



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
LICENCIATURA EM HISTÓRIA

LUCICLEIDE PEREIRA VIEIRA

A LEI 10.639:
REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE
NEGRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FEIRA DE SANTANA

Lucicleide Pereira Vieira

Feira de Santana/BA

2018

**A LEI 10.639/03:
REFLEXÕES SOBRE O FAZER DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DE
IDENTIDADE NEGRA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FEIRA DE SANTANA**

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em História, do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em História.

Orientador: Professor Dr^o Carlos Augusto Lima Ferreira

1. Introdução

Este artigo propõe-se a refletir sobre a aplicabilidade da lei 10.639/03, que regulamenta o ensino sobre História, Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas da rede pública de ensino em todo o território nacional. A motivação para pesquisar esta temática, surge a partir do entendimento sobre a importância da escolarização dentro de uma perspectiva emancipatória, também da percepção de uma necessidade em planejar e desenvolver estratégias de ensino que contemplem e motivem este grupo específico, composto por jovens, em sua maioria negros e negras, oriundos de bairros periféricos, estudantes de escola pública, em seus percursos formativos e identitários.

O Colégio Estadual Ângela Davis¹, objeto de observações para esta pesquisa, está localizado no Conjunto João Paulo II, bairro Mangabeira, município de Feira de Santana, autorizado para funcionamento em 09 de abril de 1988. Segundo o seu Projeto Político Pedagógico, o colégio foi criado para atender às solicitações dos próprios moradores da comunidade, que sentiam dificuldades em deslocar seus filhos para estudar em escolas localizadas em outros bairros.

A região onde o colégio está localizado, acompanhou o crescimento urbano do Município. Atualmente, o conjunto João Paulo II agrupa uma diversidade de condomínios, lojas e outras construções.

A população do bairro[...] onde se situa o colégio [...], é uma comunidade privilegiada no que diz respeito ao poder aquisitivo, as boas condições de moradia, a existência de comércio que atende as necessidades dos moradores (panificadoras, supermercados, farmácias, materiais de construção, pizzaria, sorveteria, bares, oficinas mecânicas etc), à pavimentação das ruas, serviços de transportes coletivos, praça com parque infantil e quadra poliesportiva, Associação de Moradores. (Projeto Político Pedagógico, 2013, p.30).

Mesmo estando localizado num bairro considerado de classe média, o Colégio permanece atendendo a um público de alunos, na sua maioria oriundos de áreas periféricas e com

¹ Utilizo nome fictício para identificar o Colégio objeto de observações para elaboração deste artigo.

baixo poder aquisitivo. O mesmo documento acima citado, revela as diferenças entre o conjunto que abriga a escola e o local de origem destes alunos e alunas.

Já a infra-estrutura e as condições socioeconômicas de áreas periféricas circunvizinhas, [...], refletem um paradoxo de realidades. As condições precárias em que vivem os moradores dessas áreas concentram diversos aspectos: um número acentuado de desempregados, subempregados e biscateiros, grande contingente de moradores que recebe renda inferior ao salário mínimo e que cumpre uma jornada de trabalho elevada, a qual se configura em maior parte no trabalho informal. Toda a redondeza sofre com a falta de segurança pública, estando vulneráveis a assaltos, o que gera insegurança principalmente nos alunos do noturno ao percorrer o trajeto para a escola. (Projeto Político Pedagógico, 2013, p.30).

Os efeitos, gerados por tal realidade, associados às condições socioeconômicas e familiares são percebidos no cotidiano escolar através da vulnerabilidade apresentada pelos alunos e alunas, em sua maioria jovens, com idade entre 13 e 17 anos, que acumulam dupla jornada trabalhando, estudando ou assumindo cuidados com a casa e ou irmãos mais novos, enquanto os responsáveis por eles trabalham. Essa vulnerabilidade, associada a condições desiguais e negação de direitos não é exclusividade do jovens do colégio pesquisado, constituindo-se como uma realidade mais ampla, complexa e difícil de ser resolvida.

São desigualdades estruturais da sociedade brasileira que são sentidas e experienciadas na escola pública, ainda assim, este espaço apresenta grande significância aos jovens e suas famílias. Mesmo apontando para um alto índice de reprovação, o índice de evasão escolar é pequeno, permitindo-me afirmar que estar no ambiente escolar é um atrativo para a juventude, seja para acessar o conteúdo curricular ou para ressignificar o espaço, o transformando em local de interação e múltiplas vivências.

