

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA E DECOLONIAL

EUGENIA PORTELA DE SIQUEIRA MARQUES¹

Resumo

Este artigo apresenta as mudanças trazidas pela Lei nº 10.639/2003, que provocou um deslocamento epistêmico no currículo escolar com a inserção do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Isso possibilitou questionar a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que subjugou e silenciou outras lógicas e outros saberes. Identifica-se, nesse contexto, o Movimento Negro Brasileiro como o protagonista de um projeto educativo emancipatório, no contexto das lutas e das pressões para a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do racismo e da desigualdade racial e para a subversão epistêmica da formação docente. Por fim, discutem-se os resultados finais de uma pesquisa realizada em escolas públicas no Estado de Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Diversidade étnico-racial. Formação de professores. Currículo.

THE IMPLEMENTATION OF THE LAW 10.639/2003 IN THE STATE OF MATO GROSSO DO SUL AND CONTINUING TEACHER TRAINING: A PERSPECTIVE EMANCIPATORY AND DECOLONIAL

Abstract

This article presents the changes introduced by Law nº 10.639/2003 which caused an epistemic shift in the school curriculum with the inclusion of the teaching of history

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Chefe do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) nesta instituição, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores (GEPRAFE). É vice-coordenadora do Consórcio de NEABs (Coneabs) e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e negras (ABPN).

and African culture and Afro-Brazilian and allowed to question the hegemonic logic of a common culture, Western base and Eurocentric, which subjugated and silenced other logics and other knowledge. Identifies the Brazilian Black Movement as the protagonist of an emancipatory educational project in the context of struggles and pressures for the implementation of targeted educational policies for the overcoming of racism, racial inequality and epistemic subversion of teacher education. Discuss the final results of a survey conducted in public schools in the state of Mato Grosso do Sul.

Keywords: Ethnic and racial diversity. Teacher training. Curriculum

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 10.639/2003 EN EL ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL Y LA FORMACIÓN CONTINUADA DE MAESTROS: UNA PERSPECTIVA EMANCIPATORIA Y DECOLONIAL

Resumen

Este artículo presenta los cambios que trajo la Ley n.º 10.639/2003 que provocó un desplazamiento epistémico en el plan de estudios escolar con la inserción de la enseñanza de la Historia y Cultura Africana y Afro-brasileña y permitió cuestionar la lógica hegemónica de una cultura común, de base occidental y eurocéntrica, que subyugó y silenció otras lógicas y otros saberes. Identifica el Movimiento Negro Brasileño como el protagonista de un proyecto educativo emancipatorio, en el contexto de las luchas y presiones para la implementación de políticas educacionales dirigidas hacia la superación del racismo, la desigualdad racial y la subversión epistémica de la formación docente. Discute los resultados finales de una investigación realizada en escuelas públicas en el Estado de Mato Grosso do Sul.

Palabras clave: Diversidad étnico-racial. Formación de maestros. Plan de estudios.

1 Introdução

A Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003,² tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação básica. A lei dispõe que o conteúdo programático deve incluir o estudo da história da África e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos referentes à

2 A Lei n.º 10.639, de 09 de janeiro de 2003, também é conhecida como Lei BenHur, em consideração ao autor do projeto, o então Deputado Federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) eleito pelo estado de Mato Grosso do Sul, Eurídio Ben-Hur Ferreira, que foi ativista do movimento negro e membro do grupo Trabalho e Estudos Zumbi (TEZ).

história e à cultura afro-brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e de História Brasileira. Ela estabelece, ainda, o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996)³ e representa a concretização de reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, de intelectuais, de educadores e de diferentes organismos da sociedade civil que historicamente reivindicam educação democrática e antirracista por meio da implementação de políticas públicas educacionais e curriculares que possibilitem questionar a lógica hegemônica e eurocêntrica cristalizadas nos currículos escolares da educação brasileira.

A inclusão do ensino sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar rompeu com o silêncio da escola sobre a subalternização dos saberes dos afro-brasileiros, o mito da democracia racial, o racismo e o preconceito racial. Essa inclusão tensionou os docentes a adotarem práticas pedagógicas interculturais e refletirem sobre a legitimidade dos conhecimentos de matriz europeia e colonizadora por meio de currículos escolares hegemônicos e monoculturais.

