

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**GIZELE DOS SANTOS BELMON ARAÚJO**

**DOCENTES DE TERRA NOVA-BA:**

**ENTRE OS DIZERES E O SILÊNCIO FRENTE AOS PRESSUPOSTOS  
DA LEI 10.639/03**

**FEIRA DE SANTANA – BA.**

**2018**

**GIZELE DOS SANTOS BELMON ARAÚJO**

**DOCENTES DE TERRA NOVA-BA:  
ENTRE OS DIZERES E O SILÊNCIO FRENTE AOS PRESSUPOSTOS  
DA LEI 10.639/03**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Maria Helena da Rocha Besnosik

**FEIRA DE SANTANA – BA.**

**2018**

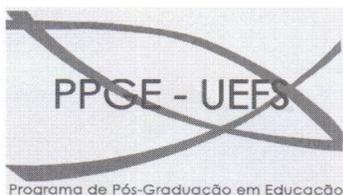
**Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS**

A689D Araújo, Gizele dos Santos Belmon  
Docentes de Terra Nova-BA : entre os dizeres e o silêncio frente aos  
pressupostos da lei 10639/03 / Gizele dos Santos Belmon Araújo . - 2018.  
104 f. : il.

Orientadora: Maria Helena da Rocha Besnosik.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Docentes – Terra Nova (BA). 2. Práticas pedagógicas. 3. Lei Federal  
10.639/03. I. Besnosik, Maria Helena da Rocha, orient. II. Universidade  
Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 371.13(814.22)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

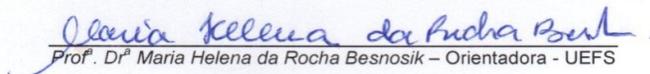
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

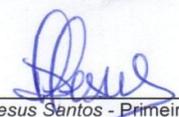
**GIZELE DOS SANTOS BELMON ARAÚJO**

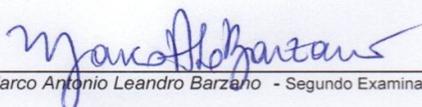
**“DOCENTES DE TERRA NOVA – BA: ENTRE OS DIZERES E O  
SILÊNCIO FRENTE AOS PRESSUPOSTOS DA LEI 10.639/03”**

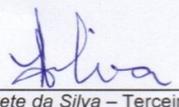
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

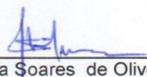
Feira de Santana, 21 de setembro de 2018

  
Prof.ª Dr.ª Maria Helena da Rocha Besnosik – Orientadora - UEFS

  
Prof. Dr. Deyse Luciano de Jesus Santos - Primeira Examinadora – Fac. Maurício de Nassau

  
Prof. Dr. Marco Antonio Leandro Barzani - Segundo Examinador- UEFS

  
Prof.ª Dr.ª Elizete da Silva – Terceira Orientadora - UEFS

  
Prof.ª Dr.ª Sandra Nívia Soares de Oliveira – Quarta Examinadora - UEFS

**RESULTADO: Aprovado**.....

À minha filha Noemi, que tão pequenina, 5 anos de idade, já tem que lidar com manifestações racistas. Portanto, àqueles e àquelas que desde muito cedo engendram alternativas para vencer o racismo, dedico esta obra.

## “EM TUDO, DAI GRAÇAS”

Neste percurso há muito desejado e ao mesmo tempo tão árduo, a travessia só foi possível porque encontrei muitas mãos para me ajudar a levantar e alguns ombros nos quais eu pudesse desabafar e externar toda angústia que, afinal de contas, parece ser inerente a este processo (ou não). E, nesse misto de alegria, superação e realização, agradeço àqueles e àquelas que de alguma forma participaram deste caminhar.

E a primeira manifestação de gratidão é voltada para o meu único Senhor e Salvador Jesus Cristo, a quem devo toda honra e toda glória por cada passo dado e pelos recuos também.

Agradeço aos meus pais amados, Maria de Lourdes e Humberto Belmon, pelo apoio, carinho e amor dispensado a mim em cada momento. Pela prioridade que eles deram à educação dos cinco filhos, educação ética, cristã e educação escolar. Agradeço às minhas três irmãs Girlene, Gilmara, Mima e ao meu irmão Gilson Belmon, porque diversas vezes me senti no colo de cada um deles. O incentivo e disposição em prestar-me ajuda a todo instante, não só com relação aos desafios do mestrado, mas com relação às intensas dificuldades pessoais que me acompanharam durante todo o percurso do presente curso.

Agradeço ao meu amado esposo Paulo César Alves de Araújo, pelo apoio cotidiano e incentivo aos estudos. Meu agradecimento também é direcionado ao meu pequeno filho Paulo César e à minha pequena filha Noemi, que ficava muito preocupada com a minha “tarefinha tão difícil”, assim dizia. E a todo instante questionava: “Mamãe, sua tarefinha difícil já terminou?” Agradeço aos que torceram por mim nesta caminhada: Cimario dos Anjos, Marcia Belmon, à minha sogra querida Jaciara Araújo, Liliane Alves, Matheus Portela, Jeovania Dórea, Professor Gustavo Moraes. Minha gratidão também ao Pastor Gilson Santos, da Igreja Batista em Amélia Rodrigues, a qual congrego. Agradeço também às minhas amigas irmãs Ednalva Dionísio, Carmem Lúcia, Almira Belmon e Clisolita Bacelar, pela imensa torcida.

Entre os agradecimentos, enfatizo mais uma vez o nome de Gilmara Belmon, também enquanto Secretária Municipal de Educação em Terra Nova /BA- SEDUC, sempre disponível para dialogar sobre o assunto e ceder entrevistas, bem como toda a equipe da SEDUC que sempre me acolheu com carinho, e, em momento algum, negou-me informações. Estendo também o agradecimento especial às docentes, sujeitos da pesquisa, que se dispuseram a romper o silêncio e dar voz às suas memórias e subjetividades, sem as quais este trabalho não

seria possível. Agradeço também à diretora Naiara e a toda equipe da Escola Municipal Margarida Maria Lisboa de Oliveira, pelo acolhimento e disponibilidade.

À equipe do Colégio Municipal Governador Luiz Viana Filho em Amélia Rodrigues, nas pessoas de Luciana Rocha, Eliene Santos, Jussara Cordeiro e Nanci Xavier, pela compreensão às minhas necessidades constantes de mudanças de horário e pelo constante incentivo. Minha imensa gratidão também à Escola Municipal Professora Maria Angélica Gonçalves Monteiro, na pessoa de Edna Reis dos Santos e Adriana dos Anjos Santana Bomfim. À equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação em Amélia Rodrigues / SEMEAR, representada pelo Secretário de Educação Rui Cesar de Andrade, Eliene Lopes e Leília Patricia Freitas pelo apoio e incentivo. Enfatizo o nome de Rui Cesar de Andrade, atual Secretário de Educação de Amélia Rodrigues ex-Secretário de Educação do município de Terra Nova, pela oportunidade do diálogo. Minha gratidão também ao vice-prefeito do município de Terra Nova, o senhor Eduardo Valente, por ter fornecido informações tão preciosas sobre a história do município, que se confunde com a sua própria história.

Agradeço imensamente a cada componente da banca, a Dra. Deyse Luciano, que mesmo sem me conhecer, atendeu prontamente ao meu pedido em participar da presente banca e pela contribuição para o enriquecimento do presente trabalho; à Dra. Elizete Silva que, com todo carinho e atenção, se dispôs a me acompanhar neste processo; ao Dr. Marcos Barzano, que também foi meu professor no presente mestrado, agradeço pela imensa colaboração; à Dra. Sandra Nívea Soares, meu muito obrigada pela disposição e atenção dispensada a mim. Agradeço também pela oportunidade na turma de pedagogia, 8º semestre, em que realizei o tirocínio. Experiência enriquecedora que permitiu uma troca de saberes e de vivências que muito tem acrescentado em minha vida. Meu agradecimento também à turma de pedagogia da UEFS (8º semestre), à turma de Licenciatura em Música e Licenciatura em Matemática, com quem também tive a oportunidade de estabelecer um diálogo no período do tirocínio. Enfim, aos docentes da banca, minha imensa gratidão pela humildade, disponibilidade, respeito e competência.

Agradeço também de modo especial, ao Dr. Amós Cruz Souza, meu eterno professor, tendo lecionado na 8ª série do Ensino Fundamental (1994), na pós-graduação, na Faculdade Montenegro, em Feira de Santana-BA (2009) e contribuído imensamente com o presente trabalho através de leitura e revisão constante. Agradeço também pela humildade, competência e disposição em servir.

Agradeço aos professores Doutores do PPGE – UEFS que muito contribuíram para minha formação pessoal e acadêmica: Marcos Bazano, Miguel Almir, Wellington Araújo e à

coordenadora do Programa Professora Dra. Ludmilla Cavalcante e Dra. Antonia Almeida Silva respectivamente. Minha gratidão também à secretariado PPGE, representada por Regina Soares e Sr. Helio. Minha gratidão ainda à turma do PPGE 2016 e 2017, cuja convivência foi muito enriquecedora.

De modo especial, expresso minha gratidão à Dra. Maria Helena Besnosik - carinhosamente, Malena - por ter aceitado o imenso desafio de seguir junto comigo nesta caminhada enquanto minha orientadora (e professora). Sendo assim, pela atenção, compreensão e competência, minha gratidão a ti, Malena.

## RESUMO

Esta pesquisa busca investigar a relação das docentes com os pressupostos estabelecidos pela Lei Federal 10.639/03 que altera o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. Os objetivos específicos são os seguintes: 1. Identificar as docentes que conhecem os pressupostos estabelecidos pela Lei Federal 10.639/03; 2. Reconhecer como aquelas docentes que afirmaram conhecer a Lei em questão, apreendem os seus pressupostos e como isto se reflete nas suas práticas pedagógicas; 3. Perceber entre as docentes que disseram ter esquecido da Lei 10.639/03 as possíveis razões desse “esquecimento”.

As docentes, sujeitos da pesquisa, são àquelas que lecionam na Escola Margarida Maria Lisboa de Oliveira atendendo crianças da faixa etária entre 4 e 5 anos da Educação Infantil e o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa, de caráter Qualitativo, teve como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a análise de documentos legais (impressos e digitais) que versam sobre a lei 10.639/03 ou que lhe servem de fundamento, tomando como principais categorias de análise os conceitos de preconceito (GOMES, 2005), esquecimento (BARRONCAS, 2012), (ARAÚJO; SANTOS, 2007), e silenciamento (MULLER; COSTA, 2016). Na presente pesquisa, a metodologia utilizada no trato com as fontes orais foi a metodologia História Oral, bem como o uso de etnotexto como um dos métodos no trabalho com fontes orais (JOUTARD, 2000), (GANDON, 2001).

Os resultados da pesquisa apontam para, de um lado, o esquecimento da Lei 10.639/03 por parte das docentes, o que revela experiências dolorosas de preconceito étnico-racial sofridas pelas mesmas; de outro, as frequentes contradições nas ações das docentes que afirmam estarem coerentes com a referida Lei. Enfim, essas questões tornam-se ainda mais pertinentes quando entra em cena o fator religioso, que acaba interferindo, de modo peculiar e complexo, nos processos de efetivação da Lei 10.639/03.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03 / Formação Religiosa / Identificação Étnico-Racial

## ABSTRACT

This research seeks to investigate the relationship of the teachers with the assumptions established by Federal Law 10.639/03 amending article 26 A of the law of guidelines and Bases of education – LDB, which versa on the compulsory teaching of history and culture Brazilian and African in basic education. And the specific objectives are as follows: 1. Identify whether teachers know the assumptions established by Federal Law 10.639/03; 2. Recognizing how those teachers who claimed to know the law in question, seize their assumptions and how this is reflected in their pedagogical practices; 3. Notice among the teachers who said they have forgotten the law 10.639/03, the possible reason of this forgetfulness.

The teachers, subjects of the research, are those who teach at the school Marguerida Maria Lisboa de Oliveira serving children of the age group between 4 and 5 years of child education and the 1st and 2nd year of elementary School. The research, of a qualitative character, had as instruments of data collection The Interstructured interview and the Analysis of legal documents (printed and digital) that are versed in the law 10.639/03 or that serve it on the basis, taking as main categories of analysis the concepts of Prejudice (GOMES, 2005), forgetfulness (BARRONCAS, 2012), (ARAÚJO SANTOS, 2007), and silencing (MULLER; COSTA, 2016). In the present research, the methodology used in the treatment with the oral sources was the oral history methodology as well as the use of Etnotexto as one of the methods in the work with oral sources (JOUTARD, 2000), (GANDON, 2001). The results of the research point to, on the one hand, the forgetting of Law 10.639 / 03 by the teachers reveal painful experiences of ethnic-racial prejudice suffered by them; on the other hand, the frequent contradictions in the actions of professors who claim to be consistent with the aforementioned Law. Finally, these questions become even more pertinent when the religious factor that comes into play, which ends up interfering in a peculiar and complex way in the processes of effecting the Law 10.639 / 03.

**Keywords:**Law 10.639 / 03 /Religious /Ethnic and Racial Identification

**LISTA DE QUADROS E TABELAS**

**TABELA 01.....14**

**TABELA 02.....68**

**TABELA 03 ..... 91**

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CRI** – Combate ao Racismo Institucional

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MDA** – Ministério do Desenvolvimento Agrário

**MNU** – Movimento Negro Unificado

**PCN's** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SDH** – Secretaria de Direitos Humanos

**SEPPIR** – Secretaria de promoção da Igualdade Racial

**SEPM** – Secretaria de Políticas para Mulheres

**SECULT-BA** – Secretaria de Cultura do Estado da Bahia

**TEM** – Teatro Experimental do Negro

**UHC** – União dos Homens de Cor

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS DA PESQUISA</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>PERCURSOS DA LEI 10.639/03: PALCO DE DISPUTAS POLÍTICAS – DEMANDAS DE REFLEXÃO</b>	<b>30</b>
3.1	DURBAN (2001): UM MARCO HISTÓRICO	30
3.2	DA COMPROVAÇÃO DE UM RACISMO À BRASILEIRA ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AFIRMAÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NO BRASIL	35
3.3	O SENTIDO HISTÓRICO DA LEI 10.639/03	39
<b>4</b>	<b>RELAÇÃO DAS DOCENTES COM OS PRESSUPOSTOS ESTABELECIDOS PEA LEI 10.639/03</b>	<b>50</b>
4.1	ENTRE A MEMÓRIA E O ESQUECIMENTO	57
4.2	“NEM TUDO O QUE PARECE, É”: DESAFIOS NA INTERVENÇÃO DOCENTE	70
4.3	PONTOS E CONTRAPONTO	82
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>87</b>
	<b>ANEXO I</b>	<b>91</b>
	<b>ANEXO II</b>	<b>92</b>
	<b>ANEXO III</b>	<b>94</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>95</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As primeiras indagações que deram origem à presente pesquisa, surgiram durante um trabalho desenvolvido com as docentes no município de Terra Nova-BA, no ano de 2007. Quando a Equipe da Secretaria Municipal de Educação do município, no intuito de intensificar os trabalhos a partir das demandas da Lei Federal 10.639/03<sup>1</sup>, resolve contratar uma Consultoria Pedagógica para trabalhar sobre a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo escolar, no período da Jornada Pedagógica que ocorreu em fevereiro/2007. Ao tomar conhecimento disso, prestei seleção e fui convocada para ministrar uma Oficina com o tema “Inclusão da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no Currículo” na perspectiva da Lei 10.639/03, cujo público alvo eram as docentes da Rede Municipal de Ensino de Terra Nova-BA que lecionavam no ciclo de alfabetização (1º e 2º anos do Ensino Fundamental).

Durante essa Oficina, procurei, antes de tudo, justificar a aprovação da Lei 10.639/03 e discutir porque ela é tão necessária. Contudo, percebi neste processo algumas tentativas das docentes de “mudar de assunto”, até que uma expressão de determinada professora chamou-me atenção: “A questão não é a cor da pele! Quando olho para o aluno, não quero saber se é preto ou branco; o problema aqui são questões de higiene, a família que não aparece na escola, a precária situação financeira da família dos alunos...” Este mesmo pensamento foi compartilhado por outra professora que afirmou não haver racismo na escola em que trabalha.

Neste interim, em resposta à negação do preconceito étnico-racial no espaço escolar, uma docente levanta e diz em alta voz: “Aqui tem racismo, sim, e o problema são as evangélicas<sup>2</sup>. Elas impedem a Lei porque para elas tudo é do diabo”. Tal afirmação encontrou apoio de outras docentes, que sinalizaram de modo positivo balançando a cabeça. Esta postura

---

1 Embora a Lei 10.639/03 tenha sido alterada pela Lei 11.645/08, por acrescentar a História e Cultura Indígena; no presente trabalho mantemos a designação anterior pelo fato de especificar o grupo étnico-racial negro.

2 As docentes utilizam o termo evangélico cotidianamente para designar tanto os cristãos protestantes de imigração quanto os protestantes pentecostais e/ou neopentecostais. A autora Elizete Silva (2006) apresenta o termo cristão para designar todos aqueles que estão inseridos no campo, cuja matriz religiosa é a cristã e identifica, como protestantes, as denominações advindas da Reforma Protestante (século XIV). Dessa forma, de acordo com a autora Elizete Silva (2006), estão incluídos o protestantismo de imigração (luteranos e anglicanos), o protestantismo de missão (oriundo dos EUA: metodistas presbiterianos, batistas e episcopais) os protestantes pentecostais e os neopentecostais (Casa da Bênção, Igreja Internacional da Graça Divina, Igreja Universal do Reino de Deus, Renascer e outros). Já a autora Deyse Luciano (2012), com base no conceito de identidade proposta por Livia Fialho, utiliza o termo evangélico para diferenciar, entre o grupo de cristãos protestantes, aqueles que são sujeitos da sua pesquisa, digo, os pentecostais e neopentecostais. Contudo, em que pesem as discussões em torno dos termos protestante/evangélico, no intuito de manter a fidelidade aos discursos, o termo evangélico permanece com a mesma finalidade utilizada pelos sujeitos da pesquisa.

da docente despertou atenção, porque coloca em posições antagônicas o protestantismo e a Lei 10.639/03. Será mesmo que há incompatibilidade entre protestantismo e a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana? O que a docente quis dizer quando afirma que, para as docentes evangélicas, “tudo é do diabo?” Ora, sendo a própria pesquisadora negra, protestante<sup>3</sup> e engajada na luta pela efetivação da referida Lei, tal constatação provocou estranhamento e incitou o interesse pela pesquisa.

Portanto, o objetivo inicial deste trabalho era investigar qual a relação das docentes protestantes com os pressupostos estabelecidos pela Lei 10.639/03. E, para isso, parecia lógico ter como sujeitos da pesquisa somente estas docentes protestantes porque, no primeiro momento, eram as suas respostas que deveriam ser objeto de interesse. Entretanto, durante o exame de qualificação<sup>4</sup>, houve questionamentos sobre o porquê ter somente as protestantes como sujeitos da pesquisa, e não as demais docentes de diferentes profissões de fé ou até mesmo àqueles que dizem não professar fé alguma. No momento, ainda que não tenha compreendido exatamente as intenções da ampliação dos sujeitos da pesquisa, o desafio foi aceito. Optou-se, então, pelas docentes da Escola Margarida Maria Lisboa de Oliveira, pelo fato de as indagações iniciais terem surgido a partir daquela Oficina que ministrei no ano de 2007, em que algumas destas docentes estavam presentes. A partir dos resultados da pesquisa, é que se tornaram claras as razões pelas quais a “banca de qualificação” sugeriu a ampliação dos sujeitos da pesquisa.

Nesta perspectiva, o objetivo principal, é saber qual a relação dessas docentes (independente de religião) com os pressupostos estabelecidos pela Lei 10.639/03. E os objetivos específicos são os seguintes: 1. Identificar se as docentes conhecem os pressupostos estabelecidos pela Lei Federal 10.639/03; 2. Reconhecer como aquelas docentes que afirmaram conhecer a Lei em questão, apreendem os seus pressupostos e como isto se reflete nas suas práticas pedagógicas; 3. Perceber, entre as docentes que disseram ter esquecido da Lei 10.639/03, as possíveis razões desse “esquecimento”.

A questão torna-se ainda mais necessária quando nos reportamos para Terra Nova. O município que hoje chamamos Terra Nova, ergueu-se em 1902 sob um engenho do mesmo nome. No ano de 1953, Terra Nova passa a ser distrito do município de Santo Amaro/BA, com a denominação de Terra Boa e, em 1961, conquista sua independência política e volta a

---

<sup>3</sup> A própria pesquisadora autodeclara protestante, cuja Congregação é a I Igreja Batista em Amélia Rodrigues/BA. Esta auto declaração tem como base a concepção de protestante defendida pela autora Elizete da Silva (2006).

<sup>4</sup> Etapa do mestrado em que a pesquisa, ainda em processo, é submetida a análise dos docentes especializados na área, que, provavelmente, irão compor a banca examinadora na defesa da dissertação.

ser chamada de Terra Nova, tendo Jacu e Rio Fundo como distritos. Seus limites são as cidades de Amélia Rodrigues, São Sebastião do Passé, Teodoro Sampaio, Conceição do Jacuípe e Catu. Localizado no entorno do Recôncavo Baiano, o município de Terra Nova apresenta semelhanças com os demais municípios que compartilham o mesmo lugar (RIBEIRO, 2007).

O Recôncavo baiano (e o seu entorno) é uma região brasileira de enorme influência africana. Para ele, foram trazidos milhares de escravizados, sobretudo para trabalharem na produção de cana-de-açúcar. Segundo Guimarães (2003), “a cidade da Bahia foi, durante o período colonial, a sub-metrópole, a feitoria-fortaleza, sede da administração portuguesa na América. A sua praça comercial estava ligada à produção e ao comércio internacional do açúcar.” É nesse contexto que a população afro-brasileira terranovense é erguida e, embora tenha se tornado contraditória e inviável a afirmação de uma territorialidade açucareira do Recôncavo, devido a desativação das usinas, o fato é que permanece uma potente comunidade afro-brasileira. (SOUZA, 2015)

Em 1900, Terra Nova é erguida dentro desse contexto socioeconômico, tendo como base os três pilares: terra, trabalho e capital. O trabalho representado pela mão-de-obra barata ou gratuita<sup>5</sup> e o capital representado pela Usina de cana e pela ferrovia Santo Amaro (RIBEIRO, 2007). Ainda de acordo com Ribeiro (2007), Terra Nova é formada por uma população recém-saída da escravidão, um povo livre e sem escola. E mais adiante afirma “se as leis que foram libertando os escravos (Lei do Ventre Livre, Sexagenário) fossem acompanhadas de cessão de lotes de terras em favor dos libertos e do direito de serem alfabetizados, o grau de consciência em 1888, na Abolição da Escravidão, seria outro”. Ribeiro traz essa reflexão porque enfatiza a todo instante a permanência das relações senhor/subordinado, mesmo após a Abolição da Escravidão e devido também à forte concentração da terra nas mãos de uma minoria. Ribeiro atribui essa condição de subordinação a não distribuição da renda e à carência de escolaridade da população, pois põe em evidência que é através da educação que os sujeitos podem adquirir autonomia.

Dados do IBGE- dos anos de 1991, 2000 e 2010 trazem informações sobre a escolarização dos adultos no município de Terra Nova- BA, confirmando a baixa escolarização da população na década de 1990, bem como o seu crescimento gradual, no que diz respeito aos níveis de instrução, nos anos posteriores. Como segue:

---

<sup>5</sup> O texto não aborda detalhes sobre essa possível mão-de-obra gratuita. De acordo com o contexto, parece ser ainda resquícios do sistema escravista.

## ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO DE 25 ANOS OU MAIS

**Tabela 01**

NÍVEL DE INSTRUÇÃO	1991	2000	2010
Fundamental incompleto e analfabeto	43,2%	26,3%	16,7%
Fundamental incompleto e alfabetizado	45,6%	56,7%	52,1%
Fundamental completo e médio incompleto	4,6%	5,2%	10,3%
Médio superior incompleto e completo	6,2%	11,4%	19,5%
Superior completo	0,3%	0,5%	2,4%

**Fonte:** Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em [atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/Atlas\\_IDHM\\_Book\\_WEB.pdf](http://atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/Atlas_IDHM_Book_WEB.pdf).

Imprescindível dizer ainda que o município de Terra Nova-BA insere-se no Território de Identidade do Portal do Sertão, juntamente com mais 16 municípios que apresentam afinidades históricas, sociais, culturais, econômicas e geográficas: Amélia Rodrigues, Anguera, Santanópolis, Antonio Cardoso, Conceição da Feira, Conceição do Jacuípe, Coração de Maria, Feira de Santana, Ipecaetá, Irará, Água Fria, Santa Bárbara, Santo Estevão, São Gonçalo dos Campos, Tanquinho e Teodoro Sampaio (FLORES, 2015).

De acordo com Flores (2015), o Território de Identidade configura-se numa estratégia de desenvolvimento criada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) desde 2003 e, no ano de 2007, a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia- SECULT-BA adota essa divisão do território baiano em 27 Territórios de Identidade, agrupando assim os municípios.

No decorrer da presente pesquisa, foram encontrados outros fatos relevantes relacionados à história de Terra Nova, fatos que foram buscados com persistência porque ninguém (ou quase ninguém) ousou contá-los. Além disso, em consonância com o presente trabalho, muitos estudos foram realizados sobre a articulação entre a Lei 10.639/03 e a formação docente, devido aos desafios colocados para categoria.

Os autores Di Paula e Guimarães (2014), no seu texto titulado *10 anos da Lei Federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas*, fazem um estudo sobre a temática entre as dissertações e teses com publicações desde 2003 até 2013,

como sugere o título. Tendo como fontes de investigação as publicações de dissertações e teses consolidadas a partir do banco de teses e dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dos trabalhos científicos constantes na base da Scientific Electronic Library Online (SCIELO), foram destacadas 15 dissertações de mestrado, um artigo científico e 12 teses de doutorado.

Entretanto, entre estes estudos, destacam-se aqui aqueles cujo foco acaba recaindo nas identidades dos sujeitos, pois são os que mais se aproximam da presente pesquisa. São três teses de doutorado: Jesus (2007) – De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade; Holanda (2009) – Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará; e Santos (2010) – Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras autoras.

A tese de Jesus (2007), através da abordagem metodológica história de vida, enfoca a inserção da questão racial negra em duas universidades federais da Bahia. A tese de Holanda (2009) tem centralidade nos processos de construção de subjetividades dos docentes universitários negros da Universidade Federal do Ceará (UFC) ao longo de suas trajetórias de vida, tendo como objetivo conhecer e analisar as construções identitárias de professores dessa universidade nas experiências do tornar-se negro, vivenciadas desde a infância até o ingresso no mundo do trabalho. Santos (2010) tece uma análise das trajetórias de vida das docentes negras da Educação Básica, principalmente aquelas que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Várzea Grande/MT. Seu objetivo foi compreender a possível influência da cor/raça nas trajetórias docentes. Como se vê, os trabalhos destacados apresentam em comum o campo metodológico história de vida, bem como a ênfase na construção do ser negra/negro e sua interface com a docência.

Outros estudos que abordam a formação docente também podem dialogar com a presente pesquisa devido à sua interface com a identidade religiosa docente e o reflexo disso nas práticas pedagógicas. Dessa forma, a tese de doutorado de Rachel Rua Bakke (2011), *Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639*, estuda o modo como essas manifestações religiosas aparecem nos materiais didáticos, nos cursos de formação continuada de professores e na própria sala de aula (quando aparece) a partir dessa Lei, bem como identifica as tensões e negociações quando essas religiões adentram a escola.

O artigo de Joance Conceição (2016) com o título **Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana, Lei 10.639/03**, tem como objetivo refletir sobre o processo de aplicação da Lei Federal 10.639/2003, especificamente sobre as religiões de matriz africana. A

autora afirma a escola enquanto espaço desconstrução de conhecimento e, ao mesmo tempo, reprodutora de preconceitos e estereótipos direcionados a determinados grupos sociais, merecendo destaque os negros e indígenas. Este preconceito (segundo a mesma autora) é intensificado quando se trata das religiões de matriz africana, frente ao crescimento de denominações pentecostais e neopentecostais, protagonistas de diversos desrespeitos religiosos pelo Brasil. Tendo em vista a trajetória de perseguição, preconceito e discriminação sofrida pelos africanos e africanas desde a sua chegada ao Brasil para o trabalho escravo (século XVI), a autora considera que a não aplicação da Lei 10.639/03 resulta de um conjunto de ações e comportamentos, com destaque para o racismo estrutural no Brasil.

