

Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar

Education and ethnic relations in Brazil-race: the contributions
of laws 10.639/2003 and 11.645/2008 for descolonization of
school curriculum

Eugenia Portela de Siqueira MARQUES¹

Resumo

Este trabalho apresenta pressupostos, perspectivas e desafios encontrados para inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar das escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul. Foram realizados estudos bibliográficos e entrevistas semi-estruturadas com docentes e gestores escolares sobre a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Os resultados apontam para desafios epistemológicos e práticos na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, pois essas legislações requerem outros paradigmas para se pensar a diferença e desconstrução dos processos coloniais e relações de poder e saber vigentes nos currículos escolares e prática docente.

Palavras-chave: Educação. Relações Étnico-raciais. Decolonização do Currículo.

Abstract

This paper presents assumptions, perspectives and challenges encountered for inclusion of History and Afro-Brazilian and Indigenous in the curriculum of public schools municipais of Mato Grosso do Sul. Bibliographic studies and semi-structured interviews with teachers and school administrators on implementation were conducted Laws 10.639/2003 and 11.645/2008. The results point to epistemological and practical perspective on the challenges of education for ethnic-racial relations, as these laws require other paradigms for thinking about the difference and deconstruction of colonial processes and relations of power and knowledge in existing school curricula and teaching practice.

Keywords: Education. Ethnic-racial Relations. Decolonization of Curriculum.

1 Doutora em educação pela UFSCAR. Professora da Universidade Federal da Grande Dourados – MS. Coordenadora do curso de Pedagogia. Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso. Caixa Postal 322 - CEP: 79.825-070. Tel: 3410-2002. E-mail: <emmar13@terra.com.br>.

Introdução

Neste artigo, desenvolvemos uma análise epistemológica a partir da reflexão sobre a lógica da Colonialidade² e as relações étnico-raciais no Brasil, no contexto das novas demandas e tensões produzidas para o currículo e para as práticas pedagógicas da educação básica no Brasil, com a implementação das Leis nº 10.693/2003 e nº 11.645/2008, que alteraram o artigo 1º da LDBEN/1996, com a inserção do artigo 26-A, e tornaram obrigatório o estudo da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio públicos e privados.

Essas legislações exigiram outros paradigmas para se pensar a diferença étnico-racial e colocaram sob rasura o mito da democracia racial no Brasil, que historicamente reforçou os processos coloniais e as relações de poder e de saber vigentes nos currículos e nas práticas pedagógicas.

O direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento dos seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material e, desse modo, possam ser os protagonistas nas searas política, epistemológica, social e educacional. Na educação, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 representaram um avanço significativo, na medida em que disciplinaram a Educação das relações étnico-raciais, quando problematizaram e ressignificaram os currículos monoculturais por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

As mudanças trazidas pelas legislações questionam a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que silenciou e inviabilizou outras lógicas, outros saberes, outros modos de ser e de viver; visam práticas pedagógicas que não se silenciem diante dos legados eurocêtricos que hierarquizaram, subalternizaram e desumanizaram os sujeitos colonizados. Nesse sentido, o projeto de uma escola na perspectiva intercultural, intepistêmica e decolonial precisa ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos que permeiam o fazer pedagógico.

Com fundamento nos estudos de Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2005, 2011), Quijano (2007) e Walsh (2009), entendemos que a Educação das Relações Étnico-raciais, trazida pela inclusão da História e das Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, é, na perspectiva da interculturalidade crítica de Walsh (2009), uma possibilidade de pedagogia decolonial, na medida em que possibilita a problematização

2 “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 93).

do currículo escolar pelo enfrentamento do discurso hegemônico da normalidade do colonizador branco/europeu, ou seja, dá visibilidade a outras lógicas e formas de pensar, contrapondo-se à ideia da existência de uma única lógica eurocêntrica e dominante. Para Walsh (2009), a decolonialidade pode ser definida como:

[...] 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 alguns seres como menos humanos. (WALSH, 2009, p. 12).