Em atendimento ao que disciplinou a Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana a serem observadas pelas instituições, em todos os níveis de ensino – em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2004).

Todos os avanços no campo das políticas públicas direcionadas à população negra tiveram o protagonismo do Movimento Negro Brasileiro, que, historicamente, reivindicou um projeto educativo emancipatório no contexto das lutas e das pressões para subverter a construção do mito da democracia racial, da superação do racismo e do reconhecimento de que as desigualdades e a desvalorização da população negra ainda persistem na sociedade brasileira, apesar dos avanços ocorridos.

3 A Lei nº 11.645/2008 alterou a LDBEN e inseriu a história e a cultura indígena aos currículos. Neste artigo, a abordagem se refere à história e à cultura afro-brasileira e africana; ela se refere, portanto, à Lei nº 10.639/2003.

A partir do campo teórico dos estudos pós-coloniais,⁴ apoiados, especialmente, nos conceitos de cultura, de diversidade, de diferença e de interculturalidade e em autores como Bhabha (2003) e Mignolo (2005), entre outros, fundamentamos nosso discurso, para esta construção teórica, na intenção de identificar como a formação de professores interfere nas práticas pedagógicas cotidianas. As mudanças trazidas pela lei em questão tensionaram questões epistemológicas homogêneas e hegemônicas cristalizadas e centradas numa única lógica – a do colonizador. Desse modo, impõem-se desafios à prática docente, no sentido de romper com os currículos monoculturais que inferiorizaram as diferenças.⁵ Pela análise das entrevistas efetuadas para a realização deste trabalho, percebemos que a maioria dos professores que se graduaram anteriormente à implantação da lei em questão não cursaram disciplinas que possibilitassem a efetivação de práticas pedagógicas que atendam às diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. Por outro lado, as descontinuidades das políticas de governo e a ausência, nas secretarias de educação, de equipes preparadas para garantir a formação continuada de professores são fatores que interferem negativamente na efetivação de práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo entre os saberes e inviabiliza a construção de uma pedagogia intercultural e decolonial.⁶

Para melhor exposição, o texto está organizado em quatro seções: a primeira aborda as mudanças que a Lei nº 10.639/2003 provocou no currículo e na formação de professores; na segunda, segue-se para as contribuições dos estudos pós-coloniais para a decolonização do currículo escolar; na terceira seção, analisamos as dificuldades dos docentes para efetivar as práticas pedagógicas interculturais; e, em seguida, na quarta e última, tecemos algumas possíveis e temporárias conclusões.

4 O pós-colonialismo refere-se a um discurso intelectual que reúne um grupo de teorias ancoradas na filosofia, na ciência política e na literatura, com o foco de se constituir uma reação contra o legado colonial. “A teoria pós-colonialista tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento- chamado, é claro, de pós-colonial” (SILVA, 2007, p. 125).

5 Estamos usando o termo “diferença” como uma construção colonial e cultural, isto é, de “um processo de significação, através do qual, afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 2003, p. 63).

6 Adotamos, a partir de Walsh (2009), a (des)colonialidade como estratégia de revisão. Para a autora, o pensamento decolonial pode ser uma alternativa à subalternização cultural e epistêmica das culturas não europeias, por isso, ela recomenda uma revisão das hierarquias de raça/etnia e gênero, entre outras, que foram construídas pela colonização e pela modernidade.

2 Currículo e formação de professores: o deslocamento da lógica monocultural

A implementação de políticas educacionais voltadas para a diversidade étnico-racial representam conquistas do Movimento Negro Brasileiro, que, historicamente, pressionou o Estado à adoção de políticas públicas de promoção da igualdade racial e, especificamente no campo da educação, à construção de um currículo plural, que reconheça a diferença que existe na diversidade de cultura, saberes e pertencimento étnico-racial sem subalternização e inferiorização.