De acordo com Joalice Conceição (2016), além do grande número de docentes pentecostais e neopentecostais que se negam a abordar aspectos religiosos africanos, há também docentes evangélicos que se recusam a trabalhar a lei na sua totalidade (mas não deixa claro que totalidade é esta). Contudo, a autora traz que este não é o único entrave para a aplicação da Lei 10.639/03. De acordo com o Ministério da Educação, ocorre também o desconhecimento da legislação e sua obrigatoriedade, bem como a falta de investimento público.

O artigo De Paulo (2015), **Religiões afro-brasileiras e a educação: intolerâncias no ensino de história**, apresenta como objetivo expor os dados de uma pesquisa realizada sobre intolerâncias religiosas encontrados por professores em alunos de algumas escolas públicas da periferia de Fortaleza, no Ceará, ao abordar a temática das religiões de matriz africana no ensino de História e alguns aspectos de tensão e conflito em sala de aula. Esta pesquisa tem caráter qualitativo e a metodologia utilizada é a análise bibliográfica e documental sobre o tema, como também o uso de entrevistas realizadas com professores nas escolas investigadas. Os dados e análise apresentados são os frutos iniciais de uma pesquisa de Mestrado em Educação da UFC. Os resultados parciais mostram que as religiões de matriz africana sofrem de estigmatizações constituídas, em sua maioria, por adeptos de igrejas cristãs, sejam católicos ou evangélicos, no entanto apresenta também o crescimento do número de professores conscientes da importância da Lei 10.639/03 e sua relevância para a educação.

A dissertação de mestrado de Carmem Regina T. Gonçalves (2014) *A diversidade étnico-racial em escolas privadas confessionais: a propósito da lei 10.639/03* visa compreender como o trabalho pedagógico sobre a temática da diversidade étnico-racial é realizado em duas escolas privadas confessionais (católicas) do município de Belo Horizonte, mais especificamente como a Lei nº 10.639/03 está sendo incorporada nas práticas educativas dessas instituições.

O livro *Bullying Submerso: Religião e etnicidade na escola*, da organizadora Irene Dias de Oliveira (2015), traz o artigo *Reconhecer as diferenças religiosas: passos para o diálogo na escola*, da mesma autora em parceria com Clóvis Ecco e trata do modo como as tensões e disputas simbólicas de natureza religiosa são travadas por seus líderes e adeptos e levadas ao ambiente escolar através dos docentes, diretores, pais, mães e também do corpo discente que não estão preparados para reconhecerem a multiplicidade de experiências religiosas, resultando em bullying sofrido por pessoas que não confessam a mesma religião. O artigo ainda traz depoimento de professores que confessam que as religiões de matriz africana tem a ver com demônio e magia negra.

O artigo de José Nunes dos Santos Júnior (2011) “*Os professores evangélicos e a Lei 10.639/03: Impactos do pentecostalismo no campo educacional*” propõe uma discussão sobre a experiência religiosa de professores, fieis pentecostais, e sua relação com a Lei 10.639/03. Esta problemática surgiu durante um curso de formação continuada para professores sobre a lei 10.639/03 no município de Simões Filho, região metropolitana de Salvador, em 2009. Nesse curso participaram professores interessados em compreender melhor os fundamentos teóricos e metodológicos da referida Lei com a finalidade de sua aplicação em sala de aula. Durante a programação vários comentários sobre a recusa de professores evangélicos em conhecer e aplicar a Lei 10.639/03 em sala de aula surgiram. Quando indagados, esses docentes afirmaram categoricamente de que a lei promovia o candomblé, e eles não iriam falar de orixás, de macumba, nem de candomblé em sala de aula para seus alunos.

Na literatura citada, há o predomínio da influência religiosa de matriz judaico-cristã (seja católico, protestante) nas práticas docentes, resultando no desvelamento de preconceitos e na recusa do trabalho com a Lei 10.639/03 (cujo foco está na religião de matriz africana e afro-brasileira), embora aponte também para algumas mudanças neste cenário. Devo recordar que a Lei 10.639/03 não trata do ensino da religião afro-brasileira e Africana na Educação Básica, mas da sua abordagem histórica e o combate à intolerância religiosa (Resolução CNE/CP 03/2004).

Outra pesquisa traz uma articulação entre formação docente e identidade religiosa de um modo bem peculiar, ampliando as questões sobre diversidade cultural, na medida em que insere o campo científico.

A autora Deyse Luciano de Jesus Santos (2018), em sua tese intitulada *Identidades Religiosas: Subjetividades em conflito na formação de professores* procura investigar a relação entre religião e educação na formação de professores evangélicos, ou de que forma a identidade religiosa do sujeito pode interferir na construção da visão científica dos mesmos,

em um Curso à Distância de História, ofertado por uma universidade pública e em um Curso Presencial de Pedagogia numa faculdade privada. De que forma esses estudos podem contribuir para a presente pesquisa e de que forma eles se distanciam? Os primeiros trabalhos citados trazem o processo de construção da identificação étnico-racial negra dos docentes, enquanto os outros estudos priorizam a formação religiosa. Tais perspectivas são imprescindíveis para o contexto educacional na contemporaneidade. Assim a presente pesquisa mantém a sua peculiaridade, na medida em que traz a identificação étnico-racial negra / formação religiosa / formação docente de modo articulado, pois, no universo da pesquisa em questão, tornou-se claro o quanto estas dimensões se confundem principalmente quando se trata da Lei Federal 10.639/03, tão necessária para a educação brasileira e ainda tão pouco conhecida de fato.

É neste lugar que se encontra a justificativa da presente pesquisa. Estas três dimensões: a identificação étnico-racial negra / formação religiosa / formação docente, consideradas de forma articulada, torna-se um dos resultados da pesquisa que, por sua vez, possibilita outras discussões e reflexões imprescindíveis para a práxis docente e implementação da Lei em questão. Nessa perspectiva, encontram-se articuladas Educação / Cultura / Identidade, cuja compreensão só é possível a partir do campo de teorização dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais tem origem na Inglaterra com a fundação em 1964, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. Sua principal reivindicação era a crítica à concepção de cultura, predominante no período em que esse processo se dava em relação às “grandes obras”, assumindo um caráter elitista, que fazia a distinção entre “baixa cultura” e “alta cultura” (SILVA, 2010). Desta crítica resulta a obra *Culture and society*, de Raymond Williams (publicada em 1957) e a obra de E. P. Thompson intitulada *The making of the English working class*, publicada em 1963. Tais obras renovaram a concepção de cultura, sendo agora compreendida como “um modo de vida global de uma sociedade, como a experiência de vida de qualquer agrupamento humano” (SILVA, 2010). Desse modo, a cultura não era mais, digamos assim, um privilégio da elite, pois todo ser humano, todo agrupamento humano é portador de cultura. Esse deslocamento do conceito de cultura acaba por produzir, aos menos privilegiados, a igualdade dos povos na sua dimensão cultural.

Outra contribuição relevante dos Estudos Culturais para a presente pesquisa está na compreensão da cultura enquanto um campo de luta em torno da significação social (SILVA, 2010). De acordo com Silva (2010), a cultura insere-se no campo de produção de significados em que diferentes grupos sociais empenham-se em lutas pela imposição de seus significados à

sociedade mais ampla, sendo a cultura, como diz o mesmo autor, “um campo contestado de significação...a cultura é um jogo de poder”. p. 134. E é justamente neste campo de luta, neste jogo de poder, que localizo as intenções da Lei 10.639/03, cujos pressupostos estabelecidos pela Lei Federal 10.639/03 revelam-se como uma pretensão ousada a ser implementada na Educação Básica de todo o Território Nacional Brasileiro.

O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por si só não garante o combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial direcionada a população negra, haja vista a intensa produção do conhecimento baseada em estereótipos e a persistência de abordagens ancoradas em preconceitos. Assim, as diversas tentativas de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana<sup>6</sup>, ao longo dos anos, esbarram-se na representação negativa que se construiu em torno do grupo étnico-racial negro. Como resultado, falar dos negros não se traduzia, necessariamente, em positividade identitária, mas poderia produzir o seu oposto: o reforço do preconceito étnico-racial.

Insistindo, pois, na Educação como um instrumento eficaz na formação cidadã, o Movimento Negro luta pela Lei 10.639/03 traz a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com o objetivo claro de combater estereótipos e conhecimentos simplistas em torno da população negra, bem como favorecer atitudes de respeito e valorização das identidades de cada grupo (Resolução CNE/CP 03/2004). Aprofundando-se, portanto, nas intenções inscritas nos pressupostos dessa lei, deve-se dizer que pode ter fortes implicações nas dimensões material e simbólica no que diz respeito à população negra. Quanto à dimensão material, a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pode favorecer o acesso e a permanência da população negra na Escola e, em decorrência, o acesso a todo e qualquer lugar que a Educação formal pode possibilitar. Isso porque, se a Educação é um dos caminhos para ascensão social, para o acesso ao saber sistematizado e importante agenciador na construção da identidade, é a partir deste lugar que os negros e negras engendrarão suas lutas.

Sobre a dimensão simbólica, é sabido que a associação dos negros e negras a tudo que é negativo tem corroborado com a situação de desigualdade e discriminação a que essa população é cotidianamente submetida. A reivindicação por uma representação positiva de sua imagem e de suas experiências significa ter a liberdade de ser quem são sem temer o olhar agressivo ou constrangedor de quem simplesmente os tolera.

---

<sup>6</sup> Desde o ano de 1982, a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é pauta na agenda do Movimento Negro. (DOMINGUES, 2007)

Como se pode notar, a Lei 10.639/03 possui na sua base uma mudança estrutural, tendo a Educação como locus privilegiado desta mudança através da articulação entre Educação / Cultura / Identidade, no intuito de desnaturalizar as diferenças negativas que foram construídas sobre os negros e negras e que tem gerado atitudes discriminatórias ao longo dos anos. E, em que pese os avanços resultantes da Lei 10.639/03 conjugada com outras demandas, o fato é que a Lei em questão ainda encontra resistência: por um lado, daqueles que não querem perder seus privilégios advindos de uma branquitude (BENTO, 2002)<sup>7</sup>; por outro, daqueles que mesmo não tendo privilégio, por alguma razão, resistem ao trabalho com a referida Lei.

Sabendo que a Lei em questão visa romper o preconceito e a discriminação étnico-racial através do resgate e da valorização da História, Cultura africana e afro-brasileira no espaço escolar, bem como fortalecer as identidades afro-brasileiras, inquieta-me compreender qual é o lugar das docentes neste contexto, ou melhor, como elas situam a si mesmas neste contexto. Durante a Oficina, que já fora citada, as docentes pareciam não se importar com o tema e, mais que isso, pareciam não querer falar sobre. Foram justamente as tentativas de “fugir do assunto” que provocou em mim tamanha inquietude, pois, numa turma de professoras cuja maioria era visivelmente negra, por que falar dos negros incomodava tanto a grande maioria daquelas docentes terranovenses? O que guardam essas docentes?

Na busca de tecer reflexões e enxergar possibilidades de respostas para as questões aqui levantadas, o presente trabalho insere-se na abordagem qualitativa, tendo como fontes escritas os seguintes documentos oficiais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9.394/60, especificamente o seu artigo 26-A; a Lei 10.639/03; os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP 03/2004); a Constituição Federal de 1988; a Declaração e o plano de ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas em Durban, África do Sul; o Plano Municipal de Educação de Terra Nova, o CRI-Articulação para o Combate ao Racismo Institucional; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Além disso, a bibliografia sobre a temática e as fontes orais também foram imprescindíveis para o alcance das respostas propostas neste trabalho,

---

<sup>7</sup> A autora Maria Aparecida Bento (2002) concebe Branquitude como certos traços da identidade racial do branco brasileiro construídos a partir das ideias sobre branqueamento, a exemplo do medo que alimenta a projeção do branco sobre o negro bem como o que a autora coloca como pactos narcísicos entre os brancos.

que, para tanto, optou-se pela abordagem metodológica História Oral. Contexto esse em que ganha destaque a Conferência em Durban, ocorrida em 2001, para o avanço das lutas contra o preconceito e discriminação étnico-racial no Brasil, principalmente no que diz respeito à implementação das Ações Afirmativas, dentre as quais encontra-se a Lei 10.639/03.

Em relação à estrutura, encontra-se organizado da seguinte forma: Capítulo I- Introdução; Capítulo II- Caminhos da **Pesquisada pesquisa**, que, como o nome sugere, apresenta discussões e reflexões sobre a opção teórica e metodológica, traçando de que forma esta opção pode possibilitar a realização da pesquisa; Capítulo III- **Percursos da Lei 10.639/03: Palco de Disputas Políticas – Demandas de Reflexão**, imprescindível para poder dizer sobre a Lei 10.639/03, pois a mesma deve ser analisada a partir do seu contexto enquanto processo e demanda histórica da militância negra e do Movimento Negro em particular, sendo resultado da correlação de forças políticas e sociais, sofrendo constantes ataques e tentativas de golpes por parte daqueles que querem manter o privilégio da branquitude.

Ainda no capítulo III, o tópico Da Comprovação de um Racismo à Brasileira às Políticas Públicas de Afirmação da Igualdade Racial no Brasil, há uma busca por deixar bem claro sobre estas tensões e tentativas do Movimento Negro em fazer com que a Lei não seja apenas mais uma, e sim que de fato aconteça, para que os negros e negras possam ser representados em suas diferenças e ter acesso a uma educação de qualidade e livre de estereótipos e preconceitos, que a experiência afro-brasileira não seja um evento no espaço escolar, mas que faça efetivamente parte do cotidiano, pois a cultura afro-brasileira não é fantasia para que em Novembro todos se vistam de negros (inclusive os brancos) e no dia seguinte tenham que se despirm do seu eu. Enfim, a presente seção traz as relações de poder e a correlação de forças que permeiam o processo de implementação da Lei 10.639/03 no interior do cenário nacional.

O tópico O Sentido Histórico da Lei 10.639/03 intenciona questionar porque determinados seguimentos políticos e sociais resistem à Lei 10.639/03. Contrariamente, as razões que os fazem resistir à Lei 10.639/03 são as mesmas razões que nos fazem lutar por sua efetivação, mesmo diante de tantas investidas contrárias.

No capítulo IV, **Relação das Docentes com os Pressupostos Estabelecidos pela Lei 10.639/03**, demonstro os resultados da pesquisa a partir das fontes utilizadas e estabeleço um diálogo com a bibliografia específica sobre o tema. Devido as diferenciações dos resultados, o presente capítulo é apresentado em três partes: primeiramente, exponho o resultado parcial, cuja relação das docentes com os pressupostos estabelecidos pela Lei 10.639/03 caracteriza-se

como esquecimento, cuja primeira indagação é: O que pode estar implícito neste esquecimento? Ou ainda, como interpretar o esquecimento? (JOUTARD, 2000); na segunda parte, abordo o resultado das docentes que afirmam conhecer a Lei 10.639/03 e fornecem exemplos de situações em que acreditam agir de forma coerente com a referida Lei, e, sendo neste momento em que a dimensão religiosa aparece com toda força; já na terceira parte Ponto e Contraponto, há uma abordagem sobre os resultados alcançados bem como o desvendamento de uma memória coletiva a partir dos sujeitos da pesquisa.

Enfim, nas Considerações Finais, procuro elaborar uma síntese e tecer algumas análises sobre o trabalho realizado, além do impacto deste sobre a própria pesquisadora. Dessa forma, a partir das discussões decorrentes dos resultados da pesquisa, pretendo fornecer instrumentos para pensar numa educação em que os grupos étnicos possam ter iguais direitos no que se refere a uma educação empenhada em desnaturalizar o preconceito étnico-racial e favorecer uma pedagogia coerente com tal proposta.

## 2 CAMINHOS DA PESQUISA

A distância entre os questionamentos iniciais, que são do interesse do pesquisador, e o caminho a ser percorrido para alcançar as respostas, muitas vezes pode ser um caminho árduo e com curvas bastante sinuosas no percurso. Assim, mesmo que pareça que não levará a lugar algum, o fato é que sempre se chegará a algum lugar. Talvez não seja o lugar esperado, mas chegará.

O caminho abordado aqui diz respeito à metodologia, que sugere reflexões como: Quais procedimentos podem permitir uma maior aproximação com OAA objeto a ser investigado? Neste trabalho, no intuito de saber qual a relação que as docentes estabelecem com os pressupostos definidos pela Lei 10.639/03, é que optou-se pela História Oral. E, para começar, uma questão é inevitável: Por que optar pela história oral numa pesquisa em Educação? Antes, um esclarecimento sobre o termo história oral torna-se necessário.

De acordo com David (2013), o termo História Oral tem sido bastante questionado porque considera que houve uma perda de sentido. A História Oral não reflete uma especificidade ou uma distinção em relação à História já existente que justifique o uso do termo. Na verdade, a história permanece a mesma, só que incluindo fontes orais. Para Joutard (2000), a expressão "fontes orais" é metodologicamente preferível e a expressão "história oral" é terrivelmente ambígua". Sim, ambígua, pois, se por um lado o termo história oral é questionado por não se tratar de outra história, o termo ainda é utilizado porque se refere agora a uma metodologia no uso das fontes orais. Cabe, então, pensar sobre sua especificidade metodológica, bem como os seus limites.

Para Tania Gandon (2001), o pesquisador em História oral deve atentar-se ao que é recorrente na fala dos entrevistados. Aquilo que é constante torna-se o marco da identidade narrativa. A mesma autora faz uso de etnotexto para capturar essa unidade discursiva. Esse é, na verdade, um dos métodos no trabalho com fontes orais que, através de perguntas abertas, busca o que é recorrente nos textos orais que caracterize uma memória coletiva. As respostas para muitas indagações podem estar localizadas justamente na captura desta memória coletiva, que pode ser o motor das ações dos sujeitos Gandon (2001).

Para Matos e Senna (2011), a História Oral enquanto procedimento metodológico busca o registro de impressões, lembranças e vivências daqueles indivíduos que se colocam à disposição para compartilhar sua memória com a coletividade. A história oral pode ser entendida como um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica,...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram ou testemunharam

acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989: 52). Não é somente a lembrança de um certo indivíduo, mas de um indivíduo inserido em um contexto familiar ou social, por exemplo, de tal forma que suas lembranças são permeadas por inferências coletivas, moralizantes ou não.

Como geralmente o uso das fontes orais mantém o foco na memória dos sujeitos, o esquecimento geralmente é apontado como um dos limites da História Oral. Contudo, Joutard (2000) responde o seguinte:

“Sem contradição nem provocação, estou, de fato, convencido de que tais omissões, voluntárias ou não, suas deformações, suas lendas e os mitos que elas veiculam, são tão úteis para o historiador quanto as informações que se verificaram exatas. Elas nos introduzem no cerne das representações da realidade que cada um de nós se faz e são evidência de que agimos muito mais em função dessas representações do real que do próprio real (mesmo em um nível intelectual bem elevado).” (p. 34)

Para Joutard (2000), a possibilidade de esquecimento por parte dos sujeitos, em vez de ser uma perda para História Oral, pode caracterizar um ganho, pois pode revelar melhor o “vivido” e dar a conhecer os motores da ação dos sujeitos. Segundo Amós Cruz (2015), como as intenções da memória estão sempre associadas aos interesses da vida e do cotidiano, não há lembranças sem esquecimentos correspondentes e relativamente às experiências vividas.

“Enquanto o apaziguamento caracteriza as nossas lembranças, constituindo olhares da realidade de acordo com os valores sociais em que nos inserimos e determinando nossas próprias identificações, o conflito, aí também, se infiltra com esquecimentos do que não combina com esses coletivos ou se choca com interesses dominantes. Não existe, portanto, a estabilidade nos processos de memória, mas, um conflito constante ou um movimento entre lembrar e esquecer como forma de participação social e articulação cultural da mesma.” (SOUZA, 2015 p.41)

Contudo, uma questão torna-se necessária: como interpretar o silêncio e o esquecimento? Segundo Joutard (2000), torna-se indispensável a análise da totalidade do documento. Os lapsos, os silêncios, as hesitações são componentes cruciais que permitem alcançar aquilo que não é dito verbalmente, mas, perceptível em sua totalidade. Por isso, imprescindível o uso de gravação durante as entrevistas.

Além de tudo que foi exposto até aqui, a opção pela História Oral enquanto metodologia encontra justificativa também porque as respostas para as indagações aqui propostas não estão dadas, não estão nos livros, e nem mesmo as docentes, sujeitos da

pesquisa, têm essas respostas prontas. Elas serão construídas no fazer da pesquisa. E somente a História Oral pode permitir alcançar os sujeitos e as respectivas respostas.

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Margarida Maria Lisboa de Oliveira, fundada em 13 de janeiro de 1986 e regulamentada pela Lei Municipal nº 172 de 1995, está localizada na Rua Aloísio de Castro, no município de Terra Nova-Bahia. Atende crianças da faixa etária entre 4 e 5 anos da Educação Infantil e as duas primeiras séries do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, tendo um corpo docente constituído por 11 professores. Atualmente, encontram-se matriculadas 92 crianças no turno matutino e 66 no turno vespertino, totalizando 158 crianças.

A opção por essa Escola é justificada pelo fato da grande maioria das docentes terem participado daquela Oficina que ministrei no ano de 2007 para as docentes terranovenses. Foi nesse momento que as indagações começaram a surgir, resultando no presente trabalho, em que a recusa da maioria das docentes em falar sobre a Lei 10.639/03 fez-me investigar sobre a relação destas com os pressupostos estabelecidos pela Lei 10.639/03. No entanto, uma questão torna-se necessária: levando em consideração que entre o ano de 2007 até o momento, o ano de 2018, passaram-se 11 anos, será que neste intervalo relativamente longo ainda é possível encontrar o mesmo contexto em que as indagações iniciais surgiram ou pode haver modificações neste contexto? Dito de outra forma, qual é o contexto que a pesquisadora encontra após 11 anos?

Importante dizer que após o ano de 2007 a pesquisadora cursou uma pós-graduação *latu-sensu* em Metodologia e Didática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Faculdade Montenegro, no município de Feira de Santana-BA. Como trabalho de finalização do curso, foi realizado um artigo com o tema Negro Despido: Representação e prática das docentes de Terra Nova sobre as religiosidades de matriz afro-brasileira no espaço escolar<sup>8</sup>. Então, o município de Terra Nova enquanto lugar de interesse de investigação não surge no período do mestrado, mas anterior a este, possibilitando um convívio maior com os terranovenses, especialmente com as docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano), cuja relação de respeito, amizade e admiração tem se fortalecido com o passar dos anos.

Após a finalização do curso de pós-graduação *latu-sensu*, no ano de 2010, percebendo que ainda há questões a serem trabalhadas no que diz respeito às relações étnico-raciais, retorno ao município de Terra Nova em 2016 para fazer um levantamento de dados e percebo

---

<sup>8</sup> Este artigo foi realizado sob a orientação do professor Doutor em Educação Amós Cruz Souza, e foi publicado em 2010 pelo Instituto Anísio Teixeira, mas, não se encontra mais disponível no site.

que aquele discurso que culpabilizava as docentes evangélicas pela não efetivação da Lei 10.639/03 não havia mais, ou, pelo menos, deixou de ser dito.

Embora o discurso que incitou o interesse pela pesquisa não se faça mais tão evidente como antes, o contexto terranovense incita questões diversas e desperta o interesse sobre a relação das docentes com os pressupostos estabelecidos pela Lei 10.639/03. Pretende-se, desse modo, fazer um comparativo e a, partir daí, torna-se possível perceber também porque aquele discurso que culpabilizava as evangélicas pela não efetivação da referida Lei não se encontrava mais nos dizeres docentes.

As docentes, sujeitos da pesquisa, são todas residentes no município de Terra Nova-BA e apresentam histórias de vida comuns. Todas têm na docência a única profissão/ocupação, sendo oriundas da classe média baixa esuas mães, em sua maioria, “donas de casa”, os seus pais carpinteiros, ex-trabalhadores nas antigas usinas, com oportunidades de estudo bastante remotas; um ou outro iniciou os estudos, mas não concluiu. Sendo, portanto, oriundas de uma vida financeira restrita e, provavelmente, herdeiras de famílias libertas da escravidão. Assim, as professoras, sujeitos da pesquisa, encontraram na docência da rede pública de ensino, o meio de sobrevivência.

Essa experiência de vida encontra-se semelhante à descrição feita por Ribeiro (2007)<sup>9</sup> sobre a situação social de Terra Nova após a abolição da escravidão no país. De forma resumida, o mesmo autor aponta para a carência da Educação Formal, sendo “um povo livre e sem escola” e para a concentração de terras nas mãos de uma elite, deixando o restante da população sem meios de sobrevivência. Tendo as professoras uma faixa etária entre 30 a 60 anos de idade, estima-se que os seus respectivos avós e pais puderam testemunhar uma Terra Nova que ainda sofria as recentes mudanças decorrentes da abolição. Digo, estima-se porque as docentes afirmam que não conhecem a história de seus antepassados.

Por tudo isso, a investigação sobre a relação das docentes com os pressupostos estabelecidos pela Lei 10.639/03 torna-se cada vez mais urgente, e, na medida em que os etnotextos vão sendo construídos durante as entrevistas, quanto mais me debruço em conhecer o lugar Terra Nova, venço-me ainda mais da relevância deste trabalho.

A inquietação da pesquisadora sobre a relação que as docentes da Escola Margarida Maria Lisboa de Oliveira estabelecem com a lei 10.639/03 encontra o seu primeiro desafio diante da afirmação de parte significativa das docentes: “Não lembro dessa Lei”. Essa resposta poderia findar qualquer possibilidade de desenvolvimento da pesquisa, pois o

---

<sup>9</sup> Descrição exposta nas páginas 13 e 14 deste trabalho.

esquecimento sobre a referida Lei 10.639/03 poderia ser indício de que não existiria relação alguma e, portanto, não haveria o que indagar; a resposta já estava dada.

Todavia, um olhar menos impulsivo e mais cauteloso permite a percepção de outras possibilidades, ou melhor, a perspectiva da História Oral é que permite tais possibilidades. Em vez de manter o foco numa possível relação consciente das docentes com a Lei 10.639/03, ganha notoriedade o esquecimento como uma das formas dessa relação. Qual seria o sentido desse esquecimento, uma vez que incide sobre um dado fundamental de instrumentalização dessas suposta lutas declaradas pelas referidas docentes contra o preconceito étnicoracial nas salas de aulas **enquanto** espaços de suas atuações? Tornou-se evidente, contudo, nos depoimentos docentes, que esquecimento e vivências de preconceito étnico-racial se entrelaçam nesse discurso. Assim, na presente pesquisa, o esquecimento (seja ele proposital ou não), geralmente posto como uma das fraquezas da História Oral, torna-se aqui um elemento chave para compreensão da relação das docentes com os pressupostos da Lei 10.639/03 (JOUTARD, 2000).

Durante a pesquisa, foram realizados dois questionários e dois momentos de entrevistas com cada uma das docentes. Elas foram realizadas individualmente na secretaria da própria Escola. A opção por entrevistas individuais justifica-se por tratar de questões pessoais e subjetivas e por não ter a clareza sobre as relações interpessoais e profissionais entre as próprias docentes. Dessa forma, uma entrevista coletiva ou mesmo uma conversa informal sobre questões étnico-raciais poderia deixá-las inibidas ou constrangidas, podendo alterar o processo da pesquisa.

