

AVANÇOS, DESAFIOS E APLICABILIDADES DA LEI 10.639/2003 – UMA OUTRA ESCOLA É POSSÍVEL?

Ana Amélia Melo de Oliveira

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS – ULHT – meloana74@gmail.com

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo analisar se educadores e educadoras podem ser capazes de ressignificar, enriquecer e ampliar seus repertórios pedagógicos a partir da implementação da Lei 10.639/03 nos espaços escolares, especificamente, nesse caso, escolas quilombolas. Buscamos refletir sobre as possíveis mudanças curriculares e suas consequências em práticas pedagógicas que privilegiem a educação para as relações étnico-raciais, reconhecendo e potencializando identidade multicultural.

Palavras-chave: Relações Étnico-raciais. Lei 10.639/03. Ações Afirmativas.

INTRODUÇÃO

Ao entendermos a educação como direito humano fundamental, salientamos que os Estados deveriam ter a obrigação de garantir através da promoção, proteção e respeito à diversidade de experiências e culturas, proporcionando à população a igualdade de oportunidades para o acesso e a apropriação do conhecimento. Tais elementos orientam os princípios de uma educação de qualidade para todos, ou seja, equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência. Um debate que não é simples, porém, que não pode mais ser adiado.

Em 2003, a Lei 10.639/2003 criou a Resolução do Conselho Nacional de Educação 001/2004 e o Parecer 003/2004 que estabeleciam as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil para a educação das relações étnico-raciais

A pesquisa aqui apresentada, procurou analisar a importância da implementação da Lei 10.639/03, seus avanços e desafios, em quatro escolas públicas de uma comunidade quilombola, a fim de averiguar de que forma os educadores poderiam ressignificar, enriquecer e ampliar seus repertórios existenciais, suas práticas e abordagens para a construção de uma educação que busque colocar em debate o enfrentamento ao racismo e às discriminações raciais.

A partir do percurso formativo dos professores, buscou refletir sobre as possíveis mudanças curriculares e suas consequências em práticas pedagógicas que não sejam pautadas em paradigmas elitistas e eurocêntricas, mas que alcancem o reconhecimento e a valorização de uma identidade

multicultural, diversificada e pautada em uma educação afirmativa também multicultural para as relações étnico-raciais. Como os professores da rede pública de escolas de uma comunidade quilombola ainda vivem e reproduzam a lógica do *mito da democracia racial*, não assumindo a existência do racismo, deixando que ele se reproduza e seja naturalizado. Como as escolas, através de currículos conteudistas, não trabalham as relações étnico-raciais nem discutem o racismo e a discriminação.

A questão apresentada como essencial nessa discussão foi a análise de como, e se, as escolas trabalham na perspectiva das relações étnico-raciais no seu dia-a-dia, garantindo o direito ao acesso às informações e ações afirmativas a partir da Lei 10.639/03.

O artigo aqui apresentado reside em compreender se os educadores explicitam as suas dificuldades em trabalharem as Relações Étnico-raciais a partir da Lei 10.639/03 de modo a terem ferramentas para agir de modo afirmativo, democrático e adequado às necessidades dos jovens educandos ou se as ações pedagógicas transformam diferenças em desigualdades escolares a partir de práticas e ideias racistas pré-estabelecidas. Analisar se há uma prática educativa de luta contra estereótipos discriminatórios e atitudes opressivas pautadas na educação para todos. Tais elementos orientam os princípios de uma educação de qualidade para todos, ou seja, equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência. No tocante à política educacional o que está em discussão é a necessidade de desracializar as instituições escolares, possibilitando o combate a toda e qualquer prática discriminatória e racista, enfrentando-as cotidianamente com medidas que possam articular toda a comunidade escolar na identificação de suas causas e no tratamento de seus efeitos.

