguir o roteiro como orientador daquilo que precisávamos saber, mas sem perder a riqueza de outras questões que pudessem surgir. Tentamos fazer com que os sujeitos da pesquisa ficassem o mais à vontade possível e falassem livremente sobre o que havia sido sugerido.

O roteiro anterior foi proposto a partir dos objetivos mencionados na pesquisa. As entrevistas foram realizadas em períodos diferentes, agendadas previamente com os sujeitos, de acordo com a sua disponibilidade. Cada entrevista teve a duração de aproximadamente uma hora, foi gravada e, posteriormente, transcrita e analisada.

Antes de iniciar a entrevista, os sujeitos preencheram duas vias de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹², como garantia de ceder os direitos de seus depoimentos para o trabalho dissertativo. O termo de consentimento informado incorpora a justificativa, os objetivos e os procedimentos que foram utilizados na pesquisa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 77) há, também, quatro princípios éticos que orientam os investigadores qualitativos e que foram considerados nessa pesquisa:

- 1- As identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo. O anonimato deve contemplar não só o material

¹² Ver apêndice A.

escrito, mas também os relatos verbais da informação recolhida durante as observações.

2- Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação.

3- Ao negociar a autorização para efetuar um estudo, o investigador deve ser claro e explícito com todos os intervenientes relativamente aos termos de acordo e deve respeitá-lo até a conclusão do estudo.

4- O investigador deve buscar ser fiel aos dados

A realização das entrevistas possibilitou compreender como opera o discurso no campo recontextualizador pedagógico para as relações etnicorraciais no município de Jequié, situando como foi implementada a Lei 10.639/03 e como foi o processo de criação da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, captando o processo de materialização dos discursos acerca das questões etnicorraciais, por meio das vozes dos sujeitos participantes.

Além disso, permitiram entender o processo de como se organizava as atividades e práticas relacionadas à Lei 10.639/2003, principalmente porque parte dos dados que construímos não se encontrava sistematizada pelos documentos locais. Nesse processo, as entrevistas nos permitiram obter as explicações para o sentido das ações e práticas curriculares desenvolvidas pelos professores da rede municipal de ensino de Jequié.

2.6 Perspectiva de organização e de análise dos dados

A organização e a análise dos dados foram realizadas à luz da literatura pertinente, pois, segundo Minayo (1998), é preciso compreender que os dados não existem por si só, eles são construídos a partir do questionamento que se faz sobre eles, com base nos fundamentos teóricos. Nesse sentido, para sistematizar e analisar os dados, buscamos respaldo na análise do Discurso Pedagógico, com ênfase no pensamento de Bernstein (1996).

O discurso, em nosso trabalho, refere-se a um texto, produzido oralmente ou por escrito, pelo indivíduo e/ou grupos que pertencem a um determinado contexto social. De acordo com Bernstein (1996, p. 17), o *texto* é “[...] a forma da relação social feita visível, palpável, material”. Com isso, o texto tem o propósito de materializar a comunicação entre sujeitos.

A construção de informações foi realizada através da análise de documentos e das entrevistas. A análise temática possibilitou a organização de temas e subtemas que emergiram das interações do debate sobre o processo de implantação da Lei 10.639/03.

A análise temática dos discursos foi o procedimento de análise escolhido em função da natureza das interações, registradas das entrevistas e da centralidade dos documentos analisados. Seus procedimentos permitiram melhor organização do material transcrito pela divisão dos conteúdos das entrevistas em temas. Buscamos relacionar, na organização e análise dos dados, os diálogos presentes nos discursos do campo oficial, representados pela comunidade científica e nos discursos do campo recontextualizador pedagógico, representados pelos agentes pedagógicos, pelas secretarias especializadas e sociedade civil.

De acordo com Bernstein (1996), o discurso de qualquer currículo ou programa traduz o Discurso Pedagógico Oficial (DPO), produzido no campo de recontextualização oficial (Ministério de Educação) como resultado de múltiplas influências dos campos do Estado, do controle simbólico e da economia, bem como de influências internacionais. Esse texto sofre um processo de recontextualização no campo de recontextualização pedagógica, quando é, por exemplo, utilizado na elaboração de manuais escolares, passando a assumir-se como Discurso Pedagógico de Reprodução (DPR).

A demarcação de temas teve como ponto de partida a definição dos temas como unidades (maiores) que derivam dos padrões e que reúnem fragmentos, ideias ou experiências e que, ao se reunirem aos subtemas formam a compreensão do quadro das experiências coletivas. Foi possível perceber que o processo discursivo que se desenrolou foi permeado, em sua maioria, por outros discursos. Não foi um processo esquematizado, planejado por uma sequência de ideias, mas, pelo contrário, permitiu que o discurso fosse atravessado por diferentes questões relacionadas ao tema.

Com o levantamento de temas organizados, conforme Quadro 2, a seguir socializado, apresentamos o processo realizado para fins de análise dos dados no presente trabalho. Essa sequência demonstrou o dinamismo que o dispositivo criado proporcionou para escolha e a quantidade de temas discutidos em torno do assunto.

Ao estabelecer a relação dos conteúdos registrados nos temas, a análise privilegiou o contexto, a centralidade dos documentos nacionais e locais, o sujeito e os discursos construídos pelos sujeitos imersos na materialidade cotidiana de sua prática.

Dessa forma, o primeiro processo de organização dos dados ocorreu no movimento de seleção dos dados, em que a pesquisadora procurou ser o mais fiel possível à descrição de momentos e falas, separando destas suas reflexões iniciais, assim como especulações suscitadas. Considerando tanto os documentos selecionados quanto as entrevistas realizadas, buscamos, para fins de análise, proceder da seguinte forma: a) Leitura inicial e cuidadosa dos dados construídos; b) Releitura dos dados e seleção dos fragmentos de discursos;

c) Construção de temas gerais com base nos discursos; d) Retomada dos fragmentos dos discursos retirados dos dados, situando os que mais intensamente revelam sobre os temas, captando os sentidos gerais dos discursos de cada sujeito e/ou dos documentos; e) Definição de temas que subsidiaram a organização do capítulo de discussão e análise dos dados.

O item “fragmentos dos discursos”, no Quadro 2 abaixo, foi preenchido diretamente com os registros da produção de dados, correspondendo às falas dos entrevistados selecionados pela pesquisadora. Este mesmo processo foi realizado com os documentos selecionados para este trabalho de dissertação. Após a organização de todos os fragmentos dos discursos, a etapa seguinte consistiu em identificar os temas, ao qual se referiam os discursos. Além disso, para cada tema indicamos autores para fundamentar a análise dos dados. A título de exemplificação, nos Quadros a seguir, apresentamos, sinteticamente, nossa proposta de organização e análise dos dados.

Quadro 1: Organização dos dados para fins de análise Referente ao tema 1:

Sujeitos	Fragmentos dos discursos	Temas	FONTE
1 Carolina Maria	1“[...] No primeiro momento, nossa preocupação era tentar implantar a lei. Então, o primeiro trabalho realizado foi uma discussão com o Conselho e com algumas pessoas da comunidade e, principalmente, com o Sindicato dos Professores. Decidimos que fosse criada uma disciplina e seria trabalhada da 5ª a 8ª série com o professor de História [...]”.		Entrevista, 2013
2 Dandara	1“[...] A gente percebeu que tínhamos que dar uma formalidade, porque na gestão existe uma lei maior. Tivemos que fazer uma regulamentação a nível municipal. A nossa preocupação era que tivesse alguma coisa ligada a essa formalidade. Então, foi a partir daí que surgiu a ideia da gente criar um decreto, fazer um decreto que normatizaria como deveria funcionar a questão da Educação e Diversidade no município. 2“[...] A secretaria implantou essa lei em virtude da exigência do MEC e determinou que todas as escolas deveriam trabalhar com a temática história e cultura afro-brasileira”. 2”[...] A gente precisa ter um órgão que dê essa discussão, que passe por esse debate. Mas a gente não queria algo burocrático, queríamos uma coisa mais democrática, e a gente entendeu que o Núcleo seria a forma mais democrática da gente estar permitindo a discussão, que a coisa não ficasse centralizada só no gabinete, na prefeitura, com aquela visão muito limitada. Então, foi a partir daí que a gente criou o Núcleo”.	Tema1: Obrigatoriedade na implantação da Lei 10.639/03: o elo entre o DO e o DP	Entrevista, 2013
3 Lélia González	3“[...] A temática da história e cultura afro-brasileira foi inserida na proposta curricular do município, por força da lei mesmo[...]”		Entrevista, 2013

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2014.

Quadro 2: Organização dos dados para fins de análise Referente ao tema 2:

Sujeitos	Fragmentos dos discursos	Temas	FONTE
1Carolina Maria	<p>1“[...] No primeiro momento, nossa preocupação era tentar implantar a lei. Então, o primeiro trabalho realizado foi uma discussão com o Conselho e com algumas pessoas da comunidade e, principalmente, com o Sindicato dos Professores. Decidimos que fosse criada uma disciplina e seria trabalhada da 5ª a 8ª série com o professor de História [...]”.</p> <p>1“[...]Precisamos de políticas mais específicas, mais contundentes. Não adianta ter leis se não tivermos vontade política. Desde que o núcleo foi estabelecido, este poderia estar numa posição melhor”.</p> <p>1”[...] A grande dificuldade foi com a comunidade: de início, muitas resistências dos pais, principalmente os evangélicos. E a gente teve até que ir ao encontro de pastores, porque eles começaram a se mobilizar contra, dizendo que a gente estava usando a escola para dar aula de Candomblé, que a escola estava virando um terreiro”.</p> <p>1”[...] A gente criou estratégias, começando o trabalho com “a beleza negra”, desfile, oficina de penteado afro, saindo um pouco da questão da religiosidade porque a gente viu que era um terreno movediço e que a gente precisava fortalecer isso. Então, a gente deu ênfase a parte mais cultural para depois discutir a questão da religião”.</p>		Entrevista, 2013
2Dandara	<p>2“[...]A falta de material é grande e dificulta o trabalho dos professores em sala de aula. Em relação ao material das escolas, infelizmente nós não conseguimos adquirir a coleção de livros didáticos sobre história e cultura afro-brasileira, mas nós, pesquisamos, fizemos muitas pesquisas de materiais didáticos sobre lendas africanas, histórias quilombolas e outros tipos, e a gente enviava para as escolas realizarem os trabalhos”.</p> <p>2”[...] temos várias leis, mas muitas vezes nos deparamos com pessoas que dificultam as coisas”.</p> <p>2“[...] As ações são muito tímidas porque ainda precisamos vencer a barreira do preconceito, tanto por parte dos profissionais, quanto dos próprios alunos”.</p> <p>3“[...] nos dez anos da Lei 10.639/03, tivemos avanços. Com certeza a lei saiu do papel. Agora, é evidente que ainda precisa muito. Tem muito por fazer. A gente precisa de um trabalho de continuidade”.</p>	<p>Tema 2: Desafios e avanços no processo de implantação da Lei 10.639/03</p>	Entrevista, 2013 Entrevista, 2013
3Lélia González	<p>3“[...] No ano de 2011 e 2012, tivemos várias formações para professores sobre esse tema. Além disso, tivemos oficinas para orientar os professores trabalharem em sala de aula com a disciplina, oficina sobre a lei 10.639/03, palestras. Tudo isso em parceria com o Odeere. A secretaria liberava o coordenador pedagógico ou um professor que ficava responsável para repassar para os demais professores porque não tem como liberar todos os professores; aí a gente ia fazendo revezamento”.</p> <p>3”[...] a gente começou a perceber essa resistência na escola por conta dos próprios professores que eram evangélicos e que vinham dessa discussão que estava tendo na própria igreja”.</p>		Entrevista, 2013

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2014.

Quadro 3: Organização dos dados para fins de análise Referente ao tema 3:

Sujeitos	Fragmentos dos discursos	Temas	FONTE
1Carolina Maria	1“[...] Tivemos muitas dificuldades, porque o próprio conselho, os membros do conselho estão presos por uma visão limitada de manter apenas como disciplina. Uma coisa é a visão acadêmica que a gente está discutindo como estudo, outra coisa é a visão política. Então, eles achavam que se retirar a disciplina, perde-se a identidade e se colocar como um tema transversal, interdisciplinar, não vai funcionar”		Entrevista, 2013
2Dandara	2“[...] Muitos professores da rede não possuem o material para trabalhar com a disciplina. Então, cada professor tem o seu plano de curso para poder trabalhar. Há necessidade que tenha um currículo específico sobre história e cultura afro para as escolas municipais”.	Tema 3: O processo de criação da Disciplina História e Cultura Afro-brasileira: uma Recontextualização	Entrevista, 2013
	2”[...] Quando eu estava na Secretaria, fiz uma proposta curricular que atendia da educação infantil até a EJA. No entanto, não foi colocada em prática. Aí fica essa lacuna das escolas sem ter esse currículo estabelecido e nem material para os professores atuarem em sala de aula com essa disciplina. Não tenho um currículo pronto”.		
3Lélia González	3”[...] Como disciplina, a gente enfrentou uma dificuldade logo de início, que era assim: como estruturar isso no currículo. Porque assim: já tem história, se misturar, iria confundir com a outra história. Quem não gostava do tema, não vai abordar; então, para ser uma matéria independente não tem espaço dentro da matriz curricular, nem dentro das diretrizes, um espaço para essa disciplina como disciplina da base comum. Então, foi para a parte da disciplina diversificada”.		Entrevista, 2013
	3“[...] A gente conseguiu conciliar: manter como disciplina na parte diversificada, contudo o tema sendo obrigatório ser tratado em todas as disciplinas, em todos os níveis. Então, a gente dividiu em duas disciplinas: “História e Cultura da África” e “História da Cultura Afro-Brasileira” que poderia trabalhar da 5ª a 8ª e de forma interdisciplinar para as escolas que quisessem desenvolver projetos mais específicos”.		

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2014.

Quadro 4: Organização dos dados para fins de análise Referente ao tema 4:

Sujeitos	Fragmentos dos discursos	Temas	FONTE
1Carolina Maria	1“[...] Eu ouvi de uma professora evangélica que estava fazendo um curso com o Odeere; e ela foi fazer uma pesquisa em um terreiro, e que desconstruiu a sua visão negativa sobre os terreiros. Agora ela pôde entender a proposta, de que as pessoas tivessem que seguir ou mudar a sua forma de ver, mas de respeitar. A questão maior era essa do valorizar, do respeitar, considerar essa realidade.”		Entrevista, 2013
2Dandara	2“[...] O ODEERE está sempre colaborando, participando com a educação do município. Todo evento que a gente organiza eles estão sempre lá juntos, ajudando. É uma parceria ótima que o município fez com o ODEERÊ.”	Tema 4: A contribuição do Odeere na formação de profissionais para atuarem no campo das relações etnicorraciais	Entrevista, 2013
3Lélia González	3“[...] Muitos professores da época, diretores de escolas fizeram o curso no Odeere e fizeram pós-graduação. Então, de certa forma, essas pessoas já voltaram com outra mentalidade. Então, a universidade contribuiu muito. As primeiras formações foram ministradas por Marise; então, a coisa fluiu muito porque a gente tinha esse apoio”.		Entrevista, 2013

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2014.

Quadro 5: Organização dos dados para fins de análise Referente ao tema 5

Sujeitos	Fragmentos dos discursos	Temas	FONTE
1Carolina Maria	1“[...] Oferecemos várias formações com parcerias com da UESB através do Odeere. As orientações eram voltadas para esclarecer sobre as duas leis, conscientizar o público sobre a relevância do tema, o reconhecimento da diversidade do povo brasileiro, explicar os conceitos que envolvem o pluriculturalismo, a identidade negra, e também explorar bastante a questão das relações etnicorraciais impulsionando e fortalecendo a construção de posturas voltadas ao combate do preconceito e da discriminação racial. Foi um momento de reflexão, de conscientização dos professores, afim deles trabalharem na sala de aula essa questão e refletir sobre o contexto da afirmação da cultura africana, de valorização do negro”.	Tema 5: O discurso sobre o negro/ identidade negra	Entrevista, 2013
2Dandara	2“[...] O que se quer é a transformação do modo de como vemos o negro e o lugar que ele ocupa na sociedade, pois nós somos responsáveis também por isso. Queremos mostrar que o negro não pode ser visto apenas como escravos, mas como um membro da sociedade”.		Entrevista, 2013
3Lélia González	3“[...] Não é fácil se livrar de toda essa questão histórica. O negro sempre foi comparado a coisas ruins: marginalidade, dono de um cabelo ruim e não crespo. Problemas que estão enraizados dentro da nossa educação, muitas vezes, na própria família. E passamos isso adiante, às vezes, até sem querer”.		Entrevista, 2013
	3“[...]um dos maiores entraves “[...] É o preconceito, o negro não se aceita como tal, é uma questão de identidade”.		
	3“[...] Valorização do negro, trabalhar valores, respeito e identidade; despertar o sentimento de pertença, resgatar, divulgar a história dos personagens negros que contribuíram para a formação da sociedade brasileira”.		

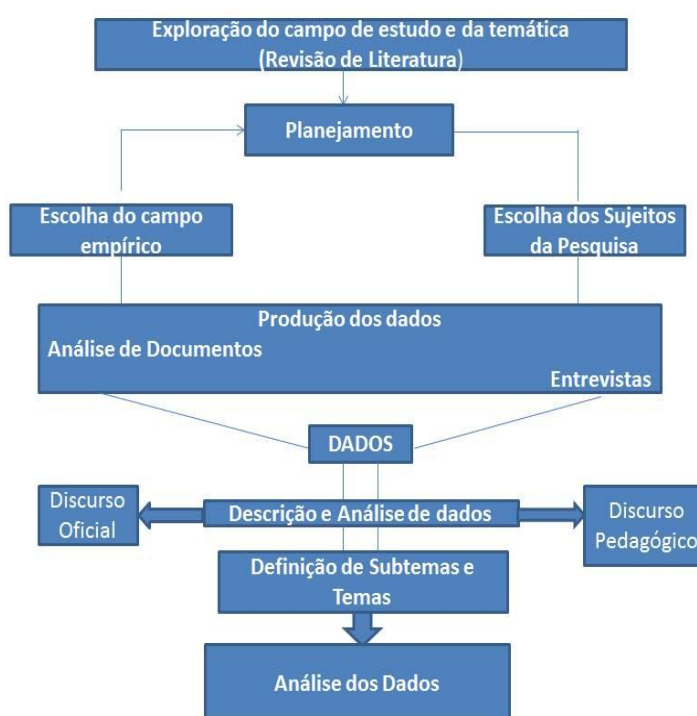
Após toda processo de organização e de análise dos dados, conforme percebemos no Quadro 2, os temas de análise ficaram estruturados da seguinte forma:

- ✓ **Tema 1:** Obrigatoriedade na implantação da Lei 10.639/03: O elo entre o Discurso Oficial e o Discurso Pedagógico;
- ✓ **Tema 2:** Desafios e avanços no processo de Implantação da Lei 10.639/03;
- ✓ **Tema 3:** O processo de criação da disciplina História e Cultura Afro-brasileira: Uma Recontextualização;
- ✓ **Tema 4:** A contribuição do Odeere na formação de profissionais para atuarem no campo das relações etnicorraciais;
- ✓ **Tema 5:** O discurso sobre o negro/identidade negra

Identificados todos os temas, foi possível caracterizar a dimensão que cada discurso representava em relação ao todo de fragmentos dos discursos atribuídos ao objeto estudado. Ao finalizar a organização dos temas e subtemas, passamos para a etapa da análise dos dados em diálogo com a teoria do Discurso Pedagógico, apoiada no pensamento de Bernstein (1996), bem como, em autores do campo das relações etnicorraciais e currículo.