Após a realização das entrevistas com o uso do gravador, foi feita a sua transcrição. Esse tratamento dado às entrevistas permitiu o acesso à totalidade do documento (JOUTARD, 2000), tão importante para compor os resultados da pesquisa e sua análise. Segundo Matos e Senna (2011), o pesquisador que trabalha com História Oral torna-se criador da própria fonte, sendo a entrevista extraída da testemunha e somente se torna fonte após a sua transcrição. Pois, da mesma forma que as pesquisas em jornais só são possíveis a partir dos arquivos constituídos de forma cuidadosa e organizada, os estudos através da oralidade também dependem de tal organização. (MATOS; SENNA, 2011)

Para que a transcrição possa ser utilizada por outros pesquisadores como uma fonte, é necessário seguir alguns critérios. Como apontam Matos e Senna (2011): a transcrição deve ser feita pelo próprio pesquisador, o mais rápido possível; as passagens em que a compreensão ficou prejudicada devem ser colocadas entre colchetes; As dúvidas e os silêncios devem ser assinalados por reticências; as pessoas que são citadas devem ser

designadas por suas respectivas iniciais; as anotações referentes aos risos serão grifadas; as palavras de forte entonação devem estar em negrito; e os erros flagrantes relativos a datas, nomes próprios etc., devem ser corrigidos.

Após as entrevistas, outras dúvidas começam a surgir, exigindo um novo contato com os sujeitos da pesquisa, o que torna importante pontuar a utilização de nomes fictícios substituindo, então, os nomes de nascimento das docentes. Embora as mesmas tenham dito que não se importavam em ter os seus próprios nomes na presente pesquisa, consideramos por bem deixá-las no anonimato. Os seus nomes fictícios foram escolhidos entre os nomes das mulheres negras brasileiras (*in memoriam*) que, em diferentes épocas, engendraram lutas em prol de melhores condições socioeconômicas, especialmente em relação à liberdade e à educação. São elas: 1. Maria Filipa; 2. Luiza Mahin; 3. Anastácia; 4. Tereza de Benguela; 5. Zeferina; 6. Nísia Floresta Augusta; 7. Tereza do Quariterê; 8. Maria da Glória Sacramento; 9. Maria Firmina dos Reis; 10. Eva Maria de Bonsucesso; 11. Maria Aranha.

A associação do nome dessas mulheres com as docentes, sujeitos da pesquisa, não foi feita de modo aleatório, mas porque em algum momento (ou diversos momentos) as docentes tiveram que lidar com as situações de preconceito e discriminação étnico-racial ao longo de suas vidas. A constatação de 10 (dez) docentes cujos alunos não aceitam a própria cor (negra) faz com que as mesmas empenhem-se, ao seu modo, em tentativas de elevar a auto-estima desses alunos. Além disso, especificamente nas 8 (oito) docentes que o grupo étnico-racial está inscrito na cor da pele, ocorrem também as lutas cotidianas de promover a própria auto-estima, resultando em formas diferenciadas e até contraditórias de lidar com o racismo. Portanto, considera-se aqui que os nomes fictícios representam a luta cotidiana de mulheres negras contra o impacto do racismo em suas trajetórias.

Além dos textos orais, utilizaram-se também fontes escritas, como os documentos oficiais: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/60 (especificamente a Lei 10.639/03), os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP-3/2004), Declaração e plano de ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas ocorrida em Durban, África do Sul, no ano de 2001, CRI: Combate ao Racismo Institucional- que serviram de base para a discussão da temática - e as referências bibliográficas de autores que discutem sobre questões étnico-raciais, especialmente no Brasil. A esse respeito, Matos e Senna (2011) sinalizam para a importância em trabalhar as fontes orais e escritas de modo conjugado, pois “Há coisas que nunca

poderemos saber a partir apenas do documento escrito, e também há coisas que a pesquisa oral não permite sequer que sejam colocadas” MATOS; SENNA, 2011.p.103).

Nesta perspectiva, Matos e Senna (2011) apresentam três maneiras de realização das respostas alcançadas através das entrevistas: 1. Por meio de uma comparação com uma fonte externa; 2. Comparando-a com as respostas dos outros entrevistados; 3. Por meio da observação das dúvidas, hesitações e incertezas manifestadas pelo entrevistado. No presente trabalho foram utilizadas estas três formas de avaliação em relação às entrevistas.

No decorrer das entrevistas, à medida que os relatos eram expostos, as contradições tornavam-se cada vez mais latentes. É especificamente nestas contradições que a relação entre as docentes e a Lei 10.639/03 pode ser esclarecida e, assim, contribuir para desvendar outras demandas, que devem estar presentes nos processos de implementação da Lei 10.639/03 no município de Terra Nova-BA. Entre estas demandas, está a reflexão em torno das disputas políticas e os jogos de poder que envolvem esse processo.

### **3 PERCURSOS DA LEI 10.639/03: PALCO DE DISPUTAS POLÍTICAS – DEMANDAS DE REFLEXÃO**

No final do século XX, a luta em torno do combate à discriminação e ao preconceito étnico-racial encontra nos cenários internacional e nacional brasileiro um significativo avanço para a consolidação de demandas históricas do Movimento Negro, principalmente aquelas relacionadas à Educação. Contudo, sendo a Educação formal um lugar de acesso ao saber universal sistematizado e condição para ocupar determinados espaços de poder, a militância negra em geral e o Movimento Negro em particular têm travado lutas cujo foco estava sobre o acesso e a permanência na Educação Formal e, sobretudo, acesso a uma Educação de qualidade. Ao longo da história, estas lutas têm sido permeadas por momentos de saldo positivo, bem como de retrocesso resultantes das relações de poder que envolvem esse processo. É justamente o interesse deste capítulo: demonstrar as disputas políticas e a correlação de forças em torno das demandas da população negra inerentes à Educação, especificamente nos processos de implementação da Lei 10.639/03.

#### **a. DURBAN (2001): UM MARCO HISTÓRICO**

No cenário internacional, no que diz respeito aos avanços no combate à discriminação e ao preconceito étnico-racial, é imprescindível falar do ano de 1968 e seus desdobramentos a partir da adesão do Brasil como signatário da Declaração dos Direitos Humanos, da Convenção da ONU sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial e a Convenção III da OIT sobre Discriminação no Emprego e na Profissão, que sucederam ao Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, já firmado em 1966. Mais recentemente, em 2001, a Carta da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul (HENRIQUEUS; CAVALLEIRO, 2005) reforçou o movimento em prol da responsabilização dos Estados que adotaram a escravidão pelos danos gerados aos descendentes das populações escravizadas (VIEIRA JÚNIOR, 2005). Diante disso, importa para esta pesquisa, a partir da Declaração da Conferência em Durban, perceber qual o lugar do Brasil nesse contexto, de que forma esta Conferência pode ter impactado na política brasileira, principalmente no que diz respeito à implementação das Ações Afirmativas.

Sobre a noção de Política de Ações Afirmativas que se constroem nesse cenário, Vieira Junior (2005) afirma que, uma vez comprovado o Racismo Institucional, já não é uma opção adotá-las, pois, como reparação, passam a ser compulsórias. Entendendo ser este o prisma brasileiro diante das proposições da Declaração e do Plano de Ação da III Conferência Mundial em Durban, na África do Sul e as constatações históricas do escravismo, do colonialismo e seu conseqüente tráfico transatlântico reconhecidas como as principais referências das manifestações de racismo e discriminação direcionadas às populações afrodescendentes da atualidade (ONU, 2001, p. 56), traçamos esta pesquisa e análise, partindo do entendimento do racismo institucional, à abordagem do CRI (2006, p.22), segundo o qual:

“[...] é o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações”.

Esse sentido de Racismo Institucional, não é difícil localizá-lo na história do Brasil. As bases dele encontram-se no Regime Escravocrata agroexportador que perdurou três séculos, tendo início no século XVI, no contexto de acumulação primitiva do capitalismo moderno. Tal exploração econômica teve como alvo a população africana, sendo “o tráfico de africanos considerado uma das maiores mobilidades forçadas de humanos já vista na História” (SANTOS; SOUZA. 2016). Tamanha exploração e dominação não se realizam apenas com o uso da força, pois era preciso convencer à população branca e os próprios negros que estes eram inferiores e, por isso, o seu destino era a escravidão. Encontram-se aí as premissas do racismo, uma vez que o convencimento da inferioridade dos negros acontece de forma sistêmica, estrutural, através da hierarquização das relações e do cerceamento dos seus direitos básicos e fundamentais ao longo da história brasileira.

Após a Independência, o Império Brasileiro (1822-1888) perpetuou a estrutura socioeconômica do período colonial, tornando-se o único país da América Latina a permanecer com a escravidão. E, logo de início, já é notória uma série de medidas do Estado que acabam resultando em oportunidades desiguais entre brancos e negros. A inserção dos negros e negras enquanto cidadãos e cidadãs no Brasil encontra uma série de restrições na Constituição de 1824, que, de início, acaba por fazer a distinção entre libertos nascidos no país e os libertos nascidos na África, concluindo que somente os primeiros são considerados

cidadãos e o segundo, estrangeiros, o que resulta em tratamento diferenciado (CHALHOUB, 2010).

Sobre o direito político, o que se pode observar é que a liberdade não era a única condição para o exercício pleno da cidadania; em paralelo, havia a exigência de uma renda anual mínima para o exercício político. E, na lei eleitoral de 1881, além da renda anual mínima, havia a exigência da alfabetização (CHALHOUB, 2010), retirando qualquer possibilidade dos libertos exercerem função política, visto que a renda mínima estabelecida era incompatível com as condições dos libertos, da mesma forma que a exigência da alfabetização. E ainda que houvessem aqueles que possuíam algumas economias e outros que fossem alfabetizados, a combinação dessas duas exigências traz obstáculos à inserção dos negros libertos nas decisões do país. Nota-se que o reconhecimento da cidadania dos libertos foi forjado de modo que não resultasse na cidadania plena, mas na manutenção das relações de poder.

A partir da Proclamação da República (1889), o Governo Brasileiro continuou a exercer o controle sobre a vida dos negros, impondo a eles, por meio de Leis, restrições enquanto cidadãos, no que diz respeito às suas manifestações culturais, a exemplo da repressão aos capoeiras e do controle do funcionamento dos candomblés através da Delegacia de Jogos e Costumes – dispositivo que proibia o uso de cantos, música, danças e, principalmente, toques de tambor nos cultos da religião de matrizes africanas, embora a República Liberal no Brasil tenha declarado o fim do Padroado Régio e declarado a liberdade religiosa. E, ainda, ao mesmo tempo em que o governo brasileiro procura restringir a liberdade dos negros, promove também o estímulo à imigração europeia e asiáticos, entre os séculos XIX e XX (LÓPEZ, 2012) e favorece a naturalização massiva dos estrangeiros ingressados no território nacional até 1889 (MENEZES, 2003). Isso significa que a política demográfica no Brasil caminhava para a substituição dos negros como mão-de-obra assalariada, além do seu desaparecimento, visto que o incentivo à intensa imigração de brancos no Brasil objetivava, em especial, tornar o país branco do ponto de vista populacional e “civilizatório” (MENEZES, 2003).

As tentativas de tornar o país branco era um dos principais alvos do Estado Brasileiro, que procurava consolidar-se em termos territorial e nacional. Nessa perspectiva, a existência maciça da população negra era vista como obstáculo ao progresso de um país em construção. Mesmo com as diversas tentativas estatais de promover o desaparecimento dos negros e negros - ou pelo menos, torná-los invisíveis -, estes continuavam a ressurgir fazendo o Estado Brasileiro entender que não desapareceriam. Diante de tamanha impossibilidade, o governo

brasileiro, especificamente na década de 1930, na Era Vargas, vê-se obrigado a reconhecer a existência da população negra, sem a qual não poderia erguer um projeto de Nação. No entanto, foi feito sob fortes influências das teorias evolucionistas predominantes na Europa no século XIX, atribuindo-se à raça negra a explicação do atraso do país, resultando na indicação da mestiçagem como ideal nacional de branqueamento e como solução brasileira à questão das relações étnico-raciais na construção da suposta Identidade Nacional. Esta Identidade Nacional Brasileira é erguida sob a égide do Mito da Democracia Racial, sistematizado por Gilberto Freire (1930), e da Ideologia do Branqueamento, ao que Haufbauer (1999) diz serem as especificidades do racismo à brasileira.

Ao que tudo indica, a mestiçagem, até então vista como negativa, acabara de receber um status positivo porque tornaria possível o tão sonhado branqueamento tanto físico quanto moral, pois acreditava-se que ao passar dos anos, as características ditas superiores dos brancos iriam prevalecer sobre a “imoralidade” dos negros e negras. Assim, sob à Ideologia do Branqueamento e o Mito da Democracia racial, o racismo no Brasil não produziu -e nem poderia produzir -uma segregação racial tão evidente nos termos como ocorreu nos EUA. Antes, conseguiu a façanha de produzir uma forte segregação no interior da própria mestiçagem e ainda responsabilizar os próprias negros e negras pelas limitações no acesso à cidadania, principalmente no que diz respeito ao acesso à Educação de qualidade.

Ora, como se pode notar, as desigualdades sociais no Brasil foram forjadas de modo que é quase inevitável a associação entre pobreza e negritude, pois as relações étnico-raciais pautadas sob o racismo foi definindo o lugar dos brancos e o lugar dos negros, e, analisando o percurso que o país vem tomando historicamente, não é difícil perceber a quem cabia a cidadania de fato. Como afirma SANTOS, SOUZA (2016), desde o período colonial, as desigualdades sociais, culturais, educacionais e econômicas encontravam-se associadas à condição racial. Desse modo, não é possível desvincular relações étnico-raciais e construção da desigualdade no Brasil.

A partir de 1988, um século após a Abolição da Escravidão (1888), demandas históricas dos negros e negras são inseridas na Constituição Brasileira, também conhecida como Constituição Cidadã. Resultado de ampla participação da sociedade brasileira, a Carta Magna traz avanços para as relações étnico-raciais quando inclui em seu artigo I, a Igualdade Formal, reconhecendo a igualdade de todos. Outros avanços preconizados pela Constituição é a inserção da prática do racismo enquanto crime inafiançável e imprescritível, o reconhecimento da propriedade definitiva aos remanescentes de quilombo e o dever do Estado não só de garantir a Igualdade Formal, mas de promovê-la.

Como se vê, o processo de inserção dos negros na cidadania brasileira ocorre tal qual o processo abolicionista, de modo lento e gradual, (MENEZES 2003), sendo os seus direitos “liberados” aos poucos pela elite brasileira e tendo o Estado como principal agente desse processo, o que caracteriza o Racismo Institucional no Brasil.

A partir dessa constatação da existência do Racismo Institucional, o Estado Brasileiro é obrigado a adotar as Ações Afirmativas (VIEIRA JUNIOR, 2005). Ora, um país que a partir da década de 1930 construiu a sua Identidade Nacional sob a égide do Mito da Democracia racial, o reconhecimento do Racismo Institucional torna-se um sacrifício para a elite brasileira e uma conquista para o Movimento Negro. Isso porque a partir desse reconhecimento é que se encontra o alicerce por uma luta anti-racista. Entretanto, o Mito da Democracia Racial fincou raízes tão profundas na mentalidade brasileira sobre a suposta “harmonia entre as raças” que até os dias atuais, em pleno século XXI, ainda parecem ser necessários estudos que comprovem a existência do racismo institucional e a perpetuação da discriminação étnico-racial que permeia o cotidiano das relações sociais, especificamente, no contexto escolar. Em vista disso, diversos pesquisadores tem se debruçado sobre as variadas formas de expressão do preconceito e discriminação étnico-racial na estrutura educacional do país, bem como nas relações cotidianas empenhadas no espaço escolar.

Diante disso, entendemos que a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, em Durban, na África do Sul, em setembro de 2001, representa o marco histórico de culminância das intenções de Políticas de Ações Afirmativas dos afrodescendentes no cenário internacional atual. Fato que assinala significativo avanço ao estabelecer o reconhecimento da escravidão como uma das principais fontes das manifestações, de racismo e de discriminação; sejam essas manifestações declaradas nos cenários políticos nacionais ou, simplesmente, veladas nas práticas cotidianas(ONU, 2001, p. 56). Nesta mesma direção, os fundamentos jurídico-filosóficos que legitimam a adoção de ações afirmativas no continente americano sobre as questões raciais partem da premissa da necessidade de reparação dos danos causados pela desumanização imposta ao negro desde a escravidão (VIEIRA JUNIOR, 2005). Ocorre, então, a denúncia de uma realidade que o Estado brasileiro tem tentado a todo custo esquecer: a existência do racismo e discriminação étnico-racial e os seus efeitos sociais.

b. DA COMPROVAÇÃO DE UM RACISMO À BRASILEIRA ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AFIRMAÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NO BRASIL

Sobre o combate à discriminação e preconceito étnico-racial no Brasil, Barbalho e Silva (2014) apontam para uma maior aproximação entre os movimentos sociais e as organizações partidárias no processo de redemocratização do país, mais especificamente, a aproximação entre o Movimento Negro e o Partido dos Trabalhadores (PT). Sobre isso, Nilma Lino Gomes (2017) adverte que, com a ascensão de governos mais à esquerda em diferentes lugares do mundo, já no final do século XX e início do século XXI, ocorre que alguns desses movimentos de esquerda e coletivos sociais conseguem inserir alguns de seus representantes nos governos, bem como em espaços acadêmicos e da produção de conhecimento, levando para esses espaços “a diversidade não somente na sua presença quantitativa, mas na sua concepção de política, na sua corporeidade e na sua história”<sup>10</sup> (GOMES, 2017).

No entanto, esta aproximação entre Movimento Negro e PT não ocorre sem conflitos, pois o PT ainda não via a questão racial como uma questão prioritária (OLIVEIRA; BARBALHO, 2014). Somente a partir de pressões do Movimento Negro no interior do PT é que este partido reconhece a questão racial como prioritária e a coloca como pauta no programa de Luiz Inácio Lula da Silva, quando ainda candidato em 2002. Dito de outro modo, uma grande mobilização da militância negra petista marcou a construção do programa de 2002. O PT é criado em 1980 e somente entre 1990 e 2000 é que a questão racial consegue se impor enquanto necessária e urgente. Assim, em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva vence as eleições e, juntamente com esta vitória nas urnas, cresce a expectativa do Movimento Negro em relação à agenda de Campanha. É a partir daí que o Movimento se envolve na formulação de políticas públicas e passa a ocupar cargos em ministérios e conselhos criados pelo governo (OLIVEIRA; BARBALHO, 2014).

Em 2003, mudanças estruturais começam a ser feitas no governo Federal no que diz respeito às questões sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Elas têm como ponto de partida a criação de uma nova Secretaria com status de ministério, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR<sup>11</sup>, cujo objetivo era a incorporação das demandas sobre a Igualdade Racial na agenda das políticas públicas governamentais, através da articulação com os demais ministérios e demais órgãos da federação (SANTOS; SOUZA,

---

<sup>11</sup> Este organismo tornou-se referência nacional e internacional pela importância estratégica e pelas ações desenvolvidas, tendo seu modelo reproduzido nas esferas Estaduais, Municipais e em âmbito internacional (SANTOS; SOUZA, 2016)

2016). Para possibilitar a execução de tamanha tarefa, a SEPPIR compõe-se de três secretarias: de Políticas de Ações Afirmativas, Planejamento e Formulação de Políticas e Políticas para Comunidades Tradicionais (DIAS, 2005). Ocorre ainda, a criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR), e o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPIR), que promove a articulação entre os governos federal, estaduais e municipais (DIAS, 2005).

A SEPPIR tem papel primordial na busca pela construção e efetivação das políticas públicas que tem como foco as questões étnico-raciais, em especial àquelas decorrentes da III Conferência em Durban, 2011. Portanto, é a partir da SEPPIR que todas as outras ações serão geradas. Entretanto, o fato das questões sobre as relações étnico-raciais terem sido um dos alicerces da campanha do Governo Lula, não significa que os avanços citados foram adotados sem resistência. Para Oliveira e Barbalho (2014), a intenção do Governo Federal de promover políticas de igualdade racial não significa que essas ações encontrem apoio em todos os ministérios, e em todos os setores da sociedade. Para Matilde Ribeiro, primeira a ocupar o cargo de ministra da SEPPIR, “Pode haver leis, definição a partir do comando da presidência... Mas na execução você tem que convencer o outro de que algo tem que acontecer conjuntamente. Então, interagir com os outros ministérios não era uma ação de ‘portas abertas’, não”. (SANTOS; SOUZA, 2016).

Ao que tudo indica, o Racismo Institucional no Brasil e os seus efeitos ainda não é consenso no interior do Governo, fazendo da SEPPIR um órgão inferior e secundário (OLIVEIRA; BARBALHO, 2014), pois sempre enfrentou diversos desafios internos, entre os quais se encontram: o orçamento irrisório para uma atuação efetiva; carência de melhor acompanhamento/monitoramento e avaliações das ações desenvolvidas; e divergências internas em torno do peso efetivo da discriminação racial e do racismo na manutenção das desigualdades sociais.

Em meio a tensões e conflitos, a SEPPIR consegue alcançar avanços significativos na luta do combate ao racismo. Entre aquelas relacionadas à Educação, destacam-se as seguintes: a aprovação da Lei 10.639/2003, que traz a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar do ensino básico, nas Instituições de Ensino públicas e privadas; a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2010; e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no Ministério da Educação (MEC). A SECADI<sup>12</sup> promoveu projetos de apoio às

---

<sup>12</sup> SECADI, criada como SECAD em 2001, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, compete planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação

ações afirmativas nas universidades e, em parceria com a SEPPIR, fez projetos para conteúdo de livros didáticos e para a qualificação de professores, visando à execução da Lei 10.639/03. Contudo, o advento do golpe que provocou alterações recentes na estrutura de poder no âmbito do governo federal, pode ameaçar tais investimentos alcançados pela SEPPIR.

Em 2010, ainda no Governo Dilma Rousseff, a SEPPIR passa a ser uma secretaria com status de Ministério, deixando de ser uma Secretaria Especial para ser a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. No ano de 2015, mais precisamente no mês de outubro, através da Medida Provisória nº 696<sup>13</sup>, a SEPPIR passa a ser de fato um ministério, porém foram extintas a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), a Secretaria de Direitos Humanos (SDH) e a Secretaria de Políticas para Mulheres (SEPM), ocorrendo a criação do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, e dos Direitos Humanos.

Esse processo uniu, num só ministério, as especificidades que eram destinadas a cada Secretaria (artigo fragilidade...). Tal medida dividiu opiniões em torno do impacto desta mudança nas políticas públicas do país. Por um lado ressalta-se a positiva intersecção entre as demandas que podem intensificar o diálogo sobre os eixos comuns (SANTOS; SOUZA, 2016), bem como a autonomia que a SEPPIR pode exercer pelo fato de ser um Ministério, podendo pensar sobre as políticas, sem a dependência administrativa à Presidência da República ou a dependência ao Ministério da Justiça. Por outro lado, há uma discussão sobre a fragilidade que este agrupamento pode gerar em torno dessas políticas públicas, justamente porque a centralidade na busca por pautas comuns pode perder de vista as demandas específicas do público alvo que também é específico, havendo dificuldade em articular prioridades numa formatação tão complexa que o novo ministério acaba de assumir.

Novos arranjos políticos resultam no impeachment da Presidente Federativa do Brasil Dilma Rousseff, eleita em 2014, sendo destituída do cargo em agosto de 2016. Em decorrência, assume a direção do país o vice-presidente Michel Temer. A assunção ao cargo de presidente sem que houvesse uma nova eleição (entre outros fatores) conferiu a narrativa do “golpe parlamentar”. No entanto, Michel Temer permanece no cargo e, já nos primeiros dias depois da posse, toma decisões que revelam a concepção dos atores conservadores.

---

de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial (SOUZA; SANTOS, 2016). A partir do golpe que instituiu Michel Temer como Presidente da República, Houve insinuações sobre a possibilidade de extinção da SECADI, mas não foi isso que ocorreu, pelo menos até o momento.

<sup>13</sup> Posteriormente convertida na Lei no 13.266, de 2016

Especificamente sobre a promoção da igualdade racial, é aprovada, ainda em 2016, a Medida Provisória de número 726<sup>14</sup>, que acaba transferindo as atribuições do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, e dos Direitos Humanos para o Ministério da Justiça. Dito de outra forma, o ministério foi reduzido a pastas no âmbito do Ministério da Justiça e Cidadania. Em 2 de fevereiro de 2017, a Medida Provisória nº. 768<sup>15</sup> recria, dentre outros órgãos, o Ministério dos Direitos Humanos (MDH), agregando a SDH à SEPPIR e à SEPM, que estavam subordinadas ao Ministério da Justiça e Cidadania. No dia 03 de fevereiro de 2017, a desembargadora baiana aposentada, Luislinda Valois, passa a assumir o Ministério dos Direitos Humanos.

Embora tenha uma trajetória de enfrentamento da discriminação e preconceito enquanto mulher e negra, a ação da ministra Luislinda Valois gera descontentamento e revolta em diversos movimentos sociais, principalmente após uma declaração em um evento no Palácio do Planalto de que Michel Temer teria a denominação de “Padrinho das Mulheres Negras Brasileiras”. Em resposta, a Coordenação Nacional de Gênero do Coletivo de Entidades Negras (CEN) divulgou uma nota de repúdio ao fato, postado em 17 de abril de 2017. Nesta nota de repúdio, encontra-se a expressão “Ela não nos representa”. Como uma mulher negra que apresenta em sua trajetória as marcas sofridas pelo racismo e que tem um discurso claramente anti-racista, pode, após assunção do cargo, não representar outras mulheres com trajetórias tão semelhantes? Vê-se que a posse de Luislinda Valois ocorre no momento em que as conquistas consolidadas no Governo Lula passam por um retrocesso, a exemplo da extinção da SEPPIR, enquanto ministério, ocorrendo também especulações em torno da revogação da Lei 10.639/03.

Nesse contexto, a inserção de Luislinda Valois neste cenário parece ser uma tentativa de conciliar e de conter as especulações, contudo não é o que acontece. Após clara rejeição, Luislinda Valois pede exoneração do cargo em 19 de fevereiro de 2018. Esta breve e impactante passagem da ex-ministra rompe com as mobilizações anti-racistas, que buscam pessoas negras para compor os espaços públicos representativos, cujas trajetórias de vida poderiam servir de referência para valorização do grupo étnico-racial negro.

Como se vê, desde a sua criação, em 2003, até o presente momento, a SEPPIR vem enfrentando diversos desafios estruturais no âmbito do governo federal cujos resultados

---

<sup>14</sup> Logo após convertida na Lei nº 13.341/16

<sup>15</sup> A mesma Medida Provisória alterou o nome do Ministério da Justiça e Cidadania para Ministério da Justiça e Segurança Pública (Garcia; CALDERARO, 2017).

caminham para a fragilização das demandas específicas da SEPPIR, impactando bruscamente a efetivação da Política de Ações Afirmativas no Brasil, mais especificamente, a Lei 10.639/03. E, cada vez mais, tornam-se recorrentes especulações sobre o fim da referida Lei. Pelo menos até o momento, a Lei 10.639/03 não foi revogada, mas pode sofrer uma intensa fragilização, principalmente a partir das intenções do governo federal na aprovação da Reforma do Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio prevê como disciplinas obrigatórias, somente, Matemática, Português, estudos e prática de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia. As demais (Física, Biologia, Química, História e Geografia) tornam-se optativas. Acrescenta-se, ainda, a divisão das aulas nos seguintes itinerários formativos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Esses itinerários são optativos, mas vai depender da oferta das escolas. Isso significa que o poder de escolha do próprio aluno, que é tão difundido nas propagandas como algo positivo, acaba sendo uma ilusão, pois o aluno estará sujeito ao que a escola disponibilizar. Além disso, no momento em que o Movimento Negro tem na História uma ferramenta potente para o combate às distorções e estereótipos que foram construídos sobre os negros e negras, torná-la uma disciplina optativa é, no mínimo, uma tentativa de tornar a Lei 10.639/03 inoperante.

Entretanto, apesar das diversas tentativas de trazer a invisibilidade dos negros e negras de forma positiva, o fato é que a luta pelo acesso a uma Educação de qualidade e que contemple a valorização do grupo étnico-racial negro, tende a ser pauta da militância negra e do Movimento Negro, em particular.