A Lei nº 10.639/2003, o Parecer do CNE nº 3/2004 – que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 – que orienta e fundamenta o planejamento, a execução e a avaliação da educação, visando a construção de uma sociedade multicultural e pluriétnica, na qual a diferença étnico-racial seja o valor ético que conduz à garantia de direitos e à valorização das identidades – compõem um arcabouço jurídico que baliza a implementação de políticas educacionais voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Nessa perspectiva, Gomes (2012, p. 8) assinala que:

Esse conjunto viabiliza avanços na efetivação de direitos sociais e educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Representa também um passo a mais no processo de superação do racismo e de seus efeitos nefastos, seja na política educacional mais ampla, seja na organização e no funcionamento da educação escolar, seja nos currículos da formação inicial e continuada de professores (as), seja nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.

As mudanças trazidas pela legislação possibilitaram as reflexões necessárias para o currículo e a formação docente, no que tange à legitimação de uma lógica monocultural, à subalternização da diferença, à discriminação racial e ao preconceito.

No contexto da formação inicial de professores, vale salientar que, embora a Lei nº 10.639/2003 tenha elencado as disciplinas que devem implementar as diretrizes, não houve, por analogia, uma exclusão das demais áreas; contudo, essa interpretação tem sido utilizada. Ou seja, em algumas escolas, o estudo sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana fica a cargo apenas dos professores de História, Artes e Literatura.

Verifica-se que, no Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, as ações previstas para o ensino superior disciplinam as ações que subsidiam a formação inicial e continuada e professores:

Fomentar o Apoio Técnico para a formação de professores e outros profissionais de ensino que atuam na escola de educação básica, considerando todos os níveis e modalidades de ensino, para a educação das relações Etnicorraciais; Implementar as orientações do Parecer nº 03/2004 e da Resolução nº 01/2004, no que se refere à inserção da educação das relações Etnicorraciais e temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros entre as IES que oferecem cursos de licenciatura; Construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico sobre as questões relativas à educação das relações ético-raciais para todos os cursos de graduação; Incluir os conteúdos referentes à educação das relações Etnicorraciais nos instrumentos de avaliação institucional, docente e discente e articular cada uma delas à pesquisa e à extensão, de acordo com as características das IES (BRASIL, 2009, p. 53).

A implementação dessas diretrizes dependerão da efetiva ação dos sistemas de ensino, em consonância com o que está preconizado no artigo 8º da LDBEN, que define que a educação formal brasileira é integrada por sistemas de ensino de responsabilidade da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, e que tais sistemas são dotados de autonomia, numa gestão compartilhada.

Observa-se que a Resolução CNE/CP nº 01/2004, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, determina que as instituições de ensino superior deverão incluir:

[...] conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a educação das relações étnicorraciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no citado Parecer CP/CNE 3/2004. O cumprimento das referidas diretrizes curriculares será considerado na avaliação das condições de ensino e na avaliação institucional, realizadas em processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de ensino superior e na autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores (BRASIL, 2004).

Os textos legais referendaram as reivindicações dos estudiosos da temática e do Movimento Negro, visando a superação do monoculturalismo curricular e representando um avanço significativo na construção de uma educação democrática, plural e antirracista.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para os dez anos seguintes, prevê a formação inicial e continuada de professores, preconizando:

Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16 – Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 44-45).

A formação inicial de docentes, no Brasil, ainda é um dos grandes entraves na melhoria da qualidade da educação. Assim, a formação continuada de professores representa uma estratégia que possibilita suprir possíveis lacunas deixadas pela formação inicial, possibilitando, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento profissional.

Diante do exposto, as secretarias estaduais e municipais de educação, por meio do Ministério da Educação e dos programas de formação continuada, têm sistematicamente realizado a capacitação dos professores sobre educação e relações étnico-raciais, tais como cursos, seminários, organização de coordenações ou equipes pedagógicas específicas para cuidar do processo de execução da lei e da elaboração, perante os conselhos estaduais e municipais de educação, de diretrizes curriculares estaduais e municipais para pôr em prática a Lei nº 10.639/2003, entre outras ações.

A formação continuada de professores para combater o racismo e a discriminação racial na escola requer a reorientação epistemológica da interpretação da história da África,

[...] tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos gritos como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora (BRASIL, 2004, p. 12).

