



## EDUCAÇÃO, DIFERENÇA CULTURAL E DECOLONIZAÇÃO EPISTÊMICA DO TRABALHO DOCENTE: AS CONTRIBUIÇÕES TRAZIDAS PELAS LEIS 10.639/2003 e 11.645/2008

*Eugenia P. de Siqueira Marques<sup>1</sup>*

*Valéria Aparecida M. O. Calderoni<sup>2</sup>*

**Resumo:** Este trabalho apresenta pressupostos, perspectivas e desafios encontrados para inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no trabalho docente. Com a implementação das Leis Federais nº10.639/2003 e nº11.645/2008 tornou-se obrigatória a efetivação de práticas pedagógicas voltadas para o reconhecimento e o respeito à diversidade e diferença étnico-racial, à superação da discriminação racial, demandando reorganização do trabalho docente. Analisamos resultados parciais de uma pesquisa realizada em escolas públicas municipais do Mato Grosso do Sul. Recorremos a procedimentos teórico-metodológicos de análise documental, privilegiando entrevistas com docentes. Os estudos de Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), Gomes (2012), Walsh (2009) e Oliveira (2012) referendaram a perspectiva teórica das análises. Os resultados parciais indicam que o trabalho docente, na concepção da educação para a diversidade étnico-racial, ainda é um desafio posto, pois os docentes identificam o objetivo da Lei, mas não a reconhecem ou ignoram a presença do preconceito e da discriminação racial no espaço escolar e a colonialidade de saberes.

**Palavras-chave:** Educação; diferença étnico-racial; trabalho docente.

### EDUCATION, CULTURAL DIFFERENCE AND EPISTEMIC DECOLONIZATION OF THE TEACHING WORK: CONTRIBUTIONS BROUGHT BY THE LAW 10.639/2003 AND 11.645/2008

**Abstract:** This paper presents assumptions, perspectives and challenges facing to include the theme Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture in teaching work. With the implementation of the Laws nº10.639/2003 and nº11.645/2008 became mandatory the execution of pedagogical practices focused on the recognition and respect for diversity and ethnic-racial difference, the overcoming of racial discrimination, which causes the reorganizing of teaching work. It analyzes the partial results of a survey conducted in public schools of Mato Grosso do Sul. We use theoretical and methodological procedures of document analysis, emphasizing interviews with teachers. The studies of Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), Gomes (2012), Walsh (2009), Oliveira (2012) provided the basis for theoretical perspective of analysis. Partial results indicates that teachers working, in the perspective of education for ethnic and racial diversity are still a challenge because teachers identify the purpose of the law, but don't recognize or ignore the presence of prejudice and racial discrimination at school and coloniality of knowledge.

**Key-words:** Education; ethnic-racial difference, teaching work

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Chefe do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal da Grande Dourados –NEAB/UFGD. Professora adjunta do curso de Pedagogia da UFGD. Líder do Grupo de pesquisa *Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores – GEPRAFE*.

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, linha 3 – Diversidade Cultural e Educação Indígena. Coordenadora pedagógica – SED/MS.



## ÉDUCATION, DIFFÉRENCE CULTURELLE ET DÉCOLONISATION ÉPISTÉMIQUE DU TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT: LES CONTRIBUTIONS DES LOIS 10639/2003 ET 11.645/2008

**Résumé:** Cet article présente les hypothèses, les perspectives et les défis rencontrés pour inclure l'histoire de thème et de la culture afro-brésilienne et autochtones dans l'enseignement. Avec la mise en œuvre des lois n°10.639/2003 et n°11.645/2008 est devenu obligatoire l'efficacité des pratiques d'enseignement ciblées pour la reconnaissance et le respect des différences de diversité ethnique et raciales, pour surmonter la discrimination raciale, qui fait de recentrer l'enseignement. Il analyse les résultats partiels d'une enquête menée dans les écoles publiques du Mato Grosso do Sul. Nous utilisons les procédures théoriques et méthodologiques pour l'analyse de documents, en se concentrant sur des entretiens avec les enseignants. Études de Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), Gomes (2012), Walsh (2009), Oliveira (2012) referendaram la perspective théorique de l'analyse. Les résultats partiels indiquent que les enseignants travaillent dans la perspective de l'éducation pour la diversité ethnique et raciale est toujours un défi de poste parce que les enseignants identifient le but de la loi, mais ne reconnaissent pas ou ignorent la présence de préjugés et de discrimination raciale à l'école et de la colonialité du savoir.