### c. O SENTIDO HISTÓRICO DA LEI 10.639/03

Quando o assunto é População Negra e Educação no Brasil, os resultados apontam sempre para a histórica de exclusão dos negros e negras dos bancos escolares. E nem poderia ser diferente. A Legislação do Brasil Império proibia o escravizado de frequentar a escola pública<sup>16</sup> e, posteriormente, mesmo após o fim do Sistema Escravista e com o advento da

---

<sup>16</sup> O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, proibia os escravos de frequentarem a escola, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam frequentar a escola no período noturno. Diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (Resolução CNE/CP 03/2004).

República, o Estado utilizava-se de outros mecanismos e arranjos que acabavam por limitar o acesso e a permanência dos negros e negras nas Instituições Públicas de Educação.

Santos (2012) aponta que outro meio de interdição da população negra à Educação ocorre através da reprodução do preconceito e estereótipos sobre a cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar, provocando evasão escolar do grupo étnico-racial. Dessa forma, o Estado Brasileiro acaba expulsando a população negra dos bancos escolares e ainda consegue responsabilizar a própria população negra pela não escolarização (ou escolarização precária), fazendo-a acreditar que ela mesma tomou a “decisão” de evadir-se das escolas públicas.

Diante de tudo isso, e cientes da escolarização como instrumento de ascensão sociopolítica, os próprios negros e negras procuram educar os seus através da criação de espaço/tempo formativo destinado aos negros e negras. Domingues (2007) caracteriza essa atuação dos negros em três fases: a primeira, fase cujo período se estende de 1889-1937, abrange a criação de clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e organizações políticas, como a Sociedade Amiga da Pátria, localizada em São Paulo, que fundou a escola Progresso e Aurora (1908-1929), o Centro Cívico Palmares 1926 a 1929 e a Frente Negra Brasileira (1931 a 1937); na segunda fase, de 1945 a 1964, destaca-se a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) liderado por Abdias do Nascimento. De acordo com Gonçalves e Silva (2000), é a partir do projeto político do Teatro Experimental do Negro-TEN, que se constrói a visão da Educação enquanto um direito de todo cidadão, portanto, os negros não deveriam mais assumir para si um dever que é do Estado. Desse modo, a luta do Movimento Negro em relação a Educação consistirá num projeto não só para os negros, mas para toda sociedade (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Neste projeto político do TEN, encontram-se entrelaçados educação e cultura, uma vez que seus idealizadores compreendem que não basta apenas a escolarização, porque diante do profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira, a escolarização não é o suficiente, poisé preciso promover a revisão dos mapas culturais que as elites e, por consequência, os currículos escolares elaboraram sobre o povo brasileiro<sup>17</sup> (GONÇALVES; SILVA, 2000). Nesta perspectiva, Domingues (2007) aponta para a terceira fase da luta dos próprios negros por sua escolarização. Sendo esta iniciada com a fundação do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial em 1978. No ano seguinte, o nome é alterado para Movimento Negro Unificado (MNU).

---

<sup>17</sup> Lima (2008) utiliza o conceito de Pedagogia Interétnica para falar deste processo.

Santos (2012) aponta que desde 1982 a luta principal travada pelo Movimento Negro brasileiro estava relacionada à inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. É nesse contexto, após diversas lutas, que em 2003 a Lei 10.639 é aprovada. Concebida, então, como herdeira dessa demanda histórica do Movimento Negro, sendo que a LDB 9.394/96 já fazia referência a essa questão, no seu Artigo 26 §4º, que diz “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” Não deixando de citar também a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, que incluem o volume Pluralidade Cultural (DIAS, 2005), porém como um tema transversal.

Para Dias (2005), a Lei 10.639/03 apresenta um texto incisivo e traz objetivos de mudança mais claros e mantém o foco na medida em que abrange com mais precisão a cultura afro-brasileira e africana e não mais outras etnias como trazia o Artigo anterior da LDB 9.394/96, que a Lei 10.639/03 veio substituir. Enfim, o que estabelece, de fato, a Lei Federal 10.639/03? A Lei em questão traz a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica, com repercussões no Ensino Superior, pois quem irá “formar” os docentes para o trabalho com a temática? A Lei 10.639/03 estabelece também que a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana contemple todo o currículo escolar (embora aponte 03 disciplinas como imprescindíveis para o trabalho com a temática), envolvendo não só os conteúdos, mas exigindo da comunidade escolar a assunção de uma postura política clara contra o preconceito e discriminação étnico-racial no cotidiano do espaço escolar. Em outros termos, a postura antirracista prevista na Lei implica na revisão do currículo notadamente eurocêntrico. Em decorrência disso, deve haver uma revisão nos materiais didáticos e paradidáticos, bem como um investimento na formação docente, que envolve processos objetivos e subjetivos. Como se vê, a referida Lei deve dispor de uma complexa mobilização para poder efetivar-se.

E por que é tão necessária a abordagem da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar? Que significado isso pode ter para o grupo étnico-racial negro e para a sociedade mais ampla? Diversos estudos têm comprovado a existência da reprodução da discriminação e do preconceito étnico-racial no espaço escolar (MUNANGA, 2000) (SILVA, 2011). Tal reprodução pode ocorrer através das linguagens escolares subjacentes que se referem às formas de comunicação, aparentemente ingênuas e isentas de ideologias, mas que estão, de fato, impregnadas de preconceitos, como os cartazes, painéis, peças de teatro, músicas, desfile de beleza, brinquedos e brincadeiras, bem como através das atividades desenvolvidas nos diferentes momentos festivos, uma vez que podem colocar os negros e

negras em situação desfavorável. Também, apesar das mobilizações de revisão da literatura neste sentido (SILVA, 2011), determinados livros didáticos e paradidáticos e de literatura infanto-juvenil ainda apresentam expressões discriminatórias e ilustrações que reforçam estereótipos (SOUZA, 2005), (SILVA, 2011).

Os efeitos do racismo no indivíduo e na coletividade podem trazer consequência para toda vida. Estudos têm demonstrado que o dito “fracasso escolar” da maioria dos negros está associada, entre outros fatores, a essa violência sofrida no cotidiano. De acordo com STREIT (2013) os efeitos do racismo nas crianças geralmente são a baixa autoestima, a negação da própria imagem, os sentimentos de angústia e revolta, as dificuldades de relacionamento e a queda no rendimento escolar. Além disso, estudos (SIMERS, 2016) apontam sobre os efeitos do racismo no corpo, na saúde, podendo ocasionar problemas como depressão, ansiedade, dificuldade na hora de se concentrar e até hipertensão. Ao lado do impacto negativo que o racismo pode provocar no indivíduo, há o impacto na coletividade, do ponto de vista material e subjetivo. O ponto de vista material, refere-se às condições precárias de sobrevivência a que os negros e negras foram historicamente submetidos; já o ponto de vista subjetivo, diz respeito à produção da inferioridade cultural e simbólica dos negros e negras, estigmatizando as suas experiências coletivas (principalmente a religiosidade de matriz africana).

Diante dessa realidade, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, na perspectiva da Lei 10.639/03, trabalha no sentido não só do “respeito à diversidade” ou “do respeito à diferença”, mas, sobretudo, questionar o modo como essas diferenças foram construídas e a forma como foram produzidas. (SILVA, 2010) (Resolução CNE/CP 03/2004). Dessa forma, nada adianta “respeitar o diferente” se na mentalidade permanece a representação de inferioridade do outro, a relação continua de desigualdade e não da igualdade das relações étnico-raciais, como propõe a Lei 10.639/03 (Resolução CNE/CP 03/2004).

Essas reflexões reafirmam a necessidade de se pensar o racismo como um problema da sociedade numa totalidade, e não um problema só dos negros. É nessa perspectiva que a Instituição de Ensino torna-se um dos caminhos eficazes na luta contra o racismo, pelo fato de abranger a grande maioria da população e servir também como uma potencialidade na transformação social através da sua função sócio-política de educar e formar. Então, a escola, que historicamente tem reproduzido e legitimado as relações étnico-raciais baseadas em preconceito e na discriminação étnico-racial, é convocada a fazer o movimento contrário de luta por uma educação anti-racista.

Neste mesmo sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deixa claro que a Lei 10.639/03 propõe:

“...a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada.”

Portanto, educar para as relações étnico-raciais implica na superação de um conhecimento científico<sup>18</sup> etnocêntrico, baseado em estereótipos e na adoção de uma abordagem teórica que possa fornecer possibilidades democratizantes; enfim, implica numa postura política.

A educação não é neutra e pode estar a serviço tanto da reprodução da ideologia dominante quanto da sua contestação. Para Paulo Freire (1997), seria um erro considerá-la somente como reprodutora ou somente como contestadora, pois a educação acaba assumindo essas funções de modo dialético, e essa compreensão faz toda diferença na prática educativa.

As teorias crítico-reprodutivistas, cujos principais teóricos são Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet (ARANHA, 1996) desempenharam seu papel ao desvendar que a escola tem como função a reprodução das relações sociais de produção. A ideia de que a escolarização conduz a todos igualmente para as mesmas oportunidades decorre de uma ingênua análise. Nesse contexto, a partir da análise marxista, segundo a qual toda produção precisa assegurar a reprodução de suas condições materiais, Louis Althusser (1918-1990), filósofo francês, desenvolve uma análise sobre como o sistema capitalista garante a sua produção e reprodução, elaborando as concepções de Aparelhos ideológicos do Estado e Aparelhos repressivos do Estado (ALTHUSSER, 1985). Os Aparelhos ideológicos do Estado, segundo Althusser, exercem a função de “educar” para a submissão ao sistema capitalista, e esta educação é realizada através das diversas instituições pertencentes ao domínio privado (sociedade civil). Estão entre elas o aparelho ideológico religioso, escolar, familiar, jurídico, político (sistema político e diferentes partidos), sindical, o de informação (imprensa, rádio, TV) e o cultural. Estas instituições estão à serviço do Estado e são aparelhos ideológicos porque exercem o trabalho cotidiano e contínuo de inculcar nas pessoas, a ideologia dominante.

---

<sup>18</sup> O conhecimento científico não é neutro e, ao longo da história, tem servido para discriminar determinados povos, principalmente as teorias raciais do século XIX.

Entre os Aparelhos ideológicos do Estado, Althusser enfatiza a instituição escolar pelo lugar que ela ocupa na sociedade e na vida dos indivíduos. A escola se encarrega das crianças de todas as classes sociais e desde a primeira infância, durante 5 a 6 dias, numa média de 8h diárias (em certos casos), e, além de ser obrigatório, é também gratuito (ALTHUSSER, 1985). Assim, sem ignorar que a universalização e a gratuidade do ensino é fruto da correlação de forças entre Estado e sociedade civil, pretendo enfatizar que enquanto aparelho ideológico do Estado, a escola é um instrumento eficaz de dominação porque ocupa considerável espaço/tempo dos sujeitos e lida com o saber, cuja distribuição é manipulada pela classe dominante. Contudo, embora eficazes, os aparelhos ideológicos não dão conta da produção e reprodução do capital. Althusser acrescenta em sua análise o papel exercido pelos Aparelhos repressivos do Estado que funcionam pela violência, pela coerção. São eles: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões.

Neste mesmo corpo teórico crítico-reprodutivista, Bourdieu (ARANHA, 1996), afirma a educação enquanto reprodutora das desigualdades sociais, utilizando o conceito de violência simbólica. A violência simbólica não tem a ver com violência física; é uma imposição de determinadas ideias ou pensamentos que são transmitidos através da comunicação cultural, da doutrina política e religiosa, das práticas esportivas, da educação escolar. Trata-se de violência simbólica porque os indivíduos são levados a se posicionar de acordo os critérios e padrões do discurso dominante, sem perceberem que o fazem sob coação. A classe que domina economicamente, para manter-se, impõe a sua cultura aos dominados, que acabam interiorizando a cultura dominante e legitimam o poder estabelecido. Daí resulta que a classe economicamente desfavorecida absorve a consciência da classe mais favorecida, com a diferença de que a primeira só terá acesso mesmo à consciência, e não aos bens de fato. Ora, ocorre que essa consciência da classe mais favorecida que a classe subalterna acaba por absorver só servirá para legitimar e justificar o poder da classe dominante. Um exemplo: se a classe subalterna interioriza a ideia de que os que estão no poder merecem estar porque são mais “letrados”, porque tem mais “conhecimento”, acabam por justificar a perpetuação do poder nas mãos da classe dominante e condenar a si mesmo a ser sempre subalterno, porque não tem condições de ser também um “letrado”.

Ainda segundo Bourdieu (NOGUEIRA, 1998), a criança advinda da classe trabalhadora já adentra à escola em situação de desigualdade social porque a sua experiência, o capital cultural que dispõe é distinto do capital cultural que a escola oferece. Do outro lado, existe a criança da classe privilegiada que, antes de frequentar a escola, já possui um capital cultural bem semelhante ao que a instituição escolar oferece, o que lhe garante uma larga

vantagem em relação à criança proveniente de classes menos favorecidas. Para Bourdieu e Passeron, a escola ignora essas diferenças e trata todas as crianças como se fossem provenientes da mesma experiência, resultando no chamado fracasso escolar das crianças oriundas das classes menos favorecidas. A escola não promove a democratização nem o desenvolvimento daqueles que chegam em desvantagem, mas perpetua e reproduz essa desvantagem/desigualdade, naturalizando a associação entre classe trabalhadora/fracasso escolar e classe privilegiada/sucesso escolar.

Enquanto Bourdieu e Passeron (ARANHA, 1996) constroem suas reflexões tendo como base uma escola única para as diferentes classes, Baudelot e Establet (ARANHA, 1996) enfatizam a teoria da escola dualista que prepara caminhos bem específicos para as diferentes classes.

Para Baudelot e Establet (ARANHA, 1996), se a sociedade é dividida em classes, não pode haver uma “escola única”, mas duas escolas com objetivos distintos. Os autores colocam que as duas grandes redes de escolaridade são a secundária superior e a primária profissional, em que a primeira destina-se à formação da classe burguesa e a segunda destina-se à formação da força de trabalho, ou seja, destina-se ao proletariado, resultando na divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Baudelot e Establet (ARANHA, 1996) fazem uso do conceito elaborado por Althusser, da escola enquanto aparelho ideológico do Estado. Para os autores, a escola exerce a função de formar a força de trabalho e conter a força ativa e “perigosa” da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a ideia de “subir na vida” após conclusão dos estudos é ilusória, uma vez que antes de adentrar à escola o destino da classe trabalhadora já está dado, já se encontra definido e, desse modo, a escola reproduz as divisões sociais existentes.

As teorias crítico-reprodutivistas, a cujos representantes já fiz referência, fornecem instrumentos para pensar a não neutralidade do sistema escolar. Contudo, a centralidade da educação enquanto reprodutora do sistema capitalista, não trazem possibilidades de encontrar na própria educação um caminho para a mudança. A partir desse pressuposto, há quem pense no esvaziamento da função da educação e na desescolarização da sociedade (ARANHA, 1996). Outros teóricos, sem perder as reflexões da teoria crítico-reprodutivista, mas tomando-a como ponto de partida, constroem outros caminhos, a exemplo de Gramsci.

Como já foi dito anteriormente, as teorias crítico-reprodutivistas fornecem elementos imprescindíveis para pensar sobre a educação escolar e sua função social. E estas reflexões não podem ser feitas alheias ao modo como a sociedade produz e reproduz as relações sociais de produção. Contudo, estas reflexões podem “aprisionar” os sujeitos na medida em que não

consegue se construir uma possibilidade para superação. Desse modo, a escola estaria, então, condenada à reprodução do sistema vigente. Porém, em que pese a utilização da escola enquanto aparelho reprodutor do Estado (ALTHUSSER, 1985), a teoria construída por Gramsci (embora ele não tenha elaborado em seu pensamento uma pedagogia) fornece elementos para pensar intervenções no processo educativo que visem uma ação transformadora. Os conceitos gramscianos de Estado Ampliado, Hegemonia, Ideologia, são imprescindíveis para compreender o pensamento de Gramsci.

No conceito de Estado Ampliado, o Estado não se restringe ao aparelho governamental, e sua função não se restringe à dominação de uma classe por outra, como afirmava Marx. Desde o segundo Pós-guerra, o Estado passa a incorporar outros sujeitos e funções, ou seja, o Estado engloba a sociedade política e a sociedade civil (aparelhos privados de hegemonia) e busca manter o poder hegemônico por meio da coerção e do consenso (MONTAÑO, 2010).

Como o Estado não pode manter-se somente pelo uso da força, ele faz uso do consenso obtido através dos aparelhos privados de hegemonia, que são as organizações, a família, as escolas, a mídia, etc, cuja função “educadora” acaba por inculcar a ideologia dominante sobre a população. Diante disso, o Estado consegue, ou pode conseguir, a internalização da ideologia dominante pela classe subalterna, fazendo com que esta classe assuma para si uma ideologia contra si própria, que é a ideologia da classe burguesa. Nisto, portanto, consiste a hegemonia, na capacidade de um grupo social unificar e expandir o seu projeto político de modo que possa agregar grupos com interesses diversos; o que é, na verdade, dominar com o consentimento dos próprios adversários. Não obstante, é comum ouvir funcionários públicos afirmarem que os concursos devem ser extintos porque os concursados são “relaxados”, operários dizerem que quem faz greve deve ser demitido, enfim, trabalhadores que incorporam a ideologia dominante. Mas, o que isto tem a ver com a educação? quais as implicações que este pensamento pode exercer no processo de educação formal, digo, na escola?

De acordo com MONTAÑO (2010), na busca pelo consenso, o Estado passa a ser permeado por demandas das classes trabalhadoras no intuito de controlar o conflito, amenizar a insatisfação popular e legitimar a ordem social. Nesse sentido, o Estado, embora seja burguês pelo fato de expressar os interesses das classes hegemônicas, é o “resultado contraditório da luta de classes em que manifestam interesses contraditórios” (MONTAÑO, 2010. p.147), combinando concessão e conquista. Aí se encontra a brecha para o protagonismo da classe subalterna. Se por um lado, a escola, um dos importantes aparelhos

privados de hegemonia, pode servir para reprodução da sociedade capitalista, por outro, ela pode participar também dos processos de transformação da sociedade capitalista, agindo nos espaços de contradição, no interior das escolas e na busca de possibilidades para a elaboração de um pensamento contra-hegemônico.

Para Gramsci, a escola exerce um papel crucial na gestação de uma nova sociedade, pois a transformação só pode ocorrer a partir de uma revolução intelectual e moral que acontece também através do acesso ao saber historicamente acumulado, que é transmitido no espaço escolar. Além disso, a formação do intelectual orgânico, agente importante na elaboração de uma contra-ideologia, acontece na experiência dos partidos políticos e por meio da escola. Como se vê, a limitação do espaço escolar enquanto reproduzidor do sistema capitalista não encontra justificativa em Gramsci, bem como a desescolarização da sociedade. Assim, embora tenha sua práxis orientada para a construção de uma sociedade em que o Estado burguês seja abolido, ele consegue perceber que uma nova sociedade pode ser gestada ainda no interior do sistema capitalista, devido à contradição inerente ao próprio sistema. Em síntese, diferente das teorias crítico-reprodutivistas, Gramsci fornece instrumentos para pensar uma educação voltada para transformação.

Pensando a partir da função social que a escola pode exercer, está claro que a educação para as relações étnico-raciais implica numa tomada de decisão, implica numa postura política e, talvez por isso, tenha gerado tantos conflitos e debates. Porém não se trata, agora, simplesmente de dizer que “o negro é lindo”; trata-se de fazer um deslocamento do pensamento e postura etnocêntrica para uma postura democratizante, e a produção e divulgação do conhecimento sobre a história e cultura africana e afro-brasileira tem papel crucial nesse processo. Segundo Saviani (1992), nem todo conhecimento desinteressado é científico e nem todo conhecimento interessado é subjetivo. Dito de outra forma, o fato de a Lei 10.639/03 objetivar, por meio do ensino, o resgate da autoestima e da valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, não significa que a construção dessa história será forjada para atender tais objetivos; significa, sim, fazer uma releitura dos conhecimentos que aí estão impregnados de estereótipos e preconceitos, ampliar a divulgação dos estudos já existentes, dando visibilidade aos estudos realizados pelos próprios africanos e afro-brasileiros, bem como trazer temas e abordagens até então ignorados.

Assim, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica tem grande repercussão na formação docente porque, embora os professores e professoras não possam ser os únicos responsáveis pela implementação da Lei 10.639/03, a sua efetivação só pode ocorrer através da docência. Daí a relevância de uma formação continuada docente que

contemple a educação das relações étnico-raciais. Para tanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovadas em 10/3/2004 preveem que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior providenciem apoio sistemático aos professores e professoras na elaboração de planos, de projetos, na seleção de conteúdos e métodos de ensino que abordem a temática, além de fazer um levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamentos de medidas para resolvê-las realizados pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros. Desse modo, as Universidades têm inserido, desde então, esta temática nos seus cursos, especificamente naqueles referentes à licenciatura. Portanto, a aplicação da Lei 10.639/03 envolve uma complexidade de fatores para que venha a contemplar uma educação multiculturalista, mas, sobretudo, uma educação intercultural.

De acordo com Boaventura Souza Santos e Meneses (2009), interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a possibilidade de enriquecimento mútuo entre as diversas culturas que compartilham o mesmo espaço, trata-se de uma interação em que os grupos se reconhecem em suas diferenças e busquem mútua compreensão e valorização. Entretanto, o desafio de uma educação intercultural está nas relações de poder que envolvem o campo da cultura. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2010), o campo da cultura é um campo contestado de significação e definição da identidade cultural, onde os diferentes grupos disputam entre si.

É nesse campo contestado (cultural) que se enfatiza no presente capítulo o palco de disputas em torno da Lei 10.639/03, pois o modo como o colonialismo se configura no Brasil, procurando exercer o domínio sobre a força de trabalho dos escravizados, bem como o seu domínio cultural e simbólico, gerou o racismo que, por sua vez, põe o grupo étnico-racial negro em desvantagem nos diversos espaços, inclusive no campo cultural. De acordo com Hall (2003), aqueles que “são estigmatizados por questões étnicas por serem ‘culturalmente diferentes’ e, portanto, inferiores, são também caracterizados em termos físicos”, ou seja, o racismo biológico continua a operar, mas utilizando-se de novas roupagens através do Racismo Cultural. Segundo Frantz Fanon (1983), “este racismo racial, fenotípico, individual e particular transforma-se em Racismo Cultural. O objeto do racismo já não é o homem em particular, mas uma certa forma de existir.” Este Racismo Cultural nos ajuda a compreender por que tudo o que procede dos negros e negras é colocado como inferior, maléfico e fruto da irracionalidade. Assim, acontece historicamente com as religiões de matriz

afro-brasileira, com a organização sociopolítica dos afro-brasileiros, a capoeira<sup>19</sup>, enfim, as lutas de resistência. Daí resulta que, se a cultura afro-brasileira – cultura aqui entendida como forma global de vida ou experiência vivida de um grupo social – é alvo do racismo, é justamente através da cultura que os afro-brasileiros vão empenhar-se numa luta anti-racista, tomando o campo da cultura como um campo contestado de significação e definição da identidade cultural (SILVA, 2010).

É nesta perspectiva, no campo cultural, que as discussões em torno da Lei 10.639/03 fazem sentido e tornam-se tão necessárias no município de Terra Nova/BA, onde é evidente uma forte tradição cultural afro-brasileira que, no entanto, parece ser negada no cotidiano do espaço escolar. E a referida Lei vem favorecer justamente o contrário: a valorização da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Diante disso, é que a discussão em torno dos desafios da implementação da referida Lei em Terra Nova, adquire sentido, pois o que pode levar um município com forte tradição afro-brasileira a ainda não ter regulamentado a Lei 10.639/03? Quais as disputas e desafios em jogo neste processo?

---

<sup>19</sup> Embora tenha ocorrido certo avanço, principalmente em relação à capoeira, que hoje é um Símbolo Nacional, o fato é que a visão de inferioridade do negro ainda permanece latente na sociedade.

#### **4 RELAÇÃO DAS DOCENTES COM OS PRESSUPOSTOS ESTABELECIDOS PELA LEI 10.639/03**

O presente capítulo põe em destaque a caracterização da relação das docentes do Sistema de Ensino Público do Município de Terra Nova - Bahia com os pressupostos estabelecidos pela Lei Federal 10.639/03. Antes, pretendo tecer algumas considerações sobre aspectos que eram comuns nos textos orais das docentes, como a atitude relacionada à sua própria identificação étnico-racial e a recorrência ao discurso da Igualdade Formal, no combate a qualquer tratamento desigual entre os alunos e alunas.

A distinção dos modos como a relação entre as docentes e a Lei em questão se configura na prática pedagógica ou sua interface com a experiência pessoal dos sujeitos pode trazer resultados esclarecedores do processo de implementação da Lei 10.639/03, mais como intenções e tentativas que realidade frente à população terranovense, que se caracteriza em sua maioria como negra, sendo cerca de 92%, de acordo com o último censo em 2010. Não obstante, o censo venha revelar essa configuração majoritária de afrodescendentes na composição étnico-racial da população terranovense, indícios apontam para uma situação de desconforto diante da pergunta: Qual o seu pertencimento étnico-racial? Os dados a seguir, portanto, representam essa evidência da pesquisa nos discursos docentes. Dificilmente, as respostas eram apresentadas com naturalidade e/ou tranquilidade; pelo contrário, eram demoradas, geralmente seguidas de risos e justificativas.

Maria Felipa responde com risos: “Sou negra, né? Legítima, descendente”; Luiza Mahin, por sua vez, abaixa a cabeça e, também com risos, responde: “Sou negra, da gema”; Anastácia afirma: “Sou negra, né? Não sou branca”; já Tereza de Benguela, leva um bom tempo olhando para si mesma, até responder: “Sou negra, por causa do sangue”<sup>20</sup>; Zeferina também olha por um bom tempo para os braços e diz: “Negra”; Nízia Augusta, também afirma com esse tom interrogativo ou duvidoso: “Sou negra, né?”; Tereza de Quariterê responde com certa tranquilidade: “Sou negra”; enquanto Maria da Glória Sacramento olha para o próprio corpo, demora a responder e diz com risos “Sou negra”; Maria Firmina dos Reis, com risos largos, responde: “Negra, né?”; contrastando com Eva Maria Bonsucesso, que responde sem esboçar reações evidentes: “Sou negra”; e, por fim, Esperança Garcia, de modo nitidamente incisivo, responde: “Sou parda”.

---

<sup>20</sup> Tereza de Benguela e Zeferina, por apresentarem pele clara e cabelos um pouco claros, podem ser identificadas como socialmente brancas aqui no Brasil.

O predomínio da resposta “politicamente correta” expressa na frase “Sou negra”, analisada na sua totalidade com as reações das docentes (gestos, atitudes) (GANDON, 2001) evidencia que a questão étnico-racial das docentes parece uma questão ainda não resolvida<sup>21</sup>. Principalmente a expressão “né?” que, quando finaliza as respostas, remete a uma dúvida dos sujeitos em torno da própria identificação étnico-racial e uma busca da sua legitimação através da percepção do outro, no caso, da pesquisadora (D’Adesky, 1998). Outra expressão – “Sou negra, né? Não sou branca” – remete-nos ao sentido de fatalidade ou, por assim dizer, falta de opção da professora que, não sendo visivelmente branca, constata sua própria negritude como algo que lhe torna inviável. Somente duas docentes apresentaram respostas diretas ou, em certa medida, sem estas hesitações das expressões não verbais em seus discursos. Uma delas, de modo bastante incisivo, afirma: “Sou parda”.

Mais adiante pretendo abordar o que pode significar para esta docente a autodeclaração: parda. Nesse momento, a pergunta que coloco é de que forma estas docentes podem trabalhar a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar com os seus alunos se as suas próprias identificações necessitam ser revisitadas? E, diante das afirmações de que “os alunos negros não aceitam a própria cor”, como se configuraria essa intervenção docente pretendida? Por outro lado, torna-se crucial uma auto-identificação étnico-racial positiva para o processo de implementação da Lei 10.639/03? Será que todos nós, que buscamos combater o racismo, estamos “curados” dos seus efeitos históricos ou seria necessário afirmar a conscientização de um empenho de sua superação como configuração da própria luta como cotidianidade?