As relações entre as etapas da pesquisa podem ser visualizadas, mais claramente, na Figura 1 a seguir.

Figura1: Interações entre as etapas da pesquisa.



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2014.

Diante do exposto, passamos, no próximo capítulo, à análise dos dados, apresentando o processo de configuração do discurso pedagógico sobre as relações etnicorraciais como forma de compreender a materialização da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Jequié.

3 A MATERIALIDADE DA LEI 10.639/2003 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JEQUIÉ



Homenagem para Marise Santana¹³

Fonte da Imagem: <http://odeereuesb.blogspot.com.br/2014/09/aula-inaugural-do-mestrado-do-odeereuesb.html>

Nós temos uma formação que nunca lidou com as relações étnicas. As diferentes etnias que vivem no Brasil precisam ser estudadas. É necessário conhecer quais são os saberes e práticas dos diversos grupos étnicos. Então, essa formação secular que tivemos é indevida para trabalhar com o que propõe a lei. Essa é a grande dificuldade nossa, todavia, não considero que a lei não saiu do papel, porque eu já vejo os professores/as procurando cursos de formação. Então, à medida que eles vão buscando essa formação, significa que eles querem, de fato, que essa realidade se dê. Então me parece que a gente está precisando dar mais um tempo para que essa formação se dê de fato, e assim, possamos ter professores/as que trabalham com as questões propostas pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Educação das Relações Étnicas, em especial com a História e Culturas Africanas, Afro-brasileiras e Indígenas previstas nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (SANTANA, 2004).

¹³ Doutora em Antropologia e professora do Departamento de Ciências Humanas e Letras, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), *Campus* de Jequié. Primeira coordenadora do Odeere – Órgão de Educação e Relações Étnicas da UESB. (Fonte: Plataforma Lattes – CNPq).

O presente capítulo busca apresentar a análise do processo de implementação da Lei 10639/03 no município de Jequié. São apresentados os discursos pedagógicos oficiais da produção documental brasileira sobre as relações etnicorraciais e os discursos pedagógicos recontextualizados, enfatizando as influências desses dois campos no processo de materialização da referida Lei. Abordamos, ainda, sobre a forma como vem se configurando o discurso pedagógico para as relações etnicorraciais na rede municipal de ensino, no sentido de compreender a sua lógica e as representações subjacentes.

3.1 Obrigatoriedade na implantação da Lei 10.639/03: O elo entre o Discurso Oficial e o discurso Pedagógico

Historicamente, a Lei nº 4.024/61 foi a primeira a determinar a condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961). Porém, não indicou o ensino de valorização da diversidade etnicorracial presente na sociedade, menos ainda orientou a eliminação das desigualdades raciais.

O ano de 1988 foi um marco para a redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira. Foi assegurado na Constituição – artigos 215 e 242 – o discurso oficial de reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro. Durante os anos pós-promulgação da Constituição de 1988, aprofundou-se a ruptura com o mito da democracia racial.

Por sua vez, a Lei nº 9.394/96 possibilitou de forma genérica o rompimento dos pilares da educação impostos aos afro-brasileiros quanto à sua cultura de forma geral. Alguns dos princípios da referida Lei, presentes no Artigo 3º, podem reforçar a ideia de que a educação básica deve garantir oportunidades para que todos tenham acesso à cultura e desenvolvam a capacidade crítica. No entanto, a Lei 9394/96 não garantia a valorização da história e cultura afro-brasileira, até a aprovação da Lei 10.639/03. Esta última tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, acrescida, em 2008, da Lei 11.645/08, que incluiu o ensino de História e Cultura Indígena. Essas leis alteraram a LDBEN 9394/96 e têm o objetivo de promover uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, comprometida com as origens do povo brasileiro.

O ano de 2003 é marcado pela transformação, ainda que lenta, das antigas reivindicações das entidades negras em políticas públicas. No âmbito da educação, a promulgação da Lei nº. 10.639, em 9 de janeiro de 2003, é uma conquista histórica do Movimento Negro Brasileiro, alterando a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 26 e 79 e tornando obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial de ensino.

É preciso tornar evidente que o Artigo 26A, acrescido à Lei nº. 9.394/96, é bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, mas exige que se repense um conjunto de questões: as relações etnicorraciais, sociais e pedagógicas; os procedimentos de ensino; as condições oferecidas para aprendizagem; e os objetivos da educação proporcionada pelas escolas.

O Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, publicado em 2009, reforça as orientações das normativas anteriores e aponta os avanços de implementação da Lei e das Diretrizes. Conforme as Diretrizes (2004, p.234):

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

Nesse sentido, as Diretrizes exercem um papel importante no sentido de orientar e apresentar os caminhos por onde se deve seguir para o cumprimento da lei, possibilitando que novos rumos sejam trilhados e que novos critérios possam ser incorporados, servindo de bússola para apontar a direção sem, porém, engessar as ações. Ao contrário, devem flexibilizar e facilitar o cumprimento da lei (BRASIL, 2006).

O Parecer CNE/CP 003/2004, tratando das DCN para a Educação das Relações Etnicorraciais, de acordo com o discurso oficial, destina-se a todos os mantenedores, administradores e pessoas comprometidas com a educação brasileira, incluindo estudantes e seus familiares, professores, cidadãos vinculados à educação que devem nele procurar orientação no que diz respeito (BRASIL, 2006, p. 230).

Determinar a inclusão de conteúdos da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares não significa, segundo o Parecer 003/2004, que se mude o foco de uma história eurocêntrica para uma história centrada na África. O objetivo é que sejam abordados conteúdos que levem à percepção da diversidade cultural, social e econômica brasileira.

O discurso determina bem mais do que a adição de novos conteúdos, pretende que se repensem ações que contemplem as questões etnicorraciais, sociais e pedagógicas que possibilitem o processo de aprendizagem baseado neste referencial. Outro aspecto do discurso é o de considerar a sociedade brasileira como um todo, composto por diversas culturas e etnias.

O documento deixa claro em seu discurso que cumprir a lei não é responsabilidade apenas do professor em sala de aula, mas de todos os envolvidos no processo de educação brasileira, que tem como meta o pleno desenvolvimento do ser humano e o preparo para o exercício da cidadania. Neste mesmo sentido, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, tem como propósito orientar o cumprimento das Leis n.10.639/03 e n. 11.645/08, da Resolução CNE/CP 01/2004 e do Parecer CNE/CP 003/2004, além de potencializar e maximizar ações dos diferentes agentes envolvidos.

No âmbito das políticas de promoção da igualdade racial, a Lei nº 10.639/03 busca desconstruir estereótipos a respeito do continente africano e dos afro-brasileiros, exigindo o reconhecimento e a valorização de culturas e identidades historicamente discriminadas e invisibilizadas pelo desejo do branqueamento do Brasil. Nesse sentido, a lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira pode-se configurar como possibilidade na perspectiva da superação desses mecanismos ideológicos que dão sustentação às desigualdades raciais e sociais no Brasil.

Nesse contexto, a implementação da Lei 10.639/03 é essencial para a superação de anos de desigualdades e injustiças que se estabeleceram no sistema educacional brasileiro. Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Etnicorraciais (BRASIL, 2004, p. 11) ressalta que:

Políticas de representações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos dos requisitos, tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino.

Embora o discurso oficial de que a constituição da sociedade brasileira seja caracterizada pela pluralidade etnicorracial, a ideia de inferioridade do negro tem estruturado as relações sociais que aqui foram estabelecidas, de forma que a diferença foi transformada em desigualdade e o desejo de que o país se tornasse um país branco fez com que a população

negra fosse negada e invisibilizada de formas diversas ao longo dos séculos. A sociedade brasileira e suas instituições, inclusive a escola, vão se constituir em sintonia com esse projeto colonial que institui o racismo e as práticas racistas em suas instituições. Com esses últimos, funcionando como verdadeira tecnologia que estrutura a vida social. Dessa forma, a sociedade em geral e a educação, em particular, assimilam e reproduzem o imaginário brasileiro a respeito da população negra como inferior.

A Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos legais, promulgados nos anos seguintes, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, em 2004, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, representam avanços no currículo escolar brasileiro, atingindo todos os níveis e modalidades de ensino, constituindo documentos importantes do Campo Recontextualizador Oficial.

Do ponto de vista legislativo, o Projeto de Lei, de autoria da Deputada Esther Grossi e do Deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores, foi apresentado na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999. Tal projeto é aprovado e remetido ao Senado no dia 05 de abril de 2002, sendo seu sancionamento uma das primeiras iniciativas do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003. O Movimento Social Negro teve uma participação importante nesse processo de construção da Lei nº 10.639/03.

Assim, podemos observar que o discurso oficial da Lei 10.639/03 reflete os princípios definidos por uma sociedade em uma determinada época, traduz o conjunto de normas/valores que regulam a ordem e identidade social e é o resultado de ideologias, interesses e dilemas em conflito, uma vez que consideramos fundamental a luta do movimento negro segmento engajado com o projeto de sociedade antirracista.

Sobre a Lei 10.639/2003, esta tem como finalidade (BRASIL, 2004, p.9):

Cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

De acordo com Bernstein (1996), o discurso pedagógico inclui três níveis fundamentais de análise (geração, recontextualização e transmissão) e é determinado por um conjunto complexo de relações que pressupõem a intervenção de diferentes campos e contextos. No caso da Lei 10.639/03, o discurso se apresenta no nível da geração ou da produção, no campo de Estado, sob a influência do campo internacional. Nesse contexto, é produzido o Discurso Regulador Geral (DRG). Este discurso corresponde, assim, ao discurso oficial do Estado e aparece expresso em textos legais e administrativos, como constituições políticas, leis de base, decretos, diplomas e discursos políticos.

Convém salientar que as heterogeneidades inscritas no discurso oficial da Lei 10.639/03 estão marcadas nos sujeitos que a constituem, pois toda produção de sentido acontece a partir do lugar de onde se fala e, nesse sentido, os sujeitos que a propuseram têm participação no Partido dos Trabalhadores e são marcados nas suas histórias de vida e política por um envolvimento com os movimentos sociais organizados.

Ao perceber que o tipo de política educacional adotada no Brasil desconsidera a população negra, a atuação do movimento negro brasileiro não se resumiu às reivindicações pela inclusão dessa população ao sistema educacional. A partir das reivindicações da inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, o Movimento Negro brasileiro problematizou a existência de valores e práticas discriminatórias na escola, principalmente quando essa instituição nega a existência da diferença em seus domínios.

Do ponto de vista pedagógico, após a sanção da Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER). Esta Resolução está fundamentada no Parecer CNE/CP 003/2004 da Conselheira Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, aprovado por unanimidade pelo Conselho Pleno, em 10/03/2003, e homologado pelo Ministro da Educação em 19/05/2004 (BRASIL, 2006). A partir de então, as escolas de Educação Básica passam a ter um documento legal de discussão e aprofundamento do teor da Lei 10.639/03, capaz também de orientar a prática pedagógica de professores.

O Parecer propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola, visando à implementação da Lei. Essa materialidade, de acordo com a teoria do discurso pedagógico, situa-se no nível da recontextualização como resultado da recontextualização oficial do DRG, designadamente ao nível do Ministério da Educação e suas agências produzindo o discurso pedagógico oficial (DPO), o qual se encontra expresso em textos como os programas e

currículos. O Parecer CNE/CP 003/2004 preocupou-se também em fornecer definições conceituais importantes para aqueles que trabalham com a temática, sendo as relações etnicorraciais um conceito fundante de toda a política proposta.

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 trouxe, em seu discurso oficial, dois acréscimos à LDBEN 9.394/96:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Primeiro Parágrafo: O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Segundo Parágrafo: Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

A leitura do parágrafo primeiro permite comprovar como o texto da Lei reflete de forma explícita algumas das proposições do movimento negro sobre os conteúdos que deveriam ser abordados na escola sobre a temática em questão. A Lei estabelece ainda a inclusão do dia 20 de novembro “Dia nacional da Consciência Negra” nos calendários escolares como passo importante para a instituição da política de reconhecimento das desigualdades e discriminações raciais contra os negros no Brasil.

O discurso recontextualizador pedagógico do Parecer 003/2004 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNER), além de levantar uma série de princípios a respeito da questão racial e educação, apresenta um conjunto de indicações de conteúdos a serem abrangidos pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento. Também indica ações a serem tomadas pelo poder público das três esferas para a implementação da Lei, entre elas: a necessidade de investimento na formação dos professores, o mapeamento e divulgação das experiências pedagógicas das escolas, a articulação entre os sistemas de ensino e a confecção de livros e materiais didáticos que abordem a questão étnica e racial da nação brasileira. Orienta também que os Conselhos Estaduais de Educação façam a adequação do Parecer à realidade de cada sistema de ensino.

Com base na teoria de Bernstein (1996), ao fazer essa adequação, estamos recontextualizando o discurso da proposta oficial. Nesse processo de recontextualização, a proposta original é simplificada, condensada e reelaborada. Partes são aproveitadas, outras são desconsideradas, outras são acrescentadas, releituras são feitas e ideias são inseridas em

outros contextos, permitindo uma ressignificação do contexto original para atender outras finalidades pedagógicas.

A aprovação da Lei 10.639/03 também impôs aos sistemas de ensino estaduais e municipais a necessidade de trabalhar com os discentes da educação básica a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, fruto da demanda histórica desses movimentos sociais. Para isso, os municípios se organizaram das mais diversas formas: desde criação de disciplinas, organização de projetos, seminários até a perspectiva da folclorização da temática, principalmente por meio do que Santomé (1999) denomina de currículo turístico.

No caso do município de Jequié, contexto de nossa pesquisa, foi decidido que haveria duas disciplinas a serem trabalhadas: “História e Cultura da África” e “História da Cultura Afro-Brasileira”, conforme percebemos nos discurso de Carolina Maria.

No primeiro momento, nossa preocupação era tentar implantar a lei. Então, o primeiro trabalho realizado foi uma discussão com o Conselho e com algumas pessoas da comunidade e, principalmente, com o Sindicato dos Professores. Decidimos que fosse criada uma disciplina e seria trabalhada da 5ª a 8ª série com o professor de História. Então, implantamos no currículo a questão da Cultura Afro e também a questão de gênero. Implantamos a disciplina História e Cultura Afro Brasileira e Educação para a Sexualidade; eram os dois temas que a gente achava importantes começar a discussão. (CAROLINA MARIA, entrevista, 2013).

Segundo a entrevistada Carolina Maria, essas disciplinas foram mantidas como disciplina na parte diversificadas e também trabalhadas de maneira interdisciplinar. Naquele momento, chegou-se à conclusão de que o ideal seria trabalhar essas disciplinas e também inserir a temática desde a Educação Infantil. Além da implementação da Lei e a criação da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira, foi implantado um Fórum Permanente sobre Educação e Diversidade Cultural e Etnorracial como o objetivo de promover a sensibilização sobre as questões raciais, constituindo-se em um espaço democrático de discussão sobre os problemas locais de exclusão social propondo políticas municipais afirmativas para os afro-brasileiros.

O processo de mover um discurso de uma posição para outra é definido por Bernstein (1996) como *recontextualização pedagógica*. O autor afirma que “[...] quando um discurso é movido, por recontextualização, do seu contexto original para o contexto pedagógico, o discurso original é abstraído da sua base social, posição e relações de poder” (BERNSTEIN, 1996, p. 38). Assim, podemos citar as disciplinas escolares como exemplo de discursos

recontextualizados, pois elas foram levadas do campo acadêmico e reposicionadas para servir a determinados propósitos no contexto escolar.

Nessa perspectiva, observamos que o discurso proveniente dos campos recontextualizadores, seja oficial ou pedagógico, muitas vezes funciona como um discurso regulativo do discurso pedagógico, na medida em que define o que deve ser dito e como deve ser dito. Essa relação de poder e controle dos campos recontextualizadores, mais especificamente do pedagógico, fica mais evidenciada quando analisamos os discursos das entrevistadas e elas definem o que deve ou não ser transmitidos, quais as atividades devem ser realizadas de acordo com o conhecimento que se tem sobre as relações etnicorraciais.

Com a Lei 10.639/03 promulgada, qual o caminho a ser trilhado? Como os municípios deveriam se orientar? De que forma implementá-la? Como trabalhar nessa perspectiva para que a lei tenha êxito e as diretrizes sejam aplicadas em sua integridade? Foi com esses questionamentos e inquietações que o Município de Jequié teve a preocupação inicial de implementação da Lei 10.639/03.

Para atender às exigências propostas pela Lei 10.639/03 e para legalizar as ações realizadas o município de Jequié, através da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) assumiu, em 2006, o compromisso de implementar políticas públicas de promoção da igualdade racial na rede municipal de ensino. A Lei Orgânica do Município de Jequié promulgada em 1990, em artigo 133, instituiu o Programa Municipal de Educação para Diversidade Cultural e Etnicorracial. (JEQUIÉ, 1990).

Os discursos das entrevistadas evidenciam como se configurou a inserção da temática etnicorracial no município. O marco inicial foi a implementação da Lei 10.639/03, objetivando atender, inicialmente, o que estava previsto pela referida Lei Federal.

A secretaria implantou essa lei em virtude da exigência do MEC e determinou que todas as escolas deveriam trabalhar com a temática história e cultura afro-brasileira. (Dandara, entrevista, 2013).