Nesse sentido, essas orientações não encontram espaço num currículo monocultural. Os estudos do multiculturalismo apontam a ausência de neutralidade do currículo e a necessidade de privilegiar as diferenças culturais que estiveram negligenciadas ou ocultadas inicialmente nos debates sobre o currículo escolar no Brasil, hegemonicamente marcado pelo viés eurocêntrico. Eles também ressaltam a urgência de uma ressignificação da escola e do currículo, como um espaço de reinvenção das narrativas que forjaram as identidades homogêneas e a relevância do debate sobre a invisibilidade dos sujeitos sociais com representação minoritária nos currículos.

A partir da Lei nº 10.639/2003 interrogamos qual é o espaço da cultura afro-brasileira no currículo, na medida em que

Exige mudanças de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

Essa proposta de deslocamento epistêmico desafia a escola a descolonizar o currículo na perspectiva de uma educação intercultural, que reconheça a

formação de identidades culturais e o processo de integração das diferenças, no Brasil, no contexto da luta contra-hegemônica dos movimentos sociais pela redução das desigualdades, da exclusão social e da discriminação racial.

Decolonialidade es un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta hora permanentes – que mantienen patrones de poder enraizados em la racionalización, em el conocimiento eurocêntrico y em la inferiorización de algunos seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 12).

Ao refletir sobre essas vertentes e o modo como os conhecimentos do colonizador foram legitimados no Brasil, questionamos os modelos teóricos eurocêntricos e as suas metanarrativas, que silenciaram outras experiências políticas e epistêmicas dos povos africanos e afro-brasileiros.

3 A descolonização do currículo escolar e a possibilidade de educação intercultural

Os estudos pós-coloniais nos permitem questionar de que forma os conhecimentos são legitimados no currículo escolar. As lentes dos estudos pós-coloniais possibilitam uma leitura desconstrutiva da visão tradicional da modernidade, com a qual passamos a entender a escola e o currículo como produto colonial/moderno. Abre-se também espaço para a análise da subalternização cultural e epistêmica das culturas não ocidentais (MARQUES; CALDERONI; MORAES, 2014, p. 86).

Se, por um lado, a tradicional visão da ciência e da construção de saber, enraizada em um imaginário marcado pela colonização ocidental, influenciou fortemente os processos de negação e de inferiorização das diferenças culturais e raciais, por outro, identificamos o fortalecimento de movimentos sociais e culturais que reivindicam reconhecimento e valorização de seus saberes, culturas e diferenças na sociedade e no espaço escolar. Nesse sentido, Gomes (2012, p. 107) analisa que:

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de

conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e educadoras, o currículo e a formação docente.

A colonialidade do saber impôs uma única lógica. As tensões provocadas pelos movimentos sociais e pelos processos de afirmação identitária e de resistência crescem, contudo, juntamente com as imposições capitalistas e neoliberais, gerando resistências contra-hegemônicas globalizadas. O currículo torna-se território de disputas com o surgimento de um novo sujeito que questiona a legitimidade do saber e do poder.

Mignolo (2005) argumenta que devemos revisar as marcas deixadas pelo processo de colonização, que se fazem presentes com a colonialidade do poder, do ser e do saber, e a diferença cultural que se apresenta também como colonial e se configura historicamente como uma verdadeira geopolítica do conhecimento.

Essas reflexões nos leva a questionar os processos formativos do professor e nos conhecimentos que deles advêm.

A superioridade conferida ao saber ocidental foi um aspecto importante da colonialidade do poder, como argumenta Quijano (2005) ao recorrer ao conceito de colonialidade do poder para designar a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça.

A perspectiva de superioridade/inferioridade, além de estar na base do conceito de superioridade étnica, também implica a superioridade epistêmica. O saber produzido no ocidente é geralmente qualificado como científico, objetivo e racional, enquanto aquele produzido pelos colonizados é colocado como local, mágico, subjetivo e irracional, sem a cientificidade necessária para ser escolarizado. Parece que esse entendimento errôneo é que propicia que em nossa formação institucional, nos processos formativos, os conhecimentos não ocidentais sejam invisibilizados, ou postos à margem. (MARQUES; CALDERONI; MORAES, 2014, p. 87).

Essa dimensão, a colonialidade epistêmica ou do saber, não apenas estabelece o eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento, mas também descarta as outras produções intelectuais possíveis. A escola é fruto do período moderno, constituiu-se na modernidade e ainda se sustenta nos pilares moderno/colonial, mas, em se tratando do projeto moderno, apenas o saber gerado pela elite científica e filosófica da Europa foi legitimado.