De acordo com D’Adesky (1998), diferentes fatores contribuem para relativizar a classificação e identificação racial no Brasil: o primeiro é a correspondência entre a autopercepção e a percepção do outro; o segundo, as diferentes tonalidades da cor da pele decorrentes da miscigenação; o terceiro é a relativização da própria cor, que associada a outros fatores como situação social, estilo do cabelo, nível de escolaridade, pode permitir ao sujeito certa mobilidade étnico-racial; por último, e decisivo, apontado por D’Adesky (1998), é o Ideal de Branqueamento, pois, segundo o mesmo autor, o sistema classificatório popular de 135 cores são termos que descrevem a cor da pele, mas, ao mesmo tempo, podem ser interpretados como elementos de hierarquização embutido na multiplicidade das categorias cromáticas, subordinadas à categoria branca, vista como referencial positivo.

---

<sup>21</sup> Isto só foi possível perceber através da História Oral enquanto metodologia. De outra forma, não seria possível capturar este conflito.

Estabelecendo um diálogo entre a auto-identificação étnico-racial das docentes, sujeitos da pesquisa, e as reflexões sugeridas por D'Adesky (1998), pode-se inferir que em algumas narrativas docentes encontravam-se tentativas de relativização da própria cor, contudo obstruídas por sua própria evidência em termos de visualidade imediata associada à ancestralidade (referências predominantes na identificação “Sou negra” das docentes). Diante deste processo, importa, pois, perceber o que significa de fato para estas docentes a afirmação “Sou negra?” Qual repertório, quais representações e experiências são acionadas diante desta autoafirmação?

Ao lado dos dilemas que envolvem os processos de identificação étnico-racial docente, agrega-se a unanimidade dos discursos em torno da defesa da Igualdade Formal. Como este apelo, à Igualdade Formal é acionado e o que pode resultar disso é o que nos interessa neste momento. Segundo os depoimentos das docentes, diante de qualquer situação de preconceito e discriminação étnico-racial no espaço escolar, o apelo à Igualdade Formal, sob a expressão “aqui todos são iguais, não tem diferença de cor, de religião [...] não tem ninguém diferente” acaba sendo bem recorrente. Contudo, algumas questões devem ser levantadas.

A Igualdade Formal, um dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, de cuja fonte a Constituição Brasileira de 1988 é signatária, resulta do reconhecimento do terror nazista como projeto de extermínio dos ditos diferentes. Como solução à concepção da diferença que discrimina o outro (ou os outros), a Igualdade de Todos, a igualdade Formal passa a ser o princípio norteador das relações sociopolíticas dos países membros. Entretanto, esta forma abstrata e genérica de tratar o indivíduo torna-se insuficiente, na medida em que pode ignorar as particularidades e peculiaridades dos sujeitos, pois certas violações de direitos exigem respostas específicas e diferenciadas (PIOVESAN, 2005). De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2003)

“[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.” (p.56)

A reflexão de Boaventura(2003) nos fornece instrumentos para interpretação da atitude das docentes quando apelam para o discurso da Igualdade Formal em situações de preconceito e discriminação étnico-racial no contexto escolar.

No depoimento da docente Maria Felipa, por exemplo, quando diz: “assim que um começa a falar qualquer coisa da cor, eu digo logo, aqui todos são iguais e acaba por aí”. O uso do discurso da Igualdade Formal acaba pondo um fim no diálogo e nas discussões em

torno do tema, levando ao silêncio e não ao enfrentamento do problema. Então, tomando como base a citação de Boaventura de Sousa Santos (2003) exposta a pouco, pode-se inferir que, de fato, diante da situação de preconceito de cor relatada pela professora Maria Felipa, não há dúvida de que a busca do uso da Igualdade Formal foi acionada no intuito de afirmar que não deve haver preconceito, que ninguém é melhor do que ninguém; enfim, porque a diferença (da cor da pele) foi utilizada pelo colega para discriminar e inferiorizar o outro. No entanto, a condição de não oportunizar o diálogo e a discussão sobre as manifestações de preconceito étnico-racial na sala de aula pode não trazer aos alunos a construção da convicção de que todos são iguais no que se refere a humanidade e diferentes fisicamente e historicamente.

Apesar de a Igualdade Formal ser acionada sempre que há preconceito e discriminação étnico-racial, as contradições entre a Igualdade Formal e as relações cotidianas saltam aos olhos. Visto que a diferença da cor continua a ser o alvo da discriminação, a insistência somente na Igualdade pode produzir algum efeito? Talvez fosse o momento de assumir as diferenças na sala de aula, digo, assumir que todos são diferentes na cor da pele devido a ascendência, ou seja, a diferença não está só no outro, mas em cada um. Nesse caso, trabalhar com a trajetória da família, a árvore genealógica, utilização de literatura infanto-juvenil que aborde estas questões seriam sugestões que enfatizam a diferença que não discrimina; pelo contrário, pode produzir nos sujeitos a consciência de que todos apresentam características e trajetórias específicas e exatamente aí se encontra a Igualdade, enquanto produtos e produtores de cultura, contudo, de qual(is) cultura (s)? de qual(is) história(s)?

É consenso que a sociedade brasileira é formada pela mistura das três raças: indígena, negra e branca. Porém, se considerar que os negros, por exemplo, contribuíram tão somente com a culinária, a dança e algumas palavras incorporadas à língua portuguesa; que os índios contribuíram com o hábito de dormir em rede, o cultivo do milho, mandioca e mais alguns vocabulários agregados à língua portuguesa; e que a contribuição dos brancos está na religião católica, na língua, literatura, pintura, escultura, pode incorrer num desequilíbrio e numa distorção histórica, resultando na hierarquização dos grupos étnico-raciais, distanciando-se do propósito de positivação e valorização da história e cultura dos diversos grupos étnicos. Acaba-se ratificando de modo implícito (ou explícito) que os brancos são a base da formação da sociedade brasileira e os demais, negros e índios, apenas contribuíram com “algumas coisinhas”. É justamente essa visão que a Lei 10.639/03 vem questionar e combater, pois os ditos historicamente diferentes não estão à margem da formação do Brasil, pelo contrário,

sempre ocuparam o centro, o que ocorre é a minimização da sua participação na estrutura da sociedade brasileira.

A Língua Portuguesa falada no Brasil, por exemplo, sofre influências africanas que não estão restritas ao acréscimo de determinadas palavras, mas sofre influências estruturais em termos de fonética, morfologia, sintaxe e léxico. Os dois grupos africanos de maior representação no Brasil foram o Banto de Angola e os Sudaneses, representando respectivamente os diversos dialetos do quimbundo e nagô /yoruba (ALBERF, 2012). Dentre as influências destes grupos na Língua Portuguesa falada, estão a perda do r e s no final das palavras, a substituição dos ditongos ei por ê e ou por ô, a instabilidade do l final e o lh adquiriu os sons de l. Desse modo, cheiro se torna chêro, mel se torna mé, cantar fica cantá e trabalha se torna trabaia.

Tratando-se do aspecto morfológico, constata-se o uso do diminutivo para os nomes próprios além da duplicação da silábica como em dindinha, dodói, Totonha, indicando uma certa afeição (ALBERF, 2012). Em termos sintáticos, ocorre a substituição da segunda pessoa do pronome pessoal tupelo pronome de tratamento você, a assimilação de grupo consonantal em nasal, como em dançando torna-se dançano. Soma-se ainda a colocação do pronome pessoal do caso oblíquo que, no português antecede o verbo, passa a ser colocado (na língua falada) após o verbo, formando expressões como eu deixei ela, em vez de eu a deixei. A influência africana também está na entoação do modo de falar brasileiro, mas precisamente, no nordeste brasileiro, cuja cadeia sonora soa mais lenta (MENDES, MEDEIROS, OLIVEIRA, 2017).

É importante ressaltar que determinadas expressões que sofrem influências africanas, a exemplo de “trabaia” em vez de trabalha, e dançano em vez de dançando, geralmente são alvos de preconceito linguístico e considerado um “falar errado”, principalmente porque tais expressões são predominantes nas populações de classe baixa, das classes não alfabetizadas ou semi-alfabetizadas (MENDES, MEDEIROS, OLIVEIRA, 2017), contudo não quer dizer que estas pessoas não saibam ou não conheçam a língua portuguesa padrão; trata-se das intermediações e conexões possíveis entre a língua portuguesa e a língua sudanesa/banto, resultando numa diversidade oral. Além disso, consoante Alberf (2012), enquanto determinadas expressões predominam entre a classe baixa, outras são existentes também em pessoas pertencentes à classe média e alta.

Nota-se que a influência dos africanos, especificamente Banto e Sudaneses, não ficou restrita a um vocabulário limitado, mas demonstra a sua influência na estrutura da língua portuguesa falada. Por outro lado, a inserção de vocabulários implica na inserção de hábitos,

costumes, modos de pensar e fazer, pois, as palavras são impregnadas de significados e sentidos em um dado contexto cultural.

Outra participação latente dos africanos na formação da sociedade brasileira, está na composição religiosa. O catolicismo, geralmente colocado como a “influência dos portugueses na sociedade brasileira”, em contraposição ao sincretismo religioso (associação entre santos católicos e orixás) como estratégia de sobrevivência das religiões afro-brasileiras ou, de modo pejorativo, como a incapacidade destes em assimilar a religião católica (FONSECA, 2012), fornece a ideia de que se trata de um catolicismo puro, impondo aos demais grupos étnicos a sua doutrina, restando a estes apenas a “aceitação” dessa imposição. Entretanto, o que se pode ver ao longo da história é que o catolicismo tem sofrido diversas influências dos grupos que aqui já estavam e daqueles que para cá foram trazidos (FONSECA, 2012).

O próprio sincretismo religioso afro-brasileiro<sup>22</sup> provocara alterações não só nos cultos afro-brasileiros, mas no modo de ser católico também, pois, nos festejos de devoção aos santos, principalmente no Estado da Bahia, candomblé e catolicismo compartilham os mesmos rituais (missa, lavagem de escadarias, cortejo...), além de uma procura constante aos pais de santo, às ervas e despachos por parte de católicos e crentes de outras religiões. (FONSECA, 2012)

Falando em crentes de outras religiões, a presença das religiões afro-brasileiras também se fazem notar em determinados ramos do protestantismo, especificamente entre os neopentecostais (RIBEIRO, 2012). Segundo Ribeiro (2012), o movimento neopentecostal, representado pela IURD- Igreja Universal do Reino de Deus, caracteriza-se pela diversidade de elementos religiosos oriundos de ameríndios, africanos e europeus, dentre os quais se encontra o uso por pastores de óleos, água, fogueiras santa, um manto amarelo que cobre todos os fiéis da igreja, entre outros. Além disso,

---

<sup>22</sup> Ferreti (1998) faz uma análise sobre o sincretismo em sua forma objetiva e subjetiva. De modo objetivo, o sincretismo é mesmo uma característica do fenômeno religioso e implica e mistura entre as diversas manifestações culturais, que historicamente não podem ser negadas. Já o modo subjetivo do sincretismo, diz respeito às interpretações lançadas sob o fato objetivo. De acordo com o mesmo autor, católicos tendem a evitar o uso do termo sincretismo porque o considera como uma poluição, pondo em cheque a sua “pureza”. No entanto católicos preferem dizer enculturação ao sincretismo. Já os afro-brasileiros e intelectuais, também condenam o uso do termo porque o sincretismo significa a imposição do colonizador, implicando na aceitação pacífica dos grupos subalternos, e acredita-se que atualmente não seja mais necessário o disfarce das crenças. Ocorre então o combate ao sincretismo do ponto de vista subjetivo, aquilo que ele pode significar para determinados grupos. Contudo, Ferreti ainda utiliza o conceito de sincretismo porque de acordo com sua pesquisa (exemplificando com o tambor de mina no Maranhão), o sincretismo ainda se faz muito presente em sua objetividade. (FERRETI,1998)

“A IURD aceita a existência de formas mágicas, mas confere a elas um caráter negativo, oferecendo armas sobrenaturais para combatê-las. É exatamente o confronto direto com as crenças da Umbanda, onde o ponto máximo de seus cultos são as sessões de exorcismos, e esta doutrinação se relaciona diretamente com os espíritos umbandistas.” (RIBEIRO, 2012)

Além da forte influência exercida sobre o catolicismo bem como sobre o neopentecostalismo, o legado religioso dos negros e negras encontra-se nas práticas africanas existentes no Brasil e nos cultos afro-brasileiros (FONSECA, 2012). Nesse universo afro-brasileiro, encontra-se uma variedade cultural já sincrética, umas mais próximas dos indígenas e bantos (pajelança, o catimbó, o candomblé de caboclo, a umbanda, etc.); outras mais próximas das contribuições jeje-nagô (como o candomblé, o xangô do Recife e o tambor-de-mina do Maranhão) e a umbanda que agrega elementos do catolicismo, Kardecismo e afro-brasileiro. Segundo Fonseca (2012), as possibilidades desse intercâmbio entre os elementos constituintes desses sistemas religiosos encontram explicações nas semelhanças estruturais existentes entre o catolicismo popular, as religiões indígenas e os cultos africanos, a exemplo da devoção às entidades intercessoras, o aspecto mágico que envolve essa devoção, entre outras características.

A partir das reflexões em torno da participação dos negros e negras na formação da sociedade brasileira, pode-se notar o quanto a cultura afro-brasileira e africana foi submetida a um não-lugar na historiografia brasileira, especificamente. Evidencia também o quanto este aprendizado pode ser um instrumento para a construção da identidade positiva dos grupos afro-brasileiros, bem como um caminho para neutralizar o preconceito e discriminação étnico-racial no contexto escolar e em decorrência, na sociedade mais ampla. Ingenuidade? Não, pois se a Instituição Escolar com o currículo eurocêntrico (entre outros fatores), formou, a grosso modo, uma sociedade preconceituosa e discriminatória, em termos étnicos, cabe a mesma “desinformar” esta mesma sociedade (que por outro lado, já não é mais a mesma).

É neste sentido que o ensino da história e Cultura Africana e Afro-Brasileira pode tornar-se um dos caminhos para a valorização dos negros e negras, assim como o combate ao preconceito e discriminação étnico-racial: questionando o lugar de inferioridade e subalternidade historicamente atribuída aos negros e negras e revisitando os discursos impregnados de uma visão preconceituosa e discriminatória sobre a população afro-brasileira.

Segue adiante a caracterização e análise dos discursos docentes distribuídos em duas seções: 1. **Entre Memória e Esquecimento**, onde o esquecimento das docentes (08 destas) sobre a Lei 10.639/03 é também uma forma de relação, ponto em que procuro tecer algumas considerações sobre as possíveis motivações desse esquecimento; e 2. **“Nem tudo o que**

**parece é: Desafios na intervenção docente**”,item em que faço uma análise sobre as atitudes das docentes (apenas três) que afirmam exercer uma prática pedagógica coerente com a Lei 10.639/03, contudo algumas contradições expressas nos textos orais podem revelar condições bem mais complexas que ultrapassam a superficialidade do “sim, cumpro a Lei”.

a. ENTRE A MEMÓRIA E O ESQUECIMENTO

Dentre 11 (onze) professoras integrantes do quadro funcional da Escola Margarida Maria Lisboa de Oliveira, 08 afirmaram já terem ouvido falar sobre a Lei 10.639/03, mas não lembraram exatamente do que se trata. Algumas até tentam, sem sucesso, arriscar-se em palpites sobre o seu conteúdo, mas logo se debulharam em risos, seguidos da confissão de esquecimento. Entre essas 08 docentes, 02 não conseguiram fornecer informações o suficiente para que fosse possível tecer uma análise<sup>23</sup>, portanto, segue o depoimento de 06 docentes, cujas narrativas puderam servir como fontes para presente pesquisa.

Os depoimentos que as configuram desvelam dilemas do arranjo discursivo evidenciado somente nos últimos momentos da entrevista, principalmente após o desligamento da gravadora e/ou após exaustivas tentativas da pesquisadora no intuito de obter dos sujeitos da pesquisa revelações que lhe pareciam muito caras frente a complexidade do processo de identificação étnico-racial docente agregado a outras identificações pessoais. E, ainda, diante da afirmação do esquecimento sobre a Lei por parte das docentes, quais perguntas devem ser feitas para alcançar as respostas sobre as motivações de tal esquecimento? Tomamos como ponto de partida questões sobre a percepção ou não do preconceito e da discriminação étnico-racial no espaço escolar por parte das próprias professoras. E, no decorrer das análises, é possível perceber o quanto estão imbricados, Preconceito, Esquecimento e Silenciamento. Antes, pretendo esclarecer essas três categorias aqui trabalhadas.

Para a categoria preconceito, trago a definição defendida por Nilma Lino Gomes (2005), e que também é consenso em grande parte dos autores que trabalham com o tema.

Segundo Gomes (2005),

“O preconceito é um 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

---

<sup>23</sup> São estas Zeferina e Tereza de Quariterê.

social significativo. Esse julgamento prévio apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem. Trata-se do conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos.”

No que diz respeito ao esquecimento, Barroncas (2012) afirma que o processo de construção da identidade, seja individual e, ou coletiva, perpassa pela recordação do passado, assim como, por processos que envolvem esquecimento. (BARRONCAS, 2012). Segundo o mesmo autor, “Escolhemos muito do que queremos lembrar e muito do que queremos esquecer” p. 127. A questão está em por que deve-se preservar uma memória em detrimento da outra? Daí envolve o jogo de subjetividades, necessidades e escolhas que estão por trás da construção da memória.

Da mesma forma, Araújo e Santos (2007)acentuam que a memória não é só racional, pois, está relacionada a tradições herdadas, a sentimentos profundos, como ódio, amor, humilhação, dor, que emergem alheios à vontade do indivíduo. Desse ponto de vista, o esquecimento das docentes aqui entrevistadas não pode ter uma interpretação apressada, não pode ser visto simplesmente como sinônimo de “não lembrar”, mas implica num processo de seleção da memória, cujas motivações, a presente pesquisa pretende desvendar.

Após o esclarecimento sobre as categorias, preconceito e esquecimento, seguem os textos orais docentes.

Diante do questionamento sobre a existência de preconceito e discriminação étnico-racial na sala de aula, a professora Esperança Garcia responde que não há. Segundo a mesma, ocorre no pátio da escola entre crianças das outras turmas que ficam chamando umas às outras de “cabelo duro” ou “preta”. Mas, na própria sala não há essas manifestações. “Na minha sala reina a paz”, afirma. No decorrer da entrevista, torna-se notória como esta “paz” é buscada, e, com os olhos lacrimejando e voz trêmula, diz:

“No mês de novembro, eu falo com os alunos o que é racismo. Pego um livro com um desenho de um menino bem preto mesmo e pergunto: Vocês sabem o que é racismo? Racismo é preto, negro. Então vocês não podem dizer que têm racismo, não podem dizer que são negros”. (Professora Esperança Garcia 2017)

Em parte, encontram-se neste depoimento os elementos sinalizadores desse sentido de negação do preconceito – a professora identifica os alunos e a si mesma como pardos<sup>24</sup>. A docente demonstra, inclusive, não ter esclarecimento sobre o racismo e sua historicidade,

---

<sup>24</sup> Lembremos que ela foi a única entre as entrevistadas, que se autodeclarou parda.

passando aos alunos um conceito distorcido do significado, pois o racismo não se refere restritamente ao negro, mas à divisão hierárquica entre as diversas raças, sendo um pensamento predominante na Europa no século XIX que avançou pelo mundo (SILVEIRA, 2000). Ocorre que o modo como a colonização portuguesa se efetivou no Brasil, acabou por reservar aos negros e negras o lugar do trabalho escravo e tentativas de domínio das suas subjetividades, resultando, assim, em intenções de desumanização e extermínio dos negros e negras ao longo da história.

No depoimento de Esperança Garcia, a contradição torna-se evidente. Embora tenha negado a ocorrência de preconceito e discriminação étnico-racial na sua sala de aula, o fato é que a própria docente avisa aos alunos que eles mesmos não podem dizer que são negros, reforçando o estereótipo de inferioridade do grupo étnico-racial negro. E, para além disso, torna-se perceptível que a compreensão deturpada sobre o racismo e a predominância da inferioridade racial negra presente tanto no discurso quanto na postura docente conduz a professora Esperança Garcia ao silenciamento, no momento em que a mesma e os alunos não podem falar que são negros. Logo, a memória vai colocando no lugar do esquecimento aquilo que pode trazer dor e frustração, qual seja a afirmação étnicoracial dos sujeitos.

Mais uma vez cabe o questionamento: Como a docente pode trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva da Lei 10.639/03 se a experiência que traz consigo é de negatividade? Pode-se ver que a concepção que a professora traz do racismo apresenta equívocos que comprometem a valorização do grupo étnico-racial negro e a efetivação da Lei, pois, para ela, estaria proibido falar de racismo e falar de negro. Dessa forma, o silêncio torna-se aí nessa sala de aula o principal instrumento para a manutenção da “paz”. É como se o silêncio pudesse apagar o problema étnico e o seu oposto (que é a fala, fosse) tivesse o efeito de incitação ao conflito (CAVALLEIRO, 2003) (OLIVEIRA, 2004). Avancemos um pouco mais sobre esse silêncio.

Müller e Costa (2016), inspiradas nos estudos de Marcelo Andrade (2015), estabelecem uma diferenciação entre silêncio e silenciamento. O silêncio pode ao mesmo tempo ser uma atitude tanto positiva quanto negativa. Pode ser positivo quando o silêncio é resultado de um diálogo consigo próprio ou ainda quando se torna um meio de expressão sobre as más condições de comunicação (MÜLLER; COSTA, 2016). Nesses dois casos, o silêncio torna-se uma escolha do sujeito. Por outro lado, o silêncio pode ser negativo quando resulta da falta de diálogo e posicionamento sobre aquilo que é discordado. Assim, este silêncio negativo estaria mais próximo do silenciamento:

“[...] Aqui percebemos que o silêncio pode ser silenciamento, o propósito de manipular o discurso, de não deixar falar ou de não ouvir o outro, o diferente, o discordante, o dissonante, o destoante. Assim, devemos reconhecer que enfrentar o conceito do silêncio nos coloca diante de compreensões e/ou situações, muitas vezes, paradoxais. De fato, precisamos diferenciar o silêncio do silenciamento. ANDRADE, 2015p. 63).”

Ao que tudo indica, os alunos foram submetidos ao silenciamento, pois “não podem dizer que têm racismo, não podem dizer que são negros”. Aqui cabe o questionamento sobre de que forma ou formas essa “orientação” é processada pelos alunos. Sabendo que a escola não é o único espaço formativo, mas compartilha este lugar com a família, grupos de Bairro, Associações, Igreja, enfim, de que forma a orientação sobre a negação étnico-racial e o fato de não poder falar que há racismo dialoga com as informações recebidas pelos próprios alunos nos outros espaços?

Quanto ao fato de mencionar os negros somente em novembro, a mesma docente demora um pouco e após a insistência da pesquisadora, responde: “É comparado ao dia das mães... Não tem o dia das mães, São João, as datas comemorativas? Então, o negro é lembrado no dia dele e pronto”. (Professora Esperança Garcia, 2017)

De fato, é a partir da Lei 10.639/03, no seu Art. 79-B, e da LDB 9.394/96 que o dia 20 Novembro passa a ser incluído no calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra. A data refere-se ao dia 20 de novembro de 1695, dia da morte de Zumbi dos Palmares, líder da resistência negra e da luta pela liberdade. Em decorrência, as escolas brasileiras reservam alguns dias do mês de novembro, mês da Consciência Negra, para “celebrar” a cultura afro-brasileira. Sem ignorar a relevância dessas celebrações que ocorrem no espaço escolar, a questão é que, geralmente, o mês de novembro passa a ser considerado o único período em que deve-se falar sobre os negros e negras. O que ficou evidente no texto oral da docente Esperança Garcia, que no momento demonstrou certo incômodo com a pergunta feita pela pesquisadora. De fato, a mesma demonstra certo desconforto ao tratar sobre o grupo étnico-racial negro, sendo perceptível através da voz trêmula, do olhar que parece segurar as lágrimas e de certa “impaciência” diante da insistência da pesquisadora no intuito de obter respostas às questões.

Outro fator que chamou atenção nesta última fala da docente Esperança Garcia é a compreensão que se tem sobre o Dia da Consciência Negra e a sua comparação com as demais datas comemorativas, uma vez que o Dia da Consciência Negra é considerado como o dia do negro, não havendo espaço para este nos outros meses do ano. E tendo em vista que este breve período não é suficiente para abordar a riqueza da história e cultura afro-brasileira,

a Lei 10.639/03 vem determinar que essa história seja abordada no cotidiano do espaço escolar, pois a história e cultura afro-brasileira e africana de fato, fazem parte do cotidiano dos brasileiros, faltando, digamos assim, a consciência dessa participação.

Portanto, torna-se imprescindível a compreensão sobre o significado e o sentido que a história e cultura afro-brasileira e africana têm para as próprias docentes nos processos de implementação da referida Lei. Sem esta premissa, a Lei não consegue se efetivar, a não ser sob rasuras.

Outros depoimentos impregnados de emoção expõem a experiência das docentes no contexto de preconceito étnico-racial. A professora Anastácia demonstra muita resistência em assumir a existência do preconceito étnico-racial na sua própria sala de aula. Considero importante a transcrição da entrevista:

**“PESQUISADORA – A senhora tem percebido alguma manifestação ou atitude de preconceito e discriminação étnico-racial entre os alunos?**

**DOCENTE–Quando começa a dizer alguma coisa, a gente corta logo, porque aqui todos são iguais.**

**PESQUISADORA – O que os alunos dizem?**

**DOCENTE – Na sala tem uns alunos que têm problema e eles usam fralda, então eu digo que todos nós somos iguais.**

**PESQUISADORA – E preconceito étnico-racial? Acontece na sala?**

**DOCENTE – Não! A gente diz que todos são iguais.**

**PESQUISADORA – Os alunos não falam do cabelo do outro ou da cor do colega?**

**DOCENTE– Não!**

**PESQUISADORA – Então os alunos não dizem nada sobre isso...**

**DOCENTE – Às vezes não querem sentar perto de fulano.**

**PESQUISADORA – E porque eles não querem sentar perto de fulano?**

**Silêncio...**

**PESQUISADORA – Não querem sentar perto de fulano por quê? É por causa da cor?**

**DOCENTE – É. Por causa do cabelo e da cor. O mais clarinho não quer sentar perto do mais escurinho. O preconceito, a gente sabe que tem.”**

(Professora Anastácia, 2017)

Após muitas indagações, escutamos a expressão “O preconceito, a gente sabe que tem”. Entretanto, por qual razão a existência do preconceito na própria sala de aula foi negada? O que pode significar para as docentes o fato de haver preconceito em suas respectivas salas de aula? Isto pode trazer algum desconforto para as docentes ou algum sentimento de culpa? Que impacto o fato de assumir o preconceito na sala de aula pode causar a estas docentes?

Por outro lado, a expressão “O preconceito, a gente sabe que tem” parece traduzir uma situação que é conhecedora de todos, corriqueira, algo tão óbvio que talvez por isso não necessite ser dita. Ou, pelo contrário, seja algo tão sofrido e doloroso, cuja alternativa foi o campo do esquecimento, do silenciamento.

O silêncio, o fato de não falar sobre, não significa o apagamento do conflito; pelo contrário, o silêncio pode resultar na perpetuação do conflito e/ou na sua intensificação. (BENTO, 2012). As tentativas docentes de silenciar em torno do preconceito só enfatizam o acúmulo do problema, pois estas docentes guardam em suas memórias experiências dolorosas que acabam refletindo de modo negativo no trabalho com a Lei 10.639/03. Por outro lado, a mesma Lei que foi “esquecida” pela docente, pode servir como um caminho para o enfrentamento dessas dores, visto que memórias muito bem guardadas foram emergindo aos poucos e o silenciamento foi dando lugar à voz. E o resultado é que estas docentes sentiram-se bem melhores, até aliviadas após conseguirem expressar o que as incomodam tanto: as memórias dolorosas decorrentes de preconceito e discriminação étnico-racial. Após assumir a existência do preconceito, a docente relata, emocionada,

“Eu tenho um filho que estuda odontologia e eu sempre digo a ele: O negro tem que saber entrar e saber sair do lugar, porque o branco pode chegar de qualquer jeito e não acontece nada, mas o negro, assim escurinho... com o pretinho sempre tem o preconceito” (Professora Anastacia, 2017).