A LEI 10.639/03 – PERSPECTIVAS E DESAFIOS

A Lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira na educação básica, alterando os currículos escolares em todas as escolas do país, incluindo também o ensino da História da África e dos Africanos. A referida lei também está relacionada a uma antiga demanda do movimento negro. Esta Lei busca atender uma reivindicação antiga do movimento social negro que pautava mudanças curriculares na educação que pudessem diminuir, erradicar quem sabe, visões distorcidas e equivocadas sobre a Cultura Afro-brasileira que gerou um leque de construtos racistas e preconceituosos embasados em uma dominação racial fortemente alicerçada na escola. A partir da

década de 80 o país passou por um largo processo de redemocratização e reconstrução da sociedade brasileira. Uma luta que alcançou força e vulto com o processo da promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse movimento de luta por uma país mais justo e igualitário os Movimentos Sociais foram fundamentais no processo de resistência e controle social das políticas públicas, buscando exercer um controle sobre as ações do estado ainda fortemente alicerçada num regime ditatorial. Segundo Gomes, (2012, p.22):

Os movimentos sociais – que resistiram e desenvolveram paralelamente às ações de um governo ditatorial, organizando-se fora do controle do Estado, especialmente aqueles que focalizaram o caráter identitário de grupos sociais com histórico de profunda exclusão e discriminação (às mulheres, os negros, os povos indígenas, os homossexuais, os quilombolas e os moradores do campo) – evidenciaram uma problemática historicamente apagada por setores conservadores da sociedade e até por setores progressistas: o direito à diferença e a necessidade de políticas públicas que contemplem a diversidade.

Outro fator fundamental no processo de criação da Lei foi o Movimento Negro que, historicamente, sempre se empenhou no combatendo ao racismo e todas as suas faces, principalmente ao mito de que vivemos uma democracia racial. Este Movimento lutou para que o Estado Brasileiro efetivasse a Lei 10.639/03. Ainda para Gomes (2012, p.23):

Colaboraram, para o reconhecimento dessa problemática social e para a construção de uma política para a diversidade e para educação das relações étnico-raciais nas escolas, nesse contexto, a Marcha Zumbi dos Palmares(1995) os dados sociodemográficos que demonstram a condição da desigualdade racial divulgados pelo IPEA (2001), a realização da 3ª Conferência de Durban, a criação da SEPPIR (2003) e da SECAD(2004). Esse contexto histórico, político e social e educacional justifica a necessidade da sanção da Lei nº10.639/03, do parecer do CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004.

Através da Lei 10.639/03 será possível o acesso ao conhecimento sobre a cultura negra brasileira, sobre a luta e o papel do negro na formação da sociedade brasileira, contribuindo no processo formativo de educandos e educadores potencializando reflexões e discussões sobre racismo, descriminação, preconceito, ações afirmativas, levando a sociedade como um todo a uma reflexão sobre os efeitos do racismo nas desigualdades sociais e como podemos criar possibilidades, estratégias de enfrentamento e erradicação dessa cultura de discriminação na educação do Brasil, corrobora Gomes (2005).

A Lei 10.639/03 tratou dos fundamentos contemplados pelo Parecer 03/04 do Conselho Nacional de Educação quando instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e pela Lei 11.465/08 que acrescentou também a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Indígena. Recentemente, em maio de 2009, colaborando com os outros dispositivos legais o Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Trabalhar para implementação e efetivação da Lei 10.639/03 é romper com séculos de silêncio diante das ações discriminatórias e racistas é possibilitar ao educador espaços e acesso a informação e formação na temática étnica-racial para que possa levar de maneira segura essa discussão para o chão da escola, considera Gomes (2005)

A sociedade brasileira construiu ao longo de séculos um imaginário sobre o negro, que em linha geral, desconhece completamente o papel e a importância da cultura africana na construção da sociedade brasileira. Esse desconhecimento não se dá ao acaso, ele é fruto de um processo de racismo invisível, porém extremamente perverso contra os negros ou afrodescendentes. No Brasil é difícil alguém reconhecer-se preconceituoso, racista, mas existe preconceito em ter preconceito. Quando muito, admite-se um preconceito social, mas, não racial, reflete Muller (2009).