A partir dessas reflexões, entendemos o pensamento decolonial e a interculturalidade como ferramentas teóricas e pedagógicas capazes de permitir uma

análise da produção dos saberes e de sua inclusão ou não no currículo formal, vinculando-os à colonialidade epistêmica que legitimou o monoculturalismo.

[...] para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e multiculturalismo surge à perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes como fatos de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2001, p. 48).

Ao propormos interculturalidade epistemológica dos saberes no currículo escolar, estaremos abrindo caminho para a redefinição e a ressignificação da retórica da modernidade, o que nos permite entendê-la como um produto cultural e social. O entendimento necessário para se promover possíveis revisões do currículo escolar é percebê-lo também como um dos componentes importantes da produção de novas subjetividades no mundo contemporâneo.

A legislação vigente tensiona e leva a questionamentos sobre a necessidade de revisão na estrutura curricular dos cursos em todos os níveis, modalidades e etapas do ensino e insere a participação africana e afro-brasileira na construção do conhecimento, quando elas anteriormente eram colocadas às margens das diferentes áreas da ciência no processo de escolarização formal. Pensar o currículo como espaço interativo de saber é, portanto, identificar a educação

[...] como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com diferentes contextos em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, tornam – se ambientes criativos e propriamente formativos [...] (AZIBEIRO; FLEURI, 2010, p. 282-284).

Por meio dessas análises dos processos coloniais, o currículo escolar revela-se como uma construção epistêmica e cultural, permeada de relações de poder, ser e saber, que acaba por impedir a produção de saberes outros, se não apostarmos na reconstrução de outra lógica, na qual as diferenças sejam respeitadas e valorizadas.

4 O fazer pedagógico e o trato da diversidade étnico-racial na escola: velhos discursos em novos contextos

A pesquisa aqui apresentada foi executada pelo Grupo de pesquisa Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-raciais e Formação de professores (GE-PRAFE) e pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Para realizá-la, utilizamos um questionário semiestruturado, em formato digital, disponível em link da rede mundial de computadores, que foi enviado às escolas da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. Participaram, por adesão, um total de 572 (quinhentos e setenta e dois) profissionais, entre professores do primeiro ao nono ano do ensino fundamental, os gestores escolares, os coordenadores pedagógicos, os bibliotecários e os assistentes de bibliotecas. Neste estudo, apresentamos a análise destas entrevistas, com foco na formação dos educadores e nas dificuldades encontradas para a efetivação de práticas pedagógicas que atendam aos preceitos normativos da legislação.

Os questionamentos versaram sobre o conhecimento da Lei nº10.639/2003 e permitiram uma análise entre o preconizado pela Lei, o oferecido nas instituições estaduais de ensino e o executado em sala de aula pelos profissionais da educação. Especificamente neste artigo, falaremos sobre cinco das questões apresentadas, a saber: 1) o que você sabe sobre a Lei nº 10.639/2003?; 2) você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo escolar?; 3) quais os dados que você considera desfavoráveis à implementação das citadas leis na educação básica?; 4) quais são as dificuldades para implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas de um modo em geral?; e 5) a lei favorece o debate sobre o preconceito e a discriminação racial na escola? A seguir, elencamos as respostas dos entrevistados às questões privilegiadas.

4.1 *Sobre o conhecimento da lei*

Conheço uma parte do teor da lei e tenho a preocupação de conhecer a lei na íntegra, mas algumas coisas a gente grava. Até onde eu sei, essa lei coloca a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura que o Brasil recebeu do povo africano a partir do ano de 2003 (Professora da disciplina de História – D);

De um modo geral, existe uma distância muito grande entre o que foi aprovado e instituído como lei e o cotidiano das escolas, atos que acabam se tornando obstáculos na materialização das propostas da lei. Ainda é

necessário um maior comprometimento dos órgãos responsáveis pela educação, assegurando uma melhor capacitação e distribuição de materiais suficientes e adequados para o desenvolvimento das atividades, para que a execução da lei tenha seus objetivos alcançados (Professora do quarto ano do Ensino Fundamental).