Anastácia entende que o racismo é cruel e demonstra temer que algo aconteça com o filho em decorrência disso. A mesma parece conhecer bem as consequências do racismo, e, após falar sobre o seu filho, retorna ao silêncio. Nesse momento, a pesquisadora também reconhece que é o momento de silenciar-se. O respeito aos limites e às subjetividades dos

sujeitos da pesquisa deve prevalecer. No entanto, como dizem Moreirae e Candau (2003), é preciso questionar o silêncio que aprisiona. Segundo Oliveira (2004), o silêncio pode revelar textos e contextos que devem ser considerados, pois pode ser expressão de medo do vivido, medo da repressão, bem como uma estratégia de resistência à opressão.

Outro depoimento que traz a marca de dor atrelada ao racismo é o texto oral da docente Maria Firmina Reis. Durante a entrevista, afirma com tristeza: “antigamente eu não tinha muita noção de cor... agora eles é que escolhem a cor que vai pintar.” Mais adiante acrescenta “Depois foi que comecei a ver que os meninos não se aceitavam, ficavam um abusando o outro por causa da cor, era triste... Hoje melhorou bastante, mas acontecia do colega não querer pegar na mão do outro por causa da cor da pele...”

Quando a docente Maria Firmina Reis começa dizendo, nesse contexto de preconceito em relação a cor da pele, que agora eles (os alunos) é que escolhem a cor que vão pintar, sugere a impressão de que a mesma determinava a cor que os seus alunos iriam pintar as pessoas representadas no desenho durante as atividades pedagógicas. Por ora, o respeito ao outro e o rigor exigido por uma pesquisa científica impede que eu prossiga com reflexões porque Maria Firmina Reis não foi muito clara no que disse; apenas suscitou reflexões e insinuações, contudo não é possível tecer análises sem ter mais detalhes sobre a atitude da professora.

Os depoimentos das docentes acabam por reforçar a persistência do preconceito de marca no Brasil (NOGUEIRA, 2006). De acordo com Nogueira, quando o preconceito de raça é exercido em função dos traços físicos do indivíduo, da fisionomia, dos gestos, ocorre o preconceito de marca. Diferente do preconceito de raça exercido em função da origem, da ascendência étnica, como nos EUA, por exemplo. O preconceito de marca e o de origem diferem-se no modo de operar. Enquanto no primeiro a identidade pode ser negociada, burlada; no segundo, a identidade é incisiva, pois, independente da aparência, da cor da pele, a condição de marginalização já está dada.

Desse modo, havendo no Brasil o preconceito de marca, quanto mais o indivíduo absorve a Ideologia do Branqueamento, mais chances tem de escapar, de ser alvo do racismo, pois a concepção de branco e não-branco pode variar em função do grau da mestiçagem, de classe para classe, de indivíduo para indivíduo (NOGUEIRA, 2006) (D’ADESKY, 1998). Para Gevanilda Santos (2005), o preconceito e a discriminação racial, devido a sua característica fenotípica, tendo como base principalmente a escala cromática, é mais recorrente quanto mais próxima da cor preta. Lembremos, então, as reflexões de D’Adesky (1998) sobre a hierarquia das categorias cromáticas.

O preconceito de marca torna-se evidente no depoimento da professora Luiza Mahin (relatado em 2017), quando relata com pesar a experiência de sua prima ao questionar a mãe sobre a possibilidade de Deus lhe atender num pedido, o que ela preferiria: ser curada da doença de que veio a falecer ou tornar-se branca? A resposta foi: ser branca.

Diante de tudo isso, falar sobre história e cultura afro-brasileira ainda se torna doloroso para as docentes, cujas experiências de discriminação e preconceito têm marcado as suas vidas e, conseqüentemente, sua prática pedagógica. Isso os faz vincular o grupo étnico-racial negro à escravidão, e às experiências de racismo, deixando de enfatizar a participação dos negros e negras na formação da sociedade brasileira, nas dimensões políticas, econômica e social. E isso não tem a ver somente com falta de conhecimento ou com o fato de “não termos sido formados para trabalhar com a Lei”.

O esquecimento docente, como contraponto da proposição legal de valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos na educação do Brasil parece ter mais a ver com pressupostos de preconceito das próprias docentes que depararam-se com as contradições de suas memórias, o que determinou, nos processos da pesquisa, a emergência de tão profundo e consistente silêncio perante a possibilidade desses sujeitos construírem autonarrativas da experiência de si, como podemos perceber num outro depoimento divergente, proferido pela docente Luiza Mahin: “o preconceito é muito forte no município; os negros tem preconceito contra os próprios negros, como pode isso?”

Sobre esta questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-Raciais e Para o Ensino da História e Cultura afro-Brasileira e Africana (2004,p.16) trazem de forma explícita a constatação de discriminação ocorrida entre os próprios negros e explica que torna-se um equívoco dizer que estes são racistas, pois são influenciados pela Ideologia do Branqueamento e, desse modo, tendem a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. Por outro lado, essas Diretrizes não explicitam o preconceito e a discriminação praticadas pelos brancos, como podemos ver a seguir:

“Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados”. (Resolução CNE/CP 03/2004. p.14)

Exatamente nesse trecho acima é evidente um desequilíbrio quanto aos efeitos do racismo para os descendentes dos homens e mulheres negras escravizadas e para os descendentes dos brancos(as) escravizadores(as).

Essas reflexões reafirmam a necessidade de se pensar o racismo como um problema da sociedade, como um todo e não um problema só dos negros. Daí a Instituição de Ensino como um dos caminhos eficazes na luta contra o racismo, pelo fato de abranger a grande maioria da população e servir também como uma potencialidade na transformação social através da sua função sócio-política de educar e formar. Entretanto, o Estabelecimento de Ensino por si só não pode dar conta de uma Lei Federal e nem somente os docentes têm essa responsabilidade. A lei 10.639/03 não pode ser uma política de uma única escola ou de um ou dois professores; deve ser uma política do município. Dito de outro modo, o governo municipal tem as suas responsabilidades que são intransferíveis, a saber, o processo de regulamentação da Lei em questão e as demais responsabilidades decorrentes deste ato.

No decorrer das entrevistas, além do forte preconceito citado, uma das barreiras para a implementação da Lei foi apontada pela docente Tereza de Benguela (socialmente branca, embora se autodeclare negra)<sup>25</sup>, que leciona no 1º ano, como a acomodação do governo local neste sentido, segundo a docente:

“A Lei é importante porque somos afro-descendentes, e os alunos não aceitam a cor que têm. Isso não é coisa de fazer só como data comemorativa. Tem que esclarecer aos alunos sobre o negro na sociedade. Ainda não foi feito algo por nós... Falta conscientização do povo porque é o povo que tem que fazer valer, se for deixar para o governo, não acontece, porque não fazem questão, porque é como se fosse dar vez ao povo, dar vez a nós”. (Tereza de Benguela)

A docente inicia a sua fala bem baixinho, demonstrando timidez e, no decorrer da entrevista, sua voz vai tomando força como se a mesma tivesse tomando consciência naquele momento da relevância das questões étnico-raciais no cotidiano escolar. Embora tenha esquecido inicialmente da referida Lei, só tendo lembrado a partir da intervenção da pesquisadora, através do etnotexto de Tereza de Benguela é notório que a mesma compreende o teor político que envolve a referida Lei e entende que a perspectiva é a inserção dos negros e negras de modo positivo na cidadania brasileira. Percebe-se neste discurso as relações de poder que permeiam o processo de implementação da Lei 10.639/03.

O III Capítulo Percursos da Lei 10.639/03: Palco de disputas – Demandas de reflexão, tencionou evidenciar as relações de poder e a correlação de forças quando a pauta é a demanda histórica dos negros e negras na sociedade brasileira, especificamente àquela relacionada diretamente com a Educação. Torna-se muito claro que, principalmente no contexto das Ações Afirmativas, quando a orientação é para que os negros e negras possam

<sup>25</sup> Identifico a docente como socialmente branca para esclarecer ao leitor que trata-se de uma mulher de pele clara, podendo tranquilamente passar por branca aqui no Brasil.

ter uma representação mínima em publicidade e Instituições Públicas, parece não haver muitas contendas porque, de qualquer modo, esta representação mínima exigida não implica num deslocamento de poder. Entretanto, quando se trata de assuntos relacionados ao acesso e permanência a uma educação de qualidade e que esta mesma Instituição Educacional sofra mudanças qualitativas para promover o direito à educação, as contendas se multiplicam e tonam-se intensivas as investidas contrárias.

Não foram poucas as investidas do Movimento Negro e simpatizantes, na busca da inserção da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, sendo as primeiras iniciativas datadas de 1982 e veio culminar na aprovação da Lei 10.639/03. Uma conquista há muito esperada, porém, passados quase 15 anos, a Lei 10.639/03 ainda encontra a resistência do atual governo federal, que demonstra ter outras prioridades.

No entanto, em que pese o descaso em direção a referida Lei, o fato é que os seus pressupostos de valorização da história e cultura afro-brasileira e africana no cotidiano do espaço escolar trazem referenciais para diálogos e debates que antes eram restritos a lugares formativos étnicos específicos, como nos encontros dos membros de capoeira, dos membros de religiões afro-brasileiras e nas escolas mantidas por grupos afros (a exemplo do Ilê Aiê em Salvador). Em decorrência, enquanto grande parte da população “não foi formada para isso”, determinados grupos vinham, ao longo da história, mantendo viva suas memórias e laços de solidariedade como estratégias de sobrevivência. Por isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer 2004), orienta que as Instituições de Ensino estabeleçam articulações como os Movimentos Sociais, Núcleos Afro-Brasileiros e grupos que ao longo dos anos vivenciam essa luta no cotidiano.

O que se pretende deixar claro é que, embora a regulamentação da Lei Federal 10.639/03 nos municípios seja imprescindível e que os(as) docentes não sejam os únicos responsáveis pela sua implementação, o fato é que os caminhos abertos pela Lei trouxeram possibilidades de repensar as trajetórias e identificações sociais e pessoais, digo isto em relação às docentes entrevistadas, bem como em relação a própria pesquisadora, cujo maior interesse sobre as relações étnico-raciais, tanto do ponto de vista pessoal, quanto coletivo, intensificou-se a partir da Lei em questão.

Muitos interesses emergiam a partir da aprovação da Lei 10.639/03, até durante as entrevistas tornava-se perceptível que as docentes iam refletindo ali mesmo, pondo-se à prova a todo instante. Nos relatos das 5 docentes entrevistadas, o predomínio do esquecimento em torno das demandas da Lei 10.639/03 pode causar estranhamento, principalmente, por tratar-

se de um município marcado fortemente pela tradição afro-brasileira. O desvendamento dessa aparente contradição tornou-se uma busca constante nesta seção.

No percurso, percebe-se que a motivação do esquecimento encontra-se também na experiência étnico-racial das docentes, trajetórias marcadas por vivências dolorosas de preconceito e discriminação étnico-racial, sem que houvesse um espaço/tempo para lidar com essas experiências, ou melhor, a ausência de um espaço/tempo formativo que pudesse contribuir para a valorização das suas próprias identidades. Os efeitos do preconceito sofrido e/ou testemunhado causam tanto impacto na vida das docentes que o silenciamento passou a ser um instrumento aparente de libertação. Sim, instrumento aparente de libertação, porque as dores continuam guardadas e ressurgem com toda força sempre quando o assunto volta à tona. Daí passa a ser compreensível quando as docentes dizem que não há preconceito ou que não pode falar que tem racismo, porque, ao assumir a persistência do racismo, as memórias guardadas emergem. Por isso, o fato de falar sobre o preconceito é como se estivesse dando-lhe vida, quando, na verdade, são as dores que ressurgem porque o preconceito está ali a todo instante.

A estratégia do silenciamento ocorre também em termos da historicidade do próprio município, pois ainda que a história de Terra Nova seja conteúdo presente em sua própria Proposta Curricular, pouco se sabe e pouco se ensina sobre a cidade. Digo do silêncio em torno da tradição afro-brasileira municipal, pois a existência dos dois territórios reconhecidos como remanescente de quilombos Malemba e Caboatã<sup>26</sup> é totalmente ignorada pelos sujeitos da pesquisa. E, embora eu tenha me encontrado com eles e outros terra-novenses por diversas vezes ao longo do desenvolvimento desse trabalho, foram nas produções bibliográficas referentes a outros municípios do Estado da Bahia que obtive a informação sobre Caboatã e Malemba, principalmente o contato com a obra de Jucelia Santos (2010), que versa sobre os quilombos no município de Irará, no Estado Baiano.

No entanto, ao que parece, a comunidade remanescente de quilombos Malemba e Caboatã não aceita este reconhecimento e nega pertencer a uma comunidade desta natureza. Em contrapartida, há em Terra Nova a comunidade de Retiro, cujo processo para o seu reconhecimento enquanto comunidade Quilombola foi iniciado pela própria comunidade, aguardando apenas os trâmites legais.

---

Além das comunidades remanescentes de Quilombo, algumas reconhecidas outras não, há também uma forte expressão das religiosidades de matriz africana e afro-brasileira no município. De acordo com Ribeiro(2007), “Em Terra Nova, sempre houve muitos terreiros de candomblé”. Contudo, esta informação não foi tocada pelas docentes.

De acordo com o último censo, 2010, a composição religiosa do município de Terra Nova apresenta-se da seguinte forma:

Tabela 02

Sem religião	1.151
Católica Apostólica Romana	9.431
Católica Ortodoxa	09
Espírita	55
Evangélica	1.607
Candomblé	30
Não determinada e múltiplo pertencimento	19
Testemunha de Jeová	194
Umbanda	26
Umbanda e Candomblé	56
Outras Religiosidades Cristãs	276
Não sabe	05

Embora Ribeiro (2007) não tenha fornecido a quantidade numérica sobre os “muitos terreiros de candomblé” no município de Terra Nova/BA, o fato é que o censo 2010 ainda apresenta uma quantidade mínima de seus membros, pois, numa população composta por 12.803 habitantes (IBGE, 2010), apresentar o registro somente de 30 candomblecistas mais 56 que se autodeclararam membros da umbanda e do candomblé, carece de pesquisa que possa confrontar tais informações.

E apesar dessa forte tradição afro-brasileira na formação de Terra Nova, que venho descrevendo ao longo do texto, no espaço escolar essa tradição parece limitar-se à celebração ou exposição das manifestações culturais na primeira semana do mês de novembro, em comemoração ao Dia da Consciência Negra, com apresentações de rodas de capoeira, samba de roda, maculelê e, enfim, desfile de Beleza Negra. Esse relato foi comum entre àquelas que

afirmaram o esquecimento diante dos pressupostos da Lei 10.639/03, nas palavras da própria docente “Ainda não trabalhei o assunto, deixo para novembro. Aqui em Terra Nova é assim, do dia 1º ao 22. E é importante trabalhar o assunto porque na sala pode não ter preconceito, mas em casa, na rua, na TV, sempre tem. E os alunos sofrem com isso”. (Professora Eva Maria Bonsucesso, 2017).

Embora a docente tenha estendido tal prática para todo município, preferimos compreendê-la como “força de expressão”, pois tal afirmação não pode nem sequer ser estendida para toda escola, como veremos na próxima seção do presente capítulo. Pretende-se dizer, contudo, que embora esta celebração e interação com a própria comunidade sejam relevantes, importa refletir qual o impacto dessas atividades na trajetória identitária dos alunos e das próprias docentes, como estes sujeitos saem do mês de Novembro?

Outra questão suscitada a partir do texto oral da docente Eva Maria Bonsucesso é a negação do preconceito étnico-racial na sala de aula. Certamente, seria muito bom não haver preconceito na sala de aula, porém por que a professora afirma que em todos os outros espaços há preconceito e somente a sala de aula está isenta? Será que o preconceito, que de alguma forma acaba sendo internalizado pelo aluno, não o acompanha quando ele vai à escola? Ou será que a própria escola também está isenta (de alguma forma) da reprodução da discriminação étnico-racial?

Esse contexto terranovense, construído a partir da pesquisa sobre a relação das docentes da Escola Margarida com a Lei 10.639/03, sugere as reflexões de Hall (2006) sobre o lugar da cultura que, no senso comum, é apreendida em termos de manifestações culturais sem atentar para a profundidade da cultura, para a formação dos sujeitos e para as suas vivências, que certamente ultrapassam momentos estanques de celebrações.

O que pode estar por trás desse silenciamento e do “não saber” sobre a historicidade do município, no que diz respeito a forte presença da tradição afro-brasileira, é o Racismo Cultural.

O conceito de Etnia é usado por muitos profissionais no campo intelectual como uma alternativa ao uso do conceito de Raça, por entenderem que o uso deste conceito encontra-se preso ao determinismo biológico em que a humanidade está dividida em raças superiores e inferiores. Desse modo, etnia é o outro conceito usado por estes intelectuais para dizer que os grupos humanos não são marcados por características biológicas, mas por processos histórico-culturais. (GOMES, 2005).

Em contraposição ao uso do conceito de Etnia para substituir a Raça, Stuart Hall (2003), apresenta a distinção entre Raça/Etnia e mostra de que forma eles estão articulados.

Para Hall (2006), aqueles que “são estigmatizados por questões étnicas, por serem ‘culturalmente diferentes’ e, portanto, inferiores, são também caracterizados em termos físicos”, ou seja, o racismo biológico continua a operar, contudo, utilizando-se de novas roupagens. Dito de outra forma, o discurso do racismo científico, que associa diretamente características biológicas com características morais e capacidades intelectuais que põem os brancos como seres racionais e os negros como irracionais, agora é apresentado, em outros termos, através da associação entre características físicas (Raça) e características culturais (Étnicas). Dessa forma, determinados repertórios culturais são valorizados ou não, considerados legítimos ou não, a depender do grupo racial a ela associado. É o processo que Hita (2017) descreve como Racismo Cultural.

#### b. “NEM TUDO O QUE PARECE, É”: DESAFIOS NA INTERVENÇÃO DOCENTE

O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana preconizado pela Lei 10.639/03 tem implicações diretas no exercício docente. O ensino de conteúdos, até então ignorados pela Educação Brasileira, a descentralização da abordagem eurocêntrica e uma maior atenção às situações de manifestação de preconceito e discriminação étnico-racial no espaço escolar (quase sempre, de forma velada) são premissas para a efetivação da Lei em questão. Diante de tais exigências, a expressão mais comum utilizada pelas docentes, sujeitos da pesquisa é: “não fomos formadas para isso”. Entretanto, o fato de não terem sido “formadas para isso” não significa, ou não pode significar que não haja mais possibilidades. Decorre desse processo que as docentes são convocadas a formar e ao mesmo tempo formar-se. Como resultado, nas tentativas de buscar a positivação dos negros e negras a partir das demandas da Lei 10.639/03, as contradições nas práticas docentes tornam-se bastante comuns e, muitas vezes, bastante evidentes.

Na seção anterior, o “Esquecimento” foi central na relação das docentes com os pressupostos estabelecidos pela Lei 10.639/03 e ficou evidente que não se trata do simples ato de esquecer, mas a articulação entre memória/esquecimento/identidade permitiu o alcance, até certo ponto, da subjetividade dos sujeitos da pesquisa. Na presente seção “Nem tudo que parece, é: Desafios na intervenção docente”, a ênfase encontra-se nas intervenções das docentes que afirmaram conhecer e por em prática os pressupostos da referida Lei. Nesse caso, as intervenções pedagógicas são interpretadas pelas próprias professoras como atitudes de respeito ao aluno com relação às questões étnico-raciais. Para tanto, questiono quais

saberes são acionados quando o assunto é a intervenção docente nas situações de discriminação e preconceito étnico-racial no espaço escolar.

A docente Maria da Glória Sacramento, relatando suas intervenções pedagógicas, segundo ela, em consonância com a Lei em questão, tem orgulho em dizer que confeccionou, ela mesma, uma boneca de pano negra para as alunas brincarem. E, nesta ação, a professora favoreceu um rodízio pelo qual cada aluna poderia levar a boneca para a própria casa para “cuidar da boneca como uma filha ou amiga” e na data marcada devolvê-la à professora.

A inserção de bonecas negras, tanto no mercado quanto no cotidiano escolar, tem sido uma das pautas da militância negra, que busca por maior representatividade positiva<sup>27</sup> na sociedade mais ampla. De acordo com o texto *Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras* das autoras Castelar, Khouri e Lemos(2015)“, as marcas das relações de poder existentes na sociedade são atravessadas pelos brinquedos e neles materializadas, fornecendo-nos padrões e ideais de beleza, de corpo e de sujeito.” Assim, a inserção de bonecas negras isentas de estereótipos no cotidiano escolar pode favorecer a autoestima das crianças negras porque elas estarão sendo representadas em sua beleza e cultura (IVAZAKI; MELO, 2014).

Da mesma forma, a inserção de literatura que contemple a representatividade negra de modo positivo pode produzir o mesmo efeito da inserção das bonecas negras no espaço escolar (IVAZAKI; MELO, 2014). A docente Maria da Glória Sacramento conta que trabalhou a contação da literatura infanto-juvenil *Menina Bonita do Laço de Fita* da autora Ana Maria Machado e do livro *O Cabelo de Lelê* da autora Valéria Belém. Essa primeira obra conta a história de uma menina negra e de um coelho branco que sonha em ser preto, como a menina. Todo o livro é desenvolvido a partir da pergunta do coelho à menina: “Menina bonita do laço de fita qual é o teu segredo para ser tão pretinha?” As respostas da menina giravam em torno de imaginações como “caí na tinta preta quando eu era bem pequena” ou “comi muita jabuticaba”, enfim, até que a sua mãe aproxima-se e explica que “são artes da avó preta”, sugerindo uma resposta com base na ancestralidade.

Em que pese às críticas direcionadas à positividade da mestiçagem presentes no livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, ao mesmo tempo, há o reconhecimento da importância da obra para o trabalho com a autoestima da criança negra, bem como as discussões sobre ancestralidade e identidade. Essas mesmas questões podem ser evidenciadas no outro livro citado pela professora Maria da Glória Sacramento, *O Cabelo de Lelê* (2007) da autora Valéria Belém. Trata-se da história de uma menina afrodescendente que questiona o porquê

---

<sup>27</sup> Ao falar em representatividade negra, torna-se imprescindível adjetivar com o termo “positiva”, pois de nada adianta a construção e divulgação de imagens que reforcem os estereótipos que tanto procuramos combater.

de seu cabelo ser tão cacheado, pois “joga pra lá, puxa pra cá... jeito não dá, jeito não tem”. Então, a menina, insatisfeita com seus cachos, busca na história uma resposta sobre o fato de seu cabelo ser tão cacheado. Neste livro, a menina encontra histórias sobre a África e, entre estas, “história de amor no cabelo enrolado”, que faz com que Lelê goste do seu cabelo.

As duas literaturas, cujo foco está na desconstrução da branquitude como ideal de beleza e de posituação do grupo étnico-racial negro, foram estratégias utilizadas no combate ao preconceito que, segundo a mesma professora, é muito presente no espaço escolar, diz: “Ainda existe muito preconceito em relação a cor... É uma questão para se trabalhar o tempo todo, é muito sério... tem hora que um aluno chama o outro de macaco, tem criança que não gosta da cor que tem. Sempre toco nesse assunto”.

Entretanto, na ação de “sempre tocar neste assunto”, a professora deixa evidente que o foco é trabalhar a posituação da cor negra, como mostra a intervenção docente com o uso de bonecas negras e das literaturas acima mencionadas. Contudo, parece que a centralização na cor e nos demais aspectos físicos deixa escapar o trabalho mais intenso com a posituação da cultura afrodescendente. Isso faz surgir o seguinte questionamento: é possível trabalhar a posituação negra distanciada da valorização da sua cultura e história?

Nos textos orais, a professora Maria da Glória Sacramento expôs que, para combater o preconceito étnico-racial na sala de aula, bem como conter a violência e a agressividade entre os alunos, ela acaba fazendo uso de leitura de citações bíblicas, orações e músicas evangélicas. Daí volto à questão feita no início da presente seção sobre quais saberes são acionados quando o assunto é a intervenção docente nas situações de discriminação e preconceito étnico-racial no espaço escolar? No caso da professora Maria da Glória Sacramento, às intervenções pedagógicas, coerentes com os pressupostos da Lei<sup>28</sup> 10.639/03, somam-se às influências religiosas cristãs. Uma das músicas trabalhadas pela professora com vistas a valorização do grupo étnico-racial negro é uma canção gospel intitulada “Aos olhos do Pai”, da cantora Aline Barros, como mostra abaixo:

Aos olhos do pai  
 Você é uma obra-prima  
 Que Ele planejou  
 Com suas próprias mãos pintou  
 A cor de sua pele  
 Os seus cabelos desenhou  
 Cada detalhe  
 Num toque de amor

---

<sup>28</sup> Como a inserção da boneca negra de modo positivo no espaço escolar, bem como o uso positivo das literaturas O cabelo de Lelé e Menina Bonita do laço de fita, disposição para falar sobre a posituação da cor negra.

Você é linda demais  
 Perfeita aos olhos do pai  
 Alguém igual a você não vi jamais  
 Princesa linda demais  
 Perfeita aos olhos do pai  
 Alguém igual a você não vi jamais  
 Nunca deixe alguém dizer  
 Que não é querida  
 Antes de você nascer  
 Deus sonhou com você!

A partir desta canção, a professora procura trabalhar a autoestima da criança e a auto-aceitação, porque a música permite isso, em parte. Por outro lado, ao ter como base a referência ao Deus cristão, que não é o Deus aceito por todos – na verdade nem todos creem num Deus – a docente acaba impondo uma religião, no caso, o cristianismo, e associa a valorização da pessoa à sua própria religião, como se isso fosse possível somente através do cristianismo. E qual o impacto disso numa educação que procura valorizar a diversidade cultural? É a negação da própria diversidade, na medida em que se impõe a religião pessoal para toda a classe, e, quando se fala em impor, não significa que haja o exercício da força física, mas o uso da violência simbólica. A violência simbólica acontece através do poder de imposição das ideias que são transmitidas através das práticas esportivas, enfim, da doutrinação política e religiosa. Nesse caso, as pessoas são levadas a agir e pensar de uma maneira que lhe foi imposta, e nem sequer percebem que agem sob coação (NOGUEIRA, 1998).

Nesta atitude docente, digo, sobre a música gospel como recurso didático<sup>29</sup>, faz-se notar que, ao mesmo tempo em que há uma disposição para despertar nos alunos e alunas a autoestima, a valorização da própria cor da pele e dos cabelos, que geralmente são alvos de discriminação étnico-racial e preconceito, ocorre também um fechamento para a diversidade (religiosa), revelando-se então uma contradição na medida em que procura-se a valorização da diversidade cultural através da imposição de uma única cultura (no caso, a religiosa). Porém, quando questionada, a docente afirma que entre os seus alunos só há católicos e evangélicos, por isso trabalha dessa forma. Isto sugere uma reflexão sobre a laicidade da educação pública, como veremos adiante.

Diante desta complexidade do fazer pedagógico e das relações étnico-raciais no espaço escolar, voltamos a dizer sobre a necessidade de inserir tais questões no processo de formação

---

<sup>29</sup> A meu ver, a música gospel poderia, sim, ser um recurso didático se o foco fosse a música como expressão de fé e pudesse estabelecer um diálogo com outras músicas que expressam outros tipos de fé, favorecendo, desse modo, o trabalho com a diversidade religiosa.

docente inicial e continuada. Contudo, sabe-se que esse pode ser um ponto de partida, em que pode oportunizar o diálogo e o enfrentamento do problema, e que o percurso pode apresentar resultados tanto satisfatórios, como contraditórios. Refere-se aqui às questões levantadas pela autora Deyse Luciano, em sua tese de doutorado (2018). Ao discutir sobre de que forma a identidade religiosa, especificamente evangélica, dos professores e professoras pode interferir na construção da visão científica das mesmas, os resultados tomam caminhos inesperados pela própria autora. Segundo a mesma,

“No entanto, o que se vê é um embate muito grande, não somente no que diz respeito aos alunos evangélicos, mas também aos professores – novos convertidos e/ou recém-formados – que não conseguem trabalhar questões adversas a sua fé religiosa... demonstrando, assim, o despreparo ao lidar com o conflito de sua opção religiosa com determinados temas e conteúdos discutidos em sala de aula. Assim, o que podemos perceber ao longo da pesquisa é que, ainda que determinados temas e discussões estejam presentes em sua formação, o professor religioso se manterá firme em seus posicionamentos e atitudes em sua prática docente”. (SANTOS, 2018 p. 66,67)

Atenta-se aqui para a compreensão da formação docente enquanto possibilidade de diálogo, e não exatamente como a “salvadora” de todos os problemas. Dessa forma, a formação docente é apresentada como um dos caminhos imprescindíveis para pensar em possibilidades.