**Mots-clés:** éducation; la différence ethnique et raciale; enseignement.

## EDUCACIÓN, DIFERENCIA CULTURAL Y DECOLONIZACIÓN EPISTÉMICA DEL TRABAJO DOCENTE: LAS CONTRIBUCIONES QUE LLEGAN CON LAS LEYES 10.639/2003 e 11.645/2008.

**Resumen:** Este trabajo presenta presupuestos, perspectivas y desafíos encontrados para la inclusión de la temática Historia y cultura Afro-Brasileña e Indígena en el trabajo docente. Con la implementación de las leyes n°10.639/2003 y n°11.645/2008 se volvió obligatoria la efectuar de las prácticas pedagógicas preocupadas con el reconocimiento y el respeto a la diversidad y la diferencia étnico-racial, la superación de la discriminación racial, esto hace que sea reorganizado el trabajo docente. Se analiza en este espacio los resultados parciales de una pesquisa realizada en escuelas públicas municipales del Mato Grosso del Sur. Nuestros procedimientos teórico-metodológicos de análisis documental, ha privilegiado entrevistas con docentes. Los estudios de Quijano (2005), Maldonado-Torres (2007), Gomes (2012), Walsh (2009), Oliveira (2012) son las referencias a la perspectiva teórica de análisis. Los resultados parciales indican que el trabajo docente, en la perspectiva de la educación para la diversidad étnico-racial aún es un desafío presente, pues los profesores identifican el objetivo de la ley, pero no reconocen o ignoran la presencia de prejuicio y de la discriminación racial en el espacio escolar y la colonialidad de los saberes.

**Palabras-clave:** Educación; diferencia étnico-racial; trabajo docente.

## INTRODUÇÃO

Este artigo expõe alguns resultados parciais de pesquisa realizada em escolas públicas municipais de Campo Grande e do município de Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul. Apresenta pressupostos, perspectivas e desafios epistemológicos para o



trabalho docente, com a discussão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

A Lei nº.10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi uma das primeiras leis sancionadas pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato. O artigo 1º. da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar acrescido dos artigos 26-A, e 79-B que dispõe:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º. 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.

§ 2º. 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. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

A Lei nº 10.639/2003 é fruto do Projeto de Lei nº 259/99, proposto na Câmara dos Deputados pelo então Deputado Federal pelo (PT/MS), Eurídio Benhur Ferreira, ativista do Movimento Negro de Campo Grande (Grupo TEZ Trabalho - Estudos Zumbi) e, pela Deputada Federal Ester Grossi (PT/RS). Após a aprovação daquela Casa de Lei foi enviado ao Senado da República no dia 05 de abril de 2003 e, posteriormente, no dia 09 de maio de 2003, sancionado.

Em termos de estudos no campo de currículo e diferença, Arroyo (2006), Silva (1995) e Gomes (2012) assinalam que as Leis trouxeram avanços significativos e, consequentemente, transformações no trabalho docente. Para a efetivação da educação das relações étnico-raciais é imprescindível que as práticas escolares reflitam sobre o etnocentrismo e enfrentem o racismo, o preconceito e a discriminação racial, temas e questões que por muito tempo ficaram marginalizados ou “esquecidos” no contexto das escolas no Brasil.



Em 2008, após pressões dos movimentos indígenas e indigenistas no país, mais precisamente em 10 de março, em novo contexto, a Lei nº. 11.645/2008 trouxe uma nova redação a LDBEN/96, no que diz respeito à diversidade cultural brasileira: Art. 1º. O art. 26-A da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A alteração trazida pela Lei Federal nº 10.639/2003 referia-se apenas a cultura afro-brasileira. Com a Lei nº.11.645/2008, ficou estabelecido que o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das matrizes indígenas na formação do povo brasileiro.