Entendo que é uma lei que veio pra reforçar o trabalho da escola, do professor e dos coordenadores em prol da afirmação das questões indígenas, das questões também da consciência negra – não só consciência negra, mas no fato de garantir mesmo essa discussão no interior da escola. Porque, de outra maneira, eu acho difícil haver essa discussão (Coordenadora Pedagógica – E).

Embora os depoimentos demonstrem que a educação para as relações étnico-raciais exige mais conhecimento da legislação e formação continuada, identificamos, de certo modo, um movimento afirmativo, pelo fato de estarem presentes, nas falas dos entrevistados, indícios de que a lei possibilitou reflexões que estavam ausentes do currículo e tensionou o fazer pedagógico, ou seja, foram exigidas, para se trabalhar com a diferença que está presente no processo educativo, reflexões alheias à pedagogia homogeneizadora e eurocêntrica. Nessa perspectiva, identificamos o avanço que a implementação da lei trouxe para o currículo escolar e para a prática docente, consoante Candau (2011, p. 253), que afirma que:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potencia processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural.

4.2 Aspectos desfavoráveis à implementação da lei

Acho desfavorável, pelo fato de *os próprios afro-brasileira, africana e indígena [serem] preconceituosos com eles mesmos*. A época da discriminação acabou, mas eles insistem em achar que o mundo os despreza. E sobre os deficientes? E as pessoas especiais? Não têm importância? Têm leis? Têm. Têm acessibilidade? Têm. Mas o povo cumpre? Não!!! Essas pessoas são muito mais discriminadas do que o étnico-racial. [...] Por exemplo: uma pessoa afrodescendente ser chamada de “preto” é discriminação, dá cadeia. Mas eles chamarem as pessoas de pele clara “branca” não há problema

algum. Porque é comemorado o dia da consciência negra, com feriado e muita empolgação e não comemoram também o dia dos brancos? (Professora da disciplina de Ciências, grifo nosso);

Há um número reduzido de aulas, na disciplina, para cumprir o conteúdo programático proposto nos parâmetros curriculares nacionais e desenvolver projetos sobre diversidade cultural (Professora da disciplina de Geografia).

A obrigatoriedade, pois, fica parecendo que *o negro e o índio não conseguem se defender da sociedade existente*. Pois, diante disso, a opressão continuará (Professor da disciplina de Matemática, grifo nosso);

A raça negra pode ser encarada *como favorecida* pelos demais alunos da unidade escolar (Coordenadora pedagógica, grifo nosso).

As falas dos entrevistados demonstram o desconhecimento sobre as diretrizes propostas pela legislação e reproduzem a ideia do discurso do mito da democracia racial como preconceito “às avessas”. Ou seja, de sujeitos que tiveram sua cultura negada e inferiorizada, os negros passam a serem os favorecidos e os “culpados”. Essa realidade pode ser modificada por meio de formação continuada para a implementação do Plano Nacional para a Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

4.3 *As dificuldades apontadas para a implementação da lei*

Penso que uma das dificuldades é a falta de consciência da real importância do tema para a formação dos cidadãos que se encontram em formação na escola. Infelizmente, nem todos estão sensibilizados para essa questão. Outra questão é que, hoje, o currículo escolar está tão carregado que sobra pouco ou nenhum espaço para o professor acrescentar outros temas, mesmo que multidisciplinarmente. Há uma cobrança e exigência com o cumprimento deste que, às vezes, o professor se vê de mãos atadas (Professora da disciplina de Língua Portuguesa);

A falta de capacitação da equipe escolar, o acesso a fontes de pesquisa atualizadas associada à quantidade limitada de recursos didáticos e tecnológicos no ambiente escolar, considerando, no nosso caso, a demanda de 50 turmas e uma média de 1.400 alunos (Gestora escolar);

A falta de articulação entre as ações desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação para a implementação das leis e as demais ações da mesma, a resistência de professores das unidades escolares ao tema e a falta de espaços eficientes de reflexão da prática pedagógica (Coordenadora pedagógica).