A temática da história e cultura afro-brasileira foi inserida na proposta curricular do município, por força da lei mesmo. Depois veio a pressão dos grupos, dos segmentos, isso ajudou a consolidar a mudança. (Lélia González, entrevista, 2013).

A primeira preocupação nossa era tentar implantar a lei 10. 639/03. A gente precisava de um decreto para normatizar e dá legalidade a discussão da temática etnicorracial. (Carolina Maria, entrevista, 2013).

Ao afirmarem que o processo de implantação da temática das relações etnicorraciais no município de Jequié se deu pela força e exigência da Lei Federal, podemos perceber a existência de embates entres os campos oficial e pedagógico. Esses dois campos têm se produzido nos embates e negociações permanentes entre o Estado e as instituições educacionais da sociedade civil organizada. Nesse sentido, o discurso pedagógico, do ponto de vista ideológico, não é neutro, pois, “[...] sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar” (BALL *apud* BERNSTEIN, 2001, p. 102).

As discussões no campo das questões etnicorraciais, no município de Jequié, no âmbito das políticas públicas, ganharam destaque com a criação de um grupo de trabalho no ano de 2006, formado por representantes da Secretaria de Educação do Município para discussão e elaboração de uma política que considerasse a especificidade local, na perspectiva de ampliar o que preconizava a Lei 10.639/2003. Dentre as contribuições advindas desse grupo de trabalho, a elaboração do Decreto nº 8.559/06, de 21 de dezembro de 2006, tornou-se um marco ao implementar a educação sobre as relações etnicorraciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana, no Sistema Municipal de Ensino de Jequié.

O discurso pedagógico (DP) de uma das técnicas da SMEC confirma como foi constituído o Decreto municipal:

A gente percebeu que tínhamos que dar uma formalidade, porque na gestão existe uma lei maior. Tivemos que fazer uma regulamentação a nível municipal. A nossa preocupação era que tivesse alguma coisa ligada a essa formalidade. Então, foi a partir daí que surgiu a ideia da gente criar um decreto, fazer um decreto que normatizaria como deveria funcionar a questão da Educação e Diversidade no município e, dentro desse decreto, a gente previa as datas que eram importantes ser trabalhadas no município, como deveriam funcionar, os princípios orientadores, a abrangência do tema e também a criação de um Núcleo (Carolina Maria, entrevista, 2013).

De acordo com o discurso pedagógico do documento local, que atua como campo recontextualizador pedagógico, o Decreto Municipal seguiu os princípios do discurso oficial contido na Constituição Federal de 1988 para implementação da lei 10.639/03 no município. A referida constituição, em seu discurso oficial, tem, no Artigo 3º, inciso IV, a garantia da promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Baseado nessa perspectiva e no discurso oficial da Lei 10.639/03, a SMEC elabora e institui um decreto que apresenta como discurso recontextualizador pedagógico os seguintes princípios:

Art. 1º- Fica instituído o Programa Municipal de Educação para Diversidade Cultural e Étnico-Racial, no Município de Jequié, que tem por objetivo a implementação da Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, do Parecer do CNE nº 03 de 10 de março de 2004 e da Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004.

Art. 2º - As escolas da Rede Municipal de Ensino de Jequié incluirão os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos programas, projetos, atividades e disciplinas de História, Língua Portuguesa, Literatura, Geografia, Artes e Ciências e Matemática, de forma interdisciplinar.

Constatando que a temática racial poderia navegar na transversalidade de quase todas as disciplinas, em Jequié, além das áreas recomendadas pelo § 2º da Lei 10.639/ 03 (Artes, Literatura e História Brasileira), podemos perceber que o Decreto municipal orienta para um desdobramento nas áreas de Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências e Matemática, de forma interdisciplinar. Esta abertura possibilita diversas visões sobre os diferentes grupos étnicos formados ao longo da história, além da possibilidade de analisar, através dessas disciplinas acopladas, os estudos específicos que cada uma desenvolverá, no foco do seu conteúdo programático sobre a população negra.

O Discurso Recontextualizador Oficial da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais estabelece que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. Essas Diretrizes trazem indagações sobre como introduzir tais estudos sem cair numa perspectiva folclórica do multiculturalismo, que apenas fale dos ritos e mitos africanos, sem incorporar conteúdos mais críticos que dialoguem com essa temática de modo antirracista (CANEN, 2000).

De acordo com a análise de Bernstein (1996), o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social. Por isso, as diferenças e as mudanças na reorganização, na transmissão e na avaliação do conhecimento educacional devem ser consideradas uma área de interesse fundamental. Mudanças nos códigos educacionais traduzem alterações nas estruturas de poder e de controle que, por sua vez, afetarão a forma das relações sociais, bem como a forma como é pedagogicamente moldada a estrutura mental dos adquirentes.

Deste modo, compreender como o currículo está estruturalmente organizado implica pensar as relações de poder constituídas no âmbito do processo de formação, na instituição formadora ou na escola e situar as possibilidades de disciplinas ou propostas integradas para darem conta de finalidades educacionais e questões sociais mais amplas. A organização curricular e do conhecimento é permeada por relações de poder, que são diferentes nos

campos científico, acadêmico e escolar – campo da produção, campo da recontextualização e o campo da reprodução (BERNSTEIN, 1996).

Para explicar a construção e a reprodução do discurso pedagógico, Bernstein (1996) apresenta três campos presentes na estrutura curricular: o *campo de produção*, o *campo de recontextualização* e o *campo de reprodução*. O primeiro consiste no campo encarregado da construção de novos discursos. Por exemplo, o discurso acadêmico sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para ser transformado em um discurso escolar sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, passa pela apropriação do campo de produção e é transformado em discurso pedagógico, sendo o campo de recontextualização responsável por esse percurso.

Esse campo, quando composto pelo Estado e seus agentes, é chamado *campo de recontextualização oficial*, e quando composto por formadores de professores, escritores de livros didáticos e periódicos especializados, é denominado de *campo de recontextualização pedagógica*. O terceiro campo é onde ocorre a prática pedagógica nas escolas, é onde acontece a materialização da disciplina. Portanto, a disciplina escolar é um discurso pedagógico construído por recontextualização pedagógica do discurso especializado da disciplina acadêmica (BERNSTEIN, 1996).

Em relação ao discurso acadêmico, quando este é movido pelo professor (agente de recontextualização) para a prática pedagógica, o discurso pedagógico opera em termos da seleção e da organização do que e como mover esse discurso em termos dos discursos já presentes e consolidados na prática pedagógica. Em vista disso, o discurso pedagógico, por meio das regras presentes, consolidadas e construídas socialmente no contexto escolar, controla o modo como um discurso pode ser posicionado na prática pedagógica (MAINARDES, 2010).

Assim, podemos perceber através das análises que o discurso produzido nas escolas sobre as relações etnicorraciais está sujeito aos princípios recontextualizadores provenientes de vários contextos: de contexto específico de uma dada escola e do controle externo do discurso pedagógico oficial. Do mesmo modo, o que é reproduzido pode ser afetado pelas relações de poder do campo recontextualizador entre a escola e o contexto cultural primário do adquirente (família/comunidade/relações de grupos de colegas). (BERNSTEIN, 1996).

Isso porque a dinâmica no processo de produção, distribuição, reprodução e mudança do discurso pedagógico ocorre numa arena de tensões, conflitos, resistências e inércia entre os envolvidos: os agentes políticos e administrativos do campo recontextualizador oficial, entre o campo recontextualizador pedagógico e o campo recontextualizador oficial; entre o contexto

primário do adquirente (aluno) – (família, comunidade, relações de grupos de colegas) e as práticas na escola (BERNSTEIN, 1996).

Podemos compreender através das análises que existe um elo de influências entre os campos recontextualizadores (Oficial e Pedagógico) na proposta de implantação da Lei 10.639/03 no município de Jequié. Essa dinâmica de movimentação do discurso de seu lugar de origem para outro gera uma transformação ideológica. Isto porque estão em jogo visões de mundo, concepções, interesses diversos (especializados e/ou políticos) dos agentes recontextualizadores (produtores, reprodutores e adquirentes) dos discursos pedagógicos, ou seja, uma arena de conflitos que estrutura o campo da recontextualização.

Com efeito, o modelo proposto por Bernstein é complexo, pois desnuda as complexas inter-relações entre o poder, o discurso pedagógico da reprodução e a distribuição de formas de consciência. Para este autor (1996), todo discurso é um discurso recontextualizado; todo discurso é reposicionado; passa por transformações ideológicas do campo original de sua produção para o campo de sua reprodução.

A seguir, passaremos a refletir sobre a influência dos discursos do campo recontextualizador pedagógico no processo de implantação da Lei 10.639/03 e o desenvolvimento de ações para o trabalho com o trato das relações etnicorraciais, interpretando, portanto, o subtema deste capítulo.

A criação do Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Desde o processo de implementação da Lei 10.639/03, o movimento negro local apontava a necessidade da criação de um órgão na administração municipal que tratasse das discussões das relações etnicorraciais, do combate ao racismo e, especificamente, do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Nesse contexto, representantes da sociedade civil e o movimento negro local passaram a reivindicar, de maneira mais contundente e articulada, o envolvimento direto do poder público com questões relacionadas à raça, etnia e gênero. Deste modo, o debate público e as iniciativas no campo das políticas de governo no município foram intensificadas para fazer frente a esse conjunto cada vez mais evidente de desigualdades e cobrar da esfera municipal a efetivação da Lei 10.639/03.

Por força da Lei 10.639/03, a SMEC assumiu, em 2006, o compromisso de implementar políticas de promoção da igualdade racial nas escolas da rede municipal de ensino. Para isto, foram efetivadas parcerias com entidades do Movimento Negro, com a sociedade civil e também com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, através do

Órgão de Educação e Relações Étnicas (Odeere). Daí ser possível afirmar que um discurso legal, de “força de lei”, é uma construção social que busca alterar o outro por meio da recontextualização, pois é dito de várias formas para garantir o discurso pelas múltiplas linguagens presentes nos documentos oficiais (BERNTEIN, 1996).

Dessa forma, a SMEC de Jequié é eleita como *locus* privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, promovendo diversas ações, visando reduzir a reprodução de estereótipos e comportamentos que afetam o acesso a oportunidades iguais e a possibilidade de seu usufruto.

Entre as ações promovidas pela SMEC, destacamos como fato marcante a criação do Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituído pelo Decreto Municipal 8.559/06, no Art. 6º. Dessa forma, o Núcleo surge da luta do movimento negro local, com o intuito de discutir e criar ações de fortalecimento do combate ao racismo nas escolas e na efetivação da Lei 10.639/03, tendo como preocupação inicial garantir o que estava posto na Lei e incluir nos currículos das instituições públicas e privadas a temática da história e cultura afro-brasileira e africana.

Nesse sentido, vale ressaltar o papel significativo, a contribuição e a influência do movimento negro nas diferentes lutas sociais e político-culturais, entre as quais se encontra a luta contra o racismo e a própria constituição do movimento social negro no Brasil. A partir da metade do século XX e, especialmente, nos anos 70, do século XX, o Movimento Negro Unificado (MNU) já reivindicava, entre outras coisas, a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a valorização da cultura negra (GONÇALVES E SILVA, 2000).

Essa discussão intensifica-se durante o processo de construção do regime democrático em nosso país na década de 80, do século XX, a partir da Constituição Federal de 1988, que refletia algumas das reivindicações de diferentes grupos sociais que até então não eram contemplados na construção dos currículos escolares de História, como se pode observar no discurso oficial do parágrafo 1º, do Art. 242 da referida Constituição: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”.

Sobre esse contexto, o discurso de Lélia Gonzalez mostra que a “[...] Secretaria Municipal de Educação de Jequié tem trabalhado para que a valorização da diversidade e a superação da desigualdade aconteçam de fato”, por entender a necessidade de discutir de forma mais ampliada o tema das relações etnicorraciais, envolvendo todos os gestores neste processo de formação. Esse trabalho se deu na forma de congressos, seminários, criação do

Núcleo de Estudos História e Cultura Afro-brasileira e Africana, além de outros momentos de formação permanente por meio de cursos, palestras e debates.

Vejamos o que diz o discurso de Dandara sobre a origem e o papel do Núcleo:

A gente precisa ter um órgão que dê essa discussão, que passe por esse debate. Mas a gente não queria algo burocrático, queríamos uma coisa mais democrática, e a gente entendeu que o Núcleo seria a forma mais democrática da gente estar permitindo a discussão, que a coisa não ficasse centralizada só no gabinete, na prefeitura, com aquela visão muito limitada. Então, foi a partir daí que a gente criou o Núcleo (DANDARA, entrevista, 2013).

Constatamos que as entrevistadas reconhecem a importância do papel do Núcleo, situando a temática das relações etnicorraciais como prioridade e estabelecendo estratégias para a implantação de políticas e do trabalho com as questões raciais. De acordo com o Decreto Municipal nº 8.559/06, o objetivo da criação do Núcleo é fortalecer e institucionalizar as orientações disponibilizadas na Lei nº. 10.639/2003, nas instituições educacionais de ensino.

Nessa mesma linha de pensamento, as entrevistadas apontam que o Núcleo tem por objetivo estabelecer uma política que possibilite a valorização da diversidade etnicorracial e de gênero com o intuito de proporcionar a ampliação da temática sobre a diversidade nas escolas municipais, fazendo cumprir a Lei 10.639/2003.

Deste modo, conforme afirma Dandara, “[...] o Núcleo veio como uma forma de apoiar os professores em suas práticas para que estas sejam feitas com o intuito de negar os estereótipos, valores e concepções preconceituosas presentes que se reproduzem no contexto escolar”.

No que diz respeito à composição do Núcleo, buscaram-se pessoas que fossem vinculadas ao tema da cultura afro-brasileira e a estudos africanos, representantes ligados ao estudo e à pesquisa sobre a temática das relações etnicorraciais. O discurso de Lélia González mostra como foi pensado o processo de composição do Núcleo:

A gente não queria cargo político, porque cargo fica sempre ao sabor dos interesses políticos. Então queríamos uma função, um técnico, mas que não fosse um cargo de confiança, mas que tivesse uma sensibilidade com a temática, para coordenar esse Núcleo. (GONZÁLEZ, entrevista, 2013).

No Discurso Recontextualizador Pedagógico Oficial do Decreto, fica definido, em seu § 2º, que a nomeação dos membros do Núcleo será por ato do Prefeito Municipal. No § 1º, fica instituído que o Núcleo será composto por um grupo permanente de estudos e pesquisas sobre a temática com a seguinte composição:

- I. 1 (um) representante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura;
- II. 2 (dois) representantes dos Diretores de Escolas Municipais;
- III.1 (um) representante de dirigente de escola privada de Educação Infantil;
- IV. 2 (dois) docentes representantes das Unidades Escolares Municipais;
- V.1 (um) docente representante da rede privada (da educação Infantil);
- VI. 1 (um) representante do Conselho Municipal de Educação;
- VII. 1 (um) representante da *União dos Negros de Jequié (UNEJE)*;
- VIII. 1 (um) representante do Movimento Mocambo Odara de Jequié;
- IX. 1 (um) representante da Comissão de Gênero e Raça da Câmara de Vereadores;
- X. 1 (um) representante do Órgão de Educação e Relações Étnicas, com Ênfase em Cultura Afro-Brasileiras (Odeere/UESB);
- XI. 1 (um) representante do Conselho Municipal de Cultura.

Podemos perceber que existe uma contradição entre o discurso pedagógico da entrevista com o discurso pedagógico recontextualizador oficial. Isso nos leva a afirmar que a escolha dos representantes do Núcleo acaba sendo feita por meio de indicação, que, por sua vez, receberá influências do campo recontextualizador pedagógico oficial (CRPO), situação que acontece quando os agentes passam a trabalhar diretamente para o Estado e, conseqüentemente, os discursos recontextualizadores receberão mais influências e efeitos ideológicos (BERNSTEIN, 1996).

Com base no conceito de recontextualização, podemos perceber que a política de criação do núcleo sofre influências de segmentos locais que, ao chegar ao contexto da prática, são testadas, experimentadas e recriadas. Nesse processo de recontextualização em que o discurso se insere, este passa também a adquirir um novo significado, mesmo que ele esteja fortemente relacionados a outros tempos e espaços.

Fica evidente no discurso que o funcionamento e a realização de ações do Núcleo dependem muito da relação estabelecida com os representantes e com quem estiver à frente da SMEC. O Núcleo não possui uma autonomia administrativa, uma vez que o desenvolvimento do seu trabalho e das ações deste ficam à mercê da vontade dos gestores. Essa situação deixa o Núcleo fragilizado e influência direta e indiretamente na visibilidade e na eficácia das ações. Uma vez que essas ações são influenciadas pelas orientações em nível federal, a materialização em nível local acaba sendo influenciada pelas representações políticas e de

concepções dos que executam as políticas do município, principalmente as do recorte da educação das relações etnicorraciais.

Para subsidiar o trabalho com a temática das relações etnicorraciais e promover discussões sobre questões relativas ao negro, incentivando as políticas de reparação no tocante às injustiças sociais, culturais, o Núcleo elegeu três eixos de trabalho: a formação de professores, o investimento nos materiais didático-pedagógicos e a construção de uma política para a implementação da Lei que passava pelo eixo central da educação do município que era a inclusão.

Com base na teoria do Discurso Pedagógico (1996), esses eixos atuam como campo recontextualizador pedagógico. As propostas e ações de nível local seguem uma lógica assentada nos mecanismos de poder local e fortemente influenciadas pelas representações e concepções que circulam nas diversas formas de interações e contextos existentes.

Isso acontece com a política curricular do município, com as políticas de promoção da igualdade racial e com a implementação da Lei 10.639/03; isto porque, ao se materializarem, essas políticas passam pelo processo de recontextualização em que seus discursos sofrem influências de outros contextos, deslocando-os dos contextos originais, passando a constituir uma nova ordem, um novo sentido vindo a propor, a estabelecer, a definir e a controlar os conteúdos e as relações com os processos de transmissão e reprodução do conhecimento escolar (BERNSTEIN, 1996).