Esse entendimento denuncia o currículo eurocentrado e hegemônico, que não dá espaço para narrativas outras. Os negros e os índios foram relegados a espaços estereotipados e subalternizados no currículo embranquecido que lhes impôs a condição de inferiores, por meio da colonialidade do ser.

O artigo está organizado em três seções: a) as contribuições dos estudos pós-coloniais para a decolonialidade do currículo escolar; b) o protagonismo dos Movimentos Sociais Negros na construção de políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional: possibilidades abertas pela Lei nº 10.639/2003; c) a escola e as práticas pedagógicas nas teias da Colonialidade: dilemas e perspectivas; d) considerações finais.

As Contribuições dos Estudos Pós-coloniais para a Decolonialidade do Currículo Escolar

A decolonialidade da educação se fundamenta nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, que apontam para outras questões a serem discutidas nos discursos acadêmicos e políticos que defendem a tese de que a independência das ex-colônias e a formação dos Estados-nação garantiram a decolonização.

Segundo esses estudos, embora tenha se findado o período colonial, a colonialidade se manteve presente por meio da imposição política, militar, jurídica e administrativa e está enraizada, apesar da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas que aconteceu nos séculos XIX e XX. Nesse sentido, o pensamento que norteia tais estudos dialoga com os movimentos de decolonização da Ásia e da África e com as culturas subalternizadas dos indígenas e afro-caribenhos, trazendo uma proposta: problematizar como um determinado conhecimento se tornou hegemônico e eurocêntrico, na medida em que questiona o *lócus* dos sujeitos que o enunciam, bem como questões epistêmicas que o fundamentam.

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).

O colonialismo tradicional foi extinto e garantiu, sob a ótica do direito formal, a emancipação das ex-colônias, conforme indicam os estudos denominados pós-coloniais de Bhabha (2003), Hall (1997) e Said (2001), entre outros. As estruturas subjetivas, a estereotipação da diferença, a subalternização dos saberes tradicionais indígenas e africanos, e a imposição epistemológica impediram, todavia, a emancipação, permanecendo com a colonialidade.

Nessa perspectiva, as consequências da colonialidade, forjada pela legalidade e pela legitimidade, permaneceram, cumprindo de forma eficaz os interesses eurocêntricos e hegemônicos que mantiveram um modelo universal para as ciências humanas e ignoraram as epistemologias outras. Maldonado-Torres (2007) nos apresenta 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 ideia, 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 ideia de raça. Assim, apesar de o 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 autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos

outros aspectos de nossa experiência moderna. Nesse sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

O direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento dos seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material e possam ser os protagonistas nas searas política, epistemológica, social e educacional. A colonialidade permeia, todavia, várias dimensões do sujeito colonizado, por meio da colonialidade do poder³, do saber e do ser, conforme os estudos de Mignolo (2005), Quijano (2005) e Walsh (2009). Essas dimensões possuem sentidos sociais, culturais, epistêmicos, existenciais e políticos que afirmam as epistemologias eurocêntricas e ignoram, rejeitam e negam outras formas de racionalidade e história.

A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 possibilitou a ressignificação dos currículos monoculturais por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. Isso favoreceu a problematização dos conteúdos hegemônicos e o combate ao racismo e à discriminação étnico-racial em função de um projeto de sociedade - outro, uma vez que as relações raciais do Brasil se constituem no âmbito da colonialidade, de forma hierarquizadora das raças que são forjadas no contexto do colonialismo pelo mito da democracia racial.

O Protagonismo dos Movimentos Sociais Negros na Construção de Políticas de Promoção da Igualdade racial no Âmbito educacional: possibilidades abertas pela promulgação da Lei nº 10.639/2003

No Brasil, a resistência à colonialidade se dá desde a luta pelo fim da escravidão até os dias atuais, com a trajetória de revigoração e de expansão dos movimentos sociais negros brasileiros que, historicamente, reivindicaram o direito de igualdade e a educação formal, e denunciaram o racismo, a discriminação, o preconceito e o mito da democracia racial.