O racismo está fundado em dois movimentos ideológicos. A ideologia da dominação racial, segundo Rocha (2009, p.54), “ao difundir ideias de inferioridade do negro justificava a escravização dos africanos e o mito da democracia racial, que ao negar a estrutura racista brasileira, naturalizou as desigualdades sociais”. Desde o século XIX foi construído um processo de hegemonia branca que influenciou diretamente a construção do imaginário social fortemente racista e negativo em relação aos negros, afirma Muller (2009). Desde então, segundo Muller (2009) a cor da pele, o excesso de melanina constituem fatores determinantes em vários aspectos negativos para essa população, como, por exemplo, dificuldades em alcançar vagas em empregos, acesso e permanência nas escolas, são efeitos da variável *cor*. É, segundo Munanga (2008), também a partir desse século, após a abolição da escravatura, que a elite branca brasileira começa a se preocupar em embranquecer a população, que, aquela altura era majoritariamente negra. Essas ideias foram reforçadas principalmente pelas Teorias Racistas vindas dos Estados Unidos. As Teorias Racistas afirmavam que a haviam, na espécie humana, raças diferentes, com capacidades morais e



intelectuais diferentes, onde os brancos seriam mais desenvolvidos e os negros seriam inferiores no desenvolvimento humano. Essa teoria vai estabelecer uma gradação nos poucos direitos que os negros tinham.

Com a República esperava-se o branqueamento do país e, nesse processo, a escola era o espaço privilegiado para o branqueamento, passando a ser, por excelência, local de difusão da suposta inferioridade dos negros. Construía-se e fortalecia-se assim o mito da democracia racial, mola propulsora para o racismo e a desigualdade racial e social que assola o país até hoje, considera Gomes (2005). O racismo invisível continua penalizando aqueles que são *diferentes* devido à cor da pele, da sua aparência, afirma Müller (2009).

Os professores raramente percebem que tratam seus alunos negros de maneira diferente dos seus alunos brancos. Segundo Müller, são mais exigentes e rigorosos, normalmente estereotipam de maneira negativa o rendimento escolar, evitando trocas afetivas, mesmo que verbais. Esta relação professor e aluno negro parece não ter sido fácil há muitos anos. Müller (*apud* Mattos, 1988):

No Brasil, do período colonial até o Império, quando a ‘cor’ das pessoas aparecia nos registros de nascimento não tinha, necessariamente, referência à sua origem racial, ou à maior ou menor intensidade da pigmentação de melanina na pele. Na verdade, a denominação de cor referia-se ao lugar social adquirido ou conquistado pela pessoa. Cativos eram denominados *pretos* ou *negros*. Homens e mulheres livres eram automaticamente identificados como *pardos* ou *escuros* ou *morenos*.

Apesar dos avanços na discussão de História da África e da Cultura Afro-brasileira, já faz 11 anos da sua implementação e muitos ainda são os desafios no processo de mudança de uma cultura racista. Os professores e gestores reclamam a falta de recursos, de material didático específico, de formação, quando, na verdade essas questões já foram encaminhadas. A cerca dessas reflexões, Gomes (2005), considera que de nada adianta participar de formações, adquirir materiais novos se não houver uma profunda mudança de entendimento, de concepção de um povo e de uma cultura. Toda base ideológica que sustentou o racismo e a discriminação racial está fortemente arraigada no imaginário da sociedade brasileira.

A efetivação da Lei 10.639/03 anda a passos lentos, mas, possibilitará à escola uma mudança de ação, de práxis, uma postura mais reflexiva, voltada a valorização da diversidade e ao respeito às diferenças, afirma Gomes.