A promulgação dessas leis deveria ter provocado amplos debates, como também cursos de formação continuada para os docentes sobre a questão das relações entre as diferentes culturas, tempos e espaços, formas outras de ser e saber. Nas escolas essas determinações legais chegaram sem muitas reflexões e estudos que pudessem garantir ao docente refletir sobre os conceitos e as categorias relevantes para a desconstrução, reconceitualização das representações e estereótipos presentes nas práticas pedagógicas, referentes ao negro e ao índio, e também na perspectiva de identificar e problematizar a diversidade étnico-racial e cultural inegavelmente presente nas salas de aula.

O presente texto está organizado em diferentes momentos: o primeiro aborda o contexto da implementação das Leis, analisando com perspectiva teórica pós-colonial as questões epistemológicas que subjazem esta discussão nas práticas cotidianas; no segundo, discutimos desafios e perspectivas do trabalho docente e as questões que



envolvem lidar com a diversidade étnico-racial, analisando o material empírico da pesquisa e, em seguida, tecemos algumas as considerações finais. Ao introduzir esta abordagem, o artigo sugere que revisitemos a colonialidade do poder, ser e saber (Quijano, 2005) que ainda subalterniza os “povos colonizados” e nos impede, no trabalho docente, de dialogar com as diferenças. A perspectiva defendida por Quijano indica como possibilidade a descolonização epistêmica.

### **AS PERSPECTIVAS PARA A DECOLONIZAÇÃO EPISTÊMICA DO CURRÍCULO ECOLAR BRASILEIRO COM A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N °10.639/2003 e 11.645/2008**

A descolonialidade da educação se fundamenta nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, Modernidade/Colonialidade (MC) que apontam para outras questões a serem dialogadas nos discursos acadêmicos e políticos, defendendo a tese de que a independência das ex-colônias e a formação dos Estados-nação não garantiram a descolonização.

Os estudiosos deste grupo afirmam que, embora tenha findado o período colonial, a colonialidade se manteve presente por meio de imposição política, militar, jurídica, administrativa e, principalmente que está enraizada, apesar da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Nesse sentido, o pensamento que norteia esses estudos dialoga com os movimentos de descolonização da Ásia e África e com as culturas subalternizadas dos indígenas e afro-caribenhos. Trazem enquanto proposta problematizar como um determinado conhecimento se tornou hegemônico e eurocêntrico, na medida em que questionam o *locus* dos sujeitos que os enunciam, bem como questões epistêmicas que os fundamentam. Questionam o colonialismo e o que entendem por colonialidade. Para os autores pós-colonialistas, colonialismo e colonialidade são dois conceitos distintos. Segundo Quijano (2007), o colonialismo mantém a dominação e a exploração na medida em que:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida,



foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2007, p. 93).

No âmbito da juridicidade, o colonialismo tradicional foi extinto e garantiram, sob a ótica do direito formal, a emancipação das ex-colônias, conforme indicam os estudos denominados pós-coloniais de Bhabha (2003), Said (2001), Hall, (1997), entre outros. Todavia, as estruturas subjetivas, a estereotipação da diferença, a subalternização dos saberes tradicionais indígenas e africanos e a imposição epistemológica impediram a emancipação, e permaneceram com a colonialidade.

Nessa perspectiva, as consequências da colonialidade, forjada pela legalidade e legitimidade permaneceram, cumprindo, de forma eficaz, os interesses eurocêtricos e hegemônicos que mantiveram um modelo universal para as ciências humanas e ignoraram as epistemologias outras. Maldonado Torres (2007) apresenta-nos a diferença entre colonialismo e colonialidade, afirmando que:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

O direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento aos seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material, e possam ser os protagonistas na seara política, epistemológica, social e educacional.

No campo da educação para as relações étnico-raciais, significou problematizar e ressignificar os currículos monoculturais, por meio dos componentes curriculares de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No Brasil, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representaram um avanço significativo, na medida em que disciplinam a Educação das Relações étnico-raciais, compreendendo ser fundamental que as práticas



pedagógicas enfrentem o racismo, o preconceito e a discriminação racial, no contexto escolar brasileiro.

Com a promulgação da Lei Federal 10.639/2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei N. 9394/96) sofreu alterações nos artigos 26-A e 79-B, incluindo a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Posteriormente, foi fundamentada pelo Parecer CNE nº 03 de 10 de março de 2004 ao disciplinar que:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (BRASIL, 2004, p. 5).

