

ARTIGO

Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba: os discursos do campo recontextualizador oficial

Advancements and challenges in the implementation process of the Law 10639/03 in the Municipal Teaching Network in Jequié-Ba: the discourses in the official recontextualizing field

Avances y desafíos en el proceso de implementación de la Ley 10639/03 en la Municipalidad de Jequié- Ba: los discursos del campo recontextualizador oficial

Janyne Barbosa de Souza

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

José Jackson Reis dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Benedito Gonçalves Eugênio

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo

A Lei 10639/03, entendida como uma política de ação afirmativa, trouxe para os sistemas de ensino novas demandas para serem inseridas no currículo. Neste artigo, abordamos o discurso pedagógico das gestoras acerca dos desafios e avanços no processo de discussão e implementação da Lei 10639/03 na Rede

Municipal de Educação de Jequié-Ba. Os dados foram construídos a partir de entrevistas realizadas com três funcionárias da Secretaria Municipal de Educação e Cultura que acompanharam, em diferentes momentos, a política de educar para as relações etnicorraciais.

Palavras-chave: Discurso pedagógico. Lei 10639/03. Relações etnicorraciais.

Abstract

The Law 10639/03, as an affirmative action policy, has brought to education systems, new demands to be included in the curricula. This paper discusses the pedagogical discourse of the managers on the challenges and advancements in the discussion processes, and the implementation of the Law 10639/03 in the Municipal Teaching Network in Jequié-Ba. The data were collected from interviews with three employees of the Municipal Department for Education and Culture, who observed the policy of education for ethnic and racial relations

Keywords: Pedagogical discourse. Law 10639/03. Ethnic and racial relations.

Resumen

La Ley 10639/03, comprendida como una política de acción afirmativa, ha traído a los sistemas escolares nuevas demandas que deben incluirse en los currículos. Em este artículo tratamos el discurso pedagógico de las gestoras acerca de los retos y avances En este trabajo se analiza el discurso pedagógico de la gestión de los retos y avances en el proceso de discusión y aplicación de la Ley 10639/03 en la Municipalidad de Jequié- Ba. Los datos se construyen desde entrevistas con tres empleados del Departamento de Educación y Cultura Municipal que acompañó, en diferentes momentos, la política de la educación para las relaciones étnico-raciales.

Palabras-clave: Discurso pedagógico. Ley 10639/03. Relaciones étnico-raciales.

Introdução

Desenvolver um trabalho voltado às relações etnicorraciais significa, em muitos contextos, um grande desafio. Para Gomes (2012), um dos desafios postos à escola na contemporaneidade, principalmente com a ampliação do direito à educação, é articular os diferentes tipos de conhecimentos dos diversos sujeitos sociais antes invizibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimentos.

Os conhecimentos dos coletivos empobrecidos (ARROYO, 2013) repolitizam os currículos e demandam da escola, portanto, a necessidade de incorporar saberes e práticas em prol de uma educação emancipatória. Essa exigência pode ser evidenciada com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira trazida pela Lei 10639/03.

Passados mais de 10 anos desta Lei, o que constatamos é que muitas redes de ensino ainda não implementaram o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos planos municipais de educação, na formação continuada dos docentes e no trabalho cotidiano do currículo praticado nas escolas. Isso significa dizer que, apesar da conquista de marcos legais, 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.

Neste artigo, abordamos o discurso pedagógico das gestoras acerca dos desafios e avanços no processo de discussão e implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Educação de Jequié-Ba. Os dados foram construídos a partir de entrevistas realizadas com três funcionárias da Secretaria Municipal de Educação e Cultura que acompanharam, em diferentes momentos, a política de educar para as relações etnicorraciais. Para a análise, tomamos alguns dos pressupostos presentes na teoria sociológica de Basil Bernstein.