A estrutura física do colégio facilita a dispersão dos alunos; foi possível observar a inexistência de espaços adequados para exibição de filmes ou apresentações que envolvam uma grande quantidade de estudantes. Possui ampla área física, um número relativo de salas e cadeiras, oferecendo aos alunos um espaço físico organizado e limpo; possui também biblioteca, quadra poliesportiva, uma pequena sala de vídeo, cantina - onde a merenda escolar é servida diariamente em todos os turnos (matutino, vespertino e noturno), câmeras de segurança, e atualmente estão sendo construídos canteiros com flores que são

cuidados pelos próprios estudantes, ainda que o colégio disponha da presença de funcionários responsáveis por cuidarem da limpeza e manutenção.

2. Jovens Negros: Vulnerabilidade e Escola Pública

A realidade a qual está exposta a população negra no Brasil, é desigual, racista e excludente. Se analisarmos, por exemplo, os dados sobre jovens negros, que são indivíduos na faixa etária entre 15 e 29 anos, a condição de vulnerabilidade é ainda maior. Segundo o Atlas da Violência, IPEAH 2017, a cada 100 vítimas de violência, 70 são negros. O mesmo documento apresenta a diminuição dos casos de violência entre pessoas não negras e o aumento de 18% de casos entre pessoas negras.

Pensar politicamente as diversas situações de vulnerabilidade as quais estão expostos os jovens negros é um dever social que a escola pública não pode se eximir, tendo em vista que a realidade vivenciada pelos alunos nos diversos espaços fora da escola determinam as relações construídas no cotidiano escolar.

A escola pública é o espaço onde estes jovens passam considerável parte do tempo, e ainda que não seja unicamente dela a responsabilidade de transformadora social, cabe a esta instituição proporcionar elementos para uma reflexão social transformadora, que ultrapasse a relação conteudista. Afinal, o aluno deveria desenvolver, durante os anos de escolarização, o domínio do conteúdo curricular e a capacidade de fazer a análise da conjuntura que o cerca. Porém, temos uma escola pública que está a serviço do capital, preparando seus alunos em sintonia com as demandas do mercado de trabalho e para a adequação social às lógicas produtivas vigentes, num projeto de escolarização sucateado e afastando-se inclusive do que seus próprios documentos e marcos regulatórios formais propõem. Ainda que o objetivo deste artigo, não seja aprofundar-se sobre a história da educação no Brasil, é necessário compreender qual projeto político educacional foi pensando e para estudantes negros e negras. O modelo de escolarização desenvolvido no Brasil no século XIX, especialmente no contexto pós-abolicionista, não buscava readequar o lugar social do negro, continuando a ser projetado enquanto recrutamento da força de trabalho para o crescimento da nação. Durante a República, a escolarização não era

pensada prioritariamente para populações negras, de modo a integrá-las ao desenvolvimento nacional para reduzir ou acabar com as desigualdades. A educação formal destes sujeitos, mais uma vez estava atrelada à necessidade de escolarização enquanto ideal de progresso, os negros e negras, sua religiosidade, estratégias de sobrevivência e manifestações culturais continuavam a ser perseguidos e marginalizados em diversas tentativas de adequá-los ao padrão branco de civilização, progresso e cultura.

A escolarização não estava baseada na construção ou valorização de identidades diversas, estes sujeitos eram percebidos enquanto força de trabalho para alavancar o crescimento do país. As desigualdades impostas aos negros e negras foram então silenciadas e naturalizadas, dando espaço a um pensamento popularizado que afirma a igualdade de oportunidade entre os sujeitos, quando na verdade, a população negra está exposta a preconceitos e racismos estruturais, cujas consequências se apresentam na disparidade estrutural entre escolas públicas e privadas, na evasão escolar, nos altos índices de reprovação, sucateamento de escolas públicas, pouca valorização do trabalho do professor e a variedade empecilhos para o acesso e permanência do aluno.

3. Políticas de reparação social e a Lei 10.639/03.no cotidiano do colégio **Ângela Davis**

A lei 10.639/03 não foi sancionada enquanto ação isolada ou voluntária, ela veio em um contexto de concessão de direitos atrelados a uma política maior de reparação social, fruto do tensionamento protagonizado pelo movimento negro, educadores e educadoras. Posteriormente, em 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - Seppir foi criada, sendo transformada em Ministério em fevereiro de 2008. A criação do sistema de cotas raciais para ingresso em universidades públicas e a criação do Prouni, enquanto ações afirmativas ultrapassam a questão educacional, consolidando a percepção de que recolocar a questão racial no centro do debate apontava para a ruptura com uma perspectiva de ensino que prevalecia branca, universalista e eurocentrada, contribuindo para a manutenção de lugares de privilégio em uma sociedade estruturada na hierarquia e no racismo institucional. Dentre as resoluções aprovadas, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 foi alterada e a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de