A escola deveria ser um espaço voltado ao enfrentamento do racismo, do preconceito e as desigualdades sociais e raciais geradoras de tantas violências físicas, simbólicas e psicológicas, considera Cavalleiro (2001). Romper com a reprodução ideológica e cultural dominante é uma atitude urgente que precisa ser tomada pelas escolas brasileiras. O silêncio do educador não pode perdurar diante de situações de abusos ou violências contra crianças e adolescentes, bullying, violências emocionais e psicológicas, considera a autora. Os educadores precisam de fato ‘cuidar’ dos educandos, ajudá-los a superar e lidar com situações difíceis, retirando do aluno a culpa pelo seu silêncio, sua dor, sua evasão, seu fracasso escolar. Os professores não podem permanecer calados e inertes, quando o silêncio ainda predomina no espaço educativo no que se refere ao impacto das relações raciais na formação da identidade e cidadania dos seus alunos, esclarece Cavalleiro (2001).

Trabalhar as ações étnico-raciais no espaço escolar exige do professor conhecimento do assunto e comprometimento com algumas questões pelas quais crianças e adolescentes são expostas e negligenciadas. Os professores precisam admitir que existem conteúdos tão importantes e significativos, quanto aqueles impressos no currículo formal. Articular os conteúdos e as diversas frentes abertas, quando olhamos a educação sob o prisma curricular multicultural é algo desafiador para os educadores, considera Gomes (2012). Fomentar e atuar em prol de uma educação étnico-racial é um desafio e ao mesmo tempo um avanço para os professores. Os educadores precisam perceber e dá significado aquilo que estão fazendo. Sobre que alunos estão formando e para que sociedade. Segundo Costa (1983, p. 03):

Todo indivíduo, ao formar sua identidade, adquire um perfil que será delineado a partir de algumas regras estruturantes que serão criadas através de “relações físico-emocionais surgidas dentro da família e através do estoque de significados que a cultura põe à disposição dos sujeitos”.

Uma prática pedagógica afirmativa, resgatando e valorizando a cultura negra e afro-brasileira exige dos educadores uma desconstrução de uma dada cultura, expressa por conteúdos caducos e cristalizados, afirma Costa (1983).

“Essa desconstrução deverá ocorrer por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos” (COSTA, 1983, p.19).

Ressignificar e construir uma proposta pedagógica no coletivo, a partir da realidade da escola através do Projeto Político Pedagógico (PPP). A mudança de postura no processo de elaboração do PPP e da prática pedagógica faz parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, levando em consideração que as Diretrizes se inserem em um contexto político e social mais amplo.

Segundo o autor, a escola, entendida e vivida como espaço de produção coletiva do ser, saber e viver, necessita urgentemente de transformações, onde, para além das mudanças curriculares, é preciso que haja mudanças conceituais, de paradigmas de como olhar e exercer a prática pedagógica, à docência capaz de lidar com os educandos a partir das diferenças e especificidades de cada um, considera a autora. Um educador capaz de transpor os livros didáticos, capaz de reconhecer e valorizar os saberes dos seus educando e dos seus pares. Medidas e práticas coerentes com um projeto de escola e de cidadão pautadas nas Diretrizes e em ações afirmativas, capazes de enfrentar o racismo e todas as suas formas, enfrentando a discriminação racial que causa graves danos na formação da autoestima e da identidade de um sujeito.

REVISANDO NOSSA MATRIZ AFRICANA – O DESAFIO DO TRABALHO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

Segundo Munanga (2008), ao mergulhar na memória de como o povo brasileiro busca entender o povo africano, sua história, seu continente, sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos científicos, percebe-se que a sociedade brasileira está totalmente alheia, desinformada ou com ideias preconceituosas sobre esse povo e sua contribuição na formação do povo brasileiro. Existe um passado colonial, eurocêntrico e escravocrata que impregnou a população com uma enorme resistência, uma dificuldade desmedida em lidar com o *diferente*, afirma o autor. A sociedade, de origem escravocrata, não consegue enxergar todas as contribuições vindas dos africanos e afrodescendentes para construção e formação da sociedade, da cultura, do povo brasileiro. Há uma cegueira, uma necessidade premente de ignorar o papel do negro na história, na sociedade, Munanga e Gomes (2006). Não obstante a sociedade colonial, hoje, em pleno século XXI, colhemos os infortúnios dessa percepção distorcida do outro, consideram os autores.