Esse arcabouço jurídico vem sendo condutor para a efetivação de política educacional voltada para a afirmação da diferença, juntamente com a luta do Movimento Social Negro, Indígena e Indigenista, como também de estudiosos da área que denunciam e questionam a subalternização e o silenciamento no fazer pedagógico sobre as questões epistemológicas, políticas e culturais que tratam das relações étnico-raciais.

A Lei nº10. 639/2003 também estabeleceu no calendário escolar a comemoração do dia 20 de Novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. No entanto, as práticas pedagógicas ainda tendem a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas e, acabam subalternizando as demais culturas, subjugadas e subalternizadas pelo estigma de menor poder e saber.

Em alguns casos, essas culturas são abordadas de forma estereotipada, folclorizada e subalternizada, inseridas esporadicamente nas atividades escolares, conforme alerta a teorização de Santomé (1995) sobre um currículo turístico. Santomé denomina currículo turístico aquele que se pauta “em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural” (1995, p. 173).



A inserção da data do 20 de novembro instigou/tensionou algumas reflexões sobre a comemoração do dia 13 de maio nas escolas - “Abolição da escravidão no Brasil”. A Lei Áurea, historicamente, representou um marco importante na caminhada rumo à autonomia do povo negro, mas não alterou a lógica escravista do branco, ainda latente na sociedade brasileira.

A sujeição, a subordinação e a desumanização, que davam inteligibilidade à experiência do cativo, foram requalificadas num contexto posterior ao término formal da escravidão, no qual relações de trabalho, de hierarquias e de poder abrigaram identidades sociais se não idênticas, similares àquelas que determinada historiografia qualificou como exclusivas ou características das relações senhor – escravo (Gomes; Cunha, 2007, p. 11).

No dia 9 de Janeiro de 2013, comemorou-se os 10 anos da Lei 10.639/2003, porém ainda se questiona a sua efetivação nos sistemas de ensino e nas práticas pedagógicas. Pesquisas envolvendo a educação das relações étnico-raciais apontam que as informações são imprecisas, impossibilitando, desse modo, conhecer o alcance e a abrangência de sua implementação. Ressaltamos ainda que as pesquisas realizadas pelos estudiosos da questão e pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, Observatórios e Órgãos Governamentais em grande parte referem-se às realidades das escolas públicas, ou seja, não se conhece o trabalho realizado na Rede de Ensino Privada.

Sobre a inserção da temática indígena, a situação não é diferente, as escolas, de um modo em geral trabalham no dia 19 de abril “O dia do índio”, comumente os professores propõem atividades com pinturas, confecção de cartazes e colagens, ensinam músicas que conectam a história do índio no passado. Todavia a maioria não aborda a questão da terra, da territorialidade, os genocídios, a invasão de igrejas pentecostais nas aldeias, entre outras questões que ignoram e discriminam os saberes tradicionais desses povos.

Portanto, o desafio posto é legitimar o direito das múltiplas formas de conhecimento das diferentes culturas, como as africanas, afro-brasileiras e indígenas, o direito a uma existência sem marginalização ou subalternidade ou, ainda, dar voz a “culturas negadas e silenciadas” (Santomé,1995).

## **DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO TRABALHO COM AS DIFERENÇAS CULTURAIS**



As reformas educacionais iniciadas na década de 1990 trouxeram novas demandas para a formação e o trabalho docente. O artigo 206, inciso VI, da Constituição Federal de 1988 dispõe sobre a “gestão democrática do ensino público”, na forma da lei. A LDBEN/96, no Art. 3º, item VIII, reafirma tal ideia utilizando os termos “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Os artigos 12 a 15 da mesma Lei reafirmam a autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, a importância da elaboração do Projeto Político Pedagógico e a articulação com “as famílias e a comunidade”. Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 33) aponta que:

A participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e decisão das políticas públicas para a educação passa a ser exigência da gestão escolar, refletida nos mecanismos mais coletivos e participativos, fruto dessas reformas. A gestão democrática da educação, com maior autonomia administrativa, financeira e pedagógica, e a participação da comunidade na escola são exigências dos tempos atuais. Esses mecanismos, ao mesmo tempo em que buscam democratizar a escola, representam grande ameaça a esses profissionais no que se refere às supostas garantias de exclusividade sobre determinados terrenos.