2003, sancionada pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, nos citados artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura AfroBrasileira. § 1^a - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2^a - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. (BRASIL,2003)

No período em que foi sancionada, a referida lei sinalizava uma nova perspectiva de ensino e aprendizagem, sendo considerada significativa para a dissolução do racismo institucional, apontava para mudanças curriculares que pudessem reduzir a disparidade entre negros e brancos. Seus efeitos deveriam transpor o ambiente escolar, possibilitando aos sujeitos envolvidos na relação, ensino, aprendizagem e uma mudança de mentalidade que perpassasse também pelo campo da cultura, proporcionando transformações individuais e coletivas. Seria o professor, o principal agente mediador de tais mudanças, a partir das abordagens feitas com base no que preconiza a lei.

A escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os professores não devem silenciar-se diante de preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores, construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal, é preciso saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial. (GOMES, 2005, p. 60).

O domínio do conteúdo por parte dos professores possibilita a desconstrução do preconceito, superação do racismo e a construção de práticas pedagógicas significativas para os alunos e demais sujeitos envolvidos.

A compreensão referente às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, assim como as dificuldades estruturais no que se refere à aplicação da Lei 10.639/03 são possíveis

através das observações das relações cotidianas, ouvindo alunos e professores, já que são estes sujeitos, que dão significados concretos para a lei sancionada.

Para compreender o fazer docente diante da necessidade em garantir a aplicabilidade da 10.639 no colégio Estadual Ângela Davis, trago reflexões e indagações de duas professoras da escola, que sinalizam uma realidade que ultrapassa a questão de existir ou não uma regulamentação legal. Segundo as falas das professoras, as temáticas propostas pela lei não são vivenciadas nas atividades cotidianas do colégio, as atividades coletivas do corpo docente são realizadas em datas específicas e de maneira vertical, onde a atividade a ser desenvolvida é determinada pela direção da escola ou pelos professores, dentro de uma lógica de cultura negra construída por uma perspectiva de ser negro projetado sobre uma percepção ainda folclorizante, em que o negro é entendido como o “diferente” que merece “ser respeitado”, e a cultura negra é localizada a partir das noções de exotismo, festividade, musicalidade e construções similares.

Tudo se resume a “respeitar a diversidade” e a uma opção politicamente correta que informa ser necessário “respeitar o outro”, nos limites de um esquema liberal atravessado pelos valores do “respeito” e da “tolerância”. Perde-se de vista uma troca de conhecimento ou relação de ensino e aprendizagem, existindo então uma imposição de atividade a ser cumprida. De certo, atividades pontuais, dissociadas da realidade social na qual a escola e os alunos estão inseridos, podem ter para a escola, um valor simbólico sobre a temática, mas não contribuem efetivamente para que haja mudanças significativas nas vidas dos estudantes. Assim, a escola se tornou um espaço de reprodução do eurocentrismo, que busca adequar os alunos e alunas ao conteúdo presente no currículo elaborado verticalmente, que dão maior relevância à história do homem branco europeu colonizador, do que a história dos negros e negras trazidos para o Brasil, que aqui se estabeleceram.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (Gomes, 2012, p.102).

No entanto, associada às mudanças estruturais se faz preciso uma mudança de mentalidade, o racismo já se faz presente no cotidiano da escola quem está distante deste debate é o professor e as atividades pedagógicas, que negam a existência de ambos e permanecem fazendo abordagens folclorizadas e pontuais. A professora A1² nos apresenta em suas falas, a partir de suas vivências, um formato de escola que não inclui o negro “para o qual o negro é apenas um coadjuvante, para onde o negro é apenas um cidadão de segunda categoria”. Segundo ela, a percepção dessa realidade se acentua ao tentar trabalhar os temas que envolvem o negro: “trabalhar os temas que envolvem o negro ainda é uma barreira, há uma resistência muito grande, os professores não se sentem preparados, corpo docente e direção em algumas escolas ainda externam uma intolerância muito grande”.

“A escola é resistente”, “os adultos da relação pedagógica se mostram resistentes, externam preconceitos, discriminam.” Antes mesmo de vislumbrar a aplicabilidade da Lei e suas contribuições para a formação dos estudantes, é preciso compreender quem são estes professores que estão mediando este debate. O corpo docente, segundo o olhar da entrevistada, é composto por sujeitos que ainda tem suas práticas sedimentadas no racismo e nos mais diversos preconceitos, deixando a escola distante de ser um espaço de formação da pessoa humana e colocando-a na condição de reprodutora de preconceitos: “tudo que acontece lá fora respinga aqui, mas nada disso é incorporado ao fazer pedagógico”.