A luta dos Movimentos Sociais Negros pela educação formal e a reivindicação de políticas educacionais que reconhecessem as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira sempre foram pontos primordiais defendidos na história desses movimentos. Na década de 1930, a Frente Negra Brasileira tornou-se uma das mais importantes organizações de conquistas para o negro em todos os setores da vida brasileira.

3 A esse respeito ver Grosfoguel (2008, p. 126).

A segunda metade da década de setenta foi marcada pelo fortalecimento das organizações de ativistas do Rio de Janeiro e de São Paulo, que vislumbraram a necessidade da criação de um Movimento Negro nacional capaz de unificar e articular as várias organizações então existentes. Essa proposta concretizou-se com a criação, em 1978, do MNU – Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial.

Na década de 1990, os Movimentos Sociais Negros assumem uma nova prática, no sentido centralizar as suas reivindicações por políticas específicas voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas com as políticas de cunho universalista igualitário.

Todas as iniciativas foram importantes para a implementação da Lei nº 10.639/2003, entre as quais destacamos: a realização da Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, que aconteceu em Brasília, em 1995, sob a coordenação do Movimento Social Negro, reunindo cerca de trinta mil participantes, que entregaram ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa para a Superação do Racismo e da Desigualdade Racial. Em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que incluíram a Pluralidade Cultural como um de seus temas transversais, ainda que sem darem o devido tratamento à questão da diversidade étnico-racial, e teve início o processo de preparação e de mobilização para a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, que foi organizada pelas Nações Unidas (ONU) e aconteceu em Durban, na África do Sul, em 2001.

A Conferência de Durban fortaleceu as entidades do Movimento Social Negro, demonstrando a necessidade de se implantar no Brasil ações afirmativas e políticas de combate ao racismo e às desigualdades étnico-raciais. Apesar de identificarmos avanços significativos para a população negra, especialmente garantidos por meio de legislações advindas do octênio de Fernando Henrique Cardoso e fortalecidos nos mandatos de Luis Inácio Lula da Silva, a desigualdade entre negros e brancos ainda permanece, e a ideologia etnocêntrica e hegemônica ainda dita as regras na educação formal.

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). Com a aprovação daquela Casa de Leis, foi enviado ao Senado da República no dia 05 de abril de 2003 e, no dia 09 de maio de 2003, sancionado.

A referida Lei representou um avanço significativo no campo do currículo e, conseqüentemente, no trabalho docente, na medida em que disciplina a Educação das Relações étnico-raciais, quando entende que é imprescindível que as práticas escolares reflitam sobre o etnocentrismo e enfrentem o racismo, o preconceito e a discriminação racial, por muito tempo marginalizados no contexto das escolas do Brasil.

Em 2008, após pressões dos movimentos indígenas e indigenistas no país, mais precisamente em 10 de março, com este novo contexto, a Lei nº 11.645/2008 traz uma nova redação à 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. (BRASIL, 2008, grifos nossos).

A alteração trazida pela Lei nº 10.639/2003 referia-se apenas à cultura afro-brasileira. Com a Lei nº 11.645/2008, fica estabelecido que o ensino da História do Brasil levará em conta a contribuição das matrizes indígenas na formação do povo brasileiro. A Lei nº 10.639/2003 é resultante da longa história do protagonismo do Movimento Negro no Brasil, todavia há de se tomar medidas concretas para que ela não se torne um engodo, uma *alforria curricular* (ARAÚJO; CARDOSO, 2003).

Comungamos com Pereira (2011, p. 14), que argumenta que:

O trabalho escolar não comporta neutralidades. Se, por um lado, a promulgação desta legislação se realizou em contexto de democratização social e de luta assertiva pela conquista de direitos de cidadania no país, ela se vincula a contextos escolares diversos – por suposto, não há como predizer que a recepção e a prática desta legislação ocorrerão de forma homogênea ou mesmo da maneira como prescrita ou prevista. Todos sabemos o quanto há

de ressonância – ou de distância – entre o conteúdo de uma lei e a sua prática nas mais variadas circunstâncias, sobretudo no ambiente escolar. A recepção é terreno de autonomias. Neste campo haverá usos diferenciados, também renovadas e mutáveis interpretações.