Embora a gestão democrática seja realizada por todos os atores da escola, que por meio do trabalho coletivo buscam um ensino de qualidade, os professores são responsabilizados pelos resultados insatisfatórios no processo de ensino-aprendizagem, e outros fatores que envolvem os parâmetros nacionais de qualidade e desempenho escolar, a exemplo das avaliações de larga escala.

No que se refere à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a situação não é diferente, concordamos com Sales Augusto dos Santos que, ao se referir à Lei Federal 10.639, afirma:

A legislação federal, segundo nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente de licenciaturas, para formarem professores aptos a ministrarem ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que se parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos



esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. [...] (Santos, 2005, p. 33).

Cabe ressaltar que a implementação das referidas leis representa avanços, ao possibilitar diálogos sobre os saberes indígenas e afro-brasileiros no currículo escolar, consistindo em projeto que deve ser coletivo, na medida em que educação escolar é resultante de uma complexa trama de ações que atravessam a escola-sociedade, sendo, portanto, “obra coletiva”, no dizer de Lave e Wenger (1991). Uma perspectiva possível seria trabalhar a diferença cultural na escola, entendendo este como um espaço democrático e fronteiriço (Bhabha, 2003).

O desafio posto ao trabalho docente reside em encontrar espaços fronteiriços onde possam negociar os diferentes saberes cotidianamente, pois não basta discutir os saberes dos povos indígenas e africanos apenas nas datas comemorativas, e depois voltarmos à dita “normalidade” da escola.

### **ENTRE O (NÃO) SABER E O (NÃO) FAZER: UM OLHAR SOBRE A IMPLMENTAÇÃO DAS LEIS 10.369/2003 E 11.645/2008 NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE – MS**

Nesta seção apresentamos os dados finais da pesquisa<sup>3</sup>, com a análise de algumas entrevistas realizadas com o corpo docente da escola pesquisada. Objetivando identificar se os professores conheciam as Leis, indagamos: **O que você sabe sobre a Lei 10.639/2003?**

Eu conheço uma parte do teor da lei, eu tenho a preocupação de conhecer a lei na íntegra, mas algumas coisas a gente grava, mais e até onde eu sei, essa lei coloca uma obrigatoriedade de se trabalhar a história da África, dos povos africanos e indígenas e da cultura que o Brasil recebeu desses povos, é obrigatoriedade e isso foi a partir dos anos 2003. (Professora A/ História, 2012).

A fala da professora A (História) demonstra conhecimento sobre esta legislação brasileira ao afirmar a obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar das

---

<sup>3</sup> Entrevista concedida na escola em 2012, parte do Projeto de Pesquisa desenvolvido no âmbito da UFGD/MS que investiga a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 nos municípios de Dourados e Campo Grande. Nomeamos intencionalmente os docentes entrevistados pelas letras do nosso alfabeto.



contribuições dos povos indígenas e negros, respeitando suas diferentes matrizes epistemológicas, como também apresenta preocupações sobre o que preconiza as leis.

A professora B, da disciplina de Língua Portuguesa, afirmou que: “Trata-se das políticas pública da educação, não é? De igualdade, conhecimento para todos”. A fala da professora leva-nos a questionar, se ao trabalhar o que preconiza as leis devemos fazer na perspectiva da igualdade entre os povos ou da diferença colonial que ainda perdura com a colonialidade do poder, do ser e do saber (Quijano, 2005).

Para analisarmos a fala da docente, ancoramo-nos em Santos (2006, p. 48) que, ao problematizar os conceitos de igualdade e diferença, nos apresenta premissas de reconceitualização, argumentando a necessidade buscar “a superação do debate entre o universalismo e relativismo cultural” presente neste entendimento. Segundo o autor, é necessário negar o absolutismo dos dois conceitos. Com este entendimento, Santos (2006) propõe trabalharmos a igualdade na diferença, como um possível deslocamento epistemológico que nega as polaridades dos dois conceitos (igualdade e diferença).