Uma das causas de não haver uma maior aplicação da lei é a questão da formação desses professores, pois a maioria, não teve durante a sua graduação disciplinas que lhes proporcionassem algum conhecimento sobre a História Africana, então se faz necessário, a formação continuada destes docentes, e a devida valorização dos mesmos para a aplicabilidade da lei 10639/03, pois assim estes profissionais poderão disponibilizar aos seus alunos um ensino comprometido com a ética e a valorização das diversas culturas que formam a sociedade brasileira. (GUEDES, NUNES E ANDRADE, 2013, p.425).

Se o professor, ainda é o principal mediador dentro da relação ensino-aprendizagem, se faz necessário questionar a formação e o fazer docente desta figura. Ao ser perguntada sobre a formação do professor a docente aponta que:

² Utilizo nomes fictícios com intuito de salvaguardar o sigilo sobre a identidade das professoras entrevistadas. A professora Tereza possui licenciatura e bacharelado em História, com especialização em História e cultura Afro-Brasileira, atua há 6 anos na rede pública de ensino. A professora Maria é licenciada em História, possui especialização em Cultura Afro-Brasileira e atua na rede pública de ensino há 16 anos.

[...]Essa formação eu busquei sozinha, fazendo pós-graduação, estudando por conta própria, mas eu não tive essa formação no ensino fundamental e médio e não tive também essa formação na universidade; tive uma disciplina chamada História da África, mas essa disciplina era mais voltada para o estudo dos povos africanos, a formação do continente Africano, a exploração que o continente africano sofreu mas, essa formação que eu tive na graduação não foi direcionada ao Brasil, a história e a cultura desses africanos aqui no Brasil. Então eu tive que buscar sozinha esse conhecimento para tentar de certa forma orientar os meus alunos. (TEREZA, 2017).

Tal assertiva, provoca diversas reflexões sobre a formação docente disponibilizada para estes profissionais ou a falta da mesma. A existência da lei não garantiu a curto prazo acesso a formação, seja ela no currículo acadêmico ao qual os e as estudantes de graduação vivenciam, seja na própria escola, para profissionais que atuam na rede pública de ensino desde antes da lei ser sancionada. No entanto, diante da função estratégica desenvolvida pelos professores, o tensionamento para um acesso facilitado a formação deveria partir dos mesmos, balizado no entendimento do lugar social desses sujeitos.

Bastos (2015) afirma que professores e professoras têm um papel estratégico no desenvolvimento de pesquisas e na formulação de práticas pedagógicas que reflitam o ideal de uma educação antirracista. Apropriar-se da história, construindo referências positivas para ter condições de identificar e confrontar o racismo, além de reivindicar espaços de poder que historicamente foram negados ao povo negro.

Os (as) professores (as) não devem silenciar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as) construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade social no cotidiano da sala de aula (GOMES, 2005, p.60).

Sem perder de vista a necessidade de trabalhar os conteúdos programáticos cobrados em avaliações oficiais .

É uma temática que precisa ser trabalhada o ano inteiro, inclusive eu tenho muita dificuldade enquanto professora de estar sempre trabalhando essa temática, porque a gente tem um conteúdo programático imenso, um conteúdo que privilegia a história dos homens brancos e ricos, a nossa história é a história da elite, mas eu não posso abandonar de vez essa história da elite porque é a história que é cobrada nas avaliações externas, nos vestibulares e no Enem. Infelizmente, enquanto professora do ensino médio eu preciso pensar na construção da cidadania, eu preciso pensar na

construção de uma identidade, eu preciso debater temas relacionados a racismo, mas eu também preciso pensar nas avaliações externas, é algo desafiador estar trabalhando essa temática o tempo todo e dando conta da imensidão de conteúdos que nós temos com uma carga horária tão pequena que é a carga horária da escola pública (TEREZA, 2017).

O currículo escolar segue eurocêntrico, branco e tecnicista. Ao priorizar a quantidade de conteúdos ao invés do tempo de aprendizagem de cada indivíduo, negligenciando a importância da escola enquanto formadora social, enquanto espaço que deveria promover uma formação integral, formação esta que fica comprometida, devido à necessidade de acompanhar avaliações nacionais e expedientes que preparem os alunos para o mercado de trabalho.

Diante de tais dificuldades, o conteúdo deixa de ser parte da vivência diária dos alunos e torna-se atividades desenvolvidas dentro do que é possível e de acordo com a relevância que cada uma atribui ao tema contido na lei, tendo para a escola um valor simbólico que não contribui significativamente para a construção identitária e social dos sujeitos negros ali inseridos, ao mesmo tempo em que não promovem grandes mudanças nas relações cotidianas. As temáticas propostas pela lei não são vivenciadas nas atividades cotidianas do colégio.