A condução de maneira equivocada das discussões sobre racismo e as relações étnico-raciais, bem como a forma como se abordou, por séculos, a história da escravização e dos negros, geraram um enorme fosso entre brancos e negros no país, argumenta a autora. Essas diferenças ficam ainda mais

marcantes quando olhamos para campos específicos como habitação, emprego, saúde e educação, considera Lázaro (2014). Aqui vamos nos deter no campo dessas diferenças e suas consequências na educação.

Ao se pensar a educação no Brasil, vários educadores ficam preocupados com as enormes diferenças de rendimentos e aprendizagem entre os alunos das redes pública e privada. Pode-se ainda alargar essa preocupação ao se fazer um recorte quando esses alunos são pobres e negros. Não se pode desprezar ou não aceitar o fato da grande relação que existe entre pobreza e cor da pele. Não se está dizendo, contudo, que a pobreza justifica as desigualdades raciais, embora estejam intimamente relacionadas, argumenta Soares (2014). Nessa perspectiva Gomes (2005, p.47) afirma: “Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada a exclusão social e a desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira, e de um modo particular, o povo negro”.

As escolas são espaços de reprodução das ideologias dominantes e conseqüentemente das desigualdades sociais, considera Trindade (2009). As escolas deveriam ser espaços de acolhida, inclusão, descobertas, respeito, conhecimento, diversidade, local onde deveriam ser tecidas as melhores recordações de uma criança, de um sujeito, e não espaços de desrespeito, racismo, preconceito e abandono.

METODOLOGIA

A pesquisa a qual realizamos, quanto aos objetivos que buscamos alcançar, foi do tipo exploratória qualitativa, baseando-se na compreensão, análise e intervenção da situação pesquisada através da coleta de dados. Quanto ao procedimento de coletar dados foi uma pesquisa ação. Uma das suas características refere-se às inúmeras possibilidades das perguntas e intervenções como maneira de abordagem, visando, assim, clarear os conceitos já existentes, além de familiarizar-se com a situação-problema. Severino (2007, p.120) argumenta que:

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realizam um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas.

Os procedimentos metodológicos foram realizados através de uma abordagem qualitativa, cuja aplicação teve como objetivo a elaboração de instrumentos adequados à realidade, já que a proposta foi analisar, interpretar e compreender se é possível ocorrer



mudanças da prática docente e o comportamento da comunidade escolar a partir dos materiais pedagógicos do Projeto *A Cor da Cultura*, para que, dessa forma, possamos promover ações afirmativas, criativas e inovadoras que venham subsidiar educadores e educandos da Educação Básica.

A população e amostra para realizar mais um estudo teórico e prático foram um grupo de professores, das diversas áreas de conhecimentos, das 04 (quatro) Escolas Municipais da Comunidade Quilombola de Capoeiras, situada na cidade de Macaíba, Estado do Rio Grande do Norte.

Os dados em observação representam uma amostra de 20 professores com idade mínima de 24 anos e máxima de 63 anos, numa média de 40 anos, em que 70% dos voluntários são do gênero feminino. Pode-se observar, ainda, que de todos os professores que compõem a amostra 55% deles possuem nível de escolaridade superior ou pós-graduação. Dentre os voluntários, 80% não reside na Comunidade Capoeiras e 30% tem grau de parentesco com algum morador da comunidade. Vale salientar que 40% dos professores já participaram de alguma formação relativa ao conteúdo da Lei 10.639/03.