Retornando à prática da docente Maria da Glória Sacramento, além da música gospel, a oração também acaba se fazendo presente no cotidiano escolar, fazendo parte da Rotina pedagógica<sup>30</sup>. A oração realizada é a chamada oração espontânea, que, segundo a mesma docente, oportuniza a livre participação dos alunos, e a oração do Pai-Nosso, considerada por ela e por toda a comunidade escolar, como oração universal e, portanto, coerente com o respeito à diversidade, coerente com o combate ao preconceito e discriminação na sala de aula. De acordo com Cardoso (2015), a oração do Pai-Nosso configura-se como uma abertura de diálogo inter-religioso, contudo entre os próprios cristãos (de diversas tradições), uma vez que essa oração encontra-se na Bíblia, livro base da fé cristã. No entanto, no cotidiano escolar, tradicionalmente, convencionou-se dizer que o Pai-Nosso é uma oração universal e, portanto, não fere a fé de quem quer que seja.

Ora, talvez, o que esteja por trás da compreensão do Pai-Nosso como oração universal seja a ideia de que o cristianismo seja universal, negando a diversidade religiosa. Talvez a

<sup>30</sup> Nas escolas, principalmente as que atendem Educação Infantil e o 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, há a orientação pedagógica de que se construa uma Rotina para as crianças. Essa rotina geralmente apresenta: 1. Oração com a turma; 2. Música de acolhimento; 3. Rodinha de conversa ou de leitura; 4. Início do trabalho com as atividades da área de conhecimento referente ao dia.

Cristandade no período Medieval (entre os séculos V e XV) tenha lançado as bases de que o cristianismo fosse mesmo universal, até mesmo o termo Católico significa universal, remetendo-se a esta Cristandade.

Observa-se então, nas atitudes da professora Maria da Glória Sacramento, uma tentativa de conciliação entre os recursos religiosos e pedagógicos na prática docente, que, no seu modo de ver, promove o respeito ao aluno e a valorização da diversidade étnico-racial. De acordo com a compreensão da docente, a mesma busca caminhos para o trabalho com a diversidade quando promove a oração espontânea, quando pensa no Pai-Nosso por considerá-lo universal, assim como quando afirma procurar saber qual é a religião dos seus alunos para que possa trabalhar na sala de aula. A docente, todavia, encontra limites na sua própria formação religiosa e também na formação docente que pode ter deixado lacunas sobre as concepções de diversidade e outros.

Outra atitude da docente Maria da Glória Sacramento, que, segundo a mesma, confirma seu esforço na luta contra a discriminação étnico-racial expressa-se na afirmação de que se relaciona muito bem com todos e, inclusive, tem uma amiga que pertence ao candomblé. O próprio termo “inclusive”, colocado pela própria docente, parece demonstrar a amizade entre ambas como algo surpreendente, por serem de diferentes vertentes religiosas, como se fosse algo quase impossível, colocando a docente na posição de quase pioneira neste aspecto. Seguindo o etnotexto da docente, quando se encontram há abraços, sorrisos, mas, minutos depois a docente diz: “Eu olho bem firme nos olhos dela e digo: Deus tem um plano na sua vida, quando você vai fazer uma visita lá na minha Igreja?” Assim, para Maria da Glória Sacramento, o discurso do “respeito ao outro” encontra limites nas tentativas cotidianas de mudar esse outro, onde o respeito à diversidade, defendido a todo instante pela docente, traz lá no fundo o desejo da não diversidade. Na verdade, o que ocorre é a tolerância ao outro no intuito de que este outro torne-se um igual.

Talvez mais impressionante seja a revelação da docente durante a entrevista, quando questionada sobre quais conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana devem ser trabalhados na escola. Segue a transcrição da resposta:

“Costumes, heranças, dança, religião... hum! não sei se religião seria um assunto porque a religião é muito particular. Obrigatório ensinar candomblé nas escolas! Até que ponto deve ser bom? É importante trabalhar não a denominação que te direciona para uma doutrina específica, mas trabalhando valores, comunhão, respeito”.

Tendo em vista que os valores que a docente cultiva na sua sala de aula referem-se a uma abordagem cristã, pergunto à docente se, na opinião dela, no candomblé pode haver

valores. Segue a resposta: “Não sei se no candomblé tem valores... quem vive neste contexto religioso não são pessoas bem sucedidas, mas eu lido muito bem com elas”.

Por enquanto, a atenção nesta afirmação está voltada para a qualidade da relação entre a docente e a sua amiga, membro do candomblé. Para Maria da Glória Sacramento, esta relação está pautada no respeito à diversidade. Contudo, questiona-se aqui esse respeito à diversidade na medida em que parece prevalecer uma hierarquização cultural, haja vista a negação de positividade da religião do outro. Nesse caso, parece haver o predomínio mais da tolerância do que do respeito à diversidade, especificamente diante da compreensão de que o fracasso ou o sucesso dos sujeitos estão condicionados à escolha religiosa dos mesmos.

Devo recordar que entre os conteúdos elencados pela docente, a história e cultura africana e afro-brasileira não estão presentes e parece reproduzir aqueles tópicos superficiais que costumavam (ou costumam) ser apresentados nos livros didáticos como dança, comidas típicas. (Maria da Glória Sacramento, 2016).

A professora Nízia Augusta afirmou conhecer a Lei 10.639/03 através do curso de graduação em História. Afirma que a referida Lei é necessária por conta do preconceito existente na sala de aula, pois os alunos negros geralmente se sentem inferiores aos brancos, que, por sua vez, consideram-se superiores aos primeiros. Na turma atual, grupo 5 da Educação Infantil, ainda não percebeu discriminação étnico-racial entre os alunos, mas, em turmas do 5º e 6º ano em que lecionou anteriormente (em outra Escola) em Terra Nova, sim. Nestas turmas, cuja faixa-etária predominante era em torno de 10 e 11 anos, respectivamente, trabalhava sobre os negros e negras para além da escravidão, procurando valorizar o ser humano na sua integralidade e valorizando as famílias dos próprios alunos por meio de atividades em que estes teriam que buscar informações histórico-culturais com os próprios pais e/ou avós.

Já na Educação Infantil, no grupo 5, a professora Nízia Augusta recria história infantil desconstruindo estereótipos e padrões de beleza estabelecidos pela sociedade, aguçando a imaginação dos seus alunos e alunas. Diz que começa a história assim: “Era uma vez uma menina muito esperta, gostava de brincar. Ela era muito bonita e inteligente...” Em seguida, interrompe a história e pergunta aos alunos “Como vocês imaginam esta menina fisicamente? E, como se esperava, todos os alunos respondem que imaginam a menina loira com cabelos enormes. A professora Nízia Augusta então prossegue: “Ela tinha a pele negra e cabelos crespos...” Diante dessa resposta, os alunos ficam surpresos e, a partir daí, a professora dá continuidade à história e vai trabalhando autoestima, história afro-brasileira e africana.

Uma das preocupações reveladas por Nízia Augusta sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03, diz respeito à subjetividade dos seus pressupostos, que acabam por deixar brechas para que os professores façam o que querem na sala de aula, acreditando que estão coerentes com a Lei, e exemplifica:

“Não acredito, por exemplo, que pegando imagens de negros famosos e levando para a sala de aula vá resultar em algo positivo para os alunos, não concordo com isso. Os negros que têm que ser referência para os alunos são os seus próprios pais, é a sua família.” (Professora Nízia Augusta, 2018)

As colocações da professora Nízia Augusta sugerem reflexões essenciais para as discussões engendradas neste trabalho. De fato, a fronteira entre uma abordagem racista e abordagem anti-racista, é mesmo muito tênue, de modo que a revisão da própria prática pedagógica deve ser uma ação constante. E mais: todos nós estamos sujeitos às contradições no que diz respeito às relações étnico-raciais, mas acredito não porque a Lei 10639/03 tenha deixado brechas, e sim por conta de que o Mito da Democracia Racial e a Ideologia do Branqueamento continuam a operar de tal forma (muitas vezes de modo sutil) que a vigilância deve ser constante, assim como a busca por apoio e caminhos mais efetivos. Esta preocupação manifestada pela docente traduz bem o subtítulo desta seção **“Nem tudo o que parece, é”**: **Desafios na Intervenção docente**, pois, embora as docentes tenham revelado empenho e disposição para o trabalho com as questões étnico-raciais, as contradições ainda são latentes e ações, aparentemente positivas, convivem no espaço escolar com ações que podem ser consideradas positivas de fato.

Outra docente que afirmou conhecer a referida Lei, a professora Maria Felipa, disse trabalhar de acordo com os seus pressupostos de combate ao preconceito e discriminação étnico-racial para além do mês de novembro.<sup>31</sup> Um dos instrumentos utilizados por eleé também a literatura *Menina Bonita do laço de fita*, da autora Ana Maria Machado, e a literatura *As cores do arco-íres*, da autora Jennifer Moore-Mallinos, cujo centro da discussão é demonstrar que cada pessoa é única, assim como as cores do arco-íris, buscando, então, a valorização da diversidade pautada na singularidade de cada um. Para a docente Maria Felipa, é importante trabalhar essas questões o tempo todo.

Quando questionada sobre a possibilidade de manifestação de preconceito étnico-racial no espaço escolar, a docente Maria Felipa afirma que em outras turmas que já trabalhou anos anteriores, do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, havia preconceito e discriminação

---

<sup>31</sup> As docentes Maria da Glória Sacramento, Nízia Augusta e Maria Felipa afirmaram que trabalham a positivação étnico-racial negra durante todo o ano, embora em novembro as ações sejam mais intensas.

étnico-racial que se manifestava através da negação das crianças em sentar perto do colega “mais negro” ou pegar-lhe na mão, mas, na presente turma (grupo 4 da Educação Infantil), ainda não percebeu alguma atitude similar por parte das crianças.

Ao longo do depoimento, a mesma relata uma situação que, de acordo com o seu ponto de vista, não é reveladora de preconceito; pelo contrário, demonstra uma atitude de respeito ao aluno. A mesma relata que um aluno pertencente ao candomblé, em determinado período, tinha que ausentar-se da escola “para cumprir as obrigações do terreiro”. No entanto, este assunto era muito bem guardado pela própria família e pela comunidade escolar, sendo a ausência do aluno justificada pela mãe como questões de saúde. A gestão escolar aceitava este argumento sem a exigência de um Atestado Médico porque já sabia, através da vizinhança, o real motivo da ausência do aluno e suas atividades escolares eram guardadas até o seu retorno.

A atitude da docente, que contou com o apoio da gestão escolar, intencionou que os estudos do aluno não fossem prejudicados por conta da sua ausência e, ao mesmo tempo, respeitou a “postura” da mãe do aluno em manter o silêncio sobre o real motivo da ausência deste. Para tanto, a questão que coloco é justamente por que essa informação passava a ser um segredo? Por que ninguém deveria saber o real motivo da ausência do aluno? Por que ninguém deveria saber, até mesmo, qual a religião do referido aluno? Certamente, o medo de sofrer preconceito devido a representação negativa em torno do candomblé (DE PAULO, 2015)

De acordo com Elizete da Silva (2010), as religiões afro-brasileiras, vista como religiões de escravos, sofreram uma marginalização no interior de uma sociedade cujo catolicismo encontrava-se bastante consolidado, pois foi o braço da colonização portuguesa e, posteriormente, a religião oficial do Brasil Império (1822-1889). E, mesmo com o fim do Padroado, a partir do advento da República, em 1889, as religiões afro-brasileiras continuavam a sofrer perseguições por parte do Estado, sendo vistas sempre “com desconfiança e suspeita de desordem” (SILVA, 2010).

Araújo e Santos (2017) ainda chamam atenção para a construção da demonização das religiões de matrizes africanas e afro-brasileiras, sendo esta histórica demonização construída desde o processo da colonização do Brasil pelos jesuítas e, depois herdada pelo protestantismo no Brasil<sup>32</sup>. Segundo Margarida Oliva (1997), O diabo chegou ao Brasil com os colonizadores portugueses, que viam nas práticas indígenas e africanas (adivinhações,

---

<sup>32</sup>A vinda ao Brasil do protestantismo de missão remonta ao ano de 1835, com a Igreja Metodista Episcopal dos Estados Unidos, primeira igreja protestante a se instalar no país (ARAÚJO, SANTOS, 2017)

curas, benzeduras...), manifestações demoníacas. Ainda de acordo com Margarida Oliva (1997), na tradição cristã, o conceito de diabo teve como base o Novo Testamento, que já delineava suas características básicas:

“1) Anjo rebelde expulso da corte celestial; 2) Líder de um exército de espíritos maus, anjos decaídos ou demônios; 3) Inimigo do bom Deus, submeteu ao seu domínio o mundo material; 4) Tenta as criaturas humanas a fim de sujeitá-las ou destruí-las; 5) Será derrotado pelo bom Deus no final dos tempos.” (p. 90).

A partir dessas informações, a questão que se coloca é a ousadia em denominar ou até determinar como demoníaca e, portanto, expressão do mal, os elementos que compõem a fé do outro, julgar como demoníaco o que para o outro é sagrado. E esta atitude ainda se faz muito presente em diversos espaços na sociedade brasileira.

Outra questão pertinente a partir da postura das duas docentes, aqui descritas, da professora Maria de Fátima e da professora Maria Felipa, diz respeito ao uso de recursos religiosos no cotidiano da prática pedagógica, num contexto do Estado Brasileiro laico, mais especificamente, da laicidade da Educação Pública. Antes de tudo, entende-se como Estado laico, a definição trazida por Cunha (2012), segundo o qual:

“O Estado laico é aquele que tem sua legitimidade radicada na soberania popular. Ele não só dispensa a legitimidade conferida pelas instituições religiosas, como é imparcial em matéria de religião. O Estado laico respeita todas as crenças religiosas e antirreligiosas, desde que não atentem contra a ordem pública. Ele não apoia nem dificulta a difusão das ideias religiosas nem das ideias que consideram a religião fruto da alienação individual e/ou social. Respeita, igualmente, os direitos individuais de liberdade de consciência e de crença, de expressão e de culto.” (CUNHA, 2013, p. 927).

Para Müller e Costa (2016), um Estado laico deve ter a imparcialidade em assuntos religiosos como princípio. Sendo assim, não pode apoiar ou discriminar qualquer religião, mas deve ter o compromisso de defender a liberdade religiosa a todos os seus cidadãos, não podendo, pois, permitir a interferência de correntes religiosas em matérias sociopolíticas ou educacionais. Já Maria Helena Câmara Bastos (2010), destaca a diferença entre Laicidade e Laicismo. Para a autora, a Laicidade tem a ver com “o princípio de neutralidade confessional do Estado” e, ao mesmo tempo, a garantia do direito individual da liberdade e igualdade. Mas o Laicismo, contrariamente, busca combater todos os valores religiosos.

Corroborando com a mesma visão da autora Bastos (2010), Moura (2014) também traz a diferença entre Laicidade e Laicismo. Segundo ela, Laicidade indica que o Estado não se identifica com nenhum credo religioso, mas os cidadãos têm o direito de se expressar e

praticar sua religiosidade”. E Laicismo sendo definido como uma rejeição a toda e qualquer expressão religiosa. Mais adiante, no seu texto, o mesmo autor estabelece uma diferença entre Estado laico aberto e Estado laico fechado. Apesar de não trazer explicitamente, a sua análise permite concluir que o Estado laico aberto assemelha-se às noções de Laicidade, e o Estado laico fechado assemelha-se ao Laicismo, na medida em que afirma que no Brasil “a ordem jurídica constitucional não adota uma separação extremada entre Estado e Religião da espécie a que os doutrinadores europeus denominariam de "laicismo". Contrariamente, o que ocorre no Brasil é a adoção de uma laicidade democrática porque busca assegurar os direitos individuais e sociais (MOURA, 2014).

No Brasil, a formação de um Estado laico tem início a partir da Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, através do Decreto 119-A, de 7 de janeiro de 1890, que preconizava a separação definitiva entre o Estado e a Igreja Católica Romana no Brasil (RUSSAR, 2012). No seu Artigo 1º do Decreto em questão encontra-se:

“É proibido a autoridade federal, assim como a dos Estados federados, expedir leis, regulamentos ou atos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e criar diferenças entre os habitantes do país, ou nos serviços sustentados à custa do orçamento, por motivos de crenças, ou opiniões filosóficas, ou religiosas” (RUSSAR, 2012).

Ainda segundo Russar (2012), o artigo 2º do mesmo Decreto preconizava a ampla liberdade de culto e os artigos 3º e 5º estabeleciam a liberdade de organização religiosa sem a intervenção do poder público<sup>33</sup>.

De acordo com Oliveira (2011), a Constituição de 1891 foi um marco na legitimação da laicidade do Estado Brasileiro, sendo que todas as demais Constituições mantiveram o Estado laico, mesmo que teoricamente. E a Constituição Federal de 1988 vem ratificar a laicidade do Estado em seu art. 5º, inciso VI, que estabelece como “inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias” (BRASIL).

Sobre as discussões em torno da laicidade do Estado Brasileiro, importa para este trabalho saber quais as implicações dessa laicidade no cotidiano da escola.

No texto “O que é uma escola laica?”, Cunha (2013) demonstra uma listagem de situações que podem caracterizar uma escola laica. Só abordarei, contudo, as que forem imprescindíveis para a interpretação das atitudes das docentes Maria de Fátima e Benildes.

---

Cunha (2013) aponta que numa escola laica, a religião não se constitui enquanto matéria de ensino nem tampouco coadjuvante de outras matérias. Com isso, afirma que na escola laica não existe a disciplina Ensino Religioso, nem mesmo em caráter facultativo. A religião pode, sim, “ser tema de análise da Filosofia, da Sociologia e da História, mas não é referência para sustentação de valores, visões de mundo, comportamentos ou atitudes” (Cunha, 2013). De um modo mais prático, segundo o mesmo autor, as orações feitas no início e final de cada aula, as admoestações das professoras utilizando-se de expressões religiosas para “disciplinar” os alunos, como, por exemplo, “fique quieto, Jesus está te olhando!”, são atitudes incoerentes com uma escola laica.

Essa abordagem de Cunha (2013) remete ao texto oral da professora Maria da Glória Sacramento, quando começa a elencar os conteúdos que, segundo a mesma, devem ser trabalhados na sala de aula, na perspectiva da Lei 10.639/03. Durante a entrevista, a docente sugere, de início, que a religião seria um conteúdo, mas logo depois, ao perceber que essa religião seria o candomblé, questionou “**Até que ponto deve ser bom?**”. Então, segundo a mesma, o melhor é ensinar os valores e não a doutrinação. Parece que a professora Maria da Glória Sacramento consegue, digamos, uma saída estratégica para não estar inscrita no lugar de preconceito, que ela tanto procura fugir<sup>34</sup>. Então, conclui que a religião em forma de doutrinação não deve ser ensinada na escola, mas somente os valores. No entanto, para Maria da Glória Sacramento, os valores estão intimamente relacionados com a sua própria religião evangélica, uma vez que as citações bíblicas e as orações são formas de trabalhar esses valores citados pela própria docente. Corroborando com esta análise, temos a expressão citada pela professora Maria de Fátima: “Não sei se no candomblé tem valores...”

De um modo geral, quando se trata do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, torna-se muito comum a ideia de que há uma determinação para “ensinar o candomblé”. Porém as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/2004 dispõe que, em História da África, serão abordados temas relativos à história da ancestralidade e religiosidade africana, entre outros. Nesta perspectiva, a religiosidade africana será tratada na sua dimensão histórica e não na sua dimensão devocional. Em síntese, não é para “ensinar candomblé” e nem tampouco qualquer outra religião (CUNHA, 2012). Mas, mesmo não tendo construído ainda o planejamento da disciplina Ensino Religioso<sup>35</sup>, a religião acaba fazendo

---

<sup>34</sup> Havia dito, em outro momento, que a professora parece querer convencer a pesquisadora de que não tem atitudes de preconceito e discriminação étnico-racial no espaço escolar.

<sup>35</sup> De acordo com informações da atual gestora da Escola, o Projeto Político Pedagógico ainda será elaborado

parte do cotidiano escolar através de orações, música gospel, leitura da Bíblia, que são repertórios cristãos geralmente utilizados como recursos didáticos, digamos assim. Pois tanto a professora Maria da Glória Sacramento quanto Maria Felipa os utilizam para educar os alunos e alunas, “para que sejam pessoas de bem”, segundo Maria Felipa.

Quando a professora Maria da Glória Sacramento afirma que não “se deve ensinar religião na escola porque é algo pessoal”, ela estava se referindo ao “ensino do candomblé”, e esta postura é coerente com a Lei em questão. Contudo a questão é: Essa postura vale também para as outras denominações religiosas (cristãs) ou só para o candomblé? Pois ambas as docentes, Maria da Glória Sacramento (evangélica) e Maria Felipa (católica), ainda que afirmem que não ensinam religião na sala de aula, cada uma delas fazem uso de instrumentos específicos de sua religião no espaço escolar, como já foi dito. E, neste contexto, o protestantismo disputa espaço com a hegemonia católica e procura estabelecer-se no espaço escolar. Além disso, ocorre uma intensa associação dos valores (amor, respeito) somente às religiões cristãs, justificando assim o uso de leituras bíblicas na sala de aula. Segundo a professora Maria Felipa: “Não toco em religião; falo sobre o amor, o respeito... por isso pego a Bíblia e leio a parábola do bom samaritano e outras parábolas da Bíblia que educam”.

Inusitado que o Deus do cristianismo seja invocado no esforço docente de combater o preconceito sem atentar que o modo como a religião cristã é imposta no cotidiano escolar acaba reforçando o preconceito e a discriminação étnico-racial, na medida em que a manifestação da pluralidade cultural (religiosa) torna-se bastante limitada e até indesejada. Na verdade, a atitude das docentes Maria da Glória Sacramento e Maria Felipa torna-se, no espaço escolar, um reflexo do que acontece na sociedade mais ampla, decorrentes da representação negativa construída historicamente em torno do candomblé (e demais religiões de matriz africana), associada às demandas da religião cristã, cuja natureza é missionária com claras intenções de expansão.

De acordo com o discurso das duas docentes, a primeira protestante e a segunda católica, ainda que prevalecesse a defesa do respeito ao outro, independente da raça e da religião, o fato é que no cotidiano as atitudes docentes tomam direções contraditórias, pois os alunos, cuja vivência religiosa difere da vivência cristã, são induzidos a violar a própria fé devido à imposição de uma religião no cotidiano escolar, representada aqui pelo catolicismo e pelo protestantismo.

### c. PONTOS E CONTRAPONTO

Nesta seção, considero importante tecer algumas reflexões já iniciadas na seção anterior, bem como acrescentar resultados da presente pesquisa, que ainda não foram colocados.

Primeiro, pretende-se evidenciar a postura das duas docentes (uma católica e outra protestante) que afirmaram conhecer a Lei 10.639/03 e agir de modo coerente com a mesma. Revelaram, através dos textos orais, fazer uso de recursos religiosos (Bíblia, música gospel, orações...) no intuito de combater o preconceito étnico-racial, reduzir a violência e indisciplina dos alunos, assim como “formar pessoas de bem”, como declarou uma docente. Esta atitude (uso de recursos religiosos no espaço escolar) também foi percebida entre a demais docentes, levando a entender que trata-se de uma prática já naturalizada nesse espaço. Pelos depoimentos, ficou claro que protestantes e católicas fazem as escolhas pedagógicas de acordo com suas profissões de fé. Uma docente protestante disse que na Páscoa, por exemplo, não trabalha os símbolos da Páscoa em contraposição à docente católica. Mesmo a docente que assumiu não ter religião definida segue os critérios católicos. Cabe então o questionamento sobre as determinações expressas no Projeto Político da Escola e no seu Regimento.

Contudo, a postura das docentes Maria da Glória Sacramento e Maria Felipa chamaram atenção pelas claras intenções de combate ao preconceito e discriminação étnico-racial via instrumentos religiosos. Por outro lado, ao mesmo tempo em que reforçamos a importância da laicidade da Educação Pública, é preciso também não perder de vista as contradições na construção do Estado laico no Brasil, que se reflete, entre outros, na trajetória da disciplina Ensino Religioso no espaço escolar.

O Ensino Religioso se faz presente nas escolas do Brasil desde o período de colonização do país, por meio dos jesuítas, sendo institucionalizado como disciplina nos anos 1930. O Ensino Religioso trazido pelos jesuítas configurava-se como ensino da doutrina cristã católica. A partir dos anos de 1980 e 1990 consolida-se sua presença como disciplina no Ensino Fundamental por meio da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1996/97). (GONÇALVES; MUNIZ, 2015).

Com o advento dos grupos protestantes, o Ensino Religioso catequético passa a ser questionado e o Estado laico passa a ser uma alternativa a esse impasse, resultando na exclusão do Ensino Religioso nas escolas a partir da Proclamação da República em 1889. Contudo, mesmo após o Estado brasileiro ter se tornado laico, a Igreja Católica continua a

interferir nos assuntos do Estado, digamos assim, e consegue inserir o Ensino Religioso nas escolas públicas novamente. E, a partir da Reforma Francisco Campos, de 1931, tem início o processo de institucionalização do Ensino Religioso como disciplina.

O processo de institucionalização do Ensino Religioso teve início com a Reforma Francisco Campos, em 1931, tendo seu estatuto legal oficializado com a Constituição de 1934. Mas, a partir da institucionalização do Ensino Religioso enquanto disciplina, cuja oferta é obrigatória, há a imposição de definições no que diz respeito a sua organização e, enfim, seleção de conteúdos. Quais conteúdos devem ser selecionados e qual o objetivo da disciplina? Este ainda é, na atualidade, um dos questionamentos mais caros à educação brasileira, tendo a Igreja Católica como principal agente desse processo, o que leva ao questionamento sobre a laicidade do Estado brasileiro. Assim, a disciplina Ensino Religioso herda dos jesuítas a sua função catequética, estabelecendo uma conciliação entre a natureza missionária cristã e a utilidade educacional na formação moral dos educandos (GONÇALVES; MUNIZ, 2015).

Temos aí o ponto chave que permeia a educação brasileira e que foi perceptível na postura dos sujeitos da presente pesquisa: O Ensino Religioso como doutrinação cristã e sua função moral justificando a sua permanência na educação pública, pois “os alunos estão muito rebeldes”, como diz uma das docentes entrevistadas.

No universo da pesquisa, o Ensino Religioso disputa o lugar entre católicas e evangélicas, onde cada docente põe em evidência a sua fé pessoal, apesar de haver o currículo escolar, que, por outro lado, segue o calendário católico. Dessa forma, católicos e evangélicos vão negociando ou disputando mesmo o seu espaço no cotidiano escolar, sem considerar as intenções da laicidade da educação e a pluralidade cultural religiosa no espaço escolar.

Em que pese a permanência do Ensino Religioso nas escolas brasileiras, confirmada com a aprovação em 2017, da BNCC-Base Nacional Comum Curricular, há indícios de mudança para que Ensino Religioso passe a adentrar nas escolas enquanto uma área de conhecimento com base científica, que antes não havia (GONÇALVES; MUNIZ, 2015). De acordo com o próprio documento da BNCC:

“O estudo dos conhecimentos religiosos na escola laica, a partir de pressupostos científicos, estéticos, éticos, culturais e linguísticos, visa à formação de cidadãos e cidadãs capazes de compreender as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao religioso e ao não religioso, que integram e estabelecem interfaces com substrato cultural da humanidade (MEC, 2015, p.285).”