Infelizmente, a escola dá ênfase de verdade a essa temática nos dias que se aproximam da consciência negra, dia 20 de novembro é o momento em que a escola pode abordar essa temática. Durante o ano letivo, as vezes acontece alguma palestra, alguma atividade isolada por iniciativa de algum professor porém, essa temática só tem importância mesmo para o conjunto de professores devido à semana da consciência negra (MARIA, 2017).

Essa necessidade de adequação se dá inicialmente através da desconstrução do olhar folclorizado que foi construído sobre a figura de negros e negras: o lugar do lúdico, da dança, da festa, da alegria e da descontração, dissociado do fazer científico, da racionalidade e mesmo da seriedade, de um lado, e de outro, o lugar do trabalho, do cativo, do sofrimento e do suplício. Ao analisarmos a fala da professora, fica evidente que a escola coloca o conteúdo enquanto algo que precisa ser trabalhado, à parte do conteúdo formal, daquilo que é cobrado nas avaliações externas, por exemplo. É então, na perspectiva sinalizada, um conteúdo de menor importância, algo pontual, obrigatório e que deve ser feito porque assim versa a Lei, porém, o lugar de ciência, de conteúdo tido como

imprescindível é do branco europeu. A história dos grandes homens, dos heróis e das grandes potências econômicas. Essa lógica está presente em alguns livros didáticos de história, que são construídos de modo a distanciar ainda mais os estudantes negros de sua própria cultura, tais livros, são pré-selecionados e avaliados antes que cheguem ao professor, que muitas vezes, dispensa o livro escolhido por não verem sentido em seu conteúdo. Sobre o livro escolhido pela escola, afirma:

O livro didático abordado pela escola no momento e a maior parte dos livros didáticos não abordam essa temática da forma como deveria abordar. A maior parte dos livros nem abordam essa temática, a nossa história é uma história branca, machista e elitista, e os livros didáticos reforçam isso porque é essa mesma história que também é cobrada na maior parte das avaliações externas. Muitas vezes nós temos que produzir outros materiais, nós temos também que produzir uma crítica na sala de aula ao livro didático, chamar a atenção do aluno para isso, porque os livros didáticos não contemplam ainda essa temática. A lei já está aí há um bom tempo, mas na minha opinião os livros de história não se adaptaram ainda ao contexto da lei. É uma lei muito bonita, é uma lei necessária, mas que na minha opinião infelizmente, ainda não é colocada em prática como deveria ser (TEREZA, 2017).

Se passados mais de uma década de sua homologação, a aplicabilidade da lei ainda encontra obstáculos por seu conteúdo não estar em consonância com livros didáticos e avaliações oficiais, é questionável então, em quais perspectivas educacionais tais avaliações e livros didáticos são elaborados.

4. Reflexões sobre o conceito de identidade e cultura e suas manifestações no Colégio Estadual Ângela Davis

Diante de uma realidade tão adversa, onde a escola tem dificuldades em desempenhar sua função de formadora, é necessário compreender de quais maneiras as práticas pedagógicas dos sujeitos têm dialogado com a construção de identidade, buscando compreender o que seria justamente essa identidade a ser formada na escola. Munanga (1944) afirma que a identidade é uma realidade presente em todas as sociedades humanas. Ainda que seja difícil conceituar identidade, entendo que identidade se constrói a partir das vivências dos indivíduos e das apropriações que estes fazem, a partir das experiências vividas.

Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Nenhuma identidade se constrói então de maneira isolada, identidade se constrói no contato com o outro, a identidade negra se constrói gradativamente, sendo assim, uma experiência que começa nas relações de família:

Essas múltiplas e distintas identidades constituem o sujeito, na medida em que esses são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, pois, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (LOURO, 1997, p. 12).

Não existe uma identidade única, comum a todos os negros, existem sim elementos identitários comuns, as identidades vão se construindo nos sujeitos a partir da lógica do pertencimento, no processo de conhecer a si mesmo.

A identidade enquanto processo inacabado de conhecimento de si em relação ao outro se constrói nos caminhos de socialização ao longo de toda a vida que incluem nossas relações familiares, de vizinhança, os círculos de amizades, a escola, o trabalho e também as relações conflituosas entre raças, classes, homens e mulheres, jovens e adultos. (BASTOS, 2015, p. 625).

Para responder positivamente ao contato com outras identidades, essa convivência gera o conhecimento de si e o respeito ao outro. Ainda que exista uma cultura comum a determinado grupo, cada identidade é única, pois envolve as experiências pessoais de cada indivíduo no decorrer da vida, além da formação que recebem, seja ela no campo da escolarização formal ou na troca de saberes que pode ocorrer das mais diversas maneiras, em espaços variados.