Os depoimentos demonstram que as dificuldades permanecem em todos os aspectos, desde a ausência de formação continuada via secretarias de educação até a resistência dos professores. Há omissão pelo “não saber”, bem como por “não querer fazer”. Nesse contexto, a formação continuada poderá contribuir para sanar essa dificuldade para que os educadores possam assumir o compromisso da efetivação de uma educação antirracista e intercultural.

4.4 *Sobre o preconceito e a discriminação racial no contexto escolar*

Quanto mais o assunto é abordado, mais desperta o preconceito. (Professorado quinto ano do Ensino fundamental);

Essas leis tentam combater o racismo, mas esquecemos que quanto mais falarmos do racismo, mais tempo ele vai durar. Acho que essas leis, na verdade, têm o efeito oposto do que diz sua proposta. Se vamos aprender sobre a história africana, devemos aprender sobre a japonesa, a italiana e a de outras culturas que também tiveram suas contribuições para o Brasil. Essa lei passa a ideia de que existem apenas duas raças no mundo, negro e branco, quando isso não é verdade (Professora da disciplina de Educação Física);

A influência dos valores religiosos e a falta de conhecimento da legislação (Professora da disciplina de Artes).

Apesar de a pesquisa demonstrar que há casos de discriminação racial nas escolas investigadas, os depoimentos revelam que os profissionais da escola ignoram ou silenciam sobre isso. A escola continua, assim, sendo uma instituição reprodutora do racismo no Brasil. A indiferença e a inércia contribuem para a baixa autoestima, a sociabilidade e a formação da identidade dos alunos negros. Ao ignorar a existência do racismo nas relações educacionais, os professores naturalizam e estigmatizam a diferença.

O preconceito e a discriminação racial não estão explícitos nos artigos das legislações, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais, o Parecer CNE/CP nº 3/2004, que regulamentou a Lei nº 10.639/2003, orientam as unidades de ensino no sentido de desenvolverem ações de combate ao racismo e às discriminações, visando o respeito e a valorização dos contrastes da diferença. A presença da discriminação racial nas escolas tem sido denunciada pelo Movimento Negro e pelos estudiosos da área, mas, por muito tempo, ficou ausente dos debates e foi silenciada nos currículos.

5 Considerações finais

As reflexões desenvolvidas neste estudo nos permite identificar que ocorreu a descolonização curricular no campo da educação para as relações étnico-raciais, fruto das lutas e das reivindicações históricas do Movimento Negro Brasileiro. A falta de formação de professores para a educação das relações étnico-raciais são algumas barreiras a serem enfrentadas para se chegar a práticas pedagógicas que dialoguem com o passado colonizador, mas que sejam capazes de enfrentar a hegemonia epistêmica do currículo (MARQUES, 2014). Nesse sentido, questionamos: há, por parte do poder público, algum controle referente ao cumprimento da legislação vigente? Há preocupação com a formação de professores no que se refere à diversidade étnico-racial? A escola tem refletido sobre a legitimação dos colonizados nos currículos?

A Lei nº 10.639/2003, o Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 questionaram o mito da democracia racial, os currículos monoculturais e requereram uma proposta educativa antirracista, a fim de se construir uma sociedade democrática, na qual a diferença não se constitua ponto irreconciliável, mas sim espaço no qual as diferenças sejam uma possibilidade de soma, não de exclusão ou subalternização.

Referências

AZIBEIRO, Nadir Esperança; FLEURI, Reinaldo Matias. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis: DP/FAPERJ, 2010.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. Presidência da República. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade racial. Subsecretaria de políticas de Ações afirmativas. *Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana*. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014.

CANDAU. Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, n. 16, p. 45-62, 2001.

GOMES, Nilma Lino. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: o protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial. *Revista Série Estudos*, Campo Grande, n. 37, p. 107-119, jan./jun., 2014.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; CALDERONI, Valéria A. de Oliveira Mendonça; MORAES, Wanilda Coelho Soares. Educação e relações étnico-raciais: a formação de professores em contextos pós-coloniais. In: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; MACHADO, Vera de Mattos. *Políticas públicas educacionais para a formação inicial e continuada de professores no Brasil*. Curitiba: CRV, 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais*. Tradução de Júlio César Casarin Barroso Silva. 3.ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. 11. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Submissão em: 23/04/2016.

Aprovação em: 23/05/2016.