Contribuições bernsteinianas para o estudo do discurso pedagógico

Basil Bernstein ocupa um lugar de destaque no que se refere à teoria e à pesquisa no domínio do controle simbólico, produção, reprodução e mudança cultural, tendo em vista seu pensamento oferecer várias possibilidades de análise do campo da educação, uma vez que

permite descrever agências específicas de reprodução cultural, como pode ser observado nos trabalhos de Mainardes (2007), Eugênio (2009), Santos (2003), Piccoli (2009), Morais (1993), Morais e Neves (2003), dentre outros.

A teoria bernsteiniana 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 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 sua teoria é denominada estruturalista com fortes raízes durkheimianas. Reafirmando a influência de Durkheim em seu trabalho, Bernstein (1996) 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, pois 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, principalmente para compreender como se materializa o discurso pedagógico para as relações etnicorraciais, sendo que essas relações estão intrinsicamente relacionadas com a estrutura social.

De acordo com o autor, apesar da melhoria nas oportunidades educacionais em relação a 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 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 artigo, 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, distribuição e 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, uma vez que está diretamente ligada a 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.

Embora se tenha tomado Bernstein (1996) como o autor principal para se dialogar com os dados empíricos da pesquisa e, a princípio, esse autor busca, a partir de uma visão estruturalista, estabelecer regras para explicar as relações comunicativas entre os grupos sociais, isso se justifica também pelo fato das questões raciais estarem intimamente ligadas à estrutura social. Apesar de Bernstein não discutir as questões que envolvem as relações etnicorraciais, sua teoria nos fornece elementos que ajudam a pensar como as instituições educativas constroem, regulam e distribuem o conhecimento posto pelos fundamentos das normativas e que se materializa no currículo através das práticas pedagógicas na qual se realiza a reprodução do discurso oficial e como essa reprodução se dá dentro de uma estrutura social.

Nesse sentido, 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, etc., 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).

A análise dos dados aqui apresentados está centrada em dimensões do Discurso Pedagógico Oficial (DPO). De acordo com Bernstein, 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 de 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 e dilemas em conflito.

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

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 esta autora, 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 a que o professor tem acesso 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 priorizações feitas pela Secretaria de Educação geraram o abandono do tema pela agenda pública, ficando restritos aqueles e aquelas 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. 26^a, 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.

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 penteados 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 preparadas 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 lhes falta 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, 2006). 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 1 a seguir.

Quadro 1 - Ações e iniciativas realizadas para implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Jequié, Bahia *(continua)*

Instância administrativa	Ações e iniciativas realizadas para implantação da Lei 10.639/03
<p style="text-align: center;">Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do Decreto N° 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 style="text-align: center;">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.

Gerências de Ensino	<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.
Diretoria de Ensino	<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 dos autores, 2014.

As iniciativas, em nível municipal, apresentadas no Quadro 1, 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.

Considerações finais

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 significativos 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).

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: José Gimeno Sacristán. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 108-125.

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

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

BRASIL. 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.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Política curricular para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Orientadora: Maria Ines de Freitas Petrucci dos Santos Rosa.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.01, p.98-109, 2012.

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

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, Ana Maria. et al. **Socialização primária e prática pedagógica.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n.19, p.49-87, 2003.

PICCOLI, Luciana. **Prática pedagógica nos processos de alfabetização e de letramento: análises a partir dos campos**

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 18	p. 177-197	jan./abr. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

da sociologia e da linguagem. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Orientadora: Maria Helena Degani Veit.

RAMOS, Pedro Henrique da Silva Melgaço. **O Currículo do Curso de Mecânica do CEFET-MG: uma análise a partir de Basil Bernstein (1968-2009).** Dissertação (Mestrado em educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Orientadora: Maria Ines Salgado de Souza.

SANTOS, Lucíola Lícínio de Castro Paixão. **Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.120, p. 15-49, 2003.

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

Profª. Ms. Janyne Barbosa de Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Grupo de pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB
E-mail: jany462@yahoo.com.br

Prof. Dr. José Jackson Reis. dos Santos
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de
Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
E-mail: jackson_uesb@yahoo.com.br

Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Grupo de pesquisa
E-mail: dodoeugenio@yahoo.com.br

Recebido em: 29 ago. 2014.
Aprovado em : 12 dez. 2014.