A técnica de coleta da mostra foi do tipo aleatório simples, pelo fato de não podermos definir antecipadamente o tamanho da amostra, professores e alunos. Essa população foi definida ao longo da pesquisa, ou seja, um universo finito, onde extraímos uma a uma as unidades de análise até completar a mostra.

ANÁLISE DOS DADOS – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Antes de realizar a análise descritiva dos dados, calculamos o Coeficiente Alfa de Cronbach, apresentado na Tabela 02. De acordo com a classificação do coeficiente proposta por Freitas e Rodrigues (2005), podemos afirmar que a confiabilidade do instrumento utilizado na pesquisa é muito alta. Assim, passemos, a análise dos dados obtidos através deste.

Tabela 02 – Coeficiente α de Cronbach do instrumento utilizado na pesquisa.

Alfa de Cronbach	Nº de Itens
0,953	24



Fonte: Freitas (2005).

Estamos há mais de 10 anos da implementação da Lei 10.639/03 e, mesmo após tanto tempo de sua aprovação, menos de 50% dos professores que participaram da pesquisa houvera participado de alguma formação, mostrando que um dos grandes desafios para implementação da lei tem sido o seu reconhecimento valorativo por parte das escolas e dos educadores dos processos formativos, ou de formação continuada, conforme Gomes (2012). Segundo a autora (2012, p.75):

(...) observou-se a importância dos processos de formação continuada de professores(as) na temática étnico-racial no desenvolvimento de práticas emancipatórias e não estereotipadas, os quais, inclusive, apresentam-se muito pouco expressivos no contexto investigado.

Um profissional capacitado, atualizado será devidamente capaz de atuar de maneira positiva, eficiente e responsável, assegura Cavalleiro (2001).

Quanto aos recursos audiovisuais, percebeu-se que um dos motivos para que apenas 10% dos professores tenham utilizado, algumas vezes, esses recursos nas suas atividades cotidianas foi devido ao fato de as escolas não disponibilizarem desses materiais. Existem imensas dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas brasileiras, e quando estas se encontram em áreas rurais e quilombolas essas carências tendem a se agravarem. É importante observar que 45% dos professores não costumavam utilizar esses recursos. Porém, de todos os entrevistados, 85% dos professores consideravam relevantes à utilização desses recursos na metodologia escolar, por tornar as aulas mais dinâmicas, detalhadas, otimizando o tempo e despertando o interesse dos alunos. Para Brandão (2006, p.31):

A metodologia ora apresentada é orientada para um fazer pedagógico que valorize o saber que cada um traz e que, a partir do contato com este material, estimule a reflexão e o diálogo. As sugestões de atividades apresentadas nesse material apontam para o professor uma estrutura de trabalho que permite desenvolver os princípios básicos da Educação, com ênfase na pesquisa, no trabalho com diferentes linguagens e na leitura das imagens que nos cercam no cotidiano

Esses aspectos trazidos pelos educadores reforçam a relevância do material pedagógico existente no Kit *A Cor da Cultura*, uma ferramenta acessível para potencializar o trabalho da

temática étnico-racial de conteúdos lúdicos e qualificados, segundo Brandão (2006). Um material que torna o fazer pedagógico mais dinâmico, trabalhando, valorizando e resgatando os valores civilizatórios afrodescendentes para discutirmos e acessarmos os temas étnico-raciais, com o reconhecimento desses valores como fundantes da identidade, da constituição de sujeitos.