A construção de identidade, dos alunos do ensino médio do colégio Estadual Ângela Davis, não se dá apenas pela existência de uma lei específica, existe um conjunto de elementos envolvidos, apropriações feitas a partir da lei, dentro do processo de construção de saberes, envolvendo professores, alunos e demais sujeitos da comunidade escolar.

A construção coletiva de saberes entre alunos e professores, alunos e alunos, escola e comunidade possibilita a construção de múltiplos saberes.

Nessa perspectiva, quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2002, p.10).

A escola é espaço de aprendizagem e conflitos, as vivências cotidianas ultrapassam o conteúdo curricular. O olhar lançado sobre o aluno, por parte da escola é determinante nesta construção de identidade, não podendo ser dissociado da mediação sobre o olhar de si e do outro, produzido pelos alunos baseados nas experiências prévias de cada indivíduo.

O currículo, a cultura escolar e o projeto político pedagógico da escola ajudam na construção de identidade dos alunos “ao mesmo tempo em que grupo discriminados lançam um olhar para a sociedade, formam-se imagens a partir do modo como a sociedade se vê refletida pelos olhos do outro” (GOMES, 2002).

Assim, estratégias de ensino e aprendizagem devem ser traçadas no intuito de desconstruir um currículo politicamente pensado para manter lugares de privilégio, refazendo a necessidade de pensar metodologias que permitam reflexões da realidade social dos alunos. Cultura não se resume ao erudito e identidade não é algo homogêneo, promover uma educação que vá além dos conteúdos programados e trabalhe também no campo da diversidade é um desafio para professores.

Os professores e professoras do colégio Ângela Davis, diante de um coletivo de alunos com características e culturas que podem convergir ou divergir, jovens com as mais diversas personalidades e identidades, reconhecem que é preciso compreender as estratégias utilizadas no processo de ensino e de quais maneiras estas estratégias ou a ausência delas estão afetando a construção de identidade destes jovens. Ao iniciar as pesquisas na escola e observar quais as estratégias de aplicabilidade da Lei, observei a centralização das atividades unicamente no 20 de novembro. Sobre tal observação a docente afirma:

Infelizmente, a escola dá ênfase de verdade a essa temática nos dias que se aproximam da consciência negra, o 20 de novembro é o momento em que a escola para pra poder abordar essa temática. Durante o ano letivo, às vezes acontece alguma palestra, alguma atividade isolada por iniciativa de algum professor, porém, essa temática só tem importância mesmo para o conjunto de professores devido à semana da consciência negra.(MARIA, 2017).

Ao serem questionados sobre as atividades que possibilitem a construção de uma identidade negra e abordem aspectos relacionados a negritude, as respostas dos alunos e alunas das turmas de 2º e 3º ano demonstram como única referência as atividades realizadas na semana da consciência negra. Ao investigar quais são estas atividades e como elas reverberam na vida destes sujeitos, concluo que são atividades lúdicas e folclorizadas, apresentando uma visão branca e eurocêntrica do que seria uma cultura do negro, nunca pelo crivo das artes, da ciência ou da política, valorizando-se abordagens que beiram o carnavalesco, que têm início e fim nelas mesmas, sem demonstrar preocupação com a formação a partir da atividade realizada .

“São atividades pontuais, sempre puxando para o lado do lúdico, do artístico, sem trazer a discussão madura sobre esta realidade que tá aí “MARIA,2017. As atividades desta data deveriam ser ao mesmo tempo, culminância de atividades desenvolvidas durante todo o ano letivo e espaço de debate para promover uma transformação na vida dos e das estudantes. Sobre essa abordagem a docente afirma:

A apropriação que a escola está fazendo do 20 de novembro é um desserviço, a escola não consegue nem trabalhar a figura que está associada a esta data, a figura de Zumbi, muitos alunos não sabem ,a escola não consegue contextualizar a importância de Zumbi e da resistência negra no Brasil, os alunos não sabem. O 20 de novembro acaba sendo a grande festa. Acarajé, capoeira, não existe trabalho de campo, é sempre a mesma coisa e só. (MARIA, 2017).

Tal situação reverbera nas falas dos alunos, ao tentarem descrever as atividades realizadas no decorrer do ano letivo, estas são descritas pelos alunos como “o 20 de novembro “ ou “tiveram conversas”, porém ao serem motivados e motivadas, para pesquisar, e provocados e provocadas a produzirem coletivamente sobre a temática proposta, surge grande produção e interesse destes mesmos sujeitos no assunto, assim atestando que existe no

aluno grande vontade em aprender e fazer uma leitura da realidade que vivem diariamente enquanto sujeitos negros e negras.