A professora da disciplina de Ciências alegou não conhecer as legislações e apresentou sua concepção a respeito do trabalho docente na escola:

Olha! fui saber aqui hoje, escutando as falas das colegas ali na sala antes de se reunir, mas sobre este assunto eu não tenho conhecimento nenhum até o momento. Ninguém nunca me repassou ou eu não prestei atenção também né? Porque eu acho assim que esse conteúdo (pelo menos tinha isso na cabeça) isso é conteúdo de história aí a gente acaba deixando as coisas passarem (Professora C/ Ciências, 2012).

A negativa da professora indica que essa questão permanece silenciada na escola e demonstra a não existência de um trabalho docente coletivo que atenda a proposta das leis.

Cabe ressaltar que as referidas leis dispõem sobre a inserção os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e indígena, a serem ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. Embora não apresente explicitamente no texto das leis a palavra “preferencialmente”, ao invés de “em especial”, é comum nas escolas, a interpretação dos docentes de que as alterações trazidas recaem apenas às áreas elencadas no corpo das Leis, o que certamente contribui para que as demais áreas justifiquem o desconhecimento em relação a elas.



Após descrever as dificuldades em trabalhar pautada no que preconiza as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e se a escola atende a orientações propostas por elas, a Docente A/ História (2012) afirmou:

Com clareza sobre a aplicação da lei, acredito que não. Não vou falar mal da escola, nem de ninguém, aqui a gente vai falar de uma situação, até porque parece que não existe a preocupação, nas conversas com os colegas e até mesmo nas formações continuadas. Não existe essa preocupação com a aplicação dessa lei. Ela existe há bastante tempo, a gente até conhece, um fala, outro menciona, faz parte de forma indireta quando a gente pensa nos temas transversais, mais um ou outro entende, isso aplica de uma forma ou de outra, mas pela formação pessoal do que pela aplicação da lei.

Mesmo com alguns deslocamentos significativos que as leis trouxeram para o trabalho docente, entendemos existirem poucas alterações nas estruturas modernas que sustentam o sistema escolar. Segundo a fala da maioria dos entrevistados, quando ocorre alguma discussão sobre a diferença cultural presente na escola, é de forma aligeirada, simplificada, transversalizada, sem o aprofundamento necessário à reordenação da escolarização, historiografia e das relações no espaço escolar.

Ao indagar sobre as dificuldades para implementação das leis, na maioria dos entrevistados, percebeu-se a construção epistemológica eurocêntrica do campo do conhecimento que universaliza apenas os conhecimentos advindos da Europa, deslegitimando as ciências dos povos colonizados.

Quanto à formação docente e a necessidade de se considerar e estudar os temas relacionados à cultura e história dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na colonização do Brasil, a professora A (História/2012), asseverou:

A escola não tem projeto efetivo para esse assunto, esse ano a gente está fazendo a implementação da lei de uma forma simples, estamos estudando, estamos levantando alguns conhecimentos de maneira a propiciar uma continuidade posterior. A ideia que eu entendi na lei é que se uma pessoa conhece, ela valoriza, então a ideia primeira para os alunos é que eles conheçam sua geografia, os valores, sem mencionar os problemas que a colonização trouxe. [...] a gente começa por aí sabe, modificando, começando a modificar e essas coisas, é um trabalho a longo prazo, devagar. Eu penso que a gente pode conseguir um resultado positivo, mas também penso que tem que ser sistematizado a continuar.



Ao buscar identificar eventuais fatores que interferem na abordagem das legislações vigentes, a maioria dos entrevistados afirmaram ter dificuldades em lidar com a temática cultural em sala de aula, por não possuírem formação sobre os temas que devem ser abordados ao discutir os saberes até então excluídos do currículo da escolar. As entrevistas apontam para a necessidade de formação docente, oportunizando problematizar e questionar a história de “desqualificação” dos povos colonizados, criando uma tensão, um desafio para a implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, nesta escola.

### **ENTRE O (NÃO) SABER E O (NÃO) FAZER (II): UM OLHAR SOBRE A IMPLMENTAÇÃO DAS LEIS 10369/2003 E 11.645/2008 NUMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE DOURADOS – MS**

Nesta seção apresentamos a análise de algumas entrevistas realizadas com o gestor, a coordenadora pedagógica e professores de uma escola do município de Dourados. Para identificar se os professores e gestores conheciam as Leis indagamos: **O que você sabe sobre as Leis que implementaram a discussão da diversidade étnico-racial na escola?**

Pouco foi passado pra gente. Chegou um e-mail falando que a gente tinha que adaptar ao currículo da escola, mas já trabalhamos desde quando começou a diversidade. O negro, o homossexual, o índio, o escravo. Na noite cultural que a gente faz sempre resgata a cultura de todos. A gente vai trabalhando em sala de aula e quando tem o momento da hora cívica a gente coloca tudo ali. (Gestor Escolar /A).

A coordenadora pedagógica afirmou que “A lei institui nas escolas o tema étnico-racial e indígena para currículos do ensino fundamental”. Ainda, continuou argumentando que:

Entendo que é uma lei que veio pra reforçar o trabalho da escola, do professor 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 F/2012).



Também a professora de História participou do seguinte modo

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 De História C/2012).

Outra docente expôs que “(...) se trata das políticas públicas da educação, não é? Trata de igualdade conhecimento para todos” (Língua Portuguesa). “Exatamente o nome assim eu não sei, mas trata do preconceito racial da discriminação”, argumenta a Professora E/2012 - 2º ano ensino fundamental.

Os depoimentos dos entrevistados demonstram que a maioria possui noções gerais sobre o teor das Leis, identificando que abordam a diversidade cultural dos povos brasileiros e suas múltiplas matrizes.

Entretanto, as respostas apontam para o entendimento de que a educação para as relações étnico-raciais exige mais conhecimento sobre as Leis. De certo modo, identificamos um movimento afirmativo, pelo fato de que estão presentes nas falas dos entrevistados indícios de que as Leis permitiram algumas reflexões sobre a diversidade no trabalho docente e que exigem uma nova postura, diferente da pedagogia homogeneizadora.

A descolonização do currículo se faz necessária e exige olhares outros, sem a lente do etnocentrismo. Necessitamos focar o negro e a África no currículo oficial das escolas, a descolonização do fazer pedagógico (que antes da Lei reduzia o negro à condição de escravo e os estereótipos relativos ao Continente Africano), a inserção do dia da Consciência Negra que possibilita a reflexão do significado da luta do povo negro, suas raízes, identidade e herança cultural e, a legitimação dos saberes tradicionais indígenas.

Outro aspecto importante, presente no depoimento da “professora E”, é o rompimento com mito da democracia racial, ao reconhecer a existência do racismo e do preconceito na escola, antes silenciado ou negado.

Nesse sentido, Pereira (2011, p. 153) afirma que:

O racismo é uma prática aprendida e vivenciada socialmente, com repercussões no cotidiano escolar. Ele pode se expressar, na escola, no Projeto Político Pedagógico, na prática de seleção e abordagem de conteúdos, nas hierarquias profissionais afirmadas em diferentes instâncias da experiência escolar, até



mesmo na aparentemente neutralidade conferida às diferentes disposições dos corpos em sala de aula, e pode estar presente nas brincadeiras e conversas informais dos alunos e professores.

O preconceito e a discriminação racial não estão explícitos nos artigos da Lei Federal 10.639/03, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – Parecer CNE/CP 03/2004 que regulamentou a Lei orienta para que as escolas desenvolvam “Ações de combate ao racismo e as 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 silenciada nos debates, nos currículos e, conseqüentemente, no trabalho docente. As dificuldades para a implementação da Lei nas unidades escolares participantes da pesquisa foram apontadas nas respostas à seguinte questão: **Quais as dificuldades para a implementação das leis?**

Acho que é uma questão de conscientização quando naturalmente você reconhece que a cultura afrodescendente e indígenas tiveram prejuízos em relação aos brancos no nosso país. Quando existe essa consciência, o trabalho é algo natural. Eu penso que quando fazem uma lei é porque já houve direitos negados. Então não tem dificuldade quando existe essa conscientização. Mas não havendo conscientização, nem com lei vai dar certo e não vai ser efetivada. (Coordenadora Pedagógica B/2012).

Sobre a formação docente, o professor de Geografia G/2012 afirma:

Os cursos de licenciatura hoje não contemplam essas coisas que são fundamentais. Nas universidades públicas talvez não tenha problemas com isso, mas as privadas por questão de carga horária diminuem muito, principalmente os cursos de licenciatura. A gente fica com a formação precária até mesmo na área específica. (Professor De Geografia G/2012).

As dificuldades apontadas para a não implementação das Leis são inúmeras, dentre as quais se destaca a falta de formação inicial e continuada para os docentes, bem como a resistência de muitos em abordar a diferença.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS



A construção da ideia de que basta contemplar a diversidade brasileira acaba negando as diferenças culturais, como também tem negado as formas outras possíveis de cultura. Vivenciamos um tempo em que a diferença entre os povos se faz latente, mas ainda continuamos a construir um mundo de iguais. Reconhecemos, sobremaneira, as dificuldades em contrapor o discurso colonial, que subalternizou a diferença e precisa ser questionado, colocado sob suspeita.

Os estudos demonstram a necessidade dos governos municipais, estaduais e federal viabilizarem ações para que as Leis sejam executadas. É necessário concretizar mudanças nos programas das licenciaturas universitárias, bem como a avaliação das IES no que se refere ao cumprimento da Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004. A pesquisa apontou para a necessidade das redes de ensino desenvolverem programas de formação continuada de docentes na perspectiva da construção de uma educação pública de qualidade, democrática e antirracista.

A maioria dos entrevistados não identificaram a complexidade posta pela diferença étnico-racial e esporadicamente contemplam a diversidade étnico-racial no seu trabalho docente. Os resultados apontam para os desafios epistemológicos e práticos, posto a formação docente, pois essas legislações requerem paradigmas outros para se pensar a diferença étnica, ou continuaremos reforçando processos coloniais e relações de poder e saberes vigentes na prática docente.

Existe, no entanto, um desafio a ser enfrentado ao pensar o currículo, a questão da diversidade cultural: fazer com que não se torne uma ameaça à preservação da própria identidade, seja da cultura europeia/colonizadora ou dos povos colonizados, neste caso, indígenas e africanos. Logo, a hibridização de saberes das diversas culturas deve levar em consideração os aspectos culturais, sociais e econômicos de cada sociedade.

Colocamos, como estratégia, cinco pontos importantes para obtenção de sucesso na elaboração de um currículo que contemple a diversidade cultural: 1) formação inicial e continuada de professores; 2) planejamento de currículos; 3) desenvolvimento de materiais apropriados; 4) a análise e revisão crítica das práticas vigentes; e, 5) Políticas de Estado, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

E para que uma descolonização epistêmica do trabalho docente é preciso incluir na formação docente as diferenças culturais, históricas e sociais, como também suas



contribuições e lógicas outras, tornando possível a discussão da diferença étnico-racial no cotidiano escolar. Necessitamos criar um espaço revisionário (Bhabha, 2003) onde as diferenças sejam uma possibilidade de soma, não de exclusão ou subalternização.

### REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Joel; CARDOSO, Patrícia. Alforria curricular através da lei 10.639. *Revista Espaço acadêmico*, n. 30, Nov. 2003.

ARROYO, Miguel G. “Os educandos, seus direitos e o currículo”. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículo*. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.49-81.

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

BRASIL. *Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação*. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. *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.

\_\_\_\_\_. *Censo Demográfico 2010*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 21 de jun. de 2013.

HALL, Stuart. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>.

CALDERONI, Valéria A. M. O. *Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande, 2011.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.22, n. 2, p.15-46, jul./dez.1997.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. Org. *La colonialidad del saber eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 201-246.

CUNHA, Olivia Maria Gomes da; GOMES, Flavio dos Santos (Orgs.). *Quase-cidadão: Histórias e antropologia da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro, Editora: FGV, 2007.

GOMES, Nilma Lino. (Org). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003*. Brasília: MEC, UNESCO, 2012.



\_\_\_\_\_. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*. V. 12, n. 1, pp.98-109, Jan/Abr, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.01 - p.15-40, abr. 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A política de responsabilização dos professores tem promovido uma verdadeira corrosão na carreira*. Disponível em <<http://vozesdaeducacao.org.br/blog>>. Acesso em 14 de setembro de 2013.

PEREIRA, Junia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: A recepção das Leis 10639/2003 e 11645/2008. *Educação Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1995. p.159-177.

SANTOS, Boaventura Sousa. (Org). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/2003*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, 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.

*Recebido em setembro de 2014  
Aprovado em janeiro de 2015*