No que diz respeito à situação atual do Núcleo, este se encontra em reformulação, caminhando para o fortalecimento da discussão e necessitando de mais incentivo, de mais suporte da SMEC. Existe uma proposta de se criar um Núcleo Interdisciplinar para atender a adequação da Secadi. Sobre esse aspecto, vejamos os discursos de Lélia González:

Eu particularmente, não concordo, mas é uma decisão de governo, do MEC. A Secadi agora integrou tudo num pacote só. Está na mesma Secretaria: Educação do Campo, Educação Especial, Educação e Diversidade, Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola, Educação da Juventude e Educação Indígena. Se a gente tem esse entendimento nos municípios, a gente vai criar núcleos integrados. Teoricamente é ótimo, até para gerenciamento, administrar recursos é bom, mas na prática não funciona. [...] Quem discute comunidade indígena não discute comunidade quilombola. Não é a mesma coisa. Não dá pra botar no mesmo pacote. Se criar esse núcleo, se o fizer, já sabe que tem que ter representações. Enfraquece, lógico! Não são as mesmas coisas e não podem ser tratadas da mesma forma. (GONZÁLEZ, entrevista, 2013).

Compreendemos a iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi), em propor às Secretarias de Educação um trabalho interdisciplinar, tendo em vista o avanço de um conjunto de políticas públicas e de ações afirmativas que demandam iniciativas do município. Essa articulação pode facilitar o trabalho da gestão de recursos, além de proporcionar o diálogo entre as temáticas para a construção de ações conjuntas.

Entretanto, é válido ressaltar o cuidado com essa integração, como mostra o discurso da entrevistada. Devido à diversidade de demanda e à quantidade de ações que as Secretarias Municipais apresentam em seu organograma, corre-se o risco de haver alguma limitação, podendo-se atender mais às necessidades gerais e comuns aos eixos, deixando-se de lado necessidades específicas das temáticas em questão. Em se tratando das relações etnicorraciais, em que já existe uma resistência em trabalhar com essa temática, esta, infelizmente, poderá ser considerada menos prioritária.

Nessa perspectiva, a Secadi como órgão responsável no MEC pelos temas da diversidade precisa ter um olhar mais apurado para as diversidades de grupos, sem perder de vista as especificidades destes. Para isso, é necessário o acompanhamento das ações para se buscar resolver os equívocos suscitados pela aplicação de recursos, sobretudo, na implementação de ações no campo relações etnicorraciais.

Com base na teoria do discurso pedagógico, essas instâncias governamentais (Secadi, Sepromi, MEC) atuam como campo recontextualizador oficial, uma vez que é regulada diretamente pelo Estado, através da administração pública que, por sua vez, preocupa-se com a regulação e circulação dos contextos da produção e reprodução, sendo que esses campos são afetados pelo controle simbólico (BERNSTEIN, 1996). No contexto da Lei 10.639/03, essas instâncias governamentais selecionam, classificam os conteúdos a serem transmitidos e indicam possibilidades de como devem ser desenvolvidas essa transmissão.

Com efeito, a implantação da Lei 10.639/03 configura-se como um caminho de conquista na rede municipal de ensino de Jequié. No entanto, é ingenuidade pensar que sua implementação por si só garantirá mudanças significativas nas relações históricas que excluem o negro na sociedade. Ela se constitui a partir de ações que podem ser coletivas e individuais. Nesse sentido, a educação pode ser um dos principais mecanismos de apoio às mudanças que venham a garantir a valorização do negro.

3.2 Desafios e avanços no processo de implantação da Lei 10.639/03

Desenvolver um trabalho voltado às relações etnicorraciais significa, em muitos contextos, um grande desafio. O desencontro de conhecimentos, interpretações e conceitos quanto ao que está previsto na Lei 10.639/03 e sua materialização no contexto educacional é quase que frequente, quando não, acaba por ser pouco difundida e pouco explorada em seu contexto político e educacional.

Isso significa dizer que, apesar da conquista de marcos legais, que tentam garantir a singularidade e a pluralidade do espaço escolar a escolarização da população negra brasileira tem se pautado por uma ideologia que ainda é fundamentada no desejo de branqueamento do Brasil e no mito da democracia racial. A escola que a população negra conhece ainda é uma escola que tem negado a sua existência, orientada pelo esquecimento e pela invisibilidade dessa população. Assim, a escola ainda se constitui como “[...] um não lugar para os negros” (ROMÃO, 2005 p. 17). Isto implica em uma nova centralidade, não mais a eurocêntrica, mas que conceba o sujeito dotado de suas singularidades e inserido num contexto social.

Deste modo, a Lei nº 10.639/03 propõe modificações para a estrutura da própria sociedade brasileira. Partindo desse princípio, não é difícil compreender o nascedouro das dificuldades vivenciadas e enfrentadas no exercício de sua implementação. Tais dificuldades são reflexos da ideia enraizada de inferioridade do negro e superioridade do branco, que ainda na atualidade justifica o racismo e as desigualdades etnicorraciais no país, gerando reações contrárias à adoção de políticas de ação afirmativa para a população negra brasileira.

Sabemos que muitas ações de reparação e promoção da igualdade racial não saíram do papel e tiveram poucas mudanças efetivas para a população negra. Contudo, reconhecemos que essas ações serviram como base para inserção permanente da temática na agenda das políticas públicas, pois abriu um campo de discussão e produção em nível acadêmico. Sobre esse contexto, é válido ressaltar o discurso de Lélia González (Entrevista, 2013): “[...] nos dez anos da Lei 10.639/03, tivemos avanços. Com certeza a lei saiu do papel. Agora, é evidente que ainda precisa muito. Tem muito por fazer. A gente precisa de um trabalho de continuidade”.

De acordo com a afirmação de Gomes (2009, p.40):

Com avanços e limites, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo

próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negra.

É preciso ter claro que um olhar mais atento para o discurso recontextualizador oficial, ou seja, a Lei 10.639/03, não significa beneficiar um grupo socialmente discriminado em detrimento de outro. Refere-se a tratar o desigual, já que é assim que o negro vem se constituindo historicamente, como desigual para que se possa de fato (e de direito) galgar a igualdade, pois as representações construídas na interação com o outro, pelo discurso, interferem no modo como cada um age, pensa e é (GOMES, 2009).

Algumas dificuldades foram apontadas como impasse para trabalhar com a Lei 10.639/03 no município de Jequié. Dentre elas, tiveram destaques como principais entraves: a falta de material didático, a ausência de literatura da temática racial, o trabalho com a disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a formação do professor e a vontade política. Isso pode ser comprovado pelo discurso de Dandara ao se referir, por exemplo, ao último entrave (vontade política): “[...] temos várias leis, mas muitas vezes nos deparamos com pessoas que dificultam as coisas” (DANDARA, entrevista, 2013).

Carolina Maria, sujeito da pesquisa, ratifica a necessidade também de vontade política no contexto municipal para qualificar as iniciativas e ações do Núcleo em Jequié:

Precisamos de políticas mais específicas, mais contundentes. Não adianta ter leis se não tivermos vontade política. Desde que o núcleo foi estabelecido, este poderia estar numa posição melhor (CAROLINA MARIA, entrevista, 2013).

Sobre esse contexto, Gomes e Silva (2002, p. 29-30) acrescentam “[...] o trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores [...]”.

Ainda sobre as dificuldades enfrentadas, as informações do Ministério da Educação abordam várias das razões elencadas pelos atores dos sistemas de ensino para a não implantação da Lei. Entre elas, destacam-se: o desconhecimento da legislação; a falta de formação específica para professores (as); a inexistência de materiais didáticos que falem da temática e a falta de investimento público (BRASIL, 2004).

No que diz respeito à falta de materiais, de fato, muitas escolas não dispõem de materiais didáticos direcionados para o trabalho com as questões etnicorraciais na sala de aula. O discurso de Dandara a seguir reafirma também outro entrave citado anteriormente.

A falta de material é grande e dificulta o trabalho dos professores em sala de aula. Em relação ao material das escolas, infelizmente nós não conseguimos adquirir a coleção de livros didáticos sobre história e cultura afro-brasileira, mas nós, pesquisamos, fizemos muitas pesquisas de materiais didáticos sobre lendas africanas, histórias quilombolas e outros tipos, e a gente enviava para as escolas realizarem os trabalhos (DANDARA, entrevista, 2013).

Sobre essa discussão, Silva (2007) chama atenção que a falta de materiais didáticos, assim como de outros suportes pedagógicos, já não pode ser compreendida como obstáculos para que a escola deixe de trabalhar as relações etnicorraciais. Ainda segundo este autor, as dificuldades de realizar uma prática pedagógica que dê maior visibilidade ao negro é fruto de um longo processo educacional que sempre privilegiou a reprodução da visão europeia nas escolas ao longo da história da educação brasileira.

Entretanto, Silva (2007, p. 500) explica que as dificuldades para implementação da Lei 10.639/2003 não partem apenas disso, mas,

[...] se devem muito mais à história das relações etnicorraciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis.

Contudo, a formação continuada da educação para as relações etnicorraciais vem se inserindo muito timidamente no calendário oficial. Em geral, as formações limitam o número de participantes e as convocações são para apenas um educador ou um coordenador da escola, conforme pode ser ratificado pelo discurso de Lélia González.

No ano de 2011 e 2012, tivemos várias formações para professores sobre esse tema. Além disso, tivemos oficinas para orientar os professores trabalharem em sala de aula com a disciplina, oficina sobre a lei 10.639/03, palestras. Tudo isso em parceria com o Odeere. A secretaria liberava o coordenador pedagógico ou um professor que ficava responsável para repassar para os demais professores porque não tem como liberar todos os professores; aí a gente ia fazendo revezamento (LÉLIA GONZÁLEZ, entrevista, 2013).

O discurso comprova que os estudos sobre as relações etnicorraciais são essenciais e que a formação continuada de professores deve ser garantida no espaço da escola. No que diz respeito à formação, nem sempre esse processo se torna possível devido a vários fatores: políticos, pedagógicos, de organização do tempo e do espaço e de interesse dos docentes.

Com relação à formação continuada e a outras ações previstas no Decreto local nº. 8.559/2006, pode-se dizer que a falta de sistematicidade, a mudança no desenho da política de formação e dos seus responsáveis, bem como outras prioridades feitas pela Secretaria de Educação, geraram o abandono do tema pela agenda pública, ficando restritos àqueles e àquelas que, no cotidiano da escola, compreendem a importância da educação das relações etnicorraciais para mudança de mentalidades e valores, na superação do racismo.

Outro desafio está no fato de fazer com que “[...] os jovens da Educação Básica, e não somente estes, mas as crianças e os adultos tenham contato com a História dos africanos escravizados vista na perspectiva da luta e da resistência negra” (BRASIL, 2004, p.12), possibilitando a desconstrução do estereótipo de inferioridade a que foram submetidos esses povos. O discurso da DCNER chama atenção para a compreensão dos temas decorrentes da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares, não se tratando de mudar um foco etnocêntrico, marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.

É preciso ter clareza de que o Art. 26º, acrescido à Lei 9.394/1996 (BRASIL 2004, p. 17),

[...] provoca bem mais do que a inclusão de novos conteúdos; exige que se repensem relações etnicorraciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagens, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida nas escolas.

Corroborando com essa ideia, Silva (2007) enfatiza que o ensino da História e Cultura Afro-brasileira não exclui a possibilidade de que a história e cultura de outras sociedades sejam ensinadas na escola, apenas determina-se e reconhece-se a necessidade de que a escola inclua o continente africano na discussão sobre a formação histórica do Brasil.

A rotatividade das pessoas que o compõem o Núcleo é outro desafio enfrentado pelo órgão, no contexto do município de Jequié. Por serem cargos comissionados, não há um vínculo dessas pessoas com o trabalho e com o desenvolvimento das ações, dificultando, assim, a sua continuidade. As representações dos sujeitos da pesquisa revelam apreensão das contradições existentes no processo de implantação da legislação, evidenciando-se muita dificuldade em dar continuidade às ações nessa área, sobretudo em um país onde permeia a ideia do mito da democracia racial.

No contexto da Lei 10.639/03, vale ressaltar o impacto que os estudos sobre a África e a Cultura Afro-brasileira causam nos alunos negros, e não somente nestes, uma vez que,

segundo as DCNER, o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento atingem a todos. Isso pode ser demonstrado no discurso de Lélia González, em que ela própria assume como preconceituosa: “[...] temos que trabalhar primeiro com a questão da identidade negra. Muitos têm preconceitos. Eu sou uma delas. Quando se fala de religião é um Deus nos acuda!”.

Essa construção representacional da branquitude refere-se aos traços de identidade racial do branco brasileiro, presentes no nosso imaginário coletivo, pois, “[...] enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos etnicorraciais” (BRASIL, 2004, p.16). Nesse sentido, cabe à educação potencializar questionamentos para desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, mitos que foram introjetados pela cultura racista historicamente construída na sociedade (MUNANGA, 2001).

Outra questão a ser frisada – de importância incontestável, considerando o teor da presente pesquisa – diz respeito à resistência da comunidade evangélica, bem como de professores adeptos dessa religião. Vejamos o depoimento da colaboradora Carolina Maria.

A grande dificuldade foi com a comunidade: de início, muitas resistências dos pais, principalmente os evangélicos. E a gente teve até que ir ao encontro de pastores, porque eles começaram a se mobilizar contra, dizendo que a gente estava usando a escola para dar aula de Candomblé, que a escola estava virando um terreiro. (CAROLINA MARIA, entrevista, 2013).

O discurso mostra a existência da perseguição religiosa caracterizada como intolerância, não aceitação das diferenças ou crenças religiosas. A religiosidade afro-brasileira ainda é alvo de muitos preconceitos. As escolas deveriam contemplar todas as religiões de forma respeitosa. Contudo, o que se verifica é a omissão, o descaso e a resistência como se pode observar no discurso de Lélia González: “[...] a gente começou a perceber essa resistência na escola por conta dos próprios professores que eram evangélicos e que vinham dessa discussão que estava tendo na própria igreja”.

Não podemos deixar que a intolerância ocupe espaço nas vidas das pessoas quando diferem religiões dos negros das religiões ditas dos brancos. A religião não tem cor, a religião busca a unidade entre as pessoas independentemente de credo, cor, raça, etnia. Dentro dessa visão, o Ensino Religioso, segundo o discurso oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso (PCNER, 2009, p.47), objetiva:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõe o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no

contexto do educando; subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informada; analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; refletir o sentido da atitude moral como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que tem na liberdade o seu valor inalienável.

O Parecer CNE/CP nº 003/2004 defende a diversidade no currículo escolar. Ele contém algumas indicações de como se trabalhar com a diversidade religiosa nas escolas, para que seja mostrada a importância e a influência dos povos africanos para a constituição da nossa identidade nacional. Dessa forma, a escola precisa trabalhar com o legado cultural dos povos africanos, mas com outro olhar, o de respeito aos valores civilizatórios africanos e para as contribuições dos afrodescendentes ao processo de formação da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a escola se configura como um espaço privilegiado para que esta reversão seja alcançada e que habilite a sociedade a conviver e respeitar as diferenças religiosas e, principalmente, possibilitar aos praticantes das religiões afro-brasileiras saírem das “trincheiras” de resistência à perseguição que sofrem historicamente (OLIVEIRA, 2007). O discurso de Carolina Maria, de forma incisiva, mostra algumas estratégias de como o município buscou romper essa barreira da religião. “[...] Realizamos um encontro de pastores, pedimos um espaço, levei a lei e mostrei, falei que se é lei era para ser cumprida. Não era brincadeira, era uma Lei Federal”. (CAROLINA MARIA, Entrevista, 2013).

E continua Carolina Maria:

[...] A gente criou estratégias, começando o trabalho com “a beleza negra”, desfile, oficina de penteado afro, saindo um pouco da questão da religiosidade porque a gente viu que era um terreno movediço e que a gente precisava fortalecer isso. Então, a gente deu ênfase a parte mais cultural para depois discutir a questão da religião.

O esclarecimento em relação às religiões de matrizes africanas nas escolas se torna imprescindível no processo de combate à intolerância religiosa, pois estas foram ao longo dos anos da História do Brasil alvo das mais variadas formas de preconceitos, discriminações, equívocos, manipulações, por isso tudo que a

[...] imagem do candomblé [e das outras religiões afro-brasileiras] precisa ser esclarecida. O que se ensina [no sentido de transmitir] na escola sobre o candomblé é um apanhado de preconceitos e incorreções que só reforçam a discriminação que a sociedade comete contra essa religião. (OLIVEIRA, 2007, p. 50).

Pelo discurso das entrevistas, podemos inferir que, em geral, os/as professores/as da Rede Municipal de Ensino não estão preparados para promover o respeito às religiões de matrizes africanas em suas salas de aula. Existe da parte de algumas professoras um empenho individual no sentido de se prepararem para este objetivo, mas falta-lhes o aprofundamento teórico necessário que só um processo de formação continuada pode fornecer. Fica claro, portanto,

[...] a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade etnicorracial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.17).

O fato de não se trabalharem as questões da diversidade cultural contribui para que a escola desenvolva práticas curriculares que atuam na manutenção do racismo e da discriminação racial no cotidiano escolar, lavando a criança negra a não se identificar com a escola e com os modelos estéticos que as ajudem a se afirmar de forma positiva. Nesse sentido, o debate sobre relações etnicorraciais no espaço escolar da rede municipal de ensino aparece de forma incipiente, como aparece no discurso de Dandara: “[...] As ações são muito tímidas porque ainda precisamos vencer a barreira do preconceito, tanto por parte dos profissionais, quanto dos próprios alunos”.

Dentro dessa perspectiva, corroboramos com Gomes ao afirmar (2012, p. 107):

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente.

O trabalho com a Lei 10.639/03 exige mudança de práticas e descolonização dos currículos em relação à África e aos afro-brasileiros. Exige questionamento dos lugares de poder, indagando a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e

educacional, em nossas escolas e na própria prática pedagógica. Nesse sentido, descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação (GOMES, 2007). Destacamos que a inserção da diversidade nos currículos, nas práticas pedagógicas implica ampliação da compreensão sobre as causas dos fenômenos como: desigualdade, discriminação, etnocentrismo, racismo, preconceito e a dimensão de educar para relações etnicorraciais.

Em relação a avanços no processo de implementação da Lei 10.639/03, podemos citar alguns deles de acordo com o que foi possível perceber por meio das entrevistas e de documentos oficiais locais. Voltando nossos olhares para o que vem sendo realizado para trabalhar na perspectiva das relações etnicorraciais, podemos dizer que as principais ações executadas pelo Núcleo e pelo quadro técnico da SMEC se resumem nas seguintes iniciativas: 1) Formação continuada de Professores, coordenadores e gestores; 2) Visita técnica às unidades de ensino para acompanhamentos das realizações de projetos; 3) Atividades culturais, desfiles, mostras culturais, capoeira e dança; 4) orientação didática, aquisição de livros, estruturação de biblioteca, distribuição de materiais.