A postura do educador ou educadora que conduz as atividades pode atenuar os preconceitos, além de fugirem à real intenção da data. As atividades são desenvolvidas por sua obrigatoriedade, distantes da realidade do aluno, reafirmando estereótipos e consagrando expectativas que atualizam o senso comum sobre racismo e identidade no Brasil. São jovens que não são levados a refletir sobre sua própria identidade mas que a vivem diariamente, ou seja, é viver sem refletir sobre eles mesmos.

Ao serem questionados sobre o que seria uma pessoa negra, a resposta dos alunos entrevistados é praticamente unânime, para eles, uma pessoa negra é definida unicamente como “uma pessoa de pele escura”, a dificuldade em definir a si mesmo, resumindo a resposta apenas a cor da pele, a dificuldade destes alunos em questionar a pergunta e perceber-se negro, contextualizar e ampliar a resposta é fruto da ausência de um trabalho contínuo sobre questões raciais no cotidiano da escola e nos anos de escolarização. Os alunos que têm maior domínio sobre tais questões, ou construíram estes saberes em espaços diversos, fora da escola ou foram alunos e alunas de professoras específicas que têm estas reflexões muito presentes em seu fazer docente, partindo do presente para compreender o passado, fazendo uma leitura social para compreender o conteúdo programático a partir de um diálogo permanente com elementos cotidianos. Essa realidade afirma que domínio de conteúdo e formação adequada é o que garantem o debate racial na escola é uma realidade que perpassa por existir ou não uma lei .

Ao refletir sobre a função da escola enquanto construtora de identidade, confirmamos que a escola não incorporou a suas práticas um papel social, ela não se preparou para isso. A docente MARIA, afirma que: “Se existe um lugar, onde diversidade e democracia ainda não chegaram, é a escola.”. O conteúdo da lei deveria cumprir um importante papel na transformação das mentalidades e a destruição do racismo institucional e democratização do ensino no que se refere a formação de uma identidade negra, apesar da escola ter um grande número de estudantes negros e negras, que cotidianamente produzem e reproduzem culturas, equivocadamente impõem aos estudantes uma ideia de cultura que negligencia

também aquilo que circula entre os próprios jovens no cotidiano escolar. Outra prática comum na escola é a associação entre jovem negro e criminalidade, o estereótipo tido enquanto verdade absoluta, reproduzido por alunos e professores, fruto de práticas racistas, como sinaliza a fonte:

Além do currículo, a falta de formação dos professores e o pior, o próprio racismo, infelizmente nós ainda temos professores racistas, instituições racistas que acreditam que não é importante trabalhar a questão do negro como se o negro não tivesse feito parte da nossa história, não fosse essencial no estudo da sociedade brasileira na atualidade, então, o primeiro passo é combater o racismo dentro da educação. Quando a gente conseguir exterminar o racismo dentro das instituições educacionais é o primeiro passo para acabar com o racismo na sociedade como um todo. (TEREZA, 2017).

O aluno então está a mercê das concepções que cada sujeito julga ser relevante ou reproduz enquanto verdade, este posicionamento foge do fazer científico, colabora para construção de identidade negativa sobre o negro, suas experiências e produções que geram nos estudantes a necessidade de negação. Negar a própria negritude para não estar diretamente associado a experiências de humilhação e preconceito, tal realidade se dá pelo mau cumprimento da lei, práticas pedagógicas equivocadas desempenhadas por professores e professoras mal preparados prestam um desserviço ao aluno.

A situação hoje é melhor do que quando eu entrei no Estado há 6 anos atrás, hoje há uma ênfase maior para essa temática, para questões que envolvem o racismo para questões que envolvem as lutas e as conquistas dos negros na nossa sociedade, mas é necessário ainda um grande avanço. Ocorreu um avanço, mas ele ainda é pequeno diante dos desafios que nós temos, eu acho que a lei é importante, a escola pública que eu trabalho busca, e de certa forma está atendendo aos requisitos que a lei exige, mas ainda precisa avançar muito, ainda é necessário contemplar com mais efetividade essa lei. (TEREZA, 2017).

As professoras, entrevistadas nesta pesquisa, demonstram práticas pedagógicas que levam em consideração a realidade social dos alunos, sinalizando as dificuldades existentes e ao mesmo tempo apresentando uma postura diferenciada. A responsabilidade que recai sobre elas é fruto de um fazer docente cotidiano, impõem ao professor de história a obrigação de abordar tais temas, onde os demais se existam, deixando esta seara para os “professores de humanas”. Ao relatarem trabalhos desenvolvidos sobre as temáticas, os alunos em sua

maioria citam “A pró de História” como mediadora e provocadora dos debates. Assim, os avanços além de serem pequenos, ainda estão restritos a sujeitos e áreas específicas do conhecimento.