A produção das leis não é garantia de sua exequibilidade, nem tampouco de interpretação idêntica; ela se dá, ao contrário, num complexo mosaico cultural com diferentes sentimentos, interesses e ideologias, que geram tensões e negociações. Compreender a importância e a urgência de se ensinar a história e a cultura afro-brasileira e indígena, sem promover a hierarquização dos saberes, é o desafio que ainda precisa ser enfrentado, na perspectiva de se decolonizar o currículo escolar.

A Lei nº 10.639/2003 foi regulamentada 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 dependem 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 um dos facilitadores da efetivação da política educacional voltada para a afirmação da diversidade, juntamente com a luta do Movimento Social Negro, indígena e indigenista, como também de estudiosos da área que denunciam e questionam o silenciamento no fazer pedagógico sobre as questões epistemológicas, políticas e culturais que tratam das relações étnico-raciais.

A Lei nº 10.639/2003 estabeleceu que no dia 20 de Novembro se comemora o *Dia Nacional da Consciência Negra*, no calendário escolar. As práticas pedagógicas ainda tendem a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas e acabam subalternizando as outras culturas, consideradas 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 (1995, p. 173) denomina: “[...] currículo turístico, ou seja, em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural”.

A inserção dessa data instigou/tencionou 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. (CUNHA, 2007, p. 11).

No dia nove de janeiro de 2013, comemoraram-se os 10 anos da Lei nº 10.639/2003, porém ainda se questiona a sua efetivação nos sistemas de ensino e nas práticas pedagógicas. Pesquisas que abordam a educação das relações étnico-raciais apontam que as informações são imprecisas, impossibilitando, desse modo, conhecer o nível de sua implementação. Ressalta-se ainda que as pesquisas realizadas pelos estudiosos da questão e pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, Observatórios e Órgãos Governamentais se referem, em grande parte, à realidade das escolas públicas, ou seja, não se conhece o trabalho realizado na Rede Privada de Ensino.

Sobre a inserção da temática indígena, a situação não é diferente; as escolas, de um modo geral, trabalham no dia 19 de Abril *O dia do índio*, quando geralmente as crianças fazem atividades com pinturas, confecção de cartazes e colagens, aprendem músicas que congelam a história do índio no passado, todavia a maioria não aborda a questão da terra, os genocídios, a invasão de igrejas pentecostais nas aldeias, entre outras questões que ignoram e discriminam os saberes tradicionais.

Portanto, o desafio posto é legitimar o direito das diferentes formas de conhecimento e culturas, como as africanas e indígenas, a uma existência sem marginalização ou subalternidade ou, ainda, dar voz a *culturas negadas e silenciadas* (SANTOMÉ, 1995).

A escola e as práticas pedagógicas nas teias da Colonialidade: dilemas e perspectivas

Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa que investigou o processo de implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em escolas públicas municipais de Mato Grosso do Sul. Para a realização da pesquisa, foram selecionadas vinte e cinco escolas, sendo onze do município de Dourados e quatorze do município de Campo Grande. A seleção das escolas foi realizada junto às Secretarias Municipais de Educação, visando contemplar pelo menos duas escolas por região. Participam da pesquisa os professores do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, os gestores escolares e os coordenadores pedagógicos.

Para identificar se os professores e gestores conhecem as Leis, indagamos: *O que você sabe sobre as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?*

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 aqui 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 1).

A lei institui nas escolas o tema étnico-racial e indígena para currículos do ensino fundamental. (Coordenadora Pedagógica 1).

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 1).

Que se trata das políticas públicas de diversidade da educação, não é? Trata de igualdade conhecimento para todos. (Professora de Língua Portuguesa 1).