Assim, em consonância com o processo de discussão em nível local e de acordo com o Decreto Municipal, a síntese das ações desenvolvidas pela SMEC, em diálogo com o Núcleo, estão apresentadas no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2

Ações e iniciativas realizadas para implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Jequié, Bahia

Instância administrativa	Ações e iniciativas realizadas para implantação da Lei 10.639/03
Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC)	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Decreto Nº 8.559/06, que institui o Programa Municipal de Educação para Diversidade Cultural e Etnicorracial, no Município de Jequié; - Implantação do Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e de Gênero; - Levantamento e aquisição de livros sobre a temática; - Criação da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Educação para a Sexualidade na parte diversificada do currículo para o Ensino Fundamental II e como Tema Transversal nas demais modalidades de ensino, principalmente na Educação Infantil; - Realização de encontros com a Secretaria de Promoção da Igualdade e com a Secretaria Especializada de Promoção da Igualdade Racial para os Gestores Municipais da Educação.

<p>Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Fórum Permanente sobre Educação e Diversidade Cultural e Etnicorracial com o objetivo de promover a sensibilização sobre as questões raciais; - Elaboração de propostas para as escolas desenvolverem projetos; - Elaboração da proposta curricular para o município com os conteúdos de todas as séries (da educação infantil até a EJA); - Oficinas para orientar os professores a trabalharem na sala de aula com a disciplina e com a temática racial; - Oficina sobre o trabalho com a Lei 10.639/03 e como trabalhar a educação e a diversidade; - Palestras sobre o tema diversidade cultural e combate ao preconceito racial; - Encontros pedagógicos voltados para essa questão; - Acompanhamento e orientação de professores e coordenadores; - Formação continuada para os professores; - Elaboração de módulo com textos, leis, decretos, diretrizes e textos diversos que abordam questões inerentes ao negro; - Orientações no diário de classe e Plano de aula; - Parcerias com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com Órgão de Educação e Relações Étnicas (Odeere/UESB) e com o movimento negro local (Mocambo Odara); - Conferência sobre Igualdade Racial.
<p>Gerências de Ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientações de planejamento; - Indicações do núcleo nas escolas para discussão sobre a temática; - Participação em eventos no dia 20 de novembro; - Realização de mostras culturais, intercâmbios e palestras; - Levantamento e aquisição de livros e materiais sobre a temática; - Execução de projetos.
<p>Diretoria de Ensino</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formação continuada; - Visibilidade das ações dos professores; - Projeto Beleza Negra na escola; - O projeto Movimento Negro das Escolas Municipais; - Incentivo aos professores na participação da Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira; - Articulação com o Conselho Municipal de Educação.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2014.

As iniciativas, em nível municipal, apresentadas no Quadro 2, revelam que a maioria das ações é direcionada aos professores/as e realizadas, essencialmente na esfera da divulgação da Lei 10.639/03, incentivando à realização de projetos, formação continuada, orientação aos professores/as e vivência de práticas culturais afro-brasileiras.

Diante desses caminhos trilhados pelo município de Jequié, a partir da implementação do Decreto nº 8.559/06, podemos dizer que as ações realizadas foram significativas, percebemos avanços no sentido de demonstrar o compromisso com a educação das relações etnicorraciais, com a valorização da história, da cultura e da diversidade da população negra, reconhecendo seu papel na constituição do povo brasileiro e da população local. O discurso de Lélia González, a seguir, reafirma essa nossa percepção.

Depois de toda a luta, o bom foi ver que os nossos esforços não foram em vão. Houve um bom trabalho desenvolvido nas escolas e estas estão começando a ver o assunto sob outra ótica. Que o trabalho na comunidade

escolar e o sentimento de pertença seja ampliado, ganhando maior visibilidade! Que esse trabalho ocorra nas escolas municipais! Essa é a nossa meta. (LÉLIA GONZÁLEZ, entrevista, 2013).

De acordo com Bernstein (1996), um controle direto por parte do Estado sobre as escolas através dos currículos, da avaliação, pode limitar a influência da recontextualização pedagógica. Embora o discurso oficial e pedagógico da materialização da Lei na prática pedagógica e no currículo tenha o seu caráter inclusivo e democrático, na prática, podem ocorrer processos de exclusão ou de inclusão, por meio do discurso pedagógico (campo da reprodução) materializado nas salas de aulas.

Com efeito, percebemos que há uma fonte de conflitos e resistência entre o campo recontextualizador pedagógico e o campo recontextualizador oficial, o que leva os sujeitos a se verem como impossibilitados a reproduzir o código de transmissão desejado, uma vez que todo discurso é um discurso recontextualizado e é, ideologicamente, reposicionado e transformado no campo original de sua produção para sua reprodução, sofrendo mudanças do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996).

3.3 O processo de criação da Disciplina História e Cultura Afro-brasileira: uma Recontextualização

As disciplinas são constituídas por discursos especializados que delimitam um determinado território diretamente associado aos mecanismos institucionais da comunidade científica em seu processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, as disciplinas têm seu próprio campo intelectual de textos, práticas, regras de ingresso, exames, títulos para o exercício profissional (BERNSTEIN, 1996).

Japiassu (1976, p. 12) define uma disciplina como [...] “um conjunto de conhecimentos específicos os quais possuem limites, objetivos, metodologias, mecanismos e aplicações muito próprios”. É por intermédio de um mecanismo disciplinar que as ciências se organizam coletivamente, definem espaços de poder, de alocação de recursos e de reprodução dos métodos e princípios de construção do conhecimento. Santomé (1999, p. 55) acrescenta que:

Uma disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão. Daí que cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade. Isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo.

No que se refere à realidade local, acerca do processo de criação da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira no município de Jequié, foi possível perceber que esta iniciativa recebeu influência de ações que partem da esfera federal em consonância com as propostas de todo sistema educacional, abrangendo a gestão e o currículo da escola. Essa característica do processo de transmissão é designada por Bernstein (1996) como “enquadramento”, mantendo assim uma relação de poder e controle do que deve ser transmitido e como deve ser o processo de transmissão. Para Bernstein (1996), o poder está ligado à classificação; a classificação, por sua vez, diz o que é legítimo ou ilegítimo incluir no currículo. O controle, segundo o autor, está relacionado à forma de transmissão.

A criação da disciplina História e Cultura Afro-brasileira exige uma postura estratégica de estruturação de campo, marcação de território. O ensino da História e Cultura Afro-brasileira constitui um caminho que se abriu, a partir de lutas e conquistas e pode ser observado na Educação Básica. No entanto, essa parece ser uma tarefa com algumas dificuldades.

Configurar um campo de atuação para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana e, conseqüentemente, para os professores que não são da área de História, além dos desafios políticos estruturais e burocráticos, exige-se a formulação de uma provisória convergência de objetivos das várias perspectivas teóricas. Segundo Oliveira (2010, p. 2),

[...] a definição de finalidades disciplinares específicas dependem de que estas estejam articuladas às finalidades educacionais estabelecidas no âmbito de cada uma das instituições e àquelas definidas pelo macro contexto, no âmbito do Estado, do mercado e ainda do seu entrelaçamento.

Nesse sentido, estruturar, configurar e dar corpo a criação da disciplina é perceber que esta disciplina está inserida em um campo de disputa e luta, constituindo uma forma de fortalecer as relações etnicorraciais enquanto texto de disciplina para, assim, conseguir atingir os objetivos originários do estudo da História e Cultura Afro-brasileira enquanto ciência.

Assim, o sucesso da inserção da temática História e Cultura Afro-brasileira enquanto disciplina no contexto oficial, na Educação Básica, vai depender da forma como se configura a disputa pelo campo Educação, que apresenta em suas estruturas certa classificação e hierarquização dos capitais que devem ser mobilizados. Evidentemente a lógica do campo Educação sofre influências do grande campo econômico mobilizado para configurar e disputar espaço e poder no campo educacional, perpassando pela lógica do campo econômico

que se apresenta sob os aspectos do domínio e controle discursivo, princípios orientadores e reguladores como forma de disciplinarização, de especialização, constituindo as bases que configuram o campo de disputa que as relações etnicorraciais deverão inicialmente enfrentar (BERNSTEIN, 1996).

De acordo com Bernstein (1996, p. 190), “[...] os agentes e as funções desse campo atuam através de textos que são ideias e princípios normativos que controlam e configuram campos”. O autor acrescenta que esse controle pode ser expresso em forma de discursos e o discurso em relações de poder e essas mesmas relações de poder podem se transformar em discursos através do controle simbólico. O campo de controle simbólico é definido por Bernstein (1996, p. 190) da seguinte forma:

Por ‘campo de controle simbólico’ designo um conjunto de agências e agentes que se especializam nos códigos discursivos que eles dominam. Esses códigos de discurso, de formas de se relacionar, de pensar e de sentir especializam e distribuem formas de consciência, relações sociais e disposições. Enquanto os agentes dominantes do campo econômico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos físicos, os agentes dominantes do campo de controle simbólico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos. Assim, temos no campo econômico: códigos de produção; no campo de controle simbólico: códigos discursivos.

Nessa perspectiva, podemos perceber a principal contribuição de Bernstein (1996) na formulação da teoria do dispositivo pedagógico para entender o processo pelo qual um campo específico de conhecimento é transformado em um sistema de conhecimento escolar, curricular, disciplinar, enfim, como ele é “pedagogizado”, recontextualizado. Por meio de algumas regras, o dispositivo pedagógico estrutura e sistematiza uma nova ordenação de conhecimentos.

De acordo com Bernstein (1996), as regras da prática pedagógica podem ser classificadas em: distributivas, recontextualizadoras e avaliadoras. Essas regras são hierarquicamente relacionadas, no sentido de que a natureza das regras distributivas regulam a relação fundamental entre poder, grupos sociais, formas de consciência e prática e suas reproduções e produções. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. As regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica (BERNSTEIN, 1996).

O ensino da História e Cultura Afro-brasileira na rede municipal de ensino de Jequié constitui um caminho que se abriu, a partir de lutas e conquistas. No entanto, essa parece ser

uma tarefa com algumas dificuldades. Configurar um campo de atuação para o ensino de História e Cultura Afro, além dos desafios políticos estruturais e burocráticos, exige a formulação de uma provisória convergência de objetivos das várias perspectivas teóricas.

Os conteúdos da referida disciplina e as formas de ensinar para as relações etnicorraciais recebem influências de vários campos ainda e expressam variadas correntes teóricas, nas quais se admite a existência de diversas interpretações e explicações, que, por sua vez, não são vazias de sentido político. Dessa forma, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana é influenciado pela lógica de disputa que impera nos meios científicos e políticos das relações etnicorraciais.

O ensino dessa disciplina revela um processo de disciplinarização de conteúdos e formas que seleciona o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. A falta de uma proposta que atenda o contexto local específico pode enfraquecer o campo de uma disciplina, visto que muitos professores por não terem uma formação nesse sentido acabam ensinando o que “querem”. De acordo com Dandara,

Muitos professores da rede não possuem o material para trabalhar com a disciplina. Então, cada professor tem o seu plano de curso para poder trabalhar. Há necessidade que tenha um currículo específico sobre história e cultura afro para as escolas municipais. (DANDARA, entrevista, 2013).

O discurso mostra como a disciplinarização em si não constitui um problema. Talvez os principais empecilhos residam na forma com que são recontextualizadas as prioridades do que deve ser selecionado. Afinal, o que é a disciplina escolar? Por que disciplina e não somente conteúdos de História e Cultura Afro? Quais e como os conteúdos são selecionados? Forma e conteúdo são separáveis? Quais são os interesses e motivações para se ensinar História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Brasil? É uma demanda dos vestibulares? É uma qualificação para exercer e desenvolver a cidadania? Questões como essas ajudam a entender como se configura o processo de disciplinarização.

Esse processo se constitui num exercício profícuo para perceber como as prioridades de seleção de conteúdos e formas são ressignificadas por determinados contextos políticos e sociais. O caminho estratégico para criação da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no ensino brasileiro perpassa pela lógica das disciplinas; e se apropriar da lógica disciplinar é tarefa essencial para garantir a manutenção da disciplina na área de Educação.

Os estudos de Lopes e Macedo (2011, p. 119) apontam que:

Uma disciplina escolar é construída social e politicamente nas instituições escolares, para atender a finalidades sociais da educação. Essa construção é desenvolvida em meio a relações de poder, de maneira que os atores envolvidos, formadores da comunidade disciplinar, empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas.

Nesse sentido, fica claro uma correspondência com as teorizações de Bernstein (1996), em que o campo estruturado a partir de disciplinas também procura se inserir em uma disputa por poderes, que são dinamizados por discursos textuais. Os agentes que controlam a produção dos discursos ou textos não somente pautam as questões mais relevantes, mas, sobretudo, controlam a vida social na medida em que as “verdades consensuais” estão sob seu domínio.

Portanto, os interesses e motivações de se ensinar a disciplina História Cultura Afro-brasileira na escola, assim como outras disciplinas, estão inseridas em um contexto político amplo, que pode ser captado nos documentos oficiais como Leis e Diretrizes. Embora não existam demandas específicas para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como exigência em vestibulares e concursos, ainda é via Estado, a partir de documentos oficiais (textos), que recursos são mobilizados e a obrigatoriedade e a eficácia é garantida. É via institucionalização que os campos são estruturados e fortalecidos.

Vejamos o que diz o discurso de uma da entrevistada Lélia González no campo da recontextualização:

Como disciplina, a gente enfrentou uma dificuldade logo de início, que era assim: como estruturar isso no currículo. Porque assim: já tem história, se misturar, iria confundir com a outra história. Quem não gostava do tema, não vai abordar; então, para ser uma matéria independente não tem espaço dentro da matriz curricular, nem dentro das diretrizes, um espaço para essa disciplina como disciplina da base comum. Então, foi para a parte da disciplina diversificada (LÉLIA GONZÁLEZ, entrevista, 2013).

Nessa lógica, ao optar por uma disciplina específica, estamos considerando uma técnica de organização e controle de saberes, de sujeitos, os espaços e o tempo do sujeito na escola. Estamos designando o trabalho pedagógico do professor, um dado horário e um determinado espaço para ministrar os conteúdos previamente definidos no currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Esse tipo de organização estrutural do currículo segue a lógica do currículo do tipo coleção, em que as áreas e o campo do conhecimento são isolados e separados. Os conteúdos de ensino são submetidos à lógica da organização disciplinar. Corroborando essa ideia,

Bernstein (1996) salienta que o currículo do tipo coleção se expressa por meio de uma relação fechada, conteúdos claramente delimitados e separados entre si.

A formatação deste tipo de currículo implica uma hierarquia, existe uma forma poderosa de controle, a relação educativa tende a ser hierarquizada e ritualizada, sendo, dessa forma, um currículo rígido, pois a ordem provém de sua natureza hierárquica e das relações de autoridade, da ordenação sistemática dos conteúdos separados, de um controle de exame, relativamente objetivo e explícito (BERNSTEIN, 1996).

Ainda sobre o currículo do tipo coleção, é válido ressaltar que esta organização disciplinar é, em geral, criticada pela perspectiva da teoria crítica, por não possibilitar a visão da realidade e por refletir as formas de hierarquização, de poder e de desigualdade presentes na sociedade. Tais críticas argumentam que a disciplina é socialmente construída, tem uma estrutura dominante de organização dos conteúdos escolares, integrando as práticas de distribuição e reprodução social, de modo que as práticas escolares estão organizadas e se caracterizam pelos seguintes aspectos: fragmentação do que se aprende, ênfase em competências cognitivas, desarticulação com a problemática do cotidiano, memorização e competitividade (BERNSTEIN, 1996; GOODSON, 2013; LOPES E MACEDO, 2002).

Durante o processo de criação da disciplina, o município teve algumas dificuldades de aceitação da proposta disciplinar. Uma das dificuldades apontadas foi a formação do professor para trabalhar com temática. A princípio, a disciplina ficava a cargo do professor de História por ter mais afinidade com a temática; posteriormente, a disciplina ficou como complementação de carga horária e não foi o suficiente para atender os objetivos proposto pela Lei.

Conforme as entrevistadas, manter a proposta disciplinar é estar preso a uma visão limitada da temática e perde o foco das discussões da proposta do educar para as relações etnicorraciais. Entretanto, existe a visão política de permanência da disciplina como fortalecimento da identidade do campo das relações etnicorraciais. Se, por um lado, a permanência da disciplina pode ser considerada como uma visão limitada; por outro, o trabalho interdisciplinar ou como tema transversal corre o risco de ficar no campo do esvaziamento pedagógico, não ocorrendo nem sendo concretizado no cotidiano escolar, conforme podemos observar no discurso de Carolina Maria.

Tivemos muitas dificuldades, porque o próprio conselho, os membros do conselho estão presos por uma visão limitada de manter apenas como disciplina. Uma coisa é a visão acadêmica que a gente está discutindo como estudo, outra coisa é a visão política. Então, eles achavam que se retirar a

disciplina, perde-se a identidade e se colocar como um tema transversal, interdisciplinar, não vai funcionar. (CAROLINA MARIA, entrevista, 2013).

Sobre esse contexto, Lopes e Macedo (2011, p. 119) acrescentam que “[...] o debate curricular pode ser, então, interpretado em termos de conflito por *status*, recursos e território entre as disciplinas. Com isso, as disciplinas escolares tornam-se amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições”. Ao trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade, a organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõe.

Para Bernstein (1996), integração dos conteúdos se relaciona a uma ideia; os diferentes conteúdos são partes de um todo e cada função dessa parte é explicar este todo, não havendo nenhuma redução da autonomia do conteúdo. Na proposta do currículo integrado, quando acontece a interação, há uma troca e um equilíbrio na relação pedagógica. Bernstein (1996) propõe como forma de superação da lógica disciplinar o currículo integrado, que possui uma relação aberta entre si, ou seja, que as disciplinas e o conhecimento dialoguem entre si de forma contextualizada.

A estratégia construída, no contexto do campo do controle simbólico, conforme o discurso da entrevistada Lélia Gonzáles (2013), evidenciou-se por meio da inclusão da disciplina como uma proposta disciplinar e uma proposta baseada no currículo integrado como estratégia para implantação da temática na rede municipal de ensino. Vejamos o discurso a seguir.