Vale salientar que nenhum dos voluntários se considera racista e 85% deles afirmaram, categoricamente, não serem racistas, uma reprodução do mito da democracia racial e negação do racismo, segundo Gomes (2005). Mais uma vez, percebe-se a negação e reprodução do mito da democracia racial, onde todos são tratados de maneira igual, onde não há racismo, sendo essa uma criação ilusória da percepção, do entendimento, da cabeça dos negros e afrodescendentes, considera Gomes (2005). Em contradição a porcentagem acima há uma contrapartida, na verdade uma contradição, pois 40% deles admitem que já tiveram alguma atitude racista ao longo de suas vidas. E certamente que tiveram, reflete Gomes (2005). A autora afirma (2005, p.54): “É por isso que ninguém gosta de se assumir preconceituoso. Essa contradição na forma como o brasileiro e a brasileira expressam o seu sentimento e o julgamento das pessoas negras confirma a lamentável existência do preconceito racial entre nós.”

Ainda trabalhando os dados, 55% deles afirmaram que o racismo traz consequências para todos os indivíduos na sociedade. A maioria dos professores admite as consequências danosas que o racismo e as atitudes discriminatórias podem trazer a vida dos sujeitos, esses educadores sabem que seus educandos estão em processo de construção dos seus saberes, do seu conhecimento e em formação da sua identidade. Segundo Cavalleiro (2001, p.89): “Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática.” A educação tem um papel fundamental na cultura brasileira e na cultura africana, de contribuir para a constituição dos sujeitos, para que possam ser sujeitos críticos e cuidantes, parafraseando Morin (2001), para que possam conhecer sua história, a história e a cultura do seu povo e tornar-se um sujeito pertencente à sua história em comunhão com uma construção afirmativa da sua identidade, do seu eu, tornando-se pessoa capaz de conduzir sua existência sem medo, vergonha ou receio de ser negro ou afrodescendente.

No Brasil as relações pessoais e sociais são marcadas pela desigualdade, pela diferença na forma de tratamento entre brancos, negros e índios. Existe, ainda hoje, uma forte herança do mito da democracia racial, onde, supostamente, brancos e negros convivem e coexistem de maneira

pacífica, entretanto esse mito caiu por completo à medida que as diferenças e os fossos sociais aumentam consideravelmente, sendo profundamente alicerçadas e demarcadas nos espaços escolares. O desafio enquanto educadores de escolas quilombolas, ou não, é implementar a Lei 10.639/03 e enfrentar toda e qualquer forma de racismo, intolerância e discriminação, sejam de origem racial, econômica, étnicas ou religiosas no cotidiano escolar, argumenta Munanga (2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em educação não podemos imaginar um processo homogêneo e linear, mas na mistura de histórias, de memórias, de saberes e fazeres que cada sujeito, cada educando traz consigo para o espaço pedagógico. A Lei 10.639/03 possibilitou uma reflexão sobre uma possível mudança de prática educativa, fomentando e munindo educadores e educadoras com conteúdos qualificados para o ensino das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, pautados em práticas afirmativas. Apesar de já se passarem 10 anos desde a sua criação e implementação, apenas 40% dos educadores relataram já ter participado de alguma formação sobre a lei, apontando que a formação dos professores dentro da temática étnico-racial é um dos grandes desafios para efetivação da Lei 10.639/03.

É nesse contexto de quebra de paradigmas que se insere a importância da Lei 10.639/03 como uma possibilidade de ressignificação da prática pedagógica e do espaço escolar. A lei possibilita uma construção pedagógica que garante o respeito à diversidade cultural e étnico-racial dos sujeitos, direito a uma escola justa, solidária e equânime, onde todos os alunos, negros e brancos possam conhecer a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Nossa pesquisa nos permitiu conhecer um pouco do universo, dos desafios e dos avanços para implementação da Lei 10.639/03 no Brasil, com recorte para este estudo, em escolas de uma comunidade quilombola.

O universo da Comunidade quilombola de Capoeiras nos revelou que esses desafios são potencializados quando lidamos com a realidade da educação rural, que ainda conta com salas multiseriadas, ausência de equipamentos públicos, de recursos didáticos, de merenda escolar, de formações continuadas para seus educadores. Mas, apesar dos enormes desafios, descobrimos educadores dispostos e abertos à mudança, a transformarem seus espaços e suas práticas educativas.