5. Considerações Finais

A lei 10.639/03, por si só não dá conta dos tensionamentos históricos existentes entre negros e brancos no Brasil, tampouco consegue acabar com o racismo estrutural existente na sociedade e que reverbera nas escolas públicas. A força da lei coloca o debate no campo da obrigatoriedade, porém, é o fazer docente que determina os caminhos viáveis para abordar a temática e pensar o eixo: racismo, identidade e diversidade no fazer pedagógico da experiência escolar concreta. Encontrar alternativas para a ausência de materiais didáticos adequados, que não são ofertados, buscar uma formação adequada para discutir cultura e identidade afro brasileira, pensar a escola enquanto instrumento de transformação social são necessidades urgentes, mas que muitas vezes não são recepcionadas adequadamente no fazer docente, por conta de limitações diversas. O professor, o aluno e a escola são vítimas e reprodutores de racismos estruturais que impedem uma construção coletiva de saberes, a escola é um local pouco atrativo para os alunos por ser conteudista, ainda assim, um mínimo incentivo pode desenvolver no aluno a imensa capacidade de produzir saberes relacionados a suas identidades étnico-culturais e às formas de superação do racismo e da desigualdade.

Ao refletirmos sobre as práticas docentes e a construção de identidade não encontramos respostas prontas, encontramos sim, uma realidade que deve nos fazer repensar nossas posturas de educadores, o fazer docente e a formação de professores, levando em consideração que o trabalho do professor deve ser uma ação transformadora na vida dos e das alunas. Nos deparamos com uma realidade onde a escola não tem um papel formador de identidade, onde o negro, sua cultura e identidade são negligenciados, juntamente com as experiências cotidianas dos e das alunas e as fragilidades da formação docente. A existência da lei não garante as condições para o enfrentamento do racismo estrutural presente na escola. É preciso uma mudança na formação docente e na mentalidade dos

adultos envolvidos na relação pedagógica, de modo que a base legal que a legislação educacional informa possa ser apenas um elemento de obrigatoriedade formal, mas o fazer docente possa ser desenhado nos contornos de uma efetiva educação para as relações étnico-raciais, com liberdade, formação crítica e autonomia docente. Afinal, é este o papel da escola na formação integral da dignidade humana, dignidade esta sempre ameaçada pelas performances dos racismo diverso, sejam elas sutis ou explícitas.

6. Referências

BASTOS, Priscila da Cunha. **“Eu nasci branquinha”**: construção da identidade negra no espaço escolar . Revista Eletrônica de Educação, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015.

BRASIL, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

_____. **Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF; Ministério da Educação; 2004.

_____, **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

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

CARVALHO, João do Prado Ferraz de, **Ensino de História e cultura escolar: resistências no contexto de uma tradição inventada**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/548/ensino-de-historia-e-cultura-escolar-resistencias-no-contexto-de-uma-tradicao-inventada> publicado em: 01 de Setembro de 2014.

_____, **curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> . Acesso 9 de junho de 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão** – In: BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

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

_____, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em : <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011> . Acesso 10 de junho de 17.

_____, Nilma Lino **.Educação e identidade negra** .Disponível em <http://ideario.org.br/wp/wp-content/uploads/2013/10/nilma-lino.pdf> Acesso em :12 de junho de 2017.

GUEDES, Elocir; NUNES, Pâmela; ANDRADE Tatiane de. **O uso da lei 10.639/03 em sala de aula.** *Revista Latino-Americana de História*. Vol. 2, nº. 6 – Agosto de 2013. Disponível em < <http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/205/159> > acesso 11 de junho de 17.

JESUS, Fernando Santos de. **O negro no livro didático de história do Ensino Médio e a Lei 10.639/03.** Disponível em https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/847234/mod_resource/content/1/JESUS%2C%20Fernando%20Santos.%20O%20negro%20no%20livro%20did%C3%A1tico%20de%20hist%C3%B3ria%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio%20e%20a%20Lei%2010.63903.pdf. Acesso em 30 de maio de 2017.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula.** Recebido para publicação em 9 de junho de 2010.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação. Uma abordagem pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na Escola.** Brasília: MEC, 2005.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica.** Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf> > acesso em 12 de junho de 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei nº 10639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03.** Brasília: MEC, 2005.

TEIXEIRA, Rozana. **A representação social do negro no livro didático de história e língua portuguesa.** Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2079_1091.pdf. Acesso em 26 de maio de 2017.