A gente conseguiu conciliar: manter como disciplina na parte diversificada, contudo o tema sendo obrigatório ser tratado em todas as disciplinas, em todos os níveis. Então, a gente dividiu em duas disciplinas: “História e Cultura da África” e “História da Cultura Afro-Brasileira” que poderia trabalhar da 5ª a 8ª e de forma interdisciplinar para as escolas que quisessem desenvolver projetos mais específicos.

Para facilitar o trabalho com a disciplina História e Cultura Afro-brasileira, o município organizou um conjunto de orientações, visando estabelecer uma referência curricular para a disciplina e apoiar na elaboração da proposta curricular da rede municipal de ensino. Dessa forma, a proposta para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e o Módulo para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no sistema municipal se constituem em caminhos para a educação das relações etnicorraciais.

As orientações curriculares em âmbito municipal são um conjunto de reflexões que auxiliam os professores na prática docente, ajudando a exercer as orientações presentes nos

discursos oficiais da Lei 10.639/03. Dessa forma, a proposta para o ensino de história e cultura afro e o módulo se constituem em documentos recontextualizados do contexto de referência, sofrendo alterações significativas de seus conteúdos. No entanto, o fato dessas orientações não serem colocadas em prática acaba dificultando e enfraquecendo a proposta do seu contexto original, conforme aparece no discurso da entrevistada Dandara.

Quando eu estava na Secretaria, fiz uma proposta curricular que atendia da educação infantil até a EJA. No entanto, não foi colocada em prática. Aí fica essa lacuna das escolas sem ter esse currículo estabelecido e nem material para os professores atuarem em sala de aula com essa disciplina. Não tenho um currículo pronto. (DANDARA, entrevista, 2013).

Dessa forma, o princípio normativo e disciplinar deve ser constante e eficaz, pois deve proporcionar uma classificação forte e um enquadramento forte para que as disciplinas sejam facilmente identificadas e legitimadas (BERNSTEIN, 2006). No caso da disciplina História e Cultura Afro-brasileira na rede municipal de ensino de Jequié, observa-se uma falta de normatização, padronização e rigidez necessária para criar uma identidade legitimadora.

Os temas, os conceitos e teorias ainda são vagos e gozam de uma liberdade de recontextualização perigosa, visto que cada escola tem seu plano de curso, em sua proposta de ensino, podendo, dessa forma, ocorrer recontextualizações dos vários níveis do aparelho pedagógico oficial. Essas recontextualizações criam espaços de mudança e, por essa razão, o discurso que é reproduzido não corresponde, necessariamente, ao discurso que é produzido (BERNSTEIN, 1996).

3.4 A contribuição do Odeere na formação de profissionais para atuarem no campo das relações etnicorraciais

A Lei 10.639/03, que altera a LDBEN 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, e o Parecer nº. 1/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de seu discurso oficial, situam a formação continuada dos docentes no contexto dessa temática. No entanto, mesmo amparada em lei, a temática ainda encontra muitos desafios a serem desenvolvidos, entre eles, a falta de conhecimento teórico e, principalmente, o enfrentamento do mito da democracia racial que ainda alicerçam a concepção docente sobre a temática.

Trabalhar as questões das relações etnicorraciais requer a busca da formação continuada em uma temática que ainda não está contemplada nos currículos, bem como a formulação e reformulação de projetos político-pedagógicos. A escola pode, sim, ser um espaço de combate ao racismo e ao preconceito, em todas as suas instâncias, assim como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004, p. 238):

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão deverá se posicionar politicamente [...] contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento etnicorracial, crença religiosa ou posição política.

Nesse sentido, ensinar História da África aos alunos brasileiros é a única maneira de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracterizou a formação escolar brasileira. Com a lei sancionada, tornando obrigatório o ensino da História dos afro-brasileiros e africanos na educação básica, deu-se conta das dificuldades de sua implementação, a começar que, com algumas exceções, os professores nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a história da África. Além disso, a grande maioria dos livros didáticos de História utilizada nestes níveis de ensino não reserva para a África espaço adequado e os alunos passam a construir apenas estereótipos sobre esse continente e suas populações.

Assim como diz Silva (2007, p. 39-52), por essa lei vale a pena lutar:

A lei 10.639/03 é, sem dúvida, uma prática pública de inclusão e ação afirmativa e, ao mesmo tempo, resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servindo de estímulo à reconstrução da identidade afrodescendente.

É importante ressaltar que em uma sociedade construída sobre concepções extremamente ideológicas, como a nossa, em que o nivelar sobre o estigma de dividir e hierarquizar os indivíduos, está em muitos momentos relacionada ao mito da democracia racial, que pretende igualar os sujeitos, a fim de apagar as diferenças, apresenta uma falsa harmonia no cotidiano da escola, através das relações sociais estabelecidas nesses espaços.

Segundo Munanga (2008), a formação docente que não teve em sua base estudos e reflexões que contemplassem a História da África, Cultura do Negro no Brasil, e a própria historicidade do negro de modo geral, formula um problema evidente das novas leis que amparam a prática destes temas na escola. Tal feito não ocorre exclusivamente pela falta de entendimento teórico que envolve a questão, mas também porque o estudo dessa temática envolve o grande desafio de desvelar o mito da democracia racial que domina a concepção e a prática docente em muitos casos.

Diante da realidade da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil, concordamos com Gomes e Silva (2002, p. 30):

[...] Já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitarem a diversidade étnico-cultural só como mais um desafio. A nossa responsabilidade social como cidadãs e cidadãos exige mais de nós. Ela exige de todos nós uma postura e uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheçam e valorizem tanto as semelhanças quanto as diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático.

Diante dessa realidade, o Município de Jequié, em relação à formação continuada dos docentes, construiu algumas iniciativas. De acordo com os discursos dos sujeitos, a SMEC contou com o apoio do Órgão de Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras (Odeere), órgão vinculado à UESB.

O Odeere, fundado em 2005, na UESB, *Campus* de Jequié, é correlato aos Núcleos de Estudo de Culturas Afro-brasileiras, implantado nas universidades públicas do Brasil. Também conta com a parceria do MEC, do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior – UNIAFRO, Prefeitura Municipal de Jequié, da Associação de Professores do Estado da Bahia (APLB), entre outros órgãos de fomento que discutem essa temática.

A finalidade do ODEERE é implementar políticas de ações afirmativas em conformidade com a determinação do MEC, desenvolvendo atividades de pesquisa, extensão e ensino através de projetos com discentes dos diversos cursos de graduação, docentes, funcionários, pesquisadores de modo geral que trabalhem com a temática das Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras.

Considerado um órgão de caráter interdepartamental, por estar ligado a Pró-Reitoria de Graduação-PROGRAD, Pró-Reitoria de Extensão-PROEX e Pró-Reitoria de Pesquisa-PPG, funciona a partir de estudos de um grupo de pesquisa certificado pelo CNPq intitulado por “Educação e Relações Étnicas com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras”.

O Odeere tem como objetivo geral identificar as possibilidades de eliminar preconceitos que geram discriminações com os saberes das culturas, especialmente da Afro-brasileira, fornecendo subsídios para que os docentes repensem sua formação frente ao desafio de trabalhar com os saberes da diversidade cultural. Além desses objetivos destacamos outros, a saber: 1) incentivar as pesquisas e as reflexões acerca dos processos educativos voltados para o conhecimento de matrizes culturais especialmente a africana; 2) identificar e coletar informações sobre as populações afro-brasileiras, subsidiando a formulação de políticas públicas voltadas para a diversidade nos sistemas de ensino; 3) incentivar o desenvolvimento de pesquisas que ampliem os conhecimentos e subsidiem a execução de políticas educacionais para as comunidades afro-brasileiras, seja por parte dos docentes, assim como, de discentes nos diversos níveis de ensino (SANTANA, 2014).

Diante da amplitude desse Órgão, podemos perceber a importância da visibilidade à cultura negra e indígena em suas inferências na configuração educacional e sociocultural de Jequié e região, em especial, professores/as das regiões Sul e Sudoeste da Bahia. Nesse aspecto, o Odeere tem possibilitado o estudo desta temática através da perspectiva de fomentar ações voltadas para a formação inicial e continuada de docentes e estudantes das graduações, através de curso de pós-graduação e de aperfeiçoamento.

Além dos/as professores/as que atuam na educação básica, frequentam também os cursos promovidos pelo Odeere diretores de escolas, coordenadores pedagógicos, alunos de graduação e pessoas ligadas a movimentos sociais, sindicatos e a diferentes grupos religiosos. Nesse sentido, a proposta do programa Odeere/Uesb ganha uma dimensão muito maior, pois o seu alcance chega à formação do/a educador/a em serviço, uma vez que a maioria dos cursistas de seus programas de formação é composta por professores/as que atuam na educação básica. Conforme Santana (2014, p. 12),

A força como o Odeere se firma no cenário da universidade e fora dela, enquanto programa que reúne o tripé pesquisa, ensino e extensão; aponta mudanças significativas. Tais mudanças são percebidas pelas visitas de alunos/as e seus respectivos professores/as de diversas escolas da cidade de Jequié à sala do museu afro-brasileiro do Odeere. Também na organização dos desfiles cívicos na cidade de Jequié, que hoje incluem a presença negra e indígena, visto que antes apenas contavam com a presença italiana.

Ressaltamos a importância do Odeere e a sua relação com as propostas de formação continuada dos/as educadores/as no sentido de promoção de cursos, estudos com o objetivo de instrumentalizar os/as professores/as para que estes/as venham a desenvolver conteúdos,

metodologias e práticas que contemplem a história e cultura do negro, difundindo conhecimentos que contemplem a cultura africana e afro-brasileira.

De acordo com os estudos de Santana (2014), o trabalho desenvolvido pelo Odeere trouxe contribuições positivas não só para a proposta de educação da rede municipal de ensino, como também na proposta de educação da universidade, fazendo com que esta repensasse seu currículo e também colocando em evidência que existia uma formação caótica para lidar na teoria e na prática com os referidos conteúdos.

A proposta do município, no que diz respeito à formação de professores no Decreto Municipal nº 8.559/06, está em consonância com o discurso oficial previsto no parecer CNE/003/2004. No que se refere ao discurso oficial do Parecer CNE/CP 3/2004, em seu art. 3º:

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

O discurso do parecer 003/2004, que regulamenta a implantação da lei, evidencia a necessidade de professores qualificados para o ensino nas diferentes áreas do conhecimento com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos etnicorraciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.

A formação de professores torna-se indispensável para uma educação que visa a valorização e o reconhecimento da história, cultura e identidade dos diferentes povos que habitam o Brasil, particularmente os descendentes de africanos. A partir da aprovação do Decreto Municipal nº 8.559/06, Art. 5º, é garantido aos professores da rede municipal a formação para o trabalho com a História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Serão assegurados aos professores programas de formação continuada, envolvendo os conteúdos, estratégias e recursos didáticos necessários ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Temática: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parágrafo único: Os programas de formação docente, de que trata o caput do artigo, serão organizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com assessoria da UESB e de movimentos negros. (BAHIA, 2006).

A SMEC tem buscado oferecer formações para os professores da rede municipal de ensino tem promovido cursos cujo objetivo principal é instrumentalizar os professores da rede

a tratarem, de forma pedagogicamente adequada, as questões etnicorraciais dentro da sala de aula. Diante de tal premissa, problematizar a formação docente e a inclusão da educação das relações etnicorraciais na formação inicial e continuada pode auxiliá-los em sala de aula a fim de trabalhar uma educação que respeite as diferenças. Sobre esse assunto, Lélia González aponta:

Muitos professores da época, diretores de escolas fizeram o curso no Odeere e fizeram pós-graduação. Então, de certa forma, essas pessoas já voltaram com outra mentalidade. Então, a universidade contribuiu muito. As primeiras formações foram ministradas por Marise; então, a coisa fluiu muito porque a gente tinha esse apoio. (LÉLIA GONZÁLEZ, entrevista, 2013).

De acordo com Santana (2014), o Odeere tem mobilizado os professores/as da região Sul e Sudoeste da Bahia para atender a necessidade da proposta pela Lei 10.639/03, oferecendo formações que contribuem para mudanças de mentalidades. Nesse sentido, foram oferecidos: “Curso de Aperfeiçoamento em Educação e Culturas Afro-brasileiras”, “Curso de Aperfeiçoamento em Didática para o Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-brasileiras”, “Projeto Erê” e “Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras”.

O curso de extensão **Educação e culturas Afro-brasileiras** propõe uma reflexão acerca das questões étnicas, inclusive as raciais no Brasil, tendo como referencial a história e a cultura da África e a sua contribuição na formação da identidade cultural do povo brasileiro. O referido curso possui uma carga horária de 180 horas/aula, com aulas mensais, distribuídas em nove etapas. Ao final do curso, os cursistas têm a oportunidade de visitar alguns espaços de culturas afro-brasileiras incluindo alguns terreiros, como forma de romper o preconceito. A viagem de campo é feita em cidades do Recôncavo Baiano, os professores vivenciam na prática questões discutidas teoricamente. Além disso, os alunos participam do evento “Semana de Educação da Pertença Afro-brasileira”, promovido anualmente no período de 16 a 20 de novembro.

O curso de Especialização em **Antropologia com Ênfase em Culturas Afro-brasileiras** tem como objetivo identificar possibilidades de eliminar preconceitos, fornecendo subsídios para que os docentes repensem sua formação frente ao desafio de trabalhar com os saberes da diversidade cultural. Este curso tem como carga horária total quatrocentos e noventa horas, divididas em quatro etapas, finalizado em doze meses.

Outro curso de extensão denominado Didática para o ensino de Culturas Afro-brasileiras busca desenvolver atividades didático-metodológicas para o ensino de História e

Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Com isto, possibilita que os docentes entendam o cotidiano e a historicidade como orientadores da teoria/prática que deve dar-se no ensino-aprendizagem.

Através desses cursos oferecidos pelo Odeere, muitos professores têm rompido com seu preconceito e mudado seu discurso em sala de aula. O discurso a seguir comprova o processo de resignificação do preconceito e da discriminação.

Eu ouvi de uma professora evangélica que estava fazendo um curso com o Odeere; e ela foi fazer uma pesquisa em um terreiro, e que desconstruiu a sua visão negativa sobre os terreiros. Agora ela pôde entender a proposta, de que as pessoas tivessem que seguir ou mudar a sua forma de ver, mas de respeitar. A questão maior era essa de valorizar, do respeitar, considerar essa realidade. (CAROLINA MARIA, entrevista, 2013).

Podemos perceber a contribuição que este Órgão tem oferecido para Jequié e região, no sentido de fomentar a inclusão da temática sobre história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, ampliando, assim, a discussão da diversidade cultural, racial, social e étnica, ajudando na desconstrução da história tradicional, do preconceito na constituição da sociedade brasileira.

Nessa direção, apontamos que a formação dos professores oferecida pelo Odeere tem sido essencial para o fortalecimento da Educação das relações etnicorraciais, principalmente no que diz respeito ao processo de produção e recontextualização do discurso oficial para o plano pedagógico. Estes campos estão hierarquicamente relacionados, visto que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem que haja produção e a reprodução não existe sem recontextualização (BERNSTEIN, 1996). A produção de novo conhecimento tem lugar nas universidades ou em centros de investigação. Nesse sentido, o Odeere, considerado um Órgão de investigação científica das relações etnicorraciais, ligado à universidade, atua como um campo da produção das relações etnicorraciais.

Já a recontextualização do conhecimento acontece em Departamentos de Educação do Estado (por exemplo, Ministério da Educação), autoridades curriculares, jornais de educação e instituições de formação de professores. O Odeere também atua nesse campo da recontextualização, visto que o referido órgão oferece formação de professores da região. O campo da reprodução tem normalmente lugar nas escolas básicas e secundárias (mas também no ensino superior). Nesse caso, o campo da produção vai se dar na escola, através da prática pedagógica dos professores que recebem ou não a formação (BERNSTEIN, 1996).

No caso específico das relações etnicorraciais, o contexto primário é o da produção das relações etnicorraciais. Este conhecimento específico está codificado em formas simbólicas complexas e tem de ser decodificado ou traduzido em ordem a tornar-se acessível àqueles que estão fora dos domínios específicos. Assim, os produtores do conhecimento devem converter o novo conhecimento de modo a que este se torne acessível para os não especialistas.

Nesse sentido, o trabalho de transformação do conhecimento para a comunicação pedagógica fica a critério das agências de recontextualização que, muitas vezes, não têm tempo ou não sabem como tornar acessível esse conhecimento. Isso pode acarretar implicações, uma vez que não se sabe quem se encarregará do trabalho de transformar o conhecimento para a comunicação pedagógica e como é que esse conhecimento é transformado para formas pedagógicas no processo de recontextualização da prática das relações etnicorraciais (do campo científico) para a prática das relações etnicorraciais escolares (BERNSTEIN, 1996).

Diante do exposto, o discurso das relações etnicorraciais escolar não é unitário; consiste em um discurso oficial e em um discurso não oficial. Para produzir esse discurso, os agentes oficiais seguem uma orientação geral de discursos e práticas, disponíveis no subcampo de recontextualização e subordinam esses discursos aos seus próprios objetivos e propósitos. Logo, o discurso das relações etnicorraciais escolar não é o discurso do contexto original, oficial, do campo da produção. Os discursos e as práticas escolares são discursos modificados, recontextualizados e podem ser reproduzidos de forma equivocada (BERNSTEIN, 1996).

3.5 O discurso sobre o negro/ identidade negra

Conforme vimos ao longo deste trabalho, o discurso sobre a discriminação etnicorracial que se processa no âmbito social reflete as formas pelas quais este processo social se constituiu no Brasil desde a escravatura. As bases teóricas do mito da democracia racial se consolidaram no imaginário social após abolição da escravatura. Em 1888, a lei Áurea aboliu a escravidão do Brasil; em 1889, com a Proclamação da República, é universalizado o direito à cidadania. Os negros, do ponto de vista legal, passariam a desfrutar de todos os direitos e oportunidades que os brancos.

Entretanto, vale ressaltar que, segundo o artigo 70, título IV, da Constituição de 1891, os negros não tinham direitos políticos, ou seja, não podiam votar e ser votados. A libertação

dos africanos e afro-brasileiros escravizados, em 1888, no Brasil, apesar de tornar brancos e negros iguais perante a lei, não constituiu em si uma democracia racial, nem tão pouco permitiu que afro-brasileiros e africanos tivessem condições de sobrevivências adequadas. Além disso, a desigualdade racial construída ao longo do processo da formação da sociedade permitiu que ainda hoje pudéssemos presenciar variadas formas de manifestação racista, preconceituosas e discriminatórias, que têm como principal objetivo classificar as pessoas pela cor da pele. Munanga (2008, p. 183), a esse respeito, acrescenta:

Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, resolvê-los, fazendo que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a respeito das diferenças e especificidades que possam existir.