Um dos principais motores dessa mudança é o desejo e o afeto desses educadores por seus educandos e pela comunidade. Existe uma relação de cuidado, de zelo pela formação dos educandos, fato que potencializa as ações de mudança por uma escola, por uma educação antirracista e emancipatória.

Em Capoeiras pudemos verificar o que Trindade (2006, p.102) afirma:

Mudamos nosso trajeto, mas com a convicção da importância do tema para às relações humanas, para as relações pedagógicas, para o ensino da História e da Cultura africanas e afro-brasileiras no cotidiano escolar, pela percepção da necessidade de dar relevância aos afetos, emoções e sentimentos no trabalho com o outro e consigo mesmo, e porque a afetividade nos faz humanos.

O racismo está em toda sociedade, mas estamos e podemos mudar essa realidade a partir do espaço escolar. Esse espaço privilegiado para trabalharmos os vínculos, as emoções e a afetividade de educadores e educandos. Como educadores, sabemos da nossa força como mola propulsora na formação da identidade e da vida dos nossos educandos. Daí, ainda segundo Trindade (2006, p.103):

Tais relatos fortalecem nossa concepção da importância de as ações docentes estarem política, teórica, afetiva e eticamente comprometidas com uma educação sem discriminações, sem racismos, uma educação efetivamente igualitária e acolhedora para todos.

Educar para o mundo, para as incertezas, para beleza da diversidade do outro, para o encontro de diferentes trajetórias que por suas singularidades são únicas e ricas na formação de cada um e do grupo, considera Freire (1996). A responsabilidade do educador está em preparar e formar sujeitos críticos, afetuosos e conscientes do seu papel e da sua história, da sua cultura e da cultura que os constituiu. Formar para um mundo globalizado, histórico e político, um mundo onde pode-se e deve-se potencializar o coletivo, o respeito às diferenças, a diversidade ao colorido das relações étnico-raciais.

Uma outra educação é possível, consideram os autores trazidos nessa pesquisa, sem racismo, sem dor, sem a vergonha da cor da pele, do cabelo, do corpo, da religião ou da origem étnico-racial,

num mundo de encontros e descobertas, de possibilidades com toda complexidade que nos faz humanos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2006.

ARROYO, Miguel G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In EITLER, Kita. BRANDÃO, Ana Pula (Org.). LÁZARO, André (Coord.) **Por que pobreza? educação e desigualdade**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014.

BELL, Judith. **Como realizar um projeto de investigação**. Lisboa: Gradiva, 1993.

BENTO, Maria Aparecida. Aprendendo e ensinando relações raciais no Brasil. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. **Saberes e fazeres: modos de sentir**. v. 2. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. **Saberes e fazeres: modos de agir**. v. 3. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. **Saberes e fazeres: modos de fazer**. v. 4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.1, p.227-241, jan./abr.2010.

BRASIL. **Lei 10.639/03**, de 09 de janeiro de 2003. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: DF, 2005.

_____. 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. **Parecer CNE/CP3/2004**, 10 de março de 2004. .

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação** – repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

_____. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para subjetividade e afetividade. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Saberes e fazeres: modos de ver**. v.1. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

_____. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação antirracista. In: SECAD. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília: 2010.

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Graal. Coleção Tendências. Vol.4.1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. São Paulo: Paz na Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. São Paulo: Paz na Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 2011.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC/SECAD. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 39-62.

_____. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação – repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

MORIN, Edgar. **As duas globalizações: complexidade e comunicação uma pedagogia do presente**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2002.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. Formação de Professores e perspectivas para implantação da lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Helena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Autêntica, 2006.

_____. **Origens africanas no Brasil – histórias, línguas, culturas e civilizações**. 3 ed. Belo Horizonte: Global, 2009.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil – identidade nacional versus identidade negra**. São Paulo: Global, 2008.

_____, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007