Desse modo, Prazeres (2016) alerta para o fato de que, no contexto do Estado laico, o estudo dos conhecimentos religiosos é definido a partir de pressupostos científicos, éticos, estéticos culturais e linguísticos com vista à formação de cidadãos e cidadãs capazes de compreender as diferentes vivências, percepções e elaborações relacionadas ao universo religioso e ao não religioso, que integram com substrato cultural da humanidade. Porém, em que pese a tentativa de desvincular o ensino religioso de uma prática confessional, atribuindo-lhe uma abordagem científica e sendo identificado na área das ciências humanas, este assunto ainda suscita diversos conflitos e questionamentos que não pretendo estender neste momento.

Outro resultado da pesquisa diz respeito ao esquecimento em relação à Lei 10.639/03. Tendo em vista a compreensão da formação docente, num sentido mais amplo (envolvendo outros espaços formativos além do acadêmico), questiono sobre o que pode estar implícito nas atitudes docentes em relação aos pressupostos estabelecidos pela Lei 10.639/03. Trata-se somente da questão religiosa das docentes que corroboram para tais atitudes? Trata-se da (não)formação acadêmica ou ainda é a Ideologia do Branqueamento que continua a operar no cotidiano dos sujeitos? As fontes orais permitem perceber que, na verdade, é a conjugação destes três fatores que incidem sobre as atitudes docentes diante dos pressupostos estabelecidos pela Lei em questão. Esses três fatores juntos operam de forma a neutralizar um trabalho mais efetivo sobre a referida Lei. E como estes três fatores operam?

No que diz respeito à imposição da religião cristã (expressa aqui pelo catolicismo e protestantismo) no cotidiano do espaço escolar, trata-se de uma prática naturalizada, não há questionamentos sobre. E mesmo a comunidade escolar não tendo ainda definido o que constaria na disciplina Ensino Religioso, a religião cristã já se fazia presente na rotina escolar, até mesmo pela professora que afirmou não professar religião alguma. Daí resulta que, mesmo no campo do discurso, as docentes afirmem valorizar a Diversidade cultural dos alunos, a imposição de uma religião que, na visão das docentes, deve ser verdadeira para todos, acaba por negar outras experiências religiosas presente na escola e colocá-las no lugar de ilegitimidade<sup>36</sup>, revelando, então, uma contradição na prática docente.

Neste trabalho, não houve a intenção em perceber como a religião de cada docente a interpela diante das questões étnico-raciais ou como a religião poderia influenciá-las neste sentido. A dimensão religiosa foi aparecendo na pesquisa como uma iniciativa das próprias docentes e, a partir daí, outros questionamentos foram sendo feitos no intuito de compreender melhor o aspecto religioso como componente da rotina escolar. O presente trabalho, porém,

---

<sup>36</sup>Considerando o valor que a relação com o sagrado tem para cada indivíduo, tentar invalidar a fé do outro configura-se numa violência simbólica, nos termos colocados por Bourdieu. (NOGUEIRA, 1998)

deixa um caminho para que outros questionamentos e outras pesquisas possam ser realizados. Nesse sentido, nos limites do presente trabalho, entendo, pois, ter alcançado o objetivo proposto.

Associada a naturalização da religião cristã na rotina escolar, pode-se perceber uma compreensão limitada das docentes sobre certos aspectos que tem a ver com as lacunas na formação docente inicial e continuada. Pois, foi perceptível a ausência do funcionamento de uma Educação laica, além de deturpações com relação a determinados conceitos, como, por exemplo, o de racismo. Embora o conhecimento por si só não possa garantir uma Educação sem preconceitos, por outro lado, sem o conhecimento também não se consegue superar visões distorcidas que acabam direcionando as práticas pedagógicas<sup>37</sup>. Por outro lado, como exigir que a prática docente se abstenha da imposição da própria religião, se a Educação Pública, embora laica, continua a ofertar o Ensino Religioso?

Quanto à operacionalização da Ideologia do Branqueamento na formação docente, durante as entrevistas, tornou-se evidente uma memória coletiva que expressa o branco como ideal a ser seguido. Uma leitura apressada recairia no senso comum: “o negro não aceita o próprio negro”; contudo, no decorrer da pesquisa, foi possível compreender a postura docente.

Diante de tudo isso, a presente pesquisa revelou ações individualizadas e diferenciadas das docentes em assuntos que deveriam ter ações coletivas e coesas na Instituição Escolar. Talvez a ausência ainda da Proposta Pedagógica<sup>38</sup> tenha favorecido essas posturas desarticuladas e individualizadas. Entretanto, mais uma vez reitero aqui que a Lei 10.639/03 não pode ficar a cargo das próprias escolas ou da “boa vontade” de algumas docentes. Isso porque se torna necessário que o município venha regulamentar a referida Lei e possa assumir os compromissos daí decorrentes<sup>39</sup> para que o corpo docente tenha, de fato, condições e oportunidades de promover o combate ao preconceito e discriminação étnico-racial.

---

<sup>37</sup> Por isso as Diretrizes Curriculares atenta para o ensino, bem como para postura política diante das relações étnico-raciais.

<sup>38</sup> Informação fornecida pela própria gestora da Escola em questão (2018)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como sujeitos as docentes da Escola Margarida Maria Lisboa de Oliveira, no município de Terra Nova-BA e intencionou investigar a relação dessas docentes com os pressupostos estabelecidos pela Lei 10.639/03, qual seja a valorização do grupo étnico-racial negro e o combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial no espaço escolar a partir das orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. (CP-PAR.3/2004).

Desde a aprovação da Lei Federal 10.639/03, surgiram diversos estudos<sup>40</sup> que apontavam os desafios docentes perante a emergência da referida Lei. E, em diálogo com alguns destes estudos, a presente pesquisa permitiu o alcance de novos elementos que devem ser considerados no processo de implementação da Lei em questão.

Antes de tudo, é preciso dizer que a ampliação da pesquisa no sentido de entrevistar as docentes, independentemente da religião (ou não religião) que assumem, fez muita diferença nos resultados. Diante da ampliação dos sujeitos, aparentemente, o fator religioso que incitou a pesquisa parecia ter se perdido, porque agora não mais importava se as docentes seguiam alguma religião ou não. Além disso, passados nove anos, desde o período em que ministrei a Oficina para as docentes, em 2007 até o ano de 2016, ao retornar em Terra Nova-BA e entrar em contato com algumas docentes, não localizei mais, no universo desta pesquisa, o discurso de que as docentes evangélicas impediam a efetivação da Lei 10.639/03<sup>41</sup>. No entanto, embora não estivesse presente enquanto discurso, no decorrer da pesquisa, em contanto com outras pessoas da área de educação (coordenação pedagógica, ex-secretário de educação), a possível divergência entre protestantismo e as demandas da Lei 10.639/03 eram manifestadas de modo espontâneo da seguinte forma: “Ah! Você é aquela que é evangélica, mas pesquisa sobre os negros”. Nesse dizer, a presença da conjunção adversativa *mas* traduz a possível incompatibilidade apreendida pela coordenadora. Outra expressão que indica esta pretensa incompatibilidade: “Você vai ser do candomblé”. Ora, nesta fala, encontra-se presente a ideia de que falar sobre negros e negras restringe-se ao candomblé bem como a noção de que

---

<sup>40</sup> Ver introdução p.

<sup>41</sup> Isto não significa que o discurso inexistia; indica que no universo da pesquisa, esse discurso não foi localizado.

evangélico não pesquisa (ou não poderia pesquisar) sobre tais assuntos, pondo em cheque a minha própria fé cristã.

Com certeza o leitor deve estar curioso para saber qual foi a minha expressão facial e a minha resposta diante de tal indagação. Bem, quanto a minha expressão, não tenho condições de dizer, mas posso falar que fiquei de fato surpresa porque não o esperava, e respondi “Não, sou evangélica. A minha luta é pela democratização das relações étnico-raciais e pelo combate à intolerância religiosa”.

A partir deste momento, enquanto evangélica, uma preocupação passou a acompanhar-me: o testemunho cristão. Para um evangélico, ser confundido com pessoas de outra religião pode provocar uma crise identitária porque pode ser sinal do não testemunho. E, devido a isso, tinha evitado até dizer aos outros com mais clareza sobre o objeto da presente pesquisa. Acabei transferindo essa preocupação para o meu próprio município, Amélia Rodrigues-BA, pois, quando algumas pessoas perguntavam sobre a pesquisa, às vezes respondia de modo superficial, pelo receio de não compreenderem este percurso. Mesmo a I Igreja Batista em Amélia Rodrigues-BA tendo uma maior abertura sobre as questões étnico-raciais (a exemplo da presença de instrumento de percussão nos cultos, o aprendizado da capoeira pelos fiéis, o uso do cabelo black por grande parte dos fiéis e diversos docentes engajados, entre outros), não me sentia totalmente à vontade para falar abertamente sobre a presente pesquisa.

Por outro lado, devo confessar que neste processo houve, sim, momentos de conflito, bem como momentos de diálogo entre as identidades que me compõem enquanto sujeito. Como diz Hall, os sujeitos são portadores de diversas identidades que interpelam os sujeitos de diferentes formas no interior de um dado contexto. Desse modo, a partir dessa compreensão de Hall (2006), digo que as identidades enquanto docentes negras e evangélicas estavam a todo instante em intersecção. E, nesse processo, afirmo que não há incompatibilidade, pois tanto a docência quanto o fato de ser negra e evangélica encontram em comum o desejo por um fazer pedagógico democratizante, que olhe os sujeitos na sua integralidade, enquanto homens e mulheres, meninos e meninas portadores de experiências sociais, histórico-culturais diferenciadas e da capacidade de escolha. Portanto, a imposição da fé (ainda que não intencional) e a demonização da fé do outrose tornam atitudes que venho tentando combater ao longo desse trabalho, no contexto das relações étnico-raciais. Prefiro uma evangelização realizada através da conquista e pelo testemunho, e, se alguém se sentir atraído ou seduzido, que não tenha receio em aproximar-se.

Talvez, o fato de ter nascido católica e permanecido católica praticante durante muitos anos, tenha despertado em mim esse olhar para o outro, uma vez que, nesse contexto, eu já fui

“o outro” e sofri o que “o outro costuma sofrer. Agora que faço parte dos “de dentro”, permaneço com o olhar voltado par as dores do “outro”, mais que isso, refletindo como esse “outro” é historicamente construído (SILVA, 2000).

A todo instante, a abordagem sobre Lei 10.639/03 girou em torno da sua dimensão revolucionária e política e, ainda que sofra boicotes, importa, sim, a luta por sua efetivação, por todas as razões que expomos ao longo deste trabalho. Mas não podemos esperar a sua regulamentação no município para dar início ou continuidade aos trabalhos já iniciados, pois as discussões realizadas no interior das escolas ou formações realizadas podem servir como mobilização para celeridade na sua regulamentação, visto que essa conquista histórica não pode cair em desuso.

No processo da presente pesquisa, foi notório que falar sobre a trajetória dos negros e negras, especificamente no Brasil, não é tarefa fácil. É um processo árduo porque envolve luta, poder, resistência, persistência e, sobretudo, subjetividades. É o que tenho tentado demonstrar durante toda pesquisa. E dizer sobre os pressupostos estabelecidos pela Lei 10.639/03 e, mais ainda, pensar de que forma isto pode impactar as subjetividades e trajetórias dos sujeitos, tem um significado social imensurável, que até a própria pesquisadora, digamos assim, foi “vítima” do seu feito, haja vista que, ao me debruçar nestas linhas, é inevitável trazer à memória a experiência das relações étnico-raciais, que só agora, acreditem, só agora pude ver com mais clareza.

Pensar somente agora que eu, sendo negra, mesmo a mais clara da casa (entre pai, mãe, um irmão e três irmãs), pude estar na fronteira<sup>42</sup> entre a branquitude e a negritude. Ter a pele mais clara rendeu-me o apelido de amarela, leite (em contraposição à minha irmã que era o café), elogios do meu pai como “Minha filha branca, vai ser médica, jornalista, professora”<sup>43</sup> sim, professora, estava valendo! Entretanto, o outro lado de ser uma “amarela” numa família de pretos é a constante pergunta da vizinhança: “Ela é dessa cor! É adotada?” Até então eu era “amarela” e minha negritude veio interpelar-me enquanto tal, a partir da minha experiência enquanto estudante do curso de Licenciatura em História na UEFS. Bom, não pretendo aqui fazer uma biografia, mas revelar o quanto esse processo, oportunizado pela pesquisa, proporcionou reflexões pessoais até então ignoradas por mim. Isso me permite reafirmar que as identidades estão sempre em construção (HALL, 2006).

---

<sup>42</sup> Nesse sentido, fronteira é utilizada aqui não como uma demarcação de lugares distintos, mas o entrelugar. Estar na fronteira é estar na intermediação entre as diferentes identidades.

<sup>43</sup> Nessa expressão, prevalece associação entre branquitude e status social.

Quanto ao município de Terra Nova-BA, fica o desejo de conhecer mais este lugar impregnado ao mesmo tempo de silêncio e dizeres que provocam o olhar do pesquisador. Imprescindível para a presente pesquisa a associação entre os etnotextos das docentes e a história do município. História que ainda precisa ser mais conhecida, investigada. Contudo, fica o dilema entre o dizer e não dizer, pois a história afro-descendente manifesta em seus casarões de engenho, nos remanescentes quilombolas, nos terreiros de candomblé, na cor da população, grita diante de uma população que silencia. Então, para quem deseja escrever a história de Terra Nova, fica o desafio de dizer o que se intenta silenciar. Por outro lado, a escrita dessa história pode fazer emergir o sentimento de pertencimento àquele lugar, cuja tradição afro-brasileira não pode ser ignorada.

Enfim, saio desse processo ciente de ter alcançado o objetivo proposto, bem como da necessidade de desenvolver outras questões não trabalhadas nos limites desse trabalho.

Por ora, permito-me finalizar essa etapa, respondendo à pergunta da minha filha de cinco anos de idade:

- Mamãe, sua tarefinha é muito difícil, nunca termina Já terminou?

E com a consciência do trabalho desenvolvido, respondo:

- Sim, terminei a tarefinha difícil.

## ANEXO I

Dados das docentes

Tabela 03

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	RELIGIÃO	TEMPO NO MUNICÍPIO	TEMPO NA PROFISSÃO	AUTO IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL
Esperança Garcia	58	Magistério	Católica	40 anos	37 anos	Negra
Maria da Glória Sacramento	51	Pedagogia/2003	Evangélica	Natural de Terra Nova	28	Negra
Nísia Augusta	44	Pedagogia, lic. em História e pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional	Católica	Natural de Terra Nova	11	Negra
Maria Firmina	59	Pedagogia	Evangélica	Natural de Terra Nova	40 anos	Negra
Tereza de Benguela	40 anos	Pedagogia e pós em Educação Inclusiva	Católica	Natural de Terra Nova	20 anos	Negra
Zeferina	57	Pedagoga	Católica	51 anos	30	Negra
Tereza do Quariterê	45	Pedagoga	Católica	Natural de Terra Nova	21	Negra
Anastácia	61	Ensino Médio	Evangélica Igreja Batista	Natural de Terra Nova	40	Negra
Maria Felipa	51	Pedagoga	Católica	Natural de Terra Nova	30	Negra
Luiza Mahin	54	Pedagoga	Evangélica Igreja Batista	Natural de Terra Nova	30 anos	Negra
Eva Maria Bonssucesso	38	Pedagogia	Declara-se sem religião	Natural de Terra Nova	Não informado	Negra

**ANEXO II**

## Questionário I

1. Nome-

---

2. Cor/Raça-

---

3. Formação profissional/acadêmica-

---

4. Série que leciona-

---

5. Denominação Religiosa-

---

6. Idade

---

7. Endereço

---

8. Quantas pessoas moram na mesma casa?

---

9. Qual é a profissão do pai e da mãe?

---

10. Escolaridade do pai e da mãe

---

11. Quanto tempo mora no município de Terra Nova?

---

12. Qual a turma que leciona?

---

13. Quanto tempo está na profissão

---

### ANEXO III

#### Roteiro de Entrevista Semi-estruturada

1. Já tem ouvido falar sobre a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica?
2. Em sua opinião, essa Lei é importante? Por quê?
3. Quais os principais obstáculos à implementação da Lei 10.639/03
4. Como a cultura e história afro-brasileira e africana é trabalhada na escola em que você trabalha?
5. Você tem presenciado, no espaço escolar, alguma manifestação de preconceito étnico-racial entre os próprios alunos(as) e/ou alunos(as) e docentes? Descreva.
6. Como foi a sua intervenção em situações de preconceito étnico-racial no espaço escolar?
7. Alguma vez você tem vivenciado e/ou testemunhado alguma situação de preconceito e discriminação étnico-racial?
8. Como a história do município de Terra Nova é trabalhada durante o ano letivo?
9. Quais são as tradições afro-brasileiras que você identifica no município de Terra Nova?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERF, Alessandra M. Lemos. **A Influência das Línguas Africanas no Português Brasileiro**. Revista Textos e Debates, 2012.

ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.

ALTHUSSER, Louis. **Idelologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**; Tradução Joaquim José de Moura Ramos. Editora Presença Ltda, Lisboa/Portugal, 1985.

ANDRADE, Thaís; CASTELAR, Marilda; KHOURI, Jamille Georges Reis; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Brinquedos e brincar na vida de mulheres educadoras negras. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 595-602.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2ª ed. SP: Moderna, 1996.

ARAUJO, Maria Paula Nascimento; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. História, memória e esquecimento: Implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 79, Dezembro 2007: 95-111

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARRONCAS. A memória, o esquecimento e o compromisso do historiador. **Em Tempo de Histórias Publicação do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília** (PPGHIS/UnB) N°. 21, Brasília, Ago. – Dez. 2012. ISSN 2316-1191

BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BELÉM, V. **O cabelo de Lelê**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2007.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil In: BENTO, Maria Aparecida; CARONE, Iray. (Organizadoras). **Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3. Ed. – São Paulo: Contexto, 2003.

CRI. **Articulação para o Combate ao Racismo Institucional. Identificação e abordagem do racismo institucional**. Brasília: CRI, 2006.

CUNHA, LUIZ ANTÔNIO. **O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas**. Educação & Sociedade, vol. 34, núm. 124, julho-septiembre, 2013, pp. 925-941 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil

Paulo: Contexto, 2003  
CHALHOUB, Sidney. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). **História Social**, n. 19, segundo semestre de 2013  
CONCEIÇÃO, Joalice Santos. Quando o assunto é sobre religiões de matriz africana: lei 10.639/2003. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 45, p. 113-126, jan./abr. 2013  
CUNHA, L. A. **O que é escola pública laica? Observatório da Laicidade na Educação**. Disponível em <http://www.edulaica.net.br/artigo/28/conceitos/o-que-e-a-escola-publica-laica>, 2012.

D'ADESKY, J. Pluralismo étnico e multiculturalismo. **Afro-Asia (UFBA)**, 1998.

DAVID, Priscila. **História Oral: Metodologia do Diálogo**. São Paulo, Unesp, v. 9, n. 1, p. 157-170, janeiro-junho, 2013 ISSN – 1808–1967.

DE PAULA, Benjamin Xavier; GUIMARÃES, Selva. **10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

DE PAULO, Adriano Ferreira. Religiões afro-brasileiras e a educação: intolerâncias no ensino de história. **Revista Espaço Acadêmico** – no 174 Novembro/2015 – Mensal. ANO XIV – INSS 159-6186.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. 23 • Tempo, 2007.

FERRETI, Sérgio F. **Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 182-198, jun. 1998.

FLORES, Cintya Dantas. **Território de identidade na Bahia: Saúde, educação, cultura e meio-ambiente frente à dinâmica territorial**. Salvador/BA, 2015

FONSECA, Dante Ribeiro da. **As raízes do sincretismo religioso afro-brasileiro**. In: Revista Língua Viva, Guajará-Mirim/RO, Vol. 2, N. 1, p. 96-136, jul./dez. 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Editora Fator, 1983

GARCIA, Luciana Silva; CALDERARO, Fernanda. **A fragilização das estruturas federais de direitos humanos no Brasil pós ruptura institucional de 2016**. RIDH | Bauru, v. 5, n. 2, p. 211-232, jul./dez., 2017

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Ministério da Educação, Secretaria de Educação**

**Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03** / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília:2005.

GOMES, Nilma Lino. **Políticas Públicas para a diversidade**. Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 7-22, Jan./jun. 2017 – ISSN: 2177-6342.

GONÇALVES, Carmen Regina Teixeira. **A diversidade étnico-racial em escolas privadas confessionais [manuscrito]: a propósito da lei 10.639/03**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação 2014. 284f

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Rev. Bras. Educ. [online]. ISSN 1413-2478. Set/Out/Nov/Dez2000, n.15, pp.134-158.

GONÇALVES; MUNIZ. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis Revista Plurais – Virtual, Anápolis - Go, vol.6, n. 2 – jul./dez. 2016 - ISSN 2238-3751 299

GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. **A formação e a crise da hegemonia burguesa na bahia (1930-1964)**. Dissertação ao Mestrado em Ciências Humanas da UFBA em janeiro de 1982 (revisão 2003).

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. LivSovik (org); Trad.Adelaine La Guardia Resende. BeloHorizonte:EditoraUFMG; Brasília:Representação da Unesco no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_.**A identidade cultural na pós – modernidade/** tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro-11. Ed.- Rio de janeiro: DP&A, 2006.

HAUFBAUER, Andreas. **Ideologia do Branqueamento: Racismo à Brasileira?** 1999.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. **Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação**. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.) *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

HITA, Maria Gabriela (org.). **Raça, Racismo e Genética: Em debates científicos e controvérsias sociais**. Salvador: EDUFBA, 2017.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Tornar-se negro: trajetórias de vida de professores universitários no Ceará**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

IVAZAKI, Ana Claudia Dias. **Bonecas negras: trabalhando a diversidade cultural na educação infantil através do lúdico**. In: CINTED- Congresso Internacional de Educação e Inclusão: Políticas pedagógicas, Direitos Humanos e interculturalidade. Disponível em editora realize.com.br.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade**. 2007. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, J.; FERREIRA, M.M. **Usos & abusos da história oral**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001. cap. 4, p. 267-277.

LÓPEZ, L.C. **O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde**. *Interface - Comunic., Saude, Educ.*, v.16, n.40, p.121-34, jan./mar. 2012.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. Ilustração de Claudius, São Paulo, Ática, 2001.

MATOS, Júlia Silveira; SENNA, Adriana Kivanski de. **História oral como fonte: problemas e métodos**. *Historiæ*, Rio Grande, 2 (1): 95-108, 2011.

MENDES, Camilla da Silva; MEDEIROS, Nathalia Reis de; OLIVEIRA, Thiago Soares de. **Africanidades na fonética do português brasileiro**. Macapá, v. 7, n. 1, 1º semestre, 2017.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. **A República e a Educação: Analfabetismo e Exclusão**. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 19, p. 19-40, jan./jun., 2003.

MONTAÑO, Carlos. **Estado, Classe e Movimento Social**. SP: Cortez, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Universidade Católica de Petrópolis. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23.

MOORE-MALLINOS, Jennifer. **As cores do arco-íris**. 1ª edição. Coleção: VAMOS CONVERSAR. Companhia Editora Nacional, 2008.

MULLER, Tânia Mara Pedroso; COSTA, Ana dos Anjos Santos. **Laicidade e religiões de matrizes africanas na escola: percepções docentes**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.2, n.3, set.-dez 2016.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. 2000 Brasília:

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI Afrânio (orgs.), Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006

OLIVA, Margarida. **O diabo no “Reino de Deus”**. SP: Musa Editora, 1997.

OLIVEIRA, Alicianne Gonçalves de; BARBALHO, Alexandre. **O movimento negro no poder? O PT, o governo Lula e a SEPPPIR. O público e o privado** – n°. 23. Janeiro/Junho, 2014

OLIVEIRA, Irene Dias De. (org.) **Bullying submerso - religião e etnicidade na escola**. Fonte Editorial; 2015.

OLIVEIRA, Sandra Nivia Soares de. **De Mangazeiros a Quilombolas: Terra, Educação e Identidade em Mangal e Barro Vermelho**. Salvador, BA, 200

RIBEIRO, Viraldo B. **Terras Novas**. 2007. Disponível em [www.banguê.com.br/portal/terra-nova-origem](http://www.banguê.com.br/portal/terra-nova-origem).

RIBEIRO, Josenilda Oliveira. **Sincretismo religioso no Brasil: uma análise histórica das transformações no catolicismo, evangelismo, candomblé e espiritismo**. Recife, PE, 2012

RUSSAR, Andrea. **Brasil: A Laicidade e a Liberdade Religiosa desde a Constituição da República Federativa de 1988**. 20 março 2012

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade, p.56.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 532 p.. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 13, n. 13, July 2009. ISSN 1646-401X

SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. **A palavra e a escola: negociação e conflito no trabalho com a lei 10.639/03**. Salvador, 2012.

SANTOS, Deyse Luciano de Jesus dos. **Identidades religiosas: subjetividades em conflito na formação de professores**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC. Salvador, 2018.

SANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos. **Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras autora**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2010.

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da (Orgs.). **Racismo no Brasil: Percepções da discriminação e do preconceito racial no século XXI.** Editora Fundação Perseu Abramo/Fundação Rosa Luxemburg. ISBN/ISSN: 2147483647. Ano 2005

SANTOS, Janaína Jácome dos. **A história da educação do negro: uma luta pela inclusão.** Anais do SILIAFRO. Volume , Número 1. EDUFU,2012 319

SANTOS, Jucelia Bispo dos. **Território, Direito e Identidade: uma análise da comunidade quilombola da Olaria em Irará, Bahia.** In: Antíteses, vol. 3, n. 5, jan.-jun. de 2010, pp. 221-245. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>

SANTOS JÚNIOR, J. N. **Os professores evangélicos e a lei 10.639/03: impactos do pentecostalismo no campo educacional.** In: XII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de História das Religiões, 2011, Juiz de Fora. Anais dos simpósios da ABHR, 2011.

SANTOS, Kátia Regina da Costa; SOUZA, Edileuza Penha de. (Org.). **SEPPIR: Promovendo a Igualdade Racial para um Brasil sem Racismo.** Brasília, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** 3 edição, Cortez: 1992

SECRETARIA DE CULTURA DA BAHIA. **COMUNIDADES QUILOMBOLAS – ESTADO DA BAHIA.** -Projeto de Mapeamento dos **Quilombos** do Brasil - FCP/UNB. - Levantamento FCP junto governo estadual. DENOMINAÇÃO. MUNICÍPIO. ABADE. BARRA DO MENDES.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático : o que mudou ? por que mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Elizete da. **Campo religioso feirense e representações políticas.** 2006. Disponível emf.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SIMIERS. **Efeitos da discriminação provocam danos à saúde**. Disponível em: [www.simers.org.br/tag/hipertensao/2016](http://www.simers.org.br/tag/hipertensao/2016)

SOUZA, Amós da Cruz. **Sobre a(s) memória(s) dos homens/mulheres das usinas: contemporaneidade do Recôncavo açucareiro como demanda educacional**– Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade Salvador, 2015

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito**. In: Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

STREIT, Maíra. **Racismo na infância: as marcas da exclusão. Como uma pessoa se torna racista e que tipo de efeitos a criança vítima de discriminação carrega para a vida adulta?** Disponível em <https://www.revistaforum.com.br/racismo-na-infancia-as-marcas-da-exclusao-2/126> Brasil. 11 de outubro de 2013.

VIEIRA JUNIOR, Ronaldo Jorge A. **Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra**. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

Legislação

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que 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**. Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei no. 11.645, de 10 de maio de 2008**. Diário Oficial da União de 11 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639,

de 9 de janeiro de 2003. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente**, de 13 de julho de 1990. D.O.U. 16/07/1990.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2006

\_\_\_\_\_. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. / Brasília : MEC, SECADI, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e plano de ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Durban, África do Sul. 2011.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TERRA NOVA; SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Municipal de Educação. Terra Nova-Bahia 2016-2025**.

Resolução CNE/CP 03/2004. Brasília, 2004. MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. – Brasília: MEC, 2004.