O imaginário social acerca do negro se estabeleceu ganhando força a partir de concepções negativas e depreciativas que foram incorporadas pelos estudos das teorias racistas que insistiam na inferioridade do negro em relação ao branco. Em contrapartida, as elites dominantes forjaram uma ideologia segundo a qual no Brasil não existiriam distinções raciais entre negros e brancos. Esta ideologia teve sua repercussão na obra *Casa Grande e Senzala*, na década de 30, do século XX. Sobre a ideologia racista, Ianni afirma (2004, p. 24):

[...] Essa ideologia racial é transmitida por gerações e gerações, através dos meios de comunicação, da indústria cultural, envolvendo também sistema de ensino, instituições religiosas e partidos políticos; e tem sido, continuando a ser, um componente nuclear da cultura da modernidade burguesa. Esse o contexto em que formula, cria ou engendra 'o mito da democracia racial', significando que a sociedade brasileira seria uma democracia racial, sem ser uma democracia política e, muito menos, uma democracia social. É claro que essa expressão dissimula uma sofisticada forma de racismo patriarcal, patrimonial, elaborada desde o alpendre da casa-grande [...].

De acordo com Gomes (1995), manifestações de preconceito e práticas de discriminação tem estado presentes nas salas de aula, afetando o cotidiano escolar e a construção positiva da autoimagem, da autoestima e do desempenho de uma parte expressiva dos alunos negros. Tais manifestações e práticas perpassam os livros escolares e o material didático utilizado, expressando-se nas relações entre os sujeitos da prática pedagógica e em outros contextos sociais, conforme afirma Lélia González.

Não é fácil se livrar de toda essa questão histórica. O negro sempre foi comparado a coisas ruins: marginalidade, dono de um cabelo ruim e não crespo. Problemas que estão enraizados dentro da nossa educação, muitas vezes, na própria família. E passamos isso adiante, às vezes, até sem querer. (LÉLIA GONZÁLEZ, entrevista, 2013).

Esse discurso nos leva à reflexão sobre a construção da identidade negra como um processo mais amplo e complexo. Esse processo está ligado aos aspectos pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois se constroem na vida social. Geralmente, essa construção se inicia na família e vai se desdobrando nas relações nas quais o sujeito estabelece.

De acordo com Gomes (2003 p. 173), “[...] é um desafio compreender a complexidade na qual a construção da identidade negra está inserida, sobretudo quando levamos em consideração a corporeidade e a estética”, que, ao longo dos tempos, o discurso configurado sobre o negro foi construído sobre lógica de beleza universal, que atribui ao negro os estereótipos negativos. Nesse contexto, a escola, quase sempre, não só contribui reforçando essa ideia da não aceitação de si, mas também reproduz as representações negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro.

Ao ser indagada sobre os desafios enfrentados para com o trabalho com relações etnicorraciais, a entrevistada Lélia González aponta que um dos maiores entraves “[...] É o preconceito, o negro não se aceita como tal, é uma questão de identidade”. Diante do exposto, chega até a ser doloroso construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro a negação de si mesmo para ser aceito na sociedade. Para Gomes (2003, p. 171),

[...] identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.

Os discursos apresentados refletem como a ideologia do branqueamento está impregnada e perpetua nos comportamentos das pessoas, principalmente das crianças/adolescentes. Elas internalizam uma imagem negativa de si própria e uma imagem positiva do outro. Torna-se desejável querer ser branco, já que o ideal é o branco. Dessa forma, as crianças negras percebem, quando são desqualificadas e consideradas feias, elas introjetam a inferioridade. Em sua concepção, ser negro é ser feio.

Ao pensar em identidade negra, concordamos com Santos (1983, p. 77):

[...] ser negro não é uma condição dada, *a priori*. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. Tornar-se negro, portanto, ou consumir-se em esforços por cumprir o veredito impossível-desejo do Outro-de vir a ser branco; são as alternativas genéricas que se colocam ao negro brasileiro que responde positivamente ao apelo da ascensão social.

Nesse processo, o tornar-se negro enquanto construção social e individual se mostra a partir de uma diferença que não é apenas cultural e histórica, mas que está inscrita no corpo, na cor da pele, na maneira de ser e de ver o mundo vista e vivida num corpo. O ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira possibilitará a valorização do negro e de sua imensa contribuição para a formação e construção desta Nação.

O racismo é uma mazela histórica, cuja raiz se encontra na própria natureza humana. Ele assume várias formas que vai de manifestações explícitas de violência a ações camufladas de segregação. Certos valores vão sendo construídos para justificar a atitude racista, valores estes que se espalham no inconsciente coletivo das pessoas, produzindo e reproduzindo uma geração preconceituosa e indiferente a essa realidade de marginalização.

Nesse sentido, a constante atitude de preconceito da cor da pele representa ainda um forte desafio para os afrodescendentes. O discurso das Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais instruem que,

Para tanto, há necessidade [...] de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimento e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos etnicorraciais, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. [...] que os professores [...] recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade etnicorraciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2006, p. 239).

De acordo com Gomes (2012, p. 105), esse aspecto pode ser superado com a introdução da Lei 10.639/03 – “[...] não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esses e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial”.

A escola se apresenta sob os marcos de disputas e hegemonia de determinados grupos, dentro de um contexto por essência contraditório. Hasenbalg (1979) aponta a importância da escola na estruturação das desigualdades raciais que começam a ser geradas no seu próprio ambiente. Crianças negras e mestiças recebem menos educação do que crianças brancas, mesmo quando são provenientes da mesma classe ou estrato social.

Dessa forma, não podemos negar a influência da situação socioeconômica dos alunos no processo de aprendizagem; isto porque os processos de preconceito e discriminação operam nas escolas brasileiras com impactos relevantes junto aos seus alunos. Sobre esse aspecto, a teoria do discurso pedagógico procura considerar as condições sociais (relações de poder/ classe) que controlam a produção e a reprodução do discurso e reconhecer as relações de poder e controle que regulam a sua existência (BERNSTEIN, 2006).

No contexto da pesquisa, Lélia González e Dandara evidenciam elementos constituidores do processo identitário negro. Vejamos seus fragmentos de discursos.

Valorização do negro, trabalhar valores, respeito e identidade; despertar o sentimento de pertença, resgatar, divulgar a história dos personagens negros que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. (LELIA GONZALEZ, entrevista, 2013).

O que se quer é a transformação do modo de como vemos o negro e o lugar que ele ocupa na sociedade, pois nós somos responsáveis também por isso. Queremos mostrar que o negro não pode ser visto apenas como escravos, mas como um membro da sociedade. (DANDARA, entrevista 2013).

Os discursos evidenciam que a história oficial do Brasil reservou ao negro um espaço que começa e termina na escravidão, espalhando-se sobre o negro uma nuvem de preconceito, exotismo e esquecimento, reproduzida no imaginário social coletivo. Destacamos que, apesar do reconhecimento e da valorização do negro no processo de construção da sociedade brasileira, percebemos que, no discurso construído em torno do negro, prevalece imagem como escravo, como se os negros já nascessem escravos, desconsiderando que estes passaram pelo processo de escravidão.

Partindo do pressuposto de que a identidade é um processo de construção social, verificamos que a identidade negra recebeu uma carga de interpretação social negativa, ressaltando o lugar de subalternidade deste grupo social. Porém, esta identidade precisa ser trabalhada de forma positiva, visto que a solidificação da ideia pejorativa e marginalizada leva muitos negros à autonegação (GOMES, 2002).

Silva (2007, p.495) ao se referir ao negro no contexto da educação brasileira aborda que “[...] a eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de incutir-lhe representações negativas de si próprios e convencê-los que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade”. Esse aspecto pode ser explicado na visão de Nogueira (1998) ao afirmar que o preconceito racial aqui no Brasil é de marca. Na visão do

referido autor, o racismo existe dentro de culturas e sociedades muito distintas e produz, por isso mesmo, formas de ser, significados e efeitos muito diversos. No caso do Brasil, quanto mais escura for a cor da pele, mais subalternizados serão os lugares ocupados pelos negros. Esta é a marca estruturante do funcionamento do racismo brasileiro.

Nessa lógica, as ideologias vão sendo incorporadas e produzidas nas relações sociais de dominação, de forma a ocultar os mecanismos de opressão. Assim, o mito da democracia racial é construído ideologicamente por uma elite considerada branca para maquiagem a opressiva realidade de desigualdade entre negros e brancos, passando a configurar uma distorção do padrão das relações etnicorraciais no Brasil. Assim, ao negar o preconceito racial, estamos contribuindo para desarticular a luta política antirracista, pois não se combate o que não existe.

Pelo exposto, é preciso oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população negra, regulamentando políticas de ações afirmativas, políticas de reparação e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata-se de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas, oriundas da realidade brasileira, buscando combater o racismo e as discriminações que atingem, particularmente, os negros.

Dessa forma, cumprir a lei é um comprometimento de toda a sociedade e não apenas da Escola. Entretanto, indiscutivelmente, como diz Gonçalves e Silva (2003, p. 25): “Não se trata simplesmente de incluir os negros e integrá-los numa sociedade que secularmente os exclui e os desqualifica, mas oferecer uma educação que lhes permita assumirem-se como cidadãos autônomos, críticos e participativos”.

Nesse sentido, podemos perceber que o discurso que se tem sobre o negro assenta-se sobre um conjunto de regras, denominadas de regras de reconhecimento e regras recontextualizadoras. Isso pode ser observado como os discursos presentes nas atuais propostas curriculares e nos documentos oficiais vão se impondo à prática e aos discursos dos sujeitos a partir da observação do cotidiano e como outros saberes e discursos vão constituindo um discurso pedagógico específico ao contexto no qual esses discursos se desenvolvem.

Dessa forma, os discursos presentes nas propostas oficiais estabelecem, através dos princípios que os orientam, um discurso pedagógico ao ser transmitido e adquirido pelos sujeitos. No processo pedagógico, estes são recontextualizados e outros princípios são refocalizados, a partir das influências dos diversos saberes, práticas e discursos que se entrecruzam no cotidiano escolar e se materializam na sala de aula via currículo, o que

permite compreender que as reflexões desenvolvidas acerca da concepção do negro e do ser negro demonstram que outros princípios, além daqueles que são recontextualizados a partir do DPO, são construídos na/pela prática cotidiana e no imaginário coletivo (BERNSTEIN, 1996).

Isso permite afirmar que o discurso sobre o negro e sobre a identidade negra é um discurso construído e constituído através de mediações diversas, em que o discurso pedagógico construído a partir da prática desenvolvido pelos discursos oficiais e discursos pedagógicos se reveste de muitos sentidos e dos diversos discursos que se entrecruzam no seu processo de constituição e desenvolvimento dos mais diversos contextos de atuação.

Com efeito, há que se considerar que esse processo denominado de recontextualização não se trata de um processo de assimilação ou de simples adaptação, mas um espaço simbólico em que a recontextualização passa a ser entendida como um espaço de negociação de sentidos e significados.

Na Figura 3, a seguir apresentada, socializamos a configuração da materialização do discurso pedagógico sobre as relações etnicorraciais na rede municipal de ensino investigada.



Figura 3: Materialização da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié

Fonte: Direta da autora

PORQUE A HISTÓRIA CONTINUA OU (IN) CONCLUSÕES...

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. [...] O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que já se viu, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, [...] É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. (SARAMAGO, 1997).

Terminar um projeto profissional, de vida, acadêmico é sempre muito gratificante. Talvez esse seja um ângulo de observação cheio de desafios e armadilhas, mas, sem dúvida, é muito enriquecedor. Temos ciência de que esse caminho é só o início de um longo percurso. Refletir sobre esse tema, relações etnicorraciais, e mais especificamente sobre estas relações no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, foi um grande desafio, principalmente por estar envolvida com essa problemática, uma vez que almejamos contribuir para a promoção da igualdade racial e efetivação de políticas públicas de combate ao racismo e à discriminação racial. Isso trouxe um desafio ainda maior, pois, ao estarmos inseridos no contexto, muitas vezes, corremos o risco de ser contaminado pela perspectiva unidimensional das verdades universais.

Tratar das relações etnicorraciais nos espaços educativos é mergulhar em polêmicas, em casos de constrangimentos, em situações de invisibilidade e silenciamento tidas como naturais, enfim, é entrar em um mundo (des)conhecido. Dessa forma, é um desafio imenso a perspectiva de desnaturalizar práticas, condutas e pensamentos racistas e preconceituosos que existem nas escolas e universidades, ou seja, desnudar o que está dado e se repete cotidianamente.

Percebemos a resistência sobre essa temática nas redes de ensino no trato com essas questões. Essa postura influencia diretamente nos currículos e, quanto menos debatida e problematizada a questão das relações etnicorraciais, menos ela fará parte dos currículos, embora seja uma obrigação legal.

A fundamentação teórica que o campo das teorias curriculares críticas proporcionou à pesquisa, principalmente com as contribuições teóricas de Bernstein, foi importante para a tessitura do pano de fundo, possibilitando uma compreensão das questões sociais e políticas

do currículo e da sua relação com as questões etnicorraciais no contexto da realidade do município de Jequié.

A partir dessa reflexão, buscamos compreender e conhecer a concepção de currículo da proposta da rede municipal de ensino, a sua essência, as relações de poder que as envolvem, o cunho político, econômico, cultural e racial que está por trás da construção de um currículo, o qual, numa visão menos atenta, acaba passando despercebido. Existem questões que permeiam o currículo e que devem ser analisadas com muita atenção, pois determinam nossa prática, fazendo com que, sem termos consciência, façamos a reprodução de interesses das classes dominantes.

Nessa perspectiva, a compreensão das teorias sobre currículo se faz importante para compreendermos a história e os interesses que envolvem a sua construção a fim de que percebamos com olhar mais crítico nossos currículos, o que eles trazem e fazem e em que precisam ser reelaborados, com vistas a promover mudanças. O currículo considerado um espaço de poder, um meio pelo qual é reproduzida e mantida uma ideologia dominante, pode também ser um espaço de construção, de libertação e de autonomia.

Dessa forma, as contribuições oferecidas pelos referenciais teóricos utilizados durante todo o caminho intelectual possibilitaram, através de um diálogo constante entre as teorias e os dados empíricos, compreender o processo de implantação da Lei 10.639/03 no município de Jequié, respondendo à questão de pesquisa: Quais desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03?

Compreendemos, através das análises, que existe um elo de influências entre os campos recontextualizadores (Oficial e Pedagógico) na proposta de implantação da Lei 10.639/03 no município de Jequié e, ao mesmo tempo, há uma fonte de conflitos e resistência entre esses dois campos recontextualizadores que leva os sujeitos a se verem como impossibilitados a reproduzir o código de transmissão desejado, uma vez que todo discurso é um discurso recontextualizado e é, ideologicamente, reposicionado e transformado no campo original de sua produção para sua reprodução, sofrendo mudanças do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996).

Os discursos recontextualizadores pedagógicos e dos documentos oficiais analisam a concepção de currículo de forma neutra, descontextualizada, como se a organização curricular fosse apenas uma questão técnica e não social e política. Não consideram que uma nova maneira de organizar o currículo modifica as relações de poder e de controle existentes no contexto social.

Inferimos que isso ocorre devido à falta de articulação entre disciplinas específicas história e cultura afro-brasileira escolar e as relações etnicorraciais no campo da produção. Apesar de tais disciplinas estarem situadas em um Campo de Recontextualização Pedagógica (os cursos de Licenciaturas) e, portanto, por teoria, estas deveriam tratar do movimento de textos desse campo para o Campo de Reprodução (as salas de aula da educação básica). Verificamos que o modo como o discurso sobre as relações etnicorraciais é produzido nesses cursos não tem favorecido a sua recontextualização com vistas ao uso nas salas de aula da educação básica. Esse fato sugere que docentes de disciplinas específicas precisam reconhecer-se como agentes recontextualizadores e compreenderem que seu papel é o de favorecer a recontextualização de princípios e textos, com fins de uso, para os contextos escolares nos quais atuarão.

Os docentes ainda encontram muitas dificuldades em trabalhar articulando *Cultura e Educação* e, em razão disso, há muita resistência, principalmente, pelo fato de muitos desses/as professores/as não terem ainda rompido com a ideologia racista e a religião é uma grande aliada na disseminação dessa ideologia. Nesse sentido, muitos professores buscam um referencial, uma direção para iniciar o trabalho com a cultura afro-brasileira, visto que, em sua maioria, os professores nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África.

Sobre esse contexto, Munanga (2005) ressalta que a formação de professores que não teve em sua base de formação a História da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui em um problema crucial das novas leis que orientam a implementação do ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores.

Esperamos poder, em breve, anunciar um novo “futuro social”. Em acordo com Goodson (2007, p. 251), “[...] devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento [...]”. Assim, poderemos transformar nossas instituições educacionais e, conseqüentemente, nossa sociedade, fazendo-a “[...] cumprir sua antiga promessa de ajudar a mudar o futuro social de seus alunos”.

Pelo exposto, podemos perceber a forte influência do campo recontextualizador pedagógico e o embate com o campo da reprodução (BERNSTEIN, 2006). A disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Africana é, portanto, uma área especificamente valiosa

para pesquisas, pois encontra-se na interseção de forças internas e externas do arcabouço estrutural que rodeia o ensino da rede municipal. Em certo sentido, esta fortalece o campo da produção das relações etnicorraciais e demarca um território de disputa por concentrar pesquisas nessa área de conhecimento. Por outro lado, a organização disciplinar pode funcionar como um arquétipo da divisão e da fragmentação do conhecimento em nossa sociedade (GOODSON, 2013).

Com base na análise dos documentos federais e municipais, foi possível compreender que, para além do aporte legal, é no cotidiano das instituições governamentais, compostas por sujeitos, que as ações e as políticas serão ou não, levadas em consideração, com maior ou menor grau de reconhecimento. As considerações das entrevistas nos levam ao reconhecimento de que, apesar dos desafios enfrentados, o trabalho do Núcleo e da SMEC teve repercussão no campo político e pedagógico, pois possibilitou aos grupos e à sociedade momentos de reflexão sobre a questão de afirmar a cultura afro-brasileira, de combater o preconceito com mais vigor e com mais fortalecimento teórico-prático.