Exatamente o nome assim eu não sei, mas trata do preconceito racial, da discriminação. (Professora 1 do 2º ano).

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 2).

Os depoimentos dos entrevistados demonstram que: a) possuem noções sobre o teor da Lei; b) identificam que a Lei aborda a *diversidade* de um modo geral; c) identificam a necessidade da proposta trazida pela Lei.

Embora os depoimentos demonstrem que a educação para as relações étnico-raciais exige mais conhecimento sobre a Lei, de certo modo, identificamos um movimento afirmativo, pelo fato de que estão presentes, nas falas dos entrevistados, indícios de que a Lei inseriu no cotidiano escolar a pedagogia da diversidade, ou seja, a diferença está presente no processo educativo e exige uma nova postura, diferente da pedagogia homogeneizadora. A pedagogia da diversidade exige novos olhares, sem a lente do etnocentrismo, que contemple: 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 à estereotipação do 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. Outro aspecto importante, no depoimento da Professora 1 do segundo ano, é o rompimento com o 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 das Leis, mas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – Parecer CNE/CP 03/2004, que regulamentou a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), orientam para que a escola promova ações de combate ao racismo e às discriminações, visando ao respeito e à 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 silenciada nos currículos.

Para identificar a percepção dos professores sobre essa questão, indagamos:
Existem na escola situações que envolvem relatos de preconceito e discriminação racial?

Já sim, mas coisas muito bobas que você na hora já chama atenção, conversa e já resolve nada assim muito vamos dizer violenta. (Professora de Língua Inglesa 1).

Às vezes a criança se ofende muito sabe, não sei se estou certa a dizer dessa forma, mas é que às vezes um aluno vem e reclama chorando, os pequenos e falam: - Professor, fulano me chamou de preto. Dependendo da situação eu falo: - que cor que você é? Ele se olha e fala: - sou preto. Então respondo isso não é ofensa nenhuma, porque você se sente ofendido se te chamou de preto? (Professora de Educação Física 1).

Olha entre os alunos sempre tem. Agente observa isso e tenta mediar. Dependendo da situação a gente encaminha para Direção, mas existe sim. E que fica sempre naquele canto da brincadeira entre eles, às vezes até o próprio aluno negro ou índio acaba entrando nesse jogo, então eles mesmos acabam dando brecha pra isso, então tem sim, mas a gente procura mediar isso dependendo da situação. (Professor de Geografia 1).

Os depoimentos revelam a presença do preconceito e da discriminação racial na escola, independente da faixa etária dos alunos, e que os professores não estão preparados para lidar com essa realidade. Ou seja, a escola continua sendo uma instituição reprodutora do racismo no Brasil. A indiferença e a inércia de não combatê-lo fomenta a baixa auto-estima das crianças negras e indígenas e influencia, de forma negativa, a formação da identidade. Nas palavras de Müller e Paixão (2006, p. 123):

O racismo e o preconceito nem sempre têm explicações racionais. São sentimentos construídos ao longo da vida, através do convívio com outras pessoas racistas ou preconceituosas e que transmitem essas ideias pejorativas sem nenhuma comprovação, apenas insistindo nos julgamentos negativos que eles têm sobre os outros.

Os dispositivos legais vigentes no cenário educacional, resultantes das lutas dos Movimentos Negros, contribuíram para um processo de decolonialidade do mito da democracia racial e possibilitam a construção de uma educação antirracista e intercultural a partir da compreensão de que a diferença deve ser respeitada e valorizada.

Percebe-se que os docentes entrevistados ignoram ou silenciam diante da discriminação e do preconceito, provocando, desse modo, a naturalização e a estigmatização da diferença.

O preconceito e a discriminação influenciam o desempenho da criança negra e indígena e, conseqüentemente, a evasão escolar.

Os Dados do Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2010 mostram que a desigualdade racial continua no Brasil. Embora o número de pessoas que se classificam como pardas ou pretas seja superior ao número de brancos, verifica-se a diferença da escolaridade, principalmente no Ensino Superior e na Alfabetização de jovens e adultos.

A despeito dos avanços obtidos pelo Brasil na área da educação, na década de 1990, a diferença entre a média de anos de estudo de brancos e negros permaneceu aproximadamente constante, em torno de dois anos. A esse respeito, Henriques (2001) afirma:

[...] o mais impressionante na desigualdade educacional entre brancos e negros é sua estabilidade ao longo do século XX, uma vez que a diferença na escolaridade média entre os adultos brancos e negros nascidos em 1974 é idêntica entre os nascidos em 1929 - mostrando que o padrão de discriminação racial na educação manteve-se estável entre gerações. Considerando-se as questões metodológicas centrais ao processo de reprodução das desigualdades sociais e as transformações pelas quais o sistema educacional brasileiro tem passado desde meados dos anos 1990, não gera espanto a verificação desse recuo das desigualdades raciais na educação. As desigualdades sociais, aqui especificamente as raciais, retratadas pelas estatísticas nacionais, são os resultados – digamos, brutos – de variados processos sociais. As desigualdades educacionais entre brancos e negros resultam inegavelmente de processos discriminatórios vivenciados pelos estudantes negros. (HENRIQUES, 2001, p. 910).

É inegável que a desigualdade social também é um fator que contribui para a discriminação e o preconceito, conforme relata o Gestor Escolar 2:

Eu acho que é geral porque até no meio da população mais carente que é o nosso caso, trabalhamos com crianças de periferia. A gente vê assim caso de racismo preconceito no pessoal mais elitizado. Eu vejo essa diferença, por exemplo, quando a gente sai para os passeios. Quando tem outro tipo de escola junto um exemplo. O ano passado nós levamos as

crianças no dia das crianças ao cinema e tinha uma escola particular também lá. Eu senti certo receio da turma de não querer ficar na mesma sala que a gente. A direção da outra escola pediu pra abrir a sala 3 para eles porque a sala 1 e 2 estavam comigo. Eu dividi os pequeninos numa sala pra assistir 'Os Smurfs' e o outro filme era 'Papai e os pinguins'. Então eu dividi 4º e 5º ano nos pinguins e o restante nos smurfs. Os alunos da outra escola queriam os smurfs, mas não com a gente. Eles queriam em outra sala e ficaram separados. (Gestor escolar 2, grifos nossos).

Além das questões ligadas à discriminação racial dos estudantes, as desigualdades educacionais entre brancos e negros são geradas por diferenças de renda, região de domicílio, estrutura familiar, escolaridade dos pais e estrutura do sistema de ensino (HASENBALG; SILVA, 1999).

Embora a Lei nº 10.639/2003 tenha sido implantada há dez anos, pesquisadores da área e estudos estatísticos demonstram que o trabalho na escola ainda caminha a passos lentos⁴. Há regiões, sistemas de ensino e redes onde o processo está mais avançado, ao passo que em outros se verifica a descontinuidade e o descaso. Alguns gestores de sistema não identificam a Lei como uma proposta que faz parte da política educacional brasileira, o que mantém uma postura de omissão no que se refere à valorização das culturas das minorias étnicas, e reproduzem na escola o padrão de discriminação e de exclusão presente na sociedade.

As dificuldades para a implementação da Lei nas unidades escolares participantes da pesquisa foram apontadas nas respostas da seguinte questão:

Quais as dificuldades para implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas de um modo geral?

Acho que é uma questão de conscientização quando naturalmente você reconhece que a cultura afro-descendente os 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 2).

4 Conforme estudos realizados por Gomes e Jesus (2013).

Eu acho que é a resistência de nós professores mesmo, a gente está tão cansado de lei ser socada de goela a baixo. (Professora de História 2).

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 1).

As dificuldades apontadas para a não implementação das Leis são inúmeras, dentre as quais se destacam: a falta de formação inicial e continuada dos docentes e a resistência para abordar as diferenças. Demonstram a necessidade de os governos municipais, estaduais e federais viabilizarem ações para que a Lei seja executada. É necessária uma mudança 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, que determina às Instituições de Ensino Superior a inclusão dos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais. O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Considerações finais

Os aportes teóricos oferecidos pelos autores que defendem a decolonialidade da educação, e os dizeres dos docentes sujeitos desta pesquisa demonstram que os desafios para a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 permanecem. Entre o discurso das dificuldades para a implementação das Leis e a passividade diante dos conflitos presentes no cotidiano escolar, sobre o desrespeito ao pertencimento étnico-racial e a discriminação, questionamos: a escola tem buscado compreender as consequências deixadas pela colonialidade? O silenciamento diante das questões de preconceitos e discriminação do *outro* ocorre devido à ausência de conhecimento da Lei? Os docentes e gestores querem tornar possíveis as práticas pedagógicas interculturais?

O protagonismo dos Movimentos Negros Brasileiros e dos movimentos indígenas e indigenistas foi imprescindível para a implementação de políticas afirmativas voltadas para a decolonialidade curricular, mas as marcas da colonialidade continuam legitimando, subalternizando as epistemologias

entre colonizadores e colonizados por meio da colonialidade do poder de ser e saber, apontada por Walsh (2009). É urgente a adoção de uma postura ética e democrática diante da diversidade étnico-racial presente na escola, no sentido de construirmos relações mais humanas e menos hierarquizadas.

Ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos possibilitará a decolonização dos currículos e das práticas pedagógicas presentes nas escolas. Sob essa ótica, a formação inicial e continuada dos professores, para a decolonização epistêmica, com a visibilidade de outras lógicas (MIGNOLO, 2003), deve ser uma das estratégias que possibilitarão a pedagogia decolonial, segundo Walsh (2009).

O estudo sobre as diferenças culturais de cada povo e de cada etnia, para dar sentido e tornar possível a discussão da diferença no cotidiano escolar, é o desafio a ser enfrentado.

Pensar a educação na perspectiva das fronteiras, para aproximar as diferentes culturas presentes no cotidiano escolar, é vislumbrar um diálogo intercultural, no qual os saberes das crianças negras e indígenas possam ser legitimados e, desse modo, possam eles romper com a visão homogeneizadora e hegemônica do currículo colonizado.

Referências

ARAÚJO, Joel; CARDOSO, Patrícia. Alforria curricular através da lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 30, nov. 2003.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 03**, de 10 de março de 2004. Visa atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CEP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Brasília, DF: D.O.U., 19 maio 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 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, DF: D.O.U., 22 jun. 2004.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 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, DF: D.O.U., 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, DF: D.O.U., 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 10 out. 2013.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Criadas para servir: domesticidade, intimidade e retribuição. In: _____; GOMES, Flávio (Org.). **Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós emancipação no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

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

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.

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

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. Família, cor e acesso à escola no Brasil. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999. p. 126-147.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília, DF: Ipea, 2001. (Texto para discussão n. 807).

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.). **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.

MENAGED, Marcelo. **O Fenômeno e as Formas de Controle de Constitucionalidade das Leis**. Série Aperfeiçoamento de Magistrados. Curso de Controle de Constitucionalidade. Disponível em: <<http://www.emerj.tjrj.jus.br>>. Acesso em: 16 ago. 2013.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: la Lógica de La Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial**. 2005. Disponível em: <www.tristestpicos.org>. Acesso em: 20 out. 2013.

_____. **Historias Locales/Diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

MÜLLER, Maria Lúcia; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **Educação, diferenças e desigualdades**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil (1938-1997). In: GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. (Org.). **Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra.

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. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PEREIRA, Junia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: a recepção das Leis 10639/2003 e 11645/2008. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 22 fev. 2014.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOQUEL, R. (Org.). **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.

_____. 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.

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: Vozes, 1995. p. 159-177.

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.

Recebimento em: 25/11/2013.

Aceite em: 22/12/2013.