A perspectiva das relações etnicorraciais definida no contexto deste trabalho ainda tem uma significativa trajetória para percorrer e vários desafios para vencer no que se refere à sua incorporação e desenvolvimento no contexto educacional, de um modo mais efetivo e abrangente. Apesar disso, não podemos perder de vista que o trabalho desenvolvido na rede municipal de ensino do Município demonstra a existência de um acúmulo de experiências que não podem passar ao largo de estudos.

É por meio deles que podemos mostrar os fatos positivos dessa experiência, bem como suas muitas limitações. Isso nos leva a refletir sobre a urgência no fortalecimento de um campo da educação para as relações etnicorraciais, que incentive as produções e orientações de pesquisa nessa área de conhecimento.

Finalizamos este trabalho com a clareza e a perspectiva de que muito é preciso avançar nas discussões e implantação da Lei 10.639/2003 na rede municipal de ensino de Jequié, no sentido de garantir aos autores sociais desse contexto a plenitude de sua dignidade e o respeito a sua identidade etnicorracial. Mas não há como deixar de perceber que o trabalho desenvolvido pelo município de Jequié, no trato com as questões etnicorraciais, abriu uma janela de oportunidades para que outras pesquisas possam ser desenvolvidas e contribuam para o enfrentamento das desigualdades e do racismo. Dessa forma, merecem pesquisas mais detalhadas a questão de como à implementação dessa proposta aconteceu nas escolas, ao que Goodson (2013) denomina de currículo em ação, a exemplo de como a recontextualização do discurso oficial influencia o currículo em ação e determinam as práticas escolares

Por último, salientamos, em relação à melhoria da educação, que esta deve vir acompanhada de mudanças no tratamento da questão etnicorracial, sendo necessário que o ambiente educacional, em todos os níveis, saiba lidar e combater o racismo. Tais pontos são imprescindíveis para que a formação educacional contribua de forma efetiva para a construção de uma democracia racial.

A sensação que fica, ao final do trabalho, é que os desafios não se esgotam aqui. Pelo contrário, ficam agora maiores, pois acreditamos ser apenas o início de outras caminhadas e, para exprimir o sentimento em relação a este momento vivenciado, retomamos as palavras de Saramago (1997, p. 387): “A viagem não acaba nunca. [...] O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian; CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola: reprodução das desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO; INEP, Observatório de violências nas Escolas, 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza. Dalmazo. Afonso. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 22, n.40, p.95-104, 2013.

APPLE, Michel. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1997.

_____. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARRAYO, Miguel. Trajetórias de vida trajetórias de humanização (Prefácio). In: GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrólis: Vozes, 1996.

_____. **Classes e Pedagogia: Visível e Invisível**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.49, p.26-42, maio, 1984. Disponível em: Acesso em: 02 nov. 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: IBGE Cidades**, Jequié, Bahia. 2012. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/xtras/grafico_cidades.bahia|jequeie|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009.

_____. Diretriz curricular nacional para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2004, In: **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicoraciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

_____. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultrura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação e Cultura. LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf. Acesso em: jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2004, In: **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Ministério da Educação. Parecer 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Relatora: Prof^ª. Dra. Petronilha B. Gonçalves e Silva. Brasília, DF: MEC CNE/CP. 10 de mar. de 2004.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **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. Brasília, 2003.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso**. São Paulo: Ave Maria, 2009.

_____. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

CANEN, Ana. **Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 111, p. 134-149, 2000.

CASTRO, Mary Garcia. (Coord.) ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Relações Raciais na Escola: Reprodução da desigualdade em nome da Igualdade**. Brasília: UNESCO, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador ou sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo. Ática, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, C. P., Chaves, J. H.(2002) – O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, 2003, 15 (1), p. 221-243. Universidade do Minho, Portugal – Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/retrieve/940/ClaraCoutinho.pdf>

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org). **Histórias da educação dos negros e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, 2005.

DICIONÁRIO. **Mulheres Do Brasil de 1500, até a atualidade**. Jorge Zahar editor, RJ, 2000.

EUGÊNIO, Benedito. Gonçalves. **Política curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola**. Faculdade de Educação, Unicamp. Tese de doutorado. Campinas, 2009.

EUGÊNIO, Benedito. Gonçalves. **Práticas curriculares na Educação de jovens e adultos**. São Paulo: Publish, 2010.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1965.

_____. **Aspectos da questão racial**. São Paulo, 1965.

FREYRE, Gilberto. **CASA-GRANDE e senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal**. 50ª ed. São Paulo, Editora. Global, 2005.

GOMES, Nilma. Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão” In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: BRASIL. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (Cip). Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC). **Educação antirracista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº. 10.639/2003/** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília 2005.

_____. O impacto do diferente: reflexões sobre a escola e a diversidade cultural. In: **Educação em foco.** Belo Horizonte, ano 4, n. 04, dez. 2000, p. 21-27.

_____. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O desafio da diversidade. In:_____. (Org.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Experiências étnico-culturais para formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação,** n. 15, p. 134-158, set./dez. 2000.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, Petronilha. Beatriz. Gonçalves. e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas políticas. **Educação e Pesquisa.** São Paulo: v.29, n.1, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, Luís Alberto. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação.** 1985. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GONZAGA, Luiz Junior (Gonzaguinha), **Caminhos do Coração (Pessoa = Pessoas).** Cd faixa número 10, 1982.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo. Editora 34, 1999.

_____. **Classes, raça e democracia**. São Paulo. Editora 34, 2002.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora da Unespe, 2005.

IANNI, Otávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **A dialética das relações raciais**. Estudos Avançados, vol.18, n.50, 2004.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber**, Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. A teoria de Basil Bersntein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teia**, v. 11, n. 22, p. 1-24, maio/agosto, 2010 (online).

MARTINS, Heloisa. H. T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e pesquisa. São Paulo, v.30, n. 2,p. 289-300, mai/ago, 2004.

MCNALLY, J. Língua, história e luta de classe. In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B. **Em defesa da história. Marxismo e pós-modernismo**. RJ: Jorge Zahar Ed., 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23. 2007.

_____. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MOREIRA, Antonio. Flávio. B. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____ (org.). **Currículo: Questões atuais**. 15. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Mestiçagem e experiências interculturalismo Brasil**. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia Vidor de Sousa. **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu & a Educação**. 2ª ed. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1998

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

OLIVEIRA, Rafael Soares de. **Candomblé: diálogos fraternos para superar a intolerância religiosa**. Rio de Janeiro: KOINONIA Presença Ecumênica e Serviço, 2007.

PARREIRAS, Ângela Maria Ramos. **Construção da identidade étnico-racial: o papel da literatura infantil com protagonistas negros e histórias das culturas africanas**. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2007.

PONTE, João Pedro. **O estudo de caso na investigação em educação matemática**, 1994 Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf), acessado a 31 de Dezembro de 2007.

TINHORÃO, José Ramos. **Os negros em Portugal: uma presença silenciosa**. 2 ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

ROMÃO, J., O educador, a educação e a construção de uma auto-estima positiva no educando negro: In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo, 2005.

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

SANTANA, Marise de. **O Legado Africano e o Trabalho Docente: Desafrikanizando para Cristianizar**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP.

_____. **Antropologia Afro-brasileira: proposta didática para educação das relações étnicas**. São Paulo, 2014. Relatório Científico de Estágio de Pós- Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP. 2014.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SEPPIR, **A igualdade racial pode começar pela educação**. (Folder do 3º Fórum Mundial de Educação) Brasília DF: 2004.

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

_____. **Formação da Identidade e Socialização no Limoeiro**. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, n. 63, nov/1987.

SILVA, Tomaz. Tadeu. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 8. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **O currículo como fetiche**. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Neusa Santos, **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em Ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. RJ: Zahar Ed., 1981.

TORRES SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T.T. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, M.; AU, W; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Daniel Grassi, 3 E. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXOS

ANEXO I**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF RESOLUÇÃO Nº 1
- 17 de junho 2004*.**

* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à

pluralidade etnicorracial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

*CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afro descendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO II**PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA
CASA CIVIL
SUBCHEFIA PARA ASSUNTOS JURÍDICOS**

LEI Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.

§ 3º (VETADO)" "Art. 79-A. (VETADO)

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

ANEXO III

ESTADO DA BAHIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE JEQUIÉ

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

DECRETO Nº 8.559/06

Em, 21 de dezembro de 2006.

INSTITUI PROGRAMA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE
CULTURAL E ÉTNICO-RACIAL, NO
MUNICÍPIO DE JEQUIÉ E DÁ OUTRAS
PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO MUNICIPAL DE JEQUIÉ – ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais, que lhes são conferidas pelos incisos I e II do art. 30 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05. 10. 1988, e pelos arts. 75, IV, e 133, da Lei Orgânica do Município promulgada em 05.04.1990, e com fundamento na Lei Federal nº 9.394/96, DECRETA:

Art. 1º- Fica instituído o Programa Municipal de Educação para Diversidade Cultural e Étnico-Racial, no Município de Jequié, que tem por objetivo a implementação da Lei Federal nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, do Parecer do CNE nº 03 de 10 de março de 2004 e da Resolução CNE/CP nº 1 de 17 de junho de 2004.

Art. 2º - As escolas da Rede Municipal de Ensino de Jequié incluirão os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos programas, projetos, atividades e disciplinas de História, Língua Portuguesa, Literatura Geografia, Artes e Ciências e Matemática, de forma interdisciplinar.

Art. 3º - A inclusão destes conteúdos serão destinados às classes de Educação Infantil da rede pública e privada, e de todos os anos do Ensino Fundamental público municipal, inclusive nas classes da EJA.

Art. 4º - No ensino do conteúdo "História Afro-Brasileira e Africana", evidenciada nos artigos anteriores, devem ser salientados os seguintes aspectos:

I - valorização dos aspectos políticos, históricos e sociais da cultura negra, assim como os aspectos que evidenciam a contribuição dos indivíduos africanos e afro-brasileiros para a construção do País;

II - que enfoque deste ensino seja sob o ângulo da história crítica - que contextualiza a multi-racionalidade da sociedade brasileira, superando as abordagens da história convencional;

III - que o material didático para esta finalidade seja elaborado com base em dados reais, consultando, sempre que necessário, pesquisadores, organizações culturais negras e militantes do movimento negro do Município, do Estado e do País;

IV - que contextualize, a partir dos fundamentos filosóficos da história e cultura negra, a importância dada à democratização da vida social, a preservação ecológica, o respeito à criança, ao idoso e à mulher.

Parágrafo único - O tema em pauta visa, sobremaneira, fazer com que os estudos da "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" contribua para o resgate da cidadania e identidade dos afro-brasileiros, assim como estimulem a melhoria de qualidade das relações sociais entre os homens e mulheres de todas as raças.

Art. 5º - Serão assegurados aos professores programas de formação continuada, envolvendo os conteúdos, estratégias e recursos didáticos necessários ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da Temática: *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. *Parágrafo único*: Os programas de formação docente, de que trata o caput do artigo, serão organizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com assessoria da UESB e de movimentos negros.

Art. 6º - Será criado na Secretária Municipal de Educação e Cultura o Núcleo de Estudos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com as seguintes atribuições:

I. propor conteúdos programáticos para as diversas disciplinas, a ser apreciado pelo Conselho Municipal de Educação;

II. elaborar proposta pedagógica a ser aprovada pelo Conselho Municipal de Educação.

III. elaborar Plano de Ação da SMEC a ser implementado durante o ano letivo;

IV. propor e assessorar as unidades escolares no planejamento, execução e avaliação de ações relacionadas aos conteúdos da Temática: *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*;

V. organizar os programas de formação de professores articulando-se com outras instituições formadoras;

VI. organizar, na SMEC, um acervo básico de livros, vídeos, revistas, jornais e outros, para dar suporte ao trabalho docente;

VII. articular com a Diretoria de Cultura para inserir a temática: *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, na programação cultural do município, envolvendo as diversas linguagens artísticas;

VIII. articular com as demais Secretaria da Prefeitura Municipal, especialmente a de Saúde e Desenvolvimento Social, ações coordenadas para a promoção de igualdade de direitos às pessoas negras da comunidade jequieense;

IX. coordenar os eventos municipais que visem a promoção da igualdade racial;

X. manter atualizada as informações sobre as ações das escolas e da SMEC para garantir o cumprimento ao que determina a Lei nº 10.639/2003;

XI. criar estratégia de divulgação das ações da SMEC, das Unidades Escolares e de movimentos sociais organizados, engajados na luta contra o racismo;

XII. encaminhar ao CME relatório das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

§ 1º - O núcleo de que trata o artigo será instituído por um grupo permanente de estudos e pesquisas sobre a temática e terá a seguinte composição:

I. 1 (um) representantes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura

II. 2 (dois) representantes dos Diretores de Escolas Municipais

III.1 (um) representante de dirigente de escola privada de Educação Infantil;

IV. 2 (dois) docentes representantes das Unidades Escolares Municipais;

V.1 (um) docente representante da rede privada (da educação Infantil);

VI. 1 (um) representante do Conselho Municipal de Educação;

VII. 1 (um) representante da *União dos Negros de Jequié (UNEJE)*;

VIII. 1 (um) representante do Movimento Mocambo Odara de Jequié;

IX. 1 (um) representante da Comissão de Gênero e Raça da Câmara de Vereadores;

X. 1 (um) representante do Órgão de Educação e Relações Étnicas, com Ênfase em Cultura Afro-Brasileiras (ODEERE/UESB);

XI. 1 (um) representante do Conselho Municipal de Cultura.

§ 2º - A nomeação dos membros do Núcleo será por ato do Prefeito Municipal.

Art. 7º - Será implantado o *Fórum Permanente sobre Educação e Diversidade Cultural e Étnico-Racial* com o objetivo de promover a sensibilização sobre as questões raciais, constituindo-se em um espaço democrático de discussão sobre problemas locais de exclusão social, propondo políticas municipais afirmativas para afro-brasileiros.

Art. 8º - Será de responsabilidade da escola desenvolver atividades dentro dos projetos pedagógicos das escolas referentes às datas de importância para a história e cultura da população negra com ênfase nas seguintes datas:

- I. Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial - 21 de março;
- II. Abolição da Escravatura -13 de maio;
- III. Dia Nacional da Consciência Negra - 20 de novembro.

Parágrafo único - O dia Nacional de Consciência Negra será uma data comemorada em todo o município envolvendo uma ampla programação.

Art. 9º - A Rede Municipal de Educação, através de seus órgãos competentes, promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto das áreas humanas, exatas e biológicas e com outras instâncias da sociedade jequienses, visando consolidar os estudos da temática e ampliar as ações de promoção da igualdade racial.

Art. 10º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas todas as disposições em contrário.

Registre-se e Publique-se

SECRETARIA MUNICIPAL DE GOVERNO, EM 21 DE DEZEMBRO DE 2006.

REINALDO MOURA PINHEIRO

- PREFEITO -

APÊNDICES



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Você está sendo convidado a participar, como voluntário(a), da pesquisa “ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O DISCURSO PEDAGÓGICO: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03” pela pesquisadora responsável, Janyne Barbosa de Souza, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Campus de Vitória da Conquista.

Nesta pesquisa, partimos do pressuposto de que o estudo das relações etnicorraciais no currículo poderá contribuir para o enfrentamento de práticas racistas e discriminatórias, implicando, assim, numa melhoria do processo ensino-aprendizagem. Desse ponto de vista, a pesquisa pode tornar-se uma contribuição para repensar ações pedagógicas e políticas neste campo de trabalho.

Nossos objetivos, nesta pesquisa são: a) Geral: Compreender desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03. b) Específicos: b1) Identificar como as questões etnicorraciais são abordadas nos documentos discursos oficiais; b2) Conhecer a relação existente entre a proposta oficial e o discurso pedagógico, no processo de implantação da Lei 10.639/03, na rede municipal de ensino de Jequié.

Sua participação neste trabalho dar-se-á por meio de entrevistas e análise de documentos. Os desconfortos possíveis relacionam-se à sua exposição ao olhar crítico do pesquisador durante as entrevistas, observações de aula e nas sessões de estudo sobre sua prática. Contudo, você poderá se beneficiar desta pesquisa, na medida em que terá oportunidade de expressar algumas de suas necessidades, enquanto profissional que trabalha na Educação. Riscos de danos morais serão prevenidos com a garantia do sigilo de sua identidade na discussão e divulgação dos resultados e privacidade no momento de participar das etapas da pesquisa. Acreditamos que este trabalho poderá contribuir com o seu processo formativo e oferecer subsídios para a sua prática pedagógica.

Havendo dúvida durante a pesquisa, o pesquisador se coloca à disposição para prestar eventuais informações ao voluntário e autoriza ser contatado na eventualidade de danos relacionados à pesquisa. Você receberá resposta a qualquer pergunta e esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos assuntos relacionados com a pesquisa. Você poderá deixar de participar da pesquisa a qualquer tempo, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu exercício profissional. O pesquisador compromete-se a proporcionar informações atualizadas, obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a sua vontade em continuar neste projeto.

As informações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Nos protocolos de registro e nas entrevistas gravadas e transcritas, bem como nas sessões reflexivas realizadas, você será identificado apenas por letras e/ou números.

Você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as eventuais despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Também não terá de arcar com qualquer despesa para participar da pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre a pesquisa e a sua participação como voluntário, e havendo uma confirmação livre e espontânea em aceitar a participar como voluntário(a), você deverá assinar ao final deste documento, em duas vias. Uma das vias ficará com você e a outra via permanecerá com o pesquisador responsável. Em caso de dúvida em relação a esse documento, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UESB pelo Tel./ CEP/UESB (73) 3528-9727 e e-mail (cepuesb.jq@gmail.com ou cep.jq@uesb.br) e, ainda, você poderá procurar o pesquisador responsável pela pesquisa pelos telefones (73)8821-2219 e e-mail jany462@yahoo.com.br.



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Apêndice B

Termo de consentimento livre, após esclarecimento

Eu, _____, li e/ou ouvi a leitura dos esclarecimentos acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento a que serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará meu tratamento. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo.

Concordo em participar do estudo.

Jequié, BA, 09 de maio de 2014.

Assinatura do Voluntário (a) ou responsável legal

RG: _____

CPF: _____

Pesquisador Responsável:

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

(73) 8821-2219

jany462@yahoo.com.br



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Apêndice C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Janyne Barbosa de Souza do projeto de pesquisa intitulado “ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O DISCURSO PEDAGÓGICO: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03”, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

Jequié - BA, 09 de Maio de 2014.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto