



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MICHELLY DOS SANTOS GONÇALVES

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNERER NAS ESCOLAS
PÚBLICAS E OS DESAFIOS PARA O CURRÍCULO E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**DOURADOS - MS
2019**

MICHELLY DOS SANTOS GONÇALVES

**A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNERER NAS ESCOLAS
PÚBLICAS E OS DESAFIOS PARA O CURRÍCULO E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, junto a Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eugenia Portela de Siqueira Marques

**DOURADOS - MS
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

G635i Goncalves, Michelly Dos Santos

A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNERER NAS ESCOLAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS
PARA O CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS [recurso eletrônico] / Michelly Dos Santos
Goncalves. -- 2019.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Eugenia Portela de Siqueira Marques.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2019.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

I. Educação para as Relações Étnico-Raciais. Currículo escolar. Práticas pedagógicas.. I.
Marques, Eugenia Portela De Siqueira. II. Título.

MICHELLY DOS SANTOS GONÇALVES

A IMPLEMENTAÇÃO DAS DCNERER NAS ESCOLAS PÚBLICAS E OS DESAFIOS PARA O CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, junto a Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eugenia Portela de Siqueira Marques

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Eugenia Portela de Siqueira Marques (UFGD)
Presidente da Comissão e orientadora

Prof^a. Dr^a. Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar)
Titular Externa

Prof^a. Dr^a. Thaise da Silva (UFGD)
Titular Interna

Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva (UFGD)
Suplente

**DOURADOS - MS
2019**

Dedico este trabalho aos meus pais por todo apoio físico, emocional e espiritual recebido ao longo dessa grande jornada.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus por me oportunizar a realização dessa pesquisa.

À minha família pela compreensão da minha ausência nos momentos de lazer e comunhão, e pelo apoio dado por meio das orações e palavras de motivação durante todo esse percurso.

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Eugenia Portela de Siqueira Marques por aceitar me orientar, ensinar, por cobrar o melhor de mim no desenvolvimento desse escrito e pressionar para conseguir o maior número de dados possíveis para um resultado mais autêntico. Por abrir mão do seu tempo para revisar minha dissertação; seu conhecimento e suas estratégias me possibilitaram a realização desse trabalho.

À Prof^ª. Dr^ª. Tatiane Cosentino Rodrigues e a Prof^ª. Dr^ª Thaise da Silva por aceitarem o convite de compor a minha banca e pelas suas preciosas contribuições na temática.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GEPRAFE) pela discussão dos textos.

Aos meus professores do mestrado, especialmente minha orientadora, a Prof^ª. Dr^ª. Eugenia Portela de Siqueira Marques, e o Prof. Dr. Reinaldo dos Santos pela minha formação acadêmica e desenvolvimento pessoal.

Aos meus amigos do mestrado, em especial o mestrando Leandro de Souza Silva e a mestranda Fabiana Corrêa Garcia Pereira de Oliveira pelos momentos compartilhados de tristeza e alegria.

Aos diretores da Escola Estadual Prof. Alício Araújo e da Escola Estadual Joaquim Murtinho por autorizarem a realização da minha pesquisa, à gestão escolar das duas escolas pela recepção, carinho e contribuições, especialmente a coordenadora Tânia (EEAA) e o coordenador Izadir (EEJM) que se dispuseram a me ajudar em tudo que solicitava.

Aos professores da Escola Estadual Prof. Alício Araújo e da Escola Estadual Joaquim Murtinho pela recepção, carinho e dados fornecidos.

À CAPES pela bolsa concedida.

Eu tenho um sonho: o de que, um dia, nas colinas vermelhas da Geórgia, os filhos dos antigos escravos e os filhos dos antigos senhores de escravos poderão se sentar juntos à mesa da fraternidade.

Martin Luther King, 1963.

RESUMO

O currículo escolar no Brasil historicamente legitimou os saberes eurocêntricos e silenciou os saberes africanos e afro-brasileiros. O protagonismo do Movimento Negro Brasileiro reivindicou historicamente um projeto educativo intercultural e antirracista que fortaleceu a luta por políticas educacionais voltadas para a superação do monoculturalismo e a ressignificação da história do negro. Com a Lei nº 10.693/2003, que tornou obrigatório o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER), houve um deslocamento epistêmico para o currículo e a prática pedagógica. O estudo teve como objetivo geral identificar a implementação das diretrizes em escolas públicas do Mato Grosso do Sul. A presente pesquisa se insere na linha de pesquisa Educação e Diversidade do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem teórica inspirada nos Estudos Pós-coloniais, realizada em duas escolas estaduais no município de Campo Grande e de Dourados. A pesquisa foi realizada por meio de revisão bibliográfica, análise documental, entrevistas e questionários. Os resultados apontaram que existe um movimento afirmativo nas escolas que possibilitam práticas pedagógicas interculturais de valorização da História e cultura afro-brasileira e africana por meio da descolonização curricular.

Palavras-chave: Educação para as Relações Étnico-Raciais. Currículo escolar. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The school curriculum in Brazil historically legitimized Eurocentric knowledge and silenced African and Afro-Brazilian knowledge. The protagonism of the Black Brazilian Movement has historically claimed an intercultural and anti-racist educational project that strengthened the struggle for educational policies aimed at overcoming monoculturalism and re-signifying the history of the Negro. With Law n°. 10.693/2003, which made the study of Afro-Brazilian History and Culture in the school curriculum and the National Curriculum Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education (DCNERER) mandatory, there was an epistemic shift to curriculum and practice pedagogical. The present study has as a general objective to identify the implementation of the guidelines in public schools in Mato Grosso do Sul. This research is part of the Education and Diversity research line of the Post-Graduation Program in Education of the Federal University of Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). This is a qualitative research with a theoretical approach inspired by the Postcolonial Studies, carried out in two state schools in the city of Campo Grande and Dourados. The research was carried out through bibliographical review, documentary analysis, interviews and questionnaires. The results pointed out that there is an affirmative movement in the schools that allow intercultural pedagogical practices of appreciation of Afro-Brazilian and African history and culture through curricular decolonization.

Keywords: Education for Ethnic-Racial Relations. School curriculum. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Estadual Joaquim Murtinho	64
Figura 2 - Escola Estadual Prof. Alício Araújo	666
Figura 3 - Projeto <i>Africanidades</i>	68
Figura 4 - Entrega do <i>Prêmio Mérito Legislativo Zumbi dos Palmares</i> - 2013	70
Figura 5 - Projeto <i>A África é aqui</i> - A	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Cor/raça declarada pelos entrevistados da Escola Estadual Joaquim Murtinho.....	755
Gráfico 2 - Cor/raça declarada pelos entrevistados da Escola Estadual Professor Alcício Araújo	755
Gráfico 3 - Cor/raça declarada pelos participantes do questionário por escola	756

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cargo dos participantes da entrevista segundo o gênero.....	74
Quadro 2 – Curso de formação inicial dos gestores.....	76
Quadro 3 – Curso de formação inicial dos professores.....	77

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Aceite da Pesquisa.....	103
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	104
APÊNDICE C - Questionário direcionado aos professores	105
APÊNDICE D - Entrevista estruturada	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM	- Associação de Pais e Mestres
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	- Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEERT	- Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
COPEED	- Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação
DCNERER	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
EEAA	- Escola Estadual Prof. Alício Araújo
EEJM	- Escola Estadual Joaquim Murtinho
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ERER	- Educação para as Relações Étnico Raciais
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPRAFE	- Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MNU	- Movimento Negro Unificado
MS	- Mato Grosso do Sul
NEAB	- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Escola
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPGEdu	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico

PROGETEC - Professor Gerenciador de Tecnologia e Recursos Midiáticos

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SED - Secretaria de Estado de Educação

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas da Promoção da Igualdade Racial

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEM - Teatro Negro Brasileiro

UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	166
CAPÍTULO 1 - A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA (DCNERER) NAS ESCOLAS PÚBLICAS: AVANÇOS E PERSPECTIVAS	2222
1.1 A implementação da Lei nº 10.639/2003 para as possibilidades de descolonização curricular.....	22
1.2 Currículo escolar e multiculturalismo: os desafios para uma educação intercultural	30
1.3 Por uma educação intercultural e decolonial nas escolas brasileiras	399
CAPÍTULO 2 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS: POSSIBILIDADES PARA A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA	477
2.1 Discussão sobre a identidade e a diferença: as implicações para o fazer docente	477
2.2 Educação e a ressignificação da identidade negra.....	51
2.3 A prática educativa como um instrumento de transformação social.....	555
CAPÍTULO 3 - A EFETIVAÇÃO DAS DCNERER NA ESCOLA	61
3.1 O desenho metodológico	61
3.2 Projetos Pedagógicos interculturais: um caminho possível.....	62
3.2.1 Escola Estadual Joaquim Murinho	62
3.2.2 Escola Estadual Prof. Alício Araújo.....	655
3.3 Os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas	677
3.4 O perfil dos participantes da pesquisa e percepções sobre a temática	73
3.5 O conhecimento do arcabouço pedagógico decolonial e a implementação das DCNERER na Escola Estadual Joaquim Murinho (EEJM).....	788
3.6 O conhecimento do arcabouço pedagógico decolonial e a implementação das DCNERER na Escola Estadual Prof. Alício Araújo (EEAA).....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICES	102
ANEXOS	11211

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto dos meus estudos iniciados em 2017, com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) da Universidade Federal da Grande Dourados, localizada no estado do Mato Grosso do Sul. Ela se insere na linha de pesquisa Educação e Diversidade e tem por objetivo analisar o currículo e as práticas pedagógicas nas relações étnico-raciais a partir da Lei 10.639/2003¹ em duas escolas públicas estaduais: uma no município de Dourados/MS e outra na cidade de Campo Grande/MS.

Antes de prosseguir com a temática em questão, quero compartilhar um pouco da minha trajetória, a fim de que o leitor (a) perceba sua importância/emergência em ser abordado ainda na Educação Básica.

Antes de ingressar no mestrado, eu tinha pouca noção do que era racismo. Descobri que era institucionalizado na disciplina “Seminário de Pesquisa em Educação e Diversidade”, ministrada pela minha orientadora. Embora licenciada em pedagogia (2012-2016) pela mesma universidade que atualmente curso a pós-graduação, passei por exatamente quarenta e três disciplinas (seguindo fielmente a grade curricular de cada semestre), e, apenas uma dessas disciplinas era direcionada à Educação das Relações Étnico-Raciais, denominada “Tópicos em Cultura e Diversidade Etnicorracial”, ofertada no 1º semestre. Sem dúvidas, ela foi essencial para mim, mas não suficiente para minha formação. Tanto que por diversas vezes, ainda me pego constantemente questionando, o que seria dos meus alunos se tivesse terminado a faculdade e ido direto para a escola trabalhar, sem ter feito, ao menos, uma pós-graduação lato-sensu? Formulando melhor minha pergunta: que conhecimento dividiria com meus alunos?

Ao contrário do que talvez tenha ficado subtendido, me julgo cúmplice. Fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por quase dois anos e na monitoria, e também nos estágios obrigatórios do meu curso, trabalhei nos projetos educacionais, o negro como coitadinho/incapaz pelo seu passado histórico, reproduzi o discurso europeu que hoje tanto combato. Fui vítima da Colonialidade do Saber.

No período da elaboração da pesquisa do mestrado, tive contato com infinitos textos referentes à Identidade Negra, Movimento Negro, Currículo Decolonial, enfim, histórias de

¹ Lei que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. (BRASIL, 2003)

lutas e resistências dos afro-brasileiros, ocultas nos livros didáticos e paradidáticos escolares; e ainda escassos após a implementação da Lei 10.639/2003.

Cabe também ressaltar que atualmente participo, como membro, do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores e Educação (GEPRAFE). A interação que tive com os colegas pesquisadores e as oportunidades que tive de ouvir e participar das discussões do grupo (além das excelentes referências, aqui também utilizadas), fez toda diferença na minha formação pessoal e científica.

Hoje entendo que a luta do Movimento Negro e dos pesquisadores/professores negros (as) e não negros (as), por reparação, reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade negra, foi necessária para a criação das políticas afirmativas. Essas ações são medidas contra as desigualdades e a discriminação, que a princípio afirma a igualdade contra o privilégio e a multiplicidade contra a uniformidade.

Uma característica importante dessas ações, é que são políticas focalizadas nos grupos discriminados dentro de uma sociedade, sendo, portanto, de caráter específico e não universalista. Assim como os movimentos sociais dos negros, dos indígenas, das mulheres, das pessoas deficientes, dentre outros, que historicamente questionaram e resistiram, essas ações criaram formas e com elas propuseram novas relações, manifestando-se contra o que consideravam injusto, incorreto e inaceitável na sociedade. Dessa forma, são ações afirmativas, pois são afirmação de valores, direitos e igualdade material.

Tais ações podem ser entendidas como intervenções nas instituições, através das leis, programas e outras medidas, com o objetivo de discutir as diferentes relações entre gêneros, raças e pessoas deficientes, e promover a diversidade sociocultural e a igualdade de oportunidades entre os diversos grupos sociais. Esse é o sentido, por exemplo, das cotas para as minorias marginalizadas nas diversas instituições como universidades, concursos públicos, partidos políticos, etc., das políticas de valorização cultural e de acesso à terra, moradia, emprego e serviços públicos, destacados pelo movimento negro como forma de integração social da população negra e de superação de preconceitos e atitudes discriminatórias.

A consolidação do conceito de ação afirmativa na agenda das políticas públicas, especificamente na educação no Brasil, e as principais medidas hoje em discussão como as cotas para negros nas instituições de ensino superior e concursos públicos, a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras e Indígenas, e uma “nova” educação para as relações étnico-raciais se somam para a concretização das propostas e pressões consequentes da luta histórica do movimento negro pela equidade.

Atualmente, as instituições educacionais são pressionadas a revisarem seus processos seletivos, suas formas de acesso, seus valores e seus projetos pedagógicos. Por causa dessa exigência, os currículos educacionais encontram-se diante o desafio para a produção de novos conteúdos e novas práticas voltadas ao multiculturalismo que constituem a sociedade brasileira, em especial, as culturas dos africanos e seus descendentes no Brasil, além da discussão do racismo, dos preconceitos e das discriminações.

Com a implementação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) nas instituições de Ensino Superior pública, constituiu-se um movimento de institucionalização de debates pertinentes aos conteúdos propostos pelos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Deste modo, a presente pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa “Educação e Diversidade” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade da Grande Dourados (UFGD), e tem como objetivo de estudo analisar a implementação da Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnica-Raciais no currículo escolar, em duas escolas estaduais do Estado do Mato Grosso do Sul. Por meio desse estudo, examinaremos as falas dos sujeitos da pesquisa, a saber: a equipe pedagógica e alguns professores.

Destarte, o referencial teórico desta pesquisa está constituído por autores que analisaram e discutiram assuntos relacionados ao ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana. Nessa perspectiva, destacamos grandes teóricos da área e algumas de suas obras como Aníbal Quijano (2007), Antonio Flavio Barbosa Moreira e Elizabeth Fernández de Macedo (2001), Catherine Walsh (2009), Eliane Cavalleiro (2000), Kabengele Munanga (2004), Nelson Maldonado-Torres (2007), Nilma Lino Gomes (2005), Stuart Hall (2006), Tomaz Tadeu da Silva (2000), Walter Mignolo (2008) dentre outros.

Recorrendo ao período histórico, especificamente quando nos referimos à abolição da escravatura de 1888, cometemos o equívoco de pensar que a princesa Isabel e todo aquele discurso de que ela assinou a Lei Áurea, tenha sido um ato de solidariedade. Ainda que fosse, o fato de serem libertados por força da lei, não garantia aos negros os mesmos direitos e oportunidades dadas aos brancos em nosso país, sobretudo, às camadas elitizadas da população. Por isso, além da libertação oficial, instituída na lei, os afro-brasileiros após a abolição, tiveram que organizar um longo e árduo processo de construção de igualdade e de acesso aos diversos setores sociais (MUNANGA; GOMES, 2006).

O Movimento Negro, obviamente, não aceitou isso com naturalidade e se manifestou para que o Estado brasileiro expusesse propostas para a população afrodescendente, no sentido de reconhecer sua história e valorizar sua cultura (CAVALLEIRO, 2000). No que se refere à educação propriamente dita, a principal luta do Movimento Negro privilegiou, primeiramente o combate à discriminação racial; em um segundo momento, posteriormente, à disseminação de ideias racistas que eram e ainda continuam sendo um tanto comum nas escolas.

Onde está a África e os africanos na grade curricular das escolas brasileiras? A África mantém-se como um continente desconhecido para a imensa maioria da população brasileira. Infelizmente, essa ignorância atinge professores e alunos das escolas de ensino infantil, fundamental, médio e universitário (para não dizer, superior), porque a escola brasileira não aborda o passado nem o presente africano, muito embora esse passado africano esteja tão presente no cotidiano nacional, através da palavra falada, cultura, religiões, instituições, economia, ciência, arte etc. Esse desconhecimento e o silêncio em relação à África têm sido uma opção arbitrária, portanto política dos nossos educadores, docentes e das lideranças culturais, políticas e econômicas (FONSECA, 2009, p. 14-15).

A história, a cultura Africana e Afro-Brasileira tem pouco ou nenhum destaque, diferentemente da cultura europeia. Segundo o Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004, ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a cor branca e valoriza as raízes europeias da sua cultura, ignorando as indígenas, africanas e asiáticas. A valorização da cultura europeia fez com que outras etnias ficassem relegadas à inferioridade e até excluídas no processo ensino-aprendizagem.

O Brasil é considerado o segundo maior país negro do mundo, com mais de 50% de habitantes que se declaram negros, de acordo com a pesquisa realizada pelo - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE no ano de 2017. E, aparece nos livros didáticos, somente quando o tema é escravidão, deixando de lado a importância e a contribuição do continente africano para história da humanidade. “Infelizmente, a imagem que se tem da África e de seus descendentes não é relacionada com produção intelectual nem com tecnologia. Ela descamba para crianças famintas ou paisagens de safáris e mulheres de cangas coloridas” (GENTILE, 2005). Essas ideias distorcidas e estereotipadas desqualificam a cultura negra e acentuam o preconceito racial.

Através da luta e de várias reivindicações do Movimento Negro, foi realizada diversas discussões sobre a necessidade de rever o currículo e de introduzir conteúdos não discriminatórios. E somente agora há sinais concretos de mudanças para o futuro das relações

étnico-raciais. Como exemplo de tais mudanças, pode-se citar a aprovação da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1.996 e torna obrigatória a inclusão da temática História da África e Cultura Afro-brasileira nos currículos da educação básica seja ela pública ou privada.

Desta forma, a legislação rompe com a estrutura dos currículos ao propor um conhecimento científico contrário à superioridade da produção cultural europeia. Este documento determina que a história da África seja tratada numa perspectiva positiva, no sentido de contribuir para que o estudante negro ou não negro valorize sua história, e a do seu povo, e possa reconhecer (de maneira não discriminatória) as diferenças sociais.

Os africanos e seus descendentes foram agentes históricos que ajudaram a construir o Brasil, não só com a força de seus braços, mas principalmente, com sua inteligência, sensibilidade e capacidade de luta e articulação. Os africanos deixaram fortes influências na religião, na história, nas tradições, no modo de ver o mundo e de agir perante ele, nas formas das artes, nas técnicas de trabalho, fabricação de objetos, nos modos de falar, de vestir, na medicina caseira e em muitos outros aspectos sócio-culturais da nossa sociedade (SILVA FILHO, 2009, p. 6).

É preciso valorizar e respeitar os conhecimentos e saberes, construídos pelos africanos e seus descendentes. Segundo Silva e Bernardes (2012, p. 26-27):

Apenas a lei não basta para ocorrer, de fato, uma mudança curricular em nossas escolas, na formação e na prática dos profissionais da educação. Na maioria das vezes, parece que estamos lecionando em algum país nórdico tal é a ausência da abordagem relativa à questão negra na História Brasileira, embora todos saibam que o Brasil já é o segundo país negro no mundo. Some-se ao alegado desconhecimento da lei o fato de que a nossa educação exclui sistematicamente a dimensão étnica do trabalho curricular, o art.26, da Lei 9.394/96 estabeleça que o Ensino deve levar em conta as matrizes indígena, africana e europeia que contribuíram fundamentalmente para a formação do povo brasileiro.

Historicamente, a política educacional brasileira produziu a discriminação e o preconceito racial de determinados grupos étnicos, como negros e indígenas. Portanto, tivemos uma formação eurocêntrica, racista e preconceituosa. Na medida em que tardamos de incluir a história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares do país, nossa política educacional não leva em conta a identidade dos negros, não respeita seu modo de ser e pensar o mundo. Resiste a considerar a imensa influência que a cultura africana sempre exerceu sobre o modo de ser do brasileiro, o que pode fazer com que não se reconheça enquanto sujeito social e histórico, já que sua história foi silenciada, e quando é contada é

recordada na perspectiva da escravidão. Segundo Munanga e Gomes (2006) o brasileiro de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (europeia, asiática, árabe, judia etc.), ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a Lei 10.639/2003, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de mais de 100 anos da abolição da escravidão, veio, justamente, reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos os brasileiros, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião.

O trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo 1 intitulado “A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) nas escolas públicas: avanços e perspectivas”, faço considerações sobre o contexto da implementação da lei e as contribuições para o currículo escolar.

No segundo capítulo 2 intitulado “Práticas Pedagógicas Interculturais: possibilidades para a afirmação da identidade negra” discorro sobre a educação intercultural e as possibilidades de ressignificação e fortalecimento da identidade negra.

No terceiro capítulo 3 intitulado “A efetivação das DCNERER na escola”, abordamos a caracterização das escolas investigadas, apresentamos as análises dos dados e as análises dos resultados.

Por fim, as Considerações finais da pesquisa em que fizemos nossas observações e intervenções sobre a análise realizada, tentando contribuir com o diálogo existente entre os pesquisadores educacionais e os partícipes da referida pesquisa, visando uma contínua reflexão sobre a formação de professores e a importância da implementação das DCNERER, como temática principal para esse estudo.

CAPÍTULO 1

A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA (DCNERER) NAS ESCOLAS PÚBLICAS: AVANÇOS E PERSPECTIVAS

Intencionamos, neste capítulo, fazer uma breve e delimitada exposição sobre a lei nº 10.639/2003, sua criação, implantação e implementação nas instituições, universidades e escolas brasileiras delineando os fatos e como eles imprimem uma discussão infindável, na busca de renovação do saber-fazer educativo, sua influência e suas implicações na sociedade, nestes tempos provisionais. Nesse percurso teceremos abordagens necessárias para a compreensão do leitor, sob a égide de pesquisadores selecionados.

Dentro do contexto tratado engendramos algumas considerações sobre as desigualdades sociais e raciais, a discriminação racial, as relações étnico-raciais na educação brasileira, o currículo escolar e multiculturalismo, a educação decolonial², a educação intercultural com suas possibilidades e implicações.

Neste capítulo apresentam-se as teorias que balizarão as análises e discussão desta pesquisa.

1.1 A implementação da lei nº 10.639/2003 para as possibilidades de descolonização curricular

As reivindicações por educação formal e políticas afirmativas de promoção da igualdade racial sempre estiveram na pauta de reivindicações do Movimento Negro brasileiro, conforme mostram as pesquisas de Santos (2005, 2007), Domingues (2007, 2008), Gomes (2007, 2008) entre outros.

A partir dos anos 90, a inserção de políticas afirmativas no âmbito das instituições de Ensino Superior se intensifica e, entre os anos de 2001 e 2004, essas iniciativas se

² Ballestrin (2013) explica que a expressão “descolonial” (ou decolonial) não deve ser confundida como mera descolonização. Em termos históricos e temporais, a descolonização indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de descolonialidade procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder.

consolidam, principalmente, no que se refere à adoção de cotas raciais para acesso à educação superior (SANTOS, 2007). Setores da sociedade discutiam sua concepção e como essas ações impactariam no processo de redução das desigualdades raciais ou impregnariam ainda mais o racismo e a discriminação racial. Neste contexto, destacamos pelo menos dois momentos fundamentais, desencadeadores da discussão e de avanços para o currículo e educação das relações étnico-raciais na educação brasileira.

O primeiro trata da realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada na África do Sul (Durban), em 2001. Nesta Conferência, as nações se comprometeram em combater o racismo e qualquer tipo de violência e de discriminação. O Brasil também concordou em concretizar ações afirmativas de combate ao racismo na sociedade.

O segundo diz respeito à implementação da Lei nº 10.639/2003³ que modificou a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), de 20 de dezembro de 1996, passando a vigorar acrescida do artigo 26-A que preconiza:

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 (BRASIL, 2003).

Em consonância, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que institui e regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Em 2008, a Lei nº 11.645/08 altera a LDBEN, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 para incluir a temática indígena. Essa conquista legal reflete sobre a

³ O Projeto de Lei nº. 259/99 foi proposto na Câmara dos Deputados pelo então Deputado Federal pelo (PT/MS), Eurídio Benhur Ferreira, ativista do Movimento Negro de Campo Grande (MS). (Grupo TEZ Trabalho - Estudos Zumbi) e pela Deputada Federal Ester Grossi (PT/RS). A Lei representou um avanço significativo no campo do currículo, na medida em que disciplina a educação para as relações étnico-raciais no entendimento de que é imprescindível que as práticas escolares enfrentem o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Posteriormente, em 2008, a LDBEN foi alterada novamente com a inclusão do ensino da história e cultura indígena.

necessidade de a sociedade brasileira conhecer a história dos negros e indígenas, pois apesar de fazerem parte da constituição do povo brasileiro, tiveram por muito tempo suas culturas negadas ou subalternizadas.

Em decorrência da aprovação do Parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, tivemos o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009) que resultou da mobilização e dos esforços de instituições como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além da contribuição de movimentos sociais, intelectuais e organizações da sociedade civil. O Plano traça metas para os diversos níveis de ensino, tais como: a educação básica ao Ensino Superior, contemplando as modalidades de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional.

De fato, a Lei nº 10.639/2003 é um marco histórico, pois representa a luta antirracista e o ponto de partida para a ressignificação do currículo escolar, bem como, para as práticas pedagógicas antirracistas e interculturais. Sendo assim, representa uma grande vitória dos movimentos sociais negros que sempre estiveram à frente dessas reivindicações.

Segundo Gomes (2008, p. 70), o Movimento Negro, os movimentos sociais e os pesquisadores estão atentos em relação às manifestações de racismo no ambiente escolar, e acreditam ser a escola o espaço onde as representações positivas dos negros devam ser alimentadas, respeitando-se a diversidade. Nesse sentido, a escola exerce um papel preponderante na construção de uma educação antirracista.

Em 2003, o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e, em 2004, o MEC instituiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD) que, posteriormente, passou a se chamar SECADI, incorporando o eixo Inclusão. A partir desse contexto e com a aprovação da Lei nº 10.639/2003, vemos que a educação brasileira começa a delinear e tomar outros rumos relativos à formação de professores, bem como, com a discussão de temas tão caros, mas que ficaram silenciados e/ou negados nos currículos escolares.

Gomes (2011, p. 10) salienta que todas essas ações se constituem em uma resposta que o Estado brasileiro deu às reivindicações políticas do Movimento Negro. Nota-se um avanço concernente às políticas de ações afirmativas para a população negra, e as iniciativas

por parte de instituições, de universidades e de escolas têm demonstrado que a Lei nº 10.639/2003 está sendo implementada, ainda que paulatinamente.

Em decorrência, Nilma Lino Gomes coordenou uma pesquisa, intitulada “Práticas pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003” que contou com parceria e apoio financeiro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da UNESCO. Os resultados constataram a existência de avanços e limites na implementação da Lei. Há uma complexidade em relação à análise do processo de como as ações estão sendo conduzidas e efetivadas, todavia

[...] o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional (GOMES, 2013, p. 32).

Do ponto de vista institucional, é inegável a importância da Lei nº. 10.639/2003 para se repensar a educação em nosso país e romper a hegemonia do ensino eurocêntrico, legitimador de conteúdos universalistas e não representativo do coletivo social. O compromisso com as determinações da lei é de todos: gestores públicos, comunidade civil, docentes, discentes, militantes etc. A descolonialidade curricular e a promoção de educação que respeite a diversidade étnico-racial são tarefas de todos - negros e brancos.

Para tanto, há de se superar a mito da democracia racial existente no imaginário coletivo. No Brasil, o racismo agrava desigualdades e gera injustiça. Se há uma população que sofre diretamente com o racismo é a população negra que luta por valorização e afirmação de direitos relativos à educação. Por estas razões, a Lei 10.639/2003 não é de fácil aplicação. Para implementá-la é necessário modificar o currículo, as políticas educacionais, a formação inicial e continuada de professores, assim como, adotar uma nova postura a respeito da interpretação da história e da abordagem dos saberes, de forma a provocar mudança de atitudes e comportamentos dos envolvidos.

No campo da educação, a diversidade tem se tornado um assunto exaustivamente debatido, contemplando questões de classe, gênero, etnia, cor/raça, deficiências etc. As identidades têm sido fragmentadas pelo fato de estarem associadas à diferença, ou seja, uma pessoa pode ser pobre, deficiente, negra, entre outras identidades. Nesse sentido, a diversidade

universaliza as identidades, sendo que as pessoas podem se identificar com várias outras identidades (GONÇALVES, 2009, p. 66).

No Brasil, as diferenças sociais são marcantes e sabemos que a cor/raça é um marcador dessa diferença, pois por meio dela as pessoas negras são discriminadas, simplesmente, pela cor da pele. Gonçalves (2009, p. 92) chama a atenção para a “fragmentação das identidades cobertas pelo guarda-chuva da diversidade” e a “invisibilidade das desigualdades estruturais produzidas pelo racismo”. A fragmentação e a invisibilidade, segundo a autora, podem adiar a promoção de políticas que conduzam à superação do racismo.

Por todos esses aspectos, pesquisar educação e relações raciais tem se tornado um desafio para muitos pesquisadores envolvidos com estas temáticas. Alvo de críticas, a Lei nº 10.639/2003, quando foi sancionada, causou desconforto na sociedade, convocando-a a repensar a forma como são estabelecidas as relações cotidianas dos sujeitos a partir da ótica da diversidade, neste caso, da cultura africana e afro-brasileira. A lei, de certa maneira, provocou uma reflexão que há muito não se fazia, pois, no imaginário social, o mito da democracia racial impera e impede que a sociedade se reconheça como racista.

Se quisermos avançar na discussão de uma educação para as relações étnico-raciais, urge a promoção de uma reflexão aprofundada sobre o racismo e a discriminação racial existentes no país. A existência dessas disparidades interrompe o processo de reconhecimento de uma sociedade que necessita repensar sua história. Por mais que defendamos ou não a lei, o entendimento do seu surgimento e do seu contexto histórico é imprescindível para haver uma consciência coletiva que tenha como eixo uma atuação política na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

É preciso insistir que a aprovação da Lei nº 10.639/2003 não se restringe a discutir a questão do racismo, da discriminação e do silenciamento da temática no campo curricular como sendo apenas uma questão dos negros. Essa leitura distorcida do alcance e da amplitude da lei requer uma nova postura, conforme declara Gomes (2008, p. 78-79):

[...] precisamos avançar na compreensão de que a questão racial não se reduz aos negros. Ela é uma questão da sociedade brasileira e deve ser assumida pelo Estado e pelo povo brasileiro. Portanto, todos estão convocados para essa luta. Ela é uma questão da escola brasileira, seja ela pública, seja ela privada.

Corroboramos a ideia da autora, quando afirma ser necessário um acompanhamento e avaliação da lei, tendo em vista uma política de ação afirmativa, que

objetiva, por meio do seu conteúdo, a reparação histórica da população negra no contexto educacional. Por isso, há de se ter bastante cautela quanto às críticas direcionadas à lei. Elas são válidas sim e contribuem para que a lei avance e não esmoreça.

O trato com o conteúdo da lei é uma questão complexa, porque no âmbito da educação, bem como da formação de professores, ainda não nos desfizemos do mito da democracia racial, por isso ela precisa ser acompanhada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Tais diretrizes ampliam a discussão e trazem alternativas pedagógicas e orientações fundamentais para a educação das relações étnico-raciais. Como está escrito, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004, p. 14).

Na esteira do debate acerca dos limites e possibilidades da Lei nº 10.639/2003, concordamos com Gomes (2008) no que tange aos aspectos positivos da Lei. Acreditamos que para avaliarmos os desdobramentos da Lei, nas escolas, se faz necessária uma perspectiva otimista, pois mesmo com os limites que qualquer texto legal possui, nossa intenção é discutir os avanços da Lei, a fim de compreender a sua importância e o seu impacto na sociedade, principalmente, na escola.

Os estudos sobre práticas pedagógicas possuem diferentes entendimentos, conforme mostram Sacristan (1999) Ferreira e Ferreira (2004), Mendes (2008), Oliveira (2008) e Pletsch (2010). Nesse sentido identificamos alguns conceitos, com os quais dialogaremos. Para Sacristan, (1999, p. 91).

A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertencem por inteiro, mas um traço cultural compartilhado, assim como o médico não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas as compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições. A prática educativa tem sua gênese em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar-nos a entender as razões das transformações que são produzidas e não chegam a acontecer.

Esse recorte teórico denota que por meio das práticas pedagógicas implementamos os conteúdos previstos nas ementas curriculares; contudo é pertinente observar com Lahire (2002, p. 142), dos múltiplos usos do termo prática que pode ensejar ambiguidades. Ora o termo se opõe ao que dependeria do discurso (as práticas e os discursos), e em outro aspecto pode se distinguir de tudo o que é teórico (a prática e a teoria), ou ainda designa de maneira

genérica as atividades sociais mais diversas, tais como as práticas culturais, as práticas esportivas, as práticas econômicas, entre outras.

Sacristan (1999) ao analisar o conceito de prática educativa reitera o caráter multiforme do conceito, além de apontar que a nossa compreensão do conceito está articulada às diferentes circunstâncias históricas na qual ele foi construído.

As práticas pedagógicas são desenvolvidas por sujeitos, sejam eles alunos, sejam professores e não são ações individualizadas. Estão amarradas e são decorrências de uma trama que lhes dá significado. “A ação pertence aos agentes, a prática pertence ao âmbito do social é cultura objetivada, que, após ter sido acumulada, aparece como algo dado aos sujeitos como um legado imposto aos mesmos” (SACRISTAN, 1999, p. 74).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas compreendem as ações envolvidas na elaboração e implementação de currículo. São práticas que refletem as teorias, as normativas educacionais, o modelo de organização escolar, são implementadas e recontextualizadas no processo ensino-aprendizagem, nos condicionantes de espaço e tempo escolar.

Sob essa ótica, as práticas pedagógicas e curriculares de sala de aula, nos levam a refletir sobre as relações entre as práticas desenvolvidas e o lugar que a diferença negra ocupa no currículo, a partir da implementação da Lei 10.639/2003, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que há uma ruptura com a homogeneidade do saber eurocêntrico no currículo.

No âmbito das perspectivas positivas, Gomes (2008) pondera a respeito de uma mudança de postura em relação à história. Essa história refere-se àquela que estamos acostumados a ouvir, baseada nos fatos e acontecimentos e/ou pensamentos reproduzidos por meio de uma visão eurocêntrica.

A partir do momento em que introduzimos a discussão sobre a África, os africanos e os negros possibilitamos que os alunos tenham contato com o universo da cultura de outros povos. A história contada sobre o Brasil poderá contemplar essas narrativas tão fundamentais para a formação dos nossos alunos, ou ensinar História e Cultura Africana e Afro-brasileira é um deslocamento epistêmico que requer posturas outras dos professores, no que tange ao conhecimento, quanto a evitar a hierarquização dos saberes.

Outro aspecto salientado por Gomes (2008, p. 85) é o fato de podermos trabalhar o currículo de forma a distribuir igualmente os conteúdos, democratizando os saberes e, com isso, possibilitar que os alunos tenham contato com a história da África e da cultura afro-brasileira. No entanto, adverte a autora: não podemos reduzir a finalidade da lei a “conteúdos”

escolares. Se assim o fizermos, corremos o risco de fragmentá-la não lhe atribuindo a importância que lhe é devida.

Todo o potencial a ser explorado da lei e das diretrizes, não se resume apenas a uma aula, palestra ou conferência a respeito do tema e nem a datas comemorativas, a exemplo do 20 de novembro. Infelizmente, esta tem sido a postura de algumas escolas e professores no trato com as questões de África, folclorizando e desvirtuando o real sentido dos discursos antirracistas. Neste aspecto, as DCNERER defendem uma mudança de mentalidade e de visão de mundo para a superação do racismo. É preciso que cada um se comprometa com a sua participação.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (BRASIL, 2004, p. 15).

A mudança de mentalidade proposta pelas DCNERER diz respeito a equívocos relacionados aos objetivos do texto regulamentador. Talvez os limites da lei, apontados por quem desconhece sua finalidade e importância, estejam associados a uma percepção diferente das orientações presentes nas diretrizes. Um desses equívocos apontados é a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que também são racistas. Tal afirmação é compreendida dentro do contexto da tese do branqueamento. Essa realidade, certamente contribui para que os negros sejam influenciados em suas subjetividades e reproduzam esse ideário.

Outro erro, segundo as DCNERER, é a superação da crença de que a discussão sobre a questão racial se limita apenas ao Movimento Negro e estudiosos e não à escola debater o assunto. É sabido que a função da escola é assegurar o direito à educação e, portanto, posicionar-se politicamente contra todo e qualquer tipo de discriminação. Outro engano diz respeito a considerar que a tese do branqueamento, o mito da democracia racial e o racismo só atingem os negros. Estes processos estruturantes da sociedade brasileira estão arraigados no imaginário social e atingem a todos, negros, brancos e outros grupos étnicos (BRASIL, 2004, p. 16).

Nesse cenário, a escola torna-se espaço privilegiado para tais questões serem debatidas e problematizadas. Acreditamos que a escola é o lugar onde os conflitos estão presentes e as relações de poder estabelecidas. Por isso, trazer à tona o debate sobre cor/raça

no sentido político e sociológico, a partir das concepções de professores e gestores de escolas, é fundamental. E neste contexto, o professor é uma importante figura que pode mediar o conhecimento entre os alunos e os conteúdos transmitidos na escola. Seu comportamento diz muito da existência de práticas discriminatórias no ambiente escolar. “Por essa perspectiva, a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p. 40).

Entretanto, o quadro que vislumbramos, ainda, é o de manutenção de uma cultura hegemônica e eurocêntrica nos currículos escolares. Segundo Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 91) “geralmente na escola trabalha-se como se não houvesse diferenças a partir de um discurso da igualdade entre as crianças, apesar de ocorrerem práticas ostensivas de diferenciação principalmente de caráter racial e estético”. A crença numa suposta igualdade é herança da ideia da existência de uma democracia racial no país em que o preconceito é de classe social e não de cor/raça.

Acreditamos que, os professores, coordenadores, funcionários e alunos exercem um papel singular na escola, colaborando para a eliminação de práticas discriminatórias perpetradas pelos meios de comunicação, da conversa entre amigos, da leitura de revistas e jornais, enfim, das informações equivocadas e infundadas sobre a cultura afro-brasileira. O racismo e a discriminação racial provenientes de ideias pré-concebidas, a partir do imaginário popular e concebidos com base em informações errôneas e distorcidas, contribuem para a proliferação do preconceito nos mais diversos ambientes, principalmente o escolar.

A instituição escolar constitui em lugar privilegiado para ressignificar as práticas pedagógicas, ajudando docentes, discentes, coordenadores, gestores e funcionários a refletirem sobre suas práticas, e, dessa forma, contribuir para uma educação democrática e intercultural.

1.2 Currículo escolar e multiculturalismo: os desafios para uma educação intercultural

A interculturalidade somente terá significação, impacto e valor quando assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na reestruturação e reordenamento dos fundamentos sociais que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na própria matriz da colonialidade do poder, tão presente no mundo atual (WALSH, 2012, p. 61).

Em decorrência desse pensamento, a introdução do ensino e da história africana e afro-brasileira no currículo escolar é desafiador, pois as questões norteadoras indicadas pelas

diretrizes dependem de analisar qual o lugar que a temática ocupa nas disciplinas e ementas curriculares nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, tanto no que se refere às ementas, quanto à carga horária e à formação dos docentes que ministrarão as disciplinas. Além da formação inicial, também dependemos da formação continuada por meio de capacitações e cursos de extensão que nem sempre são ofertados pelas secretarias de educação.

O deslocamento epistêmico trazido pelas DCNERER provocou rupturas no currículo monocultural e possibilitou o questionamento sobre qual o espaço os saberes africanos e afro-brasileiros ocupam no currículo escolar brasileiro, conforme adverte Silva (2009, p.15):

Qual o conhecimento é considerado importante ou válido ou essencial permanecer ser considerado parte do currículo? [...] O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

As reflexões propostas por Silva (2009) são relevantes, pois os estudos sobre as teorias do currículo revelam quais os conhecimentos são considerados importantes para formar as pessoas na sociedade, ou seja, que tipo de pessoa se pretende formar, qual é o ideal desejado.

Será uma pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2009, p. 15).

Por meio desses estudos compreendemos que currículo não representa apenas um rol de conteúdos que devem ser ministrados, mas principalmente, ele está repleto de intenções, discursos que se articulam na triangulação de saber, identidade e poder.

No dizer de Vasconcellos (2011), se quisermos pensar o currículo e o papel que a escola deseja desempenhar, convém pensarmos o currículo para além daquilo que se encontra prescrito e avançarmos numa perspectiva que considere o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola como ferramenta principal.

Nesse sentido, o currículo é campo fértil e ao mesmo tempo lugar de conflitos e disputa de poder. Nele são construídas as histórias e legitimadas as visões de mundo e das

peças numa concepção de pensamento ocidental, racional e universalista. O currículo como instância de poder agrega diversos grupos que possuem subjetividades e estas ora são aceitas, ora são ignoradas. Desse modo, apenas uma história é contada, somente uma visão é privilegiada, e isto perpetuou os preconceitos relativos à história e à cultura afro-brasileira. A história da colonização dos negros no Brasil foi disposta no currículo pelas lentes da colonialidade e permaneceram ocultados, silenciados e inferiorizados.

Talvez se voltássemos o olhar para a escola e o currículo, como afirma Meyer (2003, p. 81), conseguiríamos perceber como os sentidos de exclusão e pertencimento são construídos, as fronteiras raciais e étnicas estabelecidas e como os diferentes grupos interagem e são representados.

Nesse sentido, a discussão acerca da materialização da lei e sua efetivação mediante as orientações das diretrizes pressupõem que gestores e docentes reflitam sobre o currículo escolar para além do monoculturalismo. Requer desses profissionais uma postura política e atenta na perspectiva de um currículo multicultural.

No entendimento de Santos e Lopes (1997, p. 29), “é necessário reconhecer a necessidade de o processo de interação cultural ser utilizado na escola como mecanismo de crítica e autocrítica às diferentes manifestações culturais”.

Nesse contexto de debates teóricos sobre currículo, o multiculturalismo se opõe à perspectiva monocultural, no sentido de desvelar que a formação do povo brasileiro e da nossa cultura é resultante da pluralidade do indígena, do branco europeu e do negro africano, ou seja não se pode manter num currículo escolar a legitimação de um único saber, uma única lógica.

Gonçalves e Silva (2006, p. 12) definem o multiculturalismo como:

[...] um movimento de ideias que resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de ‘centrismos’ culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro.

Na perspectiva dos autores, o multiculturalismo foca sua atenção para a pluralidade das experiências culturais e delas emerge, isto é, as interações dos atores sociais acontecem cotidianamente e em contextos múltiplos, onde a cultura é percebida, vivenciada e situada num universo mais amplo de conhecimentos. Como a dinâmica da vida em sociedade é complexa e ao mesmo tempo desafiadora, os conflitos existentes precisam ser confrontados e enfrentados de maneira efetiva. Para se vislumbrar uma prática de respeito às diferenças na

escola, é preciso que o coletivo escolar repense o currículo na perspectiva da Lei nº 10.639/2003.

Trazemos algumas proposições acerca do multiculturalismo⁴ com o intuito de problematizar o campo do currículo que é permeado por conflitos e, obviamente, a história dos negros e da cultura africana faz parte das relações conflituosas existentes no ambiente escolar, em decorrência de ser historicamente negada ou considerada como menos importante nos processos da seleção curricular.

A perspectiva multicultural não se propõe a ser a única proposta de política cultural, mas uma possibilidade de existir e confrontar-se com outros projetos que colocam a cultura como o centro de suas preocupações. Essa perspectiva considera a importância da discussão das culturas negadas e silenciadas no currículo, que não têm a devida importância no currículo oficial.

Tal comprometimento se apresenta como uma estratégia política e como um corpo teórico que orienta a construção do conhecimento. Nesse sentido, parte-se de “uma visão crítica do próprio conhecimento transmitido pelas instituições organizadoras da cultura” (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 13).

Conforme o pensamento de Sacristan (1995), a simples introdução de uma perspectiva multicultural nos conteúdos dos documentos curriculares não é suficiente. Faz-se necessário analisar as atitudes e linguagens dos professores e como estes lidam com as culturas. Pensar um currículo multicultural implica uma radical mudança nos métodos pedagógicos, proporcionando uma formação de docentes altamente comprometidos numa perspectiva cultural que contemple a complexidade da experiência humana.

Como afirma Candau (2008, p. 15), há de se considerar uma concepção de escola como “espaço de cruzamento de culturas, fluido e complexo, atravessado por tensões e conflitos”.

Gomes (2008) reflete a respeito do cuidado com as questões raciais na escola, sugerindo que mais do que simplesmente a escola realizar atividades pedagógicas, a nosso ver

⁴ McLaren (2000) define/defende o multiculturalismo crítico de todos outros tipos (conservador, liberal, liberal de esquerda) ao adotar uma agenda política transformadora que reconhece como as representações de raça, etnicidade, classe, gênero etc. são compreendidas como o resultado de lutas sociais maiores por signos e significados. O multiculturalismo crítico não se encarrega simplesmente do jogo textual ou do deslocamento metafórico do multiculturalismo liberal de esquerda como resistência, mas, ao contrário, sinaliza a necessidade de transformar relações institucionais, culturais e sociais que criam o significado. O multiculturalismo crítico vai além dos conceitos essencializantes de “semelhança” ou “diferença” — apontando como a semelhança ou a diferença ocorrem entre dois ou mais grupos e devem ser compreendidas em termos da especificidade de sua produção.

muitas vezes descontextualizadas, torna-se emergencial a promoção de uma discussão, debate e mudança de postura.

A realização de trabalhos coletivos e projetos interdisciplinares nas escolas, para estimular o combate ao racismo e à discriminação são objetivos a serem alcançados e deverão ser resultados da implementação da lei e das diretrizes (GOMES, 2008).

Para isso, teremos de mexer na falada estrutura escolar, na organização do trabalho docente, instituir processos cada vez mais democráticos de gestão, construir espaços coletivos para a formação em serviço e continuada, modificar tempos, espaços e lógicas. Isso nos leva a concluir que a implementação de um trabalho com a questão racial na escola e no currículo extrapola ela mesma e nos leva a repensar o fazer pedagógico de maneira mais ampla e mais profunda (GOMES, 2008, p. 87).

Para Gomes (2007) é importante perguntarmos como a escola está lidando com as demandas do Movimento Negro e com a cultura da população negra. A educação dos negros é, segundo a autora, um campo político e pedagógico que nos ajuda a avançar no sentido de lançar novas indagações ao currículo. Precisaríamos de um currículo específico para cada demanda dos grupos marginalizados? Ou a discussão sobre a história da África e da cultura africana deve permear todo o currículo? Acreditamos que a segunda opção é a mais sensata no que tange aos propósitos da Lei nº 10.639/2003.

Citando Boaventura de Souza Santos, Gomes (2007) aponta uma ruptura política e epistemológica. Política porque somos convocados a repensar e reinventar nossas práticas pedagógicas, curriculares e epistemológicas, uma vez que somos desafiados a questionar criticamente o conhecimento hegemônico e ocidental do qual somos herdeiros e começar a provocar uma reflexão sobre o que os currículos priorizam, por que priorizam determinados conteúdos e excluem outros.

Os diversos campos da vida contemporânea estão permeados de uma pluralidade cultural que se configura a partir do surgimento de novas visões de mundo, crenças, etnias, valores, identidades. Esses elementos estão contemplados no currículo e, portanto, passíveis de análise criteriosa quando o assunto é pensar o currículo e a formação de professores em uma sociedade multicultural (MOREIRA; MACEDO, 2001).

As instituições organizadoras de cultura, apontadas pelos autores, referem-se às universidades, museus, teatros, escolas, mídia, entre outros veículos de comunicação. Aqui destacamos a escola como espaço de organização da cultura e de produção de saberes sobre a cultura.

As referências a respeito do povo negro e de outras culturas, enfatizadas negativamente pela mídia, têm propiciado uma errônea visão da cultura africana. Tais repercussões trazem sérios problemas para a sala de aula e para a formação dos sujeitos, haja vista que os professores, alunos e profissionais da educação estão expostos à mídia (GONÇALVES; SILVA, 2006).

Sabemos que a responsabilidade pela eliminação do racismo na sociedade brasileira não se restringe à escola como se esta fosse a única a desempenhar esse papel, entretanto ela deve promover, a partir da lei e das diretrizes, ações que culminem em um debate e aprofundamento acerca das questões raciais. Concordamos com Gomes (2007) em relação aos poucos trabalhos existentes que tratam de investigar as implicações da lei na prática pedagógica dos professores. Certamente, esse aspecto é preocupante, visto que sem um acompanhamento dos desdobramentos da lei no ambiente escolar, não se sabe se de fato houve mudanças nas concepções de docentes e gestores, e se estes conseguiram interpretar criticamente a questão racial na sociedade e na escola.

No âmbito da sala de aula, alguns docentes ainda se sentem despreparados para lidar com as questões de África. Terão que aprender, ressignificar, conhecer, estudar e, conseqüentemente, reelaborar conceitos, construir novos paradigmas que deem conta do imenso cabedal de informações e conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira. No dizer de Munanga (2005, p. 15) “[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado [...]”. Daí a indiferença, a passividade e a permissividade docente.

Apesar do reconhecimento por parte de educadores e educadoras de que a construção social, a diversidade, a história das diferenças, no nível do discurso, é algo positivo, sabemos que na prática, no jogo das relações de poder, as culturas negadas e estigmatizadas como inferiores sempre estiveram excluídas do currículo, passando por um processo de neutralização e transformadas em desigualdades (GOMES, 2006). Há uma necessidade da escola ressignificar conceitos no que se refere às metodologias, ao que ensina, para quem e como ensina, e debater sobre estes processos. São dificuldades que se apresentam nas realidades escolares, mas que, se não forem conhecidas em toda sua dinâmica, certamente trarão limitações na compreensão do verdadeiro papel da escola.

A escola é fortemente marcada pelo caráter instrumentalizador, conteudista e academicista. Em contrapartida, carece primar pela democratização do conhecimento, investindo em múltiplos saberes, respeitando e acolhendo os conhecimentos dos alunos e suas

perspectivas de aprendizagem. A complexidade da escola ainda permite adentrarmos nesse universo plural em que as realidades desafiadoras e contextualizadas se apresentam cotidianamente, e dizem algo que nos instiga a pensar significativamente a respeito delas.

Nas escolas, tudo é pensado para um padrão de normalidade em que o aluno desejado é o que serve de modelo para avaliar os outros alunos. Quando os outros não conseguem atingir os índices de aprendizado, são rotulados como incapazes, desinteressados e lentos. Isso é resultado do currículo como um instrumento de saberes que se confrontam, isto é, o saber sistematizado, apresentado por quem pensa a educação neste país e o saber do educando que é o resultado de sua vivência e sua história. Nesse sentido, Veiga e Cardoso (1995) criticam a face conservadora da escola, quando ela se preocupa apenas com o conteudismo e o caráter não criativo, estabelecendo um currículo em que o ensino se resume a um processo transmissor de conhecimento já posto e elaborado.

Dito isso, o currículo deve adequar-se às novas demandas dos sujeitos sociais e contemplar as temáticas emergentes que estiveram excluídas de uma reflexão mais aprofundada, a exemplo da história dos negros e de sua cultura. Estamos falando de currículo como espaço de construção de conhecimentos, oriundos dos diversos atores sociais, incluindo a população negra.

Assim, a Lei nº 10.639/2003 transforma o currículo, partindo da compreensão e da importância de pensá-lo voltado para a realidade escolar ao considerar a história dos povos africanos e contemplar em seus pressupostos o exercício dialógico e dialético, que muito contribui para uma postura crítica frente às formas insistentes de racionalidade: eurocêntrica e ocidental. Os modelos de homogeneização e padronização que as escolas ainda praticam em seus espaços, acabam por descaracterizar os processos de aprendizagem que visam acolher todos os saberes, oriundos das experiências dos estudantes, bem como suas visões de mundo e da vida.

O caráter homogeneizador e universalista do conhecimento estiveram sempre presente na escola e, em relação aos conteúdos concernentes às relações étnico-raciais, a mito da democracia racial contribui para tornar ainda mais tensa a relação entre educação e questões raciais na escola. Como atestam Lima e Trindade (2009, p. 33), “as propostas de uma abordagem de temas das relações étnico-raciais na perspectiva negra/afro-brasileira na Educação sempre se confrontaram com o espírito das abordagens universalistas e também com os ideais da democracia racial brasileira”.

Segundo as autoras, a escola tem se tornado um espaço de discriminação étnico-racial e de gênero. Destarte, as relações existentes na escola são mediadas também pelo

reconhecimento das identidades dos diversos grupos étnicos. Os preconceitos existem dentro e fora dela. Os preconceitos contra crianças, jovens, adultos e idosos negros, dentro da sala de aula, são frutos das visões distorcidas que professores alimentam e disseminam, mesmo sem saber. A problemática da educação antirracista é bem mais complexa, pois acreditamos que não somente a escola precisa sentir-se responsável, mas toda a sociedade. Trata-se de uma questão a ser enfrentada por todos.

Enquanto espaço de descobertas, troca de experiências e aprendizados diversos, a escola encontra-se imersa na realidade dos estudantes. Essa realidade se traduz naquilo que consideramos de suma importância para a compreensão do currículo escolar: a inserção de saberes, vivências e manifestações culturais que acontecem fora dos muros escolares.

O currículo da/com as escolas, pensado coletivamente, viabiliza o enfrentamento de desafios que a diversidade cultural tem apresentado. Esses desafios decorrem do compromisso com uma escola enquanto espaço de democracia. A partir da temática da história da África e cultura afro-brasileira, a escola é chamada a enfrentar o desafio da diferença e do encontro. Fomentar a crítica, acolher, colocar em debate as diferentes manifestações culturais, diferentes saberes, diferentes óticas, o ser e – o fazer dos discentes é um de seus papéis.

Segundo Sacristan (1995, p. 83), “os padrões de funcionamento de escolarização tendem à homogeneização. A escola tem sido e é um mecanismo de normalização”. Como dito anteriormente e confirmando em suas palavras, “a escola tem se configurado em uma ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante” (SACRISTAN, 1995, p. 84). Observa-se que os coletivos escolares, imbuídos dos discursos de poder e saber massificadora e distanciadora das realidades dos alunos, prestam um desserviço à sociedade na medida em que priorizam determinados conhecimentos em detrimento de outros.

De acordo com Botelho (2013, p. 178):

Aspectos da cultura afro-brasileira precisam ser percebidos e explorados por todos e todas que participam do sistema educacional brasileiro, como estratégia para minimizar os preconceitos, as discriminações e o racismo que imperam em nossa sociedade e atingem, sobretudo, estudantes negros e negras de nosso país.

Botelho (2013) provoca e impulsiona o debate sobre o espaço escolar como privilegiado para o enfrentamento dessas questões. Defendemos tal argumento, justamente por crer que o currículo muda a partir de novas demandas que surgem. Tanto o PPP da escola como o currículo precisa estar em sintonia com as exigências da lei, para garantir que não

somente os conteúdos sobre a história dos negros sejam assegurados, bem como contribuir para uma educação antirracista. A escola que temos está muito aquém do desejado, no que se refere a mudanças significativas frente às transformações aceleradas advindas de uma sociedade contemporânea, provisória que a desafia a inserir-se e a propor novas maneiras de pensar e fazer a educação.

A ausência de ações pedagógicas e de valorização da cultura negra no campo educacional tem tornado a escola um palco de violências raciais para mídia. Faz-se necessário, portanto, compreender a escola como campo propício à revisão de óticas discriminatórias. Neste contexto, a escola como espaço de formação e desenvolvimento humano, logo, de cultura, norteia o trabalho educativo e, por isso, precisa dar visibilidade aos discursos e percursos dos grupos tidos como minoritários.

Moreira e Macedo (2001) destacam a importância de se compreender o currículo como elemento norteador na construção de identidades plurais. Tais identidades se formam e se constituem no interior dele, quando é trabalhado e problematizado, trazendo para a cena as culturas negadas e excluídas do universo escolar. Concernente à formação de professores, salienta-se que uma reflexão acurada sobre a articulação entre currículo e cultura, especificamente a de matriz africana, faz-se necessário, à medida que propõe pensar os saberes sobre a história da África e como tais saberes são assimilados pelo coletivo escolar.

A implementação da Lei nº 10.639/2003 ainda se constitui um desafio para os sistemas de ensino, educação básica e superior, gestores e docentes, enfim, para toda a sociedade. Sua verdadeira efetivação acontecerá à medida que todos, educadores e sociedade se derem conta de que não alcançaremos a tão almejada educação igualitária se não nos desfizemos dos preconceitos e das discriminações que permanecem introjetados em nossas mentes, impedindo que enxerguemos o outro e suas singularidades.

Como bem escreve Santos (2013), há um cenário promissor em relação às ações desenvolvidas com base na Lei e nas Diretrizes Curriculares.

Não tememos ser otimistas, ao dizer que a Lei nº 10.639/2003 já nasce ultrapassando o limite da obrigatoriedade. A África está deixando de ser um 'país carente' para se tornar um continente cheio de contradições e belezas históricas. Na mesma medida, a escola deixa de ser o terreno da exclusão de crianças negras e indígenas, para se tornar espaço de intervenção pedagógica de combate ao racismo e de promoção da igualdade racial. Vão desaparecendo as ações solitárias das salas de aula e emergindo projetos coletivos, 'projetos-continente', partilhados com outros educadores, com organizações do Movimento Negro, pesquisadores e secretarias de educação (SANTOS, 2013, p. 89-90).

Esse pensamento sugere que as mudanças trazidas pelas legislações provocaram um deslocamento epistemológico e prático, no sentido de que a escola e o fazer pedagógico não podem mais ignorar as diferentes culturas, saberes e modos de ser das crianças e adolescentes que estão inseridos nas escolas, tampouco silenciarem-se diante de possíveis práticas racistas ou preconceituosas que possam ocorrer no ambiente escolar. Mesmo que essas mudanças nas práticas escolares ainda não superem o racismo na educação escolar, é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo, conforme mostrou a pesquisa de Gomes (2005) e que também apontamos neste capítulo da pesquisa.

1.3 Por uma educação intercultural e decolonial nas escolas brasileiras

A interculturalidade se revela como uma proposta teórica que possibilita ampliar o debate sobre educação e diferença, na medida em que contesta o paradigma multiculturalista anglo-saxão que preconizava um projeto universal de convivência harmoniosa entre as culturas diferentes.

Fleuri (2001, p. 48) sintetiza essas ideias, ao dizer que:

[...] 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.

Os princípios da proposta intercultural são ferramentas pedagógicas que possibilitam os diálogos entre os saberes, sem hierarquizar ou inferiorizar as diferenças.

Candau (2014, p. 1) argumenta que:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

É importante ressaltar que as diferenças culturais nessa perspectiva não são problemas a serem enfrentados, mas sim potencialidades necessárias para a construção de uma sociedade mais plural e igualitária. Na atualidade, a escola demanda de ações pedagógicas que não naturalizem os preconceitos e estereótipos das culturas e sujeitos diferentes, mas que promovam processos que as potencialize.

Outra contribuição significativa nesse contexto são os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos de Dussel (2000), Maldonado-Torres (2007), Mignolo (2008), Quijano (2007) e Walsh (2009) do Grupo de Pesquisa Modernidade/Colonialidade (M/C) que no final da década de 1990, começaram a atuar como uma rede de investigação e difusão de seus enfoques sobre as heranças coloniais na América Latina, tendo como eixo norteador a modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013, p. 1).

A abordagem teórica, profundamente arraigada na dimensão central da enunciação, possui como ponto principal o desvelamento da articulação entre modernidade/colonialidade e suas implicações na organização da dominação eurocentrada.

O pensamento decolonial - como eixo de luta e ferramenta de análise - aponta e quer transformar a matriz colonial presente em todos os países da América do Sul, que estruturou e manteve as relações de poder no Estado por meio do colonialismo/colonialidade.

Afirma Maldonado-Torres (2007, p. 131) que, “embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo”. Ainda segundo Quijano (2007, p. 93), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial do poder capitalista”. Diz respeito à repartição do poder mundial, que segundo o autor, obedeceu a uma lógica de classificação e hierarquização baseada em princípios antagônicos, que associou raça e divisão do trabalho para configurar um novo padrão mundial de trabalho e, portanto, um novo padrão de poder que tomou a categoria raça como referencial, desvelando uma divisão preconceituosa do trabalho. A colonialidade refere-se, portanto, à forma como o trabalho, o conhecimento, o poder e as relações intersubjetivas se articulam entre si por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

Para Oliveira (2011), o conceito de colonialidade do ser abarca e explicita todos os outros. Refere-se à invenção e à proposição da inexistência dos povos explorados, configurando uma dominação psicológica, ou antes, psíquica que nos termos de Fanon (2005, p. 61) é “um combate de retaguarda no terreno da cultura, dos valores, das técnicas, etc.”. Por isso, acredita o autor, que “a descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos, mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a ‘coisa’

colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta” (FANON, 2005, p. 53).

Para os pós-coloniais latino-americanos, essa lógica de hierarquização e racialização eurocêntrica, materializada na constituição desses estados, transformou uma experiência local em padrão universal, negando e desvalorizando todas as outras culturas e formas de existência. Entretanto, por mais que sejam marginalizadas, as experiências não-europeias não deixaram de existir em função da universalização da experiência europeia.

Na realidade contemporânea, modos de vida e existência ocidentais começaram a ganhar importância no processo de desconstrução desse discurso. As relações entre culturas ocupam, assim, um lugar de destaque neste processo. Como afirma Santos (2011, p. 1), “o mundo diversificou-se, e a diversidade instalou-se no interior de cada país. A compreensão do mundo é muito mais ampla que a compreensão ocidental do mundo; não há internacionalismo sem interculturalismo”.

Ao destacar os limites das perspectivas teóricas eurocêntricas, os estudos pós-coloniais latino-americanos apontaram para a necessidade de partirmos das experiências dos povos ancestrais para estabelecer uma nova cosmovisão do “outro” no qual haja a possibilidade de diálogo entre as culturas.

Segundo Candau e Russo (2010), o termo interculturalidade surgiu na América Latina no contexto educacional, especialmente em relação à educação indígena, embora outros grupos tenham participado do debate sobre interculturalidade e educação. Apesar do grupo Movimento Negro ser caracterizado pela resistência e luta contra o racismo e pelo reconhecimento de sua identidade cultural, foi difícil encontrar referências às contribuições dos grupos negros na produção bibliográfica latino-americana (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 158).

Contudo, no contexto brasileiro, Gonçalves e Silva (2004) discutem as experiências da educação indígena e as experiências da educação de jovens e crianças negras, como movimentos por uma educação multiculturalista. E, embora apresentem diferenças entre si, os termos interculturalidade e multiculturalidade têm sido utilizados, em alguns contextos, como sinônimos para fazer referência à existência de múltiplas culturas em um determinado lugar, defendendo seu reconhecimento, convivência e respeito. Somente no final dos anos 40 do século XX, esses autores passaram a discutir questões referentes à pluralidade étnica.

Ao considerar a trajetória de surgimento das escolas bilíngues para a população indígena (a partir das primeiras décadas do século supracitado), Candau e Russo (2010, p. 158) afirmam que “diferentes línguas foram o passo inicial para a proposição de um diálogo

entre diferentes culturas”. Entretanto, ao analisarmos as proposições dos autores familiarizados aos estudos pós-coloniais latino-americanos, é possível afirmar que, para o Pensamento Decolonial, o diálogo entre culturas, a interculturalidade não diz respeito apenas ao convívio ou à comunicação entre diferentes grupos. É algo mais amplo, mais intenso, porque está para além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade.

Walsh (2010) explica este conceito em três perspectivas diferentes. A autora chama de interculturalidade relacional “o contato e intercâmbio entre culturas, quer dizer, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, que podem se dar em condições de igualdade ou desigualdade” (WALSH, 2010, p. 77), considerando a proposta do filósofo peruano Fidel Tubino como interculturalidade funcional “o reconhecimento das diversidades e das diferenças culturais, com o objetivo da inclusão destas no interior das estruturas sociais já estabelecidas” (WALSH, 2010, p. 77). Para a autora, essa perspectiva é funcional à lógica do modelo neoliberal existente, pois busca promover a convivência e a tolerância, mas não questiona as causas das desigualdades sociais e culturais, nem altera as estruturas de poder. Por essa razão, vários autores se referem a essa perspectiva como uma nova lógica multicultural do capitalismo global.

Seguindo o mesmo raciocínio, Walsh (2010, p. 78) define a interculturalidade crítica como o reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder hierarquizado, com os brancos e “branqueados” em cima e os povos indígenas e afro-descendentes nos degraus inferiores. Não obstante, enfatiza que ainda não existe uma interculturalidade crítica, mas que é algo a ser construído. É admitido como um projeto político e social que reafirma a necessidade de não apenas mudar as relações, mas também de mudar as estruturas e os mecanismos de poder que reproduz a desigualdade, a inferioridade e a discriminação, inclusive no campo educacional.

Walsh (2009) ainda esclarece que o conceito de interculturalidade está fortemente ligado ao conceito de plurinacionalidade. Baseando-se na noção de ambiguidade fundacional, a autora nos leva a compreender que todos os países da América do Sul foram fundados como Estados que possuem natureza monocultural (afirmavam o ideário europeu/ocidental enquanto marginalizavam outros povos e culturas), embora concretamente sejam constituídos por povos e culturas distintas. O discurso da miscigenação (utilizado em diversas formas em diferentes países da América Latina) gerou uma noção abstrata de inclusão, mas uma prática concreta de exclusão. E a lógica multicultural opera hoje, no sentido de reconhecer e incluir a diversidade cultural, ainda mantendo a estrutura do país.

Segundo Walsh (2009), é por essa situação que, em muitos casos os termos multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo são usados de forma intercambiável. A autora refere-se a este processo como uma recolonialidade: “No capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo” (WALSH, 2009, p. 132). A pluralidade seria, assim, o eixo do projeto intercultural que trata da transformação da matriz colonial da transformação do Estado monocultural em um Estado pluricultural baseado em diferenças ancestrais.

Nessa visão, a plurinacionalidade e a interculturalidade são projetos decoloniais que buscam estabelecer um pensamento não-europeu por meio da reconceituação e refundação de estruturas sociais, epistêmicas e existenciais que põem em jogo e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver. Nas palavras de Mignolo (2008), a opção decolonial é imaginar um mundo em que muitos mundos possam existir em conjunto. Portanto, a opção decolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender para aprender de outra maneira.

Sobre essa questão, Walsh (2009, p. 140) afirma:

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições distintas. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber. É também processo e prática sociopolíticos produtivos e transformadores, assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas que vivem num mundo regido pela estrutura colonial.

Para esta pedagogia, exigida pelos críticos interculturais, a autora chamou pedagogia decolonial. Para ela, essa pedagogia tem elementos em comum com a pedagogia crítica anunciada por Paulo Freire desde os anos 1960. No entanto, a pedagogia decolonial inclui a categoria de raça proposta por Fanon (2005) como eixo articulador. Desse modo, a autora sugere que a educação decolonial é a que permeia esses dois aspectos contextuais: o do “pensar a partir da” condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados e do “pensar com” outros setores populares, para fazer insurgir, reviver e reexistir (WALSH, 2009).

Dessa forma, a genealogia da pedagogia decolonial reside nas lutas e práticas dos povos ancestrais africanos e indígenas, que foram subalternizados na relação colonialismo/colonialidade e que, portanto, tornaram invisíveis suas práticas, conhecimentos e

formas de organização. Isso não significa que eles não se importassem, como pode ser visto no caso dos movimentos sociais negros brasileiros.

Reiterando Candau (2016, p. 9):

É importante ter presente que já existem nos sistemas educativos experiências “insurgentes” que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc. Mas essas experiências permanecem periféricas, não são adequadamente visibilizadas, nem fortemente apoiadas.

Candau (2016) sugere como uma solução viável, a reestruturação escolar para superar os desafios que permeiam nosso sistema, pois, não poucas vezes, as instituições de ensino oscilaram em exercer seu princípio, de formar cidadãos críticos e democráticos. Esse desequilíbrio resulta grande parte na formação de alunos “robotizados” que absorvem e reproduzem decorebas para exclusivamente serem aprovados nos testes seletivos sem se preocupar com seus fundamentos. Felizmente, os professores em sua maioria, possuem grande potencial e estão dispostos a repensar suas práticas e formular novas propostas. A perspectiva intercultural se adequa a essas possibilidades.

Um dos fatores positivos que Candau (2016) ressaltou em sua pesquisa foi a presença significativa da diversidade cultural nos livros didáticos, desde as apostilas produzidas pelas secretarias municipais até os livros distribuídos pelo MEC. Nesses espaços, não mediram esforços para disseminar a representatividade dos mais variados grupos socioculturais, em alguns casos, acompanhada pela sua perspectiva histórica.

Rodrigues, Oliveira e Santos (2016), juntamente com outras pesquisadoras, no artigo intitulado “Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo” realizou um curso de aperfeiçoamento em 12 municípios do Estado de São Paulo, com os professores da rede pública, nos anos de 2014 e 2015. Buscou mapear os níveis de compreensão das relações étnico-raciais, assim como o nível de conhecimento desses sujeitos, identificando avanços e limites na implementação da Lei nº 10.639/2003.

As autoras, utilizando como ferramenta de dados um questionário, detalhou o perfil dos professores e gestores voluntários da pesquisa, as características demográficas, socioeconômicas, de formação e atuação profissional. Ainda, buscou extrair o conhecimento prévio que possuíam sobre a Lei, bem como seu domínio e interesse para aprender/dialogar sobre o assunto. Descreveu os hábitos e atitudes que os sujeitos apresentaram acerca da temática abordada, destacando resistências ou mesmo negação da questão. Por fim, verificou

a disponibilidade e avaliação de materiais didáticos disponíveis, bem como as práticas pedagógicas adotadas.

Como parte dos dados, na questão do racismo, Rodrigues, Oliveira e Santos (2016, p. 291) adverte:

A maioria dos profissionais, seja branco ou negro, reconhece a existência de racismo na sociedade brasileira. Porém, quando o assunto é racismo na escola, predomina a visão de que nela o problema é menor, a ponto de ele ser negado por mais de um quarto dos participantes. A percepção de inexistência de racismo no ambiente escolar leva à importante reflexão sobre como desenvolver pedagogias de combate ao racismo quando professores e gestores não conseguem identificá-lo dentro da instituição, situando-o como algo externo. O racismo, assim, é visto como um problema de outros espaços sociais, e não da escola.

Em forma de porcentagem, os autores descobriram que quase metade dos entrevistados afirma discordar das ações afirmativas para os negros, alegando que isso contribui para disseminar o preconceito - relutando a teoria meritocrata “quem quer consegue”. Um terço do total ainda acusou as próprias vítimas pelo racismo que sofreram e mais de um terço nega a existência da discriminação racial, afirmando se tratar de discriminação social. Outros dois terços concordaram que a escravidão tornou as condições mais difíceis para os negros, mas também discordaram das medidas de reparação. Dessa forma, “como esperar que eduquem cidadãos para a diversidade étnico-racial, se não compreendem o direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais, como expresso nas normativas que orientam as políticas afirmativas?” (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 292).

Outro fator que destacou foi que nesses espaços não se trabalha a temática étnico-racial nos livros didáticos, e quando isso ocorre, é realizada de maneira inusitada. Diferente de Candau, Rodrigues, Oliveira e Santos (2016) registraram que grande parte dos professores aponta a escassez de materiais com foco nessas questões, para serem utilizados em sala de aula. Além de apontar que os materiais didáticos trabalham pouco a questão da história da cultura afro-brasileira e africana, metade dos participantes concordou com a afirmação de que “a maioria dos livros e materiais didáticos existentes hoje promovem visões estereotipadas sobre o negro”.

Um aspecto positivo que destacou foi que a maioria discorda que haja oposição em tratar a questão racial na sala de aula, tanto por parte dos gestores quanto dos professores. No entanto, no que diz respeito à inserção da temática no planejamento educacional da escola, os professores asseguram que suas escolas não fazem o mínimo de esforço para incluir a

temática racial nas discussões das reuniões pedagógicas; os coordenadores apresentam um panorama oposto.

As experiências narradas pelas autoras, referentes às respectivas pesquisas mostram que a implementação das DCNERER tencionou o currículo e, conseqüentemente, o fazer pedagógico, se constituindo, dessa forma, um avanço na perspectiva de descolonização curricular.

No capítulo subsequente, traremos à baila uma discussão sobre a identidade e a diferença, e as implicações e reversões para a práxis docente advindas das práticas pedagógicas interculturais, como um instrumento de transformação social visando à afirmação e a ressignificação da identidade negra.

CAPÍTULO 2

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS: POSSIBILIDADES PARA A AFIRMAÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA

[...] trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negros constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana (GOMES, 2003, p.79).

2.1 Discussão sobre a identidade e a diferença: as implicações para o fazer docente

Os estudos sobre a identidade se destacam nas pesquisas das Ciências Humanas e são fundamentais para os sujeitos do pós-colonialismo, pois há um rompimento com os paradigmas que sustentavam a hegemonia histórica da modernidade ocidental. Os sujeitos antes colonizados e apontados por sua diferença levantam questionamentos sobre a sua identidade e não mais aceitaram a posição de inferiorização ou de subordinação impostas pelo colonizador, ou seja, buscaram construir ou ressignificar a própria história em contraposição à opressão e discriminação imposta pela modernidade ocidental.

A opressão dos colonizadores foi legitimada e naturalizada pela introjeção do pensamento europeu que foi disseminado universalmente e de forma violenta. Nesse sentido, Santos (2004, p. 7) alerta que:

Esta violência nunca foi incluída na auto-representação da modernidade ocidental porque o colonialismo foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental nos termos do qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo.

Assim, a colonização se justificava pelo processo civilizatório que se desenvolveu nos territórios dominados e perpetuou desigualdades profundas mesmo após os períodos de independências territoriais. A colonialidade se fixou e trouxe extremo sofrimento aos povos colonizados por meio da dominação, do poder.

O país tem revelado que as desigualdades visualizadas foram causadas por uma ratificação à existência de um “tipo ideal” de ser humano construído ideologicamente pela classe dominante, que corresponde a um ser homem “branco”, “heterossexual”, “cristão” e “rico”, excluindo os que não se enquadravam. Esses estudos afirmaram que as causas desses

problemas estão relacionadas às desigualdades sociais, e as disparidades que atravessam essas desigualdades no Brasil, têm profundas raízes na cultura.

Nesse contexto, somos desafiados no sentido de compreender que a identidade e a diferença são criações sociais e culturais. Sob esse aspecto Silva (2000, p. 3) pontua que:

[...] identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva. O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição - discursiva e linguística - está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.

Silva (2000) reafirma que em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir identidade, pois a identidade é simplesmente aquilo que se é: “sou brasileiro”, “sou negro”, “sou heterossexual”, “sou jovem”, “sou homem”. A identidade assim concebida parece ser uma positividade (“aquilo que sou”), uma característica independente, um “fato” autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. Identidade e diferença: aquilo que é e aquilo que não é (SILVA, 2000, p. 2).

Em contrapartida, o autor apresenta a diferença, aquilo que o outro é: “ela é americana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”, “ela é idosa”, “ela é mulher”. Ou seja, a identidade existe apenas porque existe diferença, explica o autor. Em outras palavras, a identidade se constitui a partir da diferença.

Hall (2006) relata o contexto histórico da identidade cultural até o período denominado pelo autor de “Pós-moderno”. Segundo ele, a modernidade com suas profundas transformações provocou uma “Crise de Identidade” que fragmentou o homem moderno e o descentralizou, modificando a compreensão do ser humano sobre si mesmo e do mundo ao seu redor.

O autor apresenta, construídas na história, três concepções diferentes de identidade, a saber: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. No iluminismo, o homem era centrado, unificado, racional, possuía uma identidade fixa que emergia por ocasião do seu nascimento e o acompanhava durante sua existência. O sujeito sociológico refletia o mundo moderno em sua complexidade.

A construção da identidade do sujeito passa a ser compreendida pela interação com o outro, com a cultura, de forma que a identidade se constitui o eixo que interliga o eu interior com o exterior. A partir dos processos sociológicos, surge o sujeito pós-moderno cuja

identidade é móvel, não permanente, que se constrói no curso da história e não se manifesta de maneira inata. O sujeito poderá assumir identidades diferentes em diferentes momentos.

Na modernidade tardia a mudança assume um caráter ainda mais específico, conhecido como globalização, que tem impacto na identidade cultural dos sujeitos, além disso, a mudança, nesse contexto, é ainda mais rápida e permanente. Distinguindo-se, assim, das antigas sociedades, nas quais os símbolos do passado são venerados e perpetuados. Para além das velocidades das transformações, a sociedade moderna é definida também pelo seu caráter altamente reflexivo. Suas mudanças atuam na sociedade de forma a alterar as estruturas das antigas instituições ou simplesmente criando instituições absolutamente novas, se comparadas às tradicionais.

Um dos pontos centrais sobre os quais se desenvolve o argumento do autor é a descontinuidade, com constantes fragmentações e rupturas de forma que não há mais um centro único de poder, mas uma pluralidade deles. O pensamento predominante, até então, dos sociólogos de que a sociedade é um todo organizado e unificado, obedecendo a uma escala linear e evolutiva, é revogado.

Dessa forma, as sociedades tardias são caracterizadas pela diferença. Diferenças de posições, visões, antagonismos, e, conseqüentemente, diferentes identidades. Essas sociedades não se desintegram totalmente, mas se articulam, contudo, sua estrutura permanece aberta. Em virtude disso, esse deslocamento de identidades tem aspectos positivos, pois desarticula a estabilidade do passado, abrindo, contudo, possibilidades para novas articulações que resultaram na construção de novas identidades.

Bauman (2005) também destaca que o indivíduo não possui uma identidade fixa e permanente, e argumenta:

A identidade não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age - e a determinação de se manter firme e tudo isso - são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a 'identidade' (BAUMAN, 2005, p. 17).

Em se tratando de identidade racial no Brasil, ela perpassa por um único olhar possivelmente alimentado pelo mito da democracia racial. Isso se evidencia no quanto nossas estruturas sociais, seja na mídia, na religião, na política ou na escola intensificam através de uma padronização de pensamento, uma falsa identidade, seja do indivíduo ou do coletivo do povo brasileiro.

Nesse cenário, emerge o pensamento de Backes (2006, p. 76).

Ao entendermos a cultura como atribuição de sentido, estamos reconhecendo que a meritocracia é uma construção cultural. E se aceitamos que o sentido está associado ao poder que o produziu, podemos dizer que a produção da meritocracia está associada às características das relações de poder da sociedade liberal/burguesa. [...] Este poder, além de ser um poder econômico, está associado ao saber. São saberes/poderes construídos para legitimar uma sociedade excludente que vê no excluído alguém que, por razões estritamente individuais, está nesta condição, e, se há alguma possibilidade de sair dela, essa possibilidade passa exclusivamente por ele mesmo.

Nesse sentido, ao analisar esse contexto histórico dos fatores que interferem na construção da identidade negra, na compreensão desse processo e as suas implicações para a educação de negros e brancos, é importante estar ciente da complexidade do processo de construção da identidade negra em nosso país. Esse processo é marcado por uma sociedade que se utiliza da desvalorização da cultura africana. Assim, é possível que no Brasil algumas pessoas de pele clara e traços europeus, baseadas em algum parentesco negro, se considerem “negras”. Outros, com características físicas africanas, se autodenominem brancos. É necessário lembrar que o termo negro começou a ser utilizado pelos senhores para depreciar os escravos e que esse sentido negativo da palavra se estende aos nossos dias (BRASIL, 2004).

A ressignificação política do termo foi gradativamente apropriada pelos negros no Brasil, segundo as Diretrizes Curriculares:

[...] o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990 (BRASIL, 2004, p.16).

Sobre essa questão, Gomes (2002) afirma que, tanto a identidade pessoal quanto a identidade social são formadas em diálogo. São relações estabelecidas com o outro.

É nesse sentido que entendo a identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/ racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002, p. 39)

E foi partindo desta perspectiva de compreender que a identidade do negro só poderia ser visibilizada, a ponto de ser confrontada, com “identidade padrão” branca e cristã, que o Movimento Negro Brasileiro pressionou o Estado brasileiro para a adoção de medidas de ações afirmativas para a educação e para o currículo. A partir das orientações contidas nas Diretrizes Curriculares, a escola é desafiada a educar numa perspectiva intercultural e democrática. Que a criança negra seja respeitada em sua diferença e os saberes africanos e afro-brasileiros sejam valorizados, a fim de ocuparem o espaço no currículo sem estereótipos e estigmatização.

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico para um africano. A ideia não é inverter valores, nem utilizar o termo “diversidade” para continuar reproduzindo o pensamento padrão e estereotipado nas nuances das práticas, mas, principalmente, ampliar o olhar crítico para diversidade existente na construção da sociedade brasileira, buscando outras formas de pedagogia.

2.2 Educação e a ressignificação da identidade negra

Nesta seção não pretendemos exaurir as discussões sobre a identidade negra, mas sinalizar alguns aspectos da complexidade e urgência que a questão comporta, considerando que a negação do negro imposta pelo mito da democracia racial trouxe consequências nefastas para a sociedade e conseqüentemente para a educação e currículo escolar.

O conceito de identidade requer a compreensão de que não há uma única forma de defini-la, considerando que no processo de construção identitária o indivíduo recebe influência de diferentes fatores (culturais, econômicos, geográficos e políticos) e, desse modo requer a compreensão de que:

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Nesse sentido, mesmo a identidade sendo composta por características individuais é, também, constituída por meio das relações que o sujeito está submetido no meio em que vive, ou seja, é atravessada por aspectos plurais que possibilitam sua mutabilidade.

Sob esse aspecto Gomes (2005, p.41) pontua que:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana.

Esta afirmação nos leva a refletir sobre as tensões dos debates no Brasil, considerando que a construção da identidade negra requer o enfrentamento do legado colonialista da negação da ancestralidade africana, o estigma do negro escravizado, apto apenas para o trabalho braçal, que historicamente reforçou o estereótipo da compleição física relacionada à força em detrimento do intelecto é um grande desafio construir uma identidade negra positiva numa sociedade que preconiza a igualdade, mas reproduz a desigualdade e que para os negros, se consolida por meio da diferença. A cor da pele é uma das características que historicamente foi utilizada para diferenciar e inferiorizar.

Nesse sentido, Munanga ao indagar por que a identidade negra? Explica que:

Alguém, alguma pessoa, entre os presentes já leu algo, um texto, um livro, um artigo sobre a identidade branca, sobre a identidade amarela? Falar da identidade negra significa que esta identidade passa, em seu processo de construção, pela cor da pele. O que significaria que essa identidade tem a ver com a tomada de consciência da diferença biológica entre “Branços” e “Negros”, “Amarelos” e “Negros” enquanto grupos. É importante frisar que a negritude embora tenha sua origem na cor da pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro modo, a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A negritude ou a identidade negra se refere à história comum que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros (MUNANGA, 2012, p. 12).

Essa construção simbólica é perversa, pois ao mesmo tempo em que se reconhece a sociedade brasileira multirracial reforça estereótipos e legitima as desigualdades, ao negar aos negros o direito de serem diferentes e de subjugar a herança da ancestralidade africana que ainda nas palavras do autor:

A negritude não se refere somente à cultura dos portadores da pele negra, que aliás, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mais do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (MUNANGA, 2012, p. 12).

Assim, a negritude passa ser vista como um aspecto que gera a solidariedade entre o grupo, por representar o que é em comum e que pode ser o mecanismo de fortalecimento e de pertencimento. Todavia, conforme abordagem anterior, a identidade é individual e coletiva, na medida em que a construção da identidade coletiva exige.

No processo do nosso crescimento e construção social, adquirimos novas entidades coletivas. Por exemplo: se fizemos parte do processo de mobilização política na comunidade negra, adquirimos a identidade política coletiva negra; se fomos mobilizados enquanto mulher no movimento feminista, adquirimos a identidade coletiva feminina; se aderimos a uma comunidade religiosa, adquirimos a identidade coletiva religiosa; dependendo da região geográfica do Brasil onde nascemos ou vivemos, podemos adquirir a identidade gaúcha, mineira, baiana, italiana, fora do país no estrangeiro, a identidade nacional brasileira pode se sobrepor às outras. Resumidamente, somos atravessados por uma pluralidade de identidades coletivas que, dependendo do contexto relacional se expressam mais fortes que as outras (MUNANGA, 2012, p.13).

Cabe ressaltar que historicamente a invisibilidade que a teoria da mestiçagem⁵ e do branqueamento impôs na sociedade brasileira, desde o período colonial e mantido pela colonialidade do poder e do saber até a atualidade, dificultou a construção de identidade negra tanto individual quanto coletiva, ao naturalizar a “inferioridade da raça negra” e legitimar a superioridade da “raça branca”. A esse respeito, as contribuições de Skidmore (1976, p. 81) foram significativas, ao analisar que:

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca às vezes, pelo uso dos eufemismos raças ‘mais adiantadas’ e ‘menos adiantadas’ e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. À suposição inicial, juntavam-se mais duas. Primeiro - a população negra diminuiria progressivamente em relação à branca, por motivos que incluíam a suposta taxa de natalidade mais baixa, a maior incidência de doenças e a desorganização social. Segundo - a miscigenação produzia ‘naturalmente’ uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte em parte devido as pessoas procurassem parceiros mais claros do que elas (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca).

A ideologia de branqueamento após a Abolição da Escravatura jamais foi questionada pela elite brasileira, ao contrário servia para legitimar a superioridade branca e continua presente em nosso meio social, por meio de racismo cordial e sutil, mas com excessiva carga de perversidade.

O racismo cordial, por sua vez, substituiu o científico pelas justificativas que buscavam provar a inferioridade biológica do negro terem fracassado. É,

⁵ A esse respeito ver MUNANGA (1999).

portanto, uma forma branda, assimilacionistas, sem ódios, segregação ou violência constante e explícita, sendo mais idiossincrático que institucional ou estrutural, ainda que implique em desigualdades, exploração e sujeição. Essa crença, parcialmente correta, se generalizada a todos os espaços e práticas sociais, leva a olvidar modos de dominação de raça e classe brutais, exercidos de forma sistemática, em determinados espaços sociais (cadeias, presídios, ruas escuras de periferia...), por determinados agentes sociais (policiais, agentes penitenciários, justiceiros...), ainda que de forma não oficial (PACHECO, 2011, p.139-140).

Esse mecanismo reproduziu as desigualdades raciais na sociedade brasileira e continua sendo combatido pelo Movimento Negro, bem como denunciado por meio das pesquisas acadêmicas e institutos de pesquisas que comprovam essas desigualdades. No campo educacional, os avanços das políticas afirmativas e o arcabouço jurídico decolonial e pedagógico possibilitam tensionamento teórico e prático na formação de professores e no fazer pedagógico escolar (IPEA, 2016).

Ao compreender o processo de mistura de raças, na formação do povo brasileiro, compreendemos também que fazemos parte de um mesmo grupo, contudo é inegável que o racismo e o preconceito racial no Brasil é de marca, designado por Nogueira (1985), reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de preconceito de origem. Entre o preconceito racial de marca e o preconceito racial de origem, o autor apontou as seguintes diferenças:

Quanto ao modo de atuar: o preconceito de marcas determina uma preterição: o de origem, uma exclusão incondicional dos membros do grupo atingido, em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador. [...] quanto à definição de membro do grupo discriminador e do grupo discriminado: onde o preconceito é de marca, serve de critério o fenótipo ou aparência racial; onde é de origem, presume-se que o mestiço, seja qual for sua aparência e qualquer que seja a proporção de ascendência do grupo discriminador ou do grupo discriminado, que se possa invocar, tenha as 'potencialidades hereditárias' deste último grupo e, portanto, a ele se filie, 'racialmente' [...] quanto à carga afetiva: onde o preconceito é de marca, ele tende a ser mais intelectual e estético; onde é de origem, tende a ser mais emocional e mais integral, no que toca à atribuição de inferioridade ou de traços indesejáveis aos membros do grupo discriminado. [...] ao efeito sobre as relações interpessoais: onde o preconceito é de marca, as relações pessoais, de amizade e admiração cruzam facilmente as fronteiras de marca (ou cor); onde o preconceito é de origem, as relações entre indivíduos do grupo discriminador e do grupo discriminado são severamente restringidas por tabus e sanções de caráter negativo. [...] quanto à estrutura social: preconceito de marca, a probabilidade de ascensão social está na razão inversa da intensidade das marcas de que o indivíduo é portador, ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o qual tende a coincidir; onde o preconceito é de origem, o grupo discriminador e o discriminado permanecem rigidamente separados um do outro, em status, como se fossem duas

sociedades paralelas, em simbiose, porém irredutíveis uma à outra (NOGUEIRA, 1985, p. 79-89).

Dessa forma, ser negro possui vários significados, e a formação de uma identidade negra resulta na compreensão da lógica das relações raciais brasileiras, que têm em sua origem a ancestralidade africana (afro-descendentes), porém, ciente da existência da mistura étnica e com a conscientização de que ser negro é antes de tudo uma posição política.

2.3 A prática educativa como um instrumento de transformação social

Entender a prática pedagógica, no momento presente, requer a utilização da ideia de totalidade para a compreensão desse termo para além do espaço escolar e, assim, trazê-la para a prática social.

Ao considerar os múltiplos determinantes das práticas pedagógicas, Souza (2004) toma como ponto de partida o entendimento sobre os aspectos da formação de classes sociais e da cultura. A prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, quando relaciona as atividades didáticas dentro da sala de aula que abrangem os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as suas relações com a comunidade e a sociedade.

Veiga (1992, p. 16) manifesta a ideia que a prática pedagógica é “social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

Na ótica de Silva (2011), quando se pensa na prática social, o trabalho educativo deve criar condições para os alunos se conhecerem, se descobrirem e ressignificarem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais.

Munanga (2000, p. 17) afirma que “o professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista”, que não contempla outras formas de ação e reflexão.

Nessa mesma ótica Oliveira (2010, p. 82) afirma que:

[...] importante lembrar que a formação educacional do Brasil, por muitos anos foi fundada em uma matriz europeia e americana, descartando, injustamente, as contribuições do continente africano na formação do povo brasileiro. Essa constatação, mais que óbvia, reforçou a necessidade de uma legislação que, de fato, pudesse, por força de lei, trazer às práticas pedagógicas uma abordagem mais justa da história e da formação do Brasil. E, mais do que isso, que pudesse trazer às salas de aulas, aos professores e

funcionários da área da educação as discussões referentes às relações raciais no Brasil.

Reconhecer as contribuições dos povos africanos é adotar uma postura crítica diante da homogeneização cultural posta no currículo com a valorização exclusivamente de uma única lógica possível – do colonizador europeu. De acordo com Silva (2000), precisamos adotar uma perspectiva que ao invés de celebrar e contemplar as “diferenças” devemos questioná-las e problematizá-las.” Ou seja, refletir como isso se instaurou histórica e socialmente, e que relações de poder discursivas e simbólicas estão intrínsecas a isso.

O reconhecimento das diferenças torna as relações mais equânimes, na medida em que não se busca inferiorizá-las, tampouco universalizar ou tratar na forma de temas transversais, que resulte em debates vazios e sem efeito prático, como pondera Silva (2003, p. 3) ao defender que:

As chamadas “minorias” (mulheres, deficientes, indígenas, negros e etc.) precisam ter suas dificuldades elencadas para terem de fato visibilidade: misoginia, homofobia, racismo e lesbofobia precisam ser levantadas e devidamente combatidas, afinal a escola é parte da sociedade, e se queremos relações sociais sadias, devemos começar pela infância.

Sob essa ótica, Guijarro (1998) menciona que a diversidade não significa necessariamente falar de minorias, mas do coletivo humano, que traz em seu interior as diferenças individuais. Por sua vez, Gomes (2000) descreve que ao consultarmos o dicionário à procura da definição da palavra diversidade vamos encontrar diferença e dessemelhança. Isso pode nos levar a pensar que a diversidade diz respeito somente aos sinais que podem ser vistos a olho nu.

De fato, é uma questão muito mais profunda e complexa, pois ao ampliarmos a nossa visão sobre as diferenças e dermos a elas um trato cultural e político, poderemos observar que elas são construídas culturalmente, sendo, por isso, empiricamente observáveis e construídas ao longo do processo histórico, nas relações sociais e de poder.

A autora ainda afirma que:

Falar sobre a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. Aí está o encantamento da discussão sobre a diversidade. Ao considerarmos o outro, os diferentes não deixaram de focar a atenção sobre o nosso grupo, a nossa história, o nosso povo. Ou seja, falamos o tempo inteiro em semelhanças e diferenças. Isso nos leva a pensar que, ao considerarmos alguém ou alguma coisa diferente, estamos sempre partindo de uma comparação. E não é qualquer comparação. Geralmente, comparamos esse outro com algum tipo

de padrão ou de norma vigente no nosso grupo cultural ou que esteja próximo da nossa visão de mundo. Esse padrão pode ser de comportamento, de inteligência, de esperteza, de beleza, de cultura, de linguagem, de classe social, de raça, de gênero, de idade (GOMES, 2000, p. 2).

O documento final da Conferência Nacional da Educação Básica esclarece melhor o conceito de diversidade:

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Os aspectos tipicamente observáveis, que se aprende a ver como diferentes, só passam a ser percebidos dessa forma, porque os sujeitos históricos, na totalidade das relações sociais, no contexto da cultura e do trabalho, assim o nomearam e identificaram [...] (BRASIL, 2008, p. 63).

Na escola, o sujeito deve ser trabalhado para entender essa diversidade a partir da sua subjetividade, ou seja, entendendo sua identidade. No entanto, essa mesma escola também faz o papel contrário, visto que no próprio documento - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – de Pluralidade Cultural é afirmado que:

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas (BRASIL, 1997, p. 112).

Embora os Parâmetros tenham recebido muitas críticas pelo fato abordar a diversidade de forma muito ampla, sem dar o significado necessário à presença do racismo e preconceito racial, se constituíram no primeiro documento normativo que foram implementados na política educacional e, de certa forma, tensionaram o debate.

As questões sobre a diferença negra passaram a constar em um documento que define as diretrizes pedagógicas e representou um grande avanço, pois só é possível pensar sobre o que está materializado. Desse modo, a discussão embrionária sobre a pluralidade cultural é uma diretriz curricular que norteou o programa curricular da escola na década de 1990 e, ainda hoje é uma referência para muitos educadores.

Gomes (2000) ainda ressalta que avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de

uniformização que ainda impera no campo educacional. É entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano.

Para essa autora:

Colocando-nos diante dos diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente, aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade (GOMES, 2000, p. 75).

Segundo Ortiz (2013), somente mediante uma releitura dos elementos que compõem as culturas negras no Brasil é que poderemos tentar um meio, um aprofundamento pedagógico, que nos encaminhe para uma pedagogia genuinamente brasileira, capaz de resgatar para todos os brasileiros uma cultura nossa, considerada até agora marginal, mas que responde pela identidade cultural do país, estando presente em todos os setores da sociedade.

Nesse contexto, cabe à escola formular e ressignificar esse currículo monocultural pela interculturalidade críticas, no sentido de que liga elementos da ancestralidade africana dentro da urgência pedagógica e contemporânea de hoje, entrelaçando a vivência da criança ao que é ensinado, portanto nada disso exclui a racionalidade, mas alimenta uma nova abordagem educacional.

O desconhecimento gera preconceito e a discriminação que por meio de inferiorização das diferenças inviabiliza um projeto educativo emancipatório, plural e democrático.

Vislumbrar uma proposta educativa que respeite a diferença étnico-racial e que possibilite o fortalecimento da identidade negra é compreender que:

[...] as diferenças, mesmo aquelas que nos apresentam como as mais físicas, biológicas e visíveis a olho nu, são construídas, inventadas pela cultura. A natureza é interpretada pela cultura. Ao pensarmos dessa forma, entramos nos domínios do simbólico. É nesse campo que foram construídas as diferenças étnico/raciais (GOMES, 2003, p. 78).

Somos semelhantes na condição de seres humanos, mas o que nos torna diferentes segundo Cuche (1999, p. 10), são as nossas escolhas, a forma como cada grupo cultural inventa soluções originais para os problemas que lhes são colocados pela vida em sociedade e ao longo do processo histórico.

A herança da escravidão negra no Brasil produziu uma classificação racial que está enraizada na sociedade brasileira construída na efervescência das relações sociais e do

racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica introjada nos indivíduos negros e brancos pela cultura. “Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais” (GOMES, 2003, p. 76-77).

Pensar na prática pedagógica voltada para a transformação social é compreender de que forma as diferenças étnico-raciais foram inseridas no currículo escolar e nos cursos de formação inicial de professores, pois conforme alerta Gomes (2003, p. 77) é necessário:

Discutir sobre a cultura negra também exigirá de nós um posicionamento sobre o que realmente queremos dizer quando apelamos para a construção de projetos e práticas multiculturais (tão em moda ultimamente) e nos direcionará a um compromisso político explícito diante da questão racial, entendida aqui como indissoluvelmente ligada ao conjunto de questões sociais, culturais, históricas e políticas do nosso país. Isso nos leva a pensar nas ações afirmativas para o povo negro e à forma como os educadores e as educadoras, negros e brancos, favoráveis à discussão e à inserção da cultura negra no currículo escolar, posicionam-se diante delas.

É imprescindível que os professores sejam capacitados a identificar e superar as manifestações de preconceitos, racismos e discriminações produzidos nas escolas entre os diferentes grupos étnico-raciais a fim de garantir uma mudança no que tange o respeito e a valorização da diferença. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP nº 03/2004, p. 2 procura oferecer:

[...] uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. **Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Etnicorracial-descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos** – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 2, grifos nossos).

Essa orientação no documento em tela indica que os educadores e educadoras precisam conhecer e compreender a história dos diferentes povos e de que forma ocorreram classificações que legitimaram algumas culturas e subjugaram outras e que essa postura gerou hierarquização que promoveu o racismo. Esse fenômeno é perverso e não pode ser ignorado, pois atua diretamente na construção da autoestima e prejudica relações fraternas e democráticas no cotidiano escolar.

Historicamente a sociedade brasileira não conseguiu romper com o imaginário colonial sobre o negro escravizado e a inferiorização dos saberes e características físicas. O ideal eurocêntrico na estética permeia o imaginário social e prejudica em todos os aspectos ascensão social da população negra que historicamente denuncia que os atributos físicos de cor da pele, cabelo, lábios, nariz e boca são utilizados para classificar, selecionar e excluir.

O processo de coisificação e desumanização do corpo negro, sem dúvida, foi um mecanismo de opressão e exclusão, manutenção da ordem e do status quo da sociedade brasileira. Ao negro pela sua compleição física foi destinado o trabalho braçal, uma manobra para manterem seus corpos adestrados para dissociação entre o trabalho braçal (negro) e intelectual (branco). Os traços de beleza, progresso, altivez e domínio representado pelo corpo branco.

A rejeição que a imagem do corpo negro suscita em diferentes meios e espaços da nossa sociedade um imaginário negativo e, na escola isso não é diferente. Temos um longo caminho pela frente na superação de preconceitos e desconstrução desse imaginário que naturalizou a inferiorização do negro por meio de estereótipos. Essa realidade acena a importância que o tema das relações étnico-raciais e das teorias e racistas e antirracistas estejam presentes nos diferentes cursos de formação inicial de professores, bem como na formação continuada. Nesse contexto, uma prática pedagógica transformadora requer do educador e educadora:

[...] entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra. A discussão sobre a cultura negra poderá nos ajudar nessa tarefa. Mas isso requer um posicionamento. Implica a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial, um rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico/raciais, pois esta sempre desliza para o racismo biológico e acaba por reforçar o mito da democracia racial. Uma alternativa para a construção de práticas pedagógicas que se posicionem contra a discriminação racial é a compreensão, a divulgação e o trabalho educativo que destaca a radicalidade da cultura negra. Essa é uma tarefa tanto dos cursos de formação de professores quanto dos profissionais e pesquisadores/as que já estão na prática (GOMES, 2003, p. 77).

No capítulo 3, a seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa, o local no qual a pesquisa foi desenvolvida, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de coleta, a análise de dados, os resultados e as discussões da pesquisa.

CAPÍTULO 3

A EFETIVAÇÃO DAS DCNERER NA ESCOLA

Neste capítulo será descrita a opção metodológica adotada na investigação, o cenário da pesquisa, os sujeitos envolvidos e a análise e interpretação dos dados coletados, a fim de responder o objetivo da pesquisa, no que se refere à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais.

3.1 O desenho metodológico

Segundo Denzin e Lincoln (2005), uma metodologia ou estratégia de pesquisa é determinada pela natureza da pesquisa e do assunto investigado. A escolha da pesquisa em uma investigação deve ser vista como uma ferramenta para responder à sua questão. Assim sendo, esse estudo visou explorar e compreender os significados construídos pelos participantes. Não obstante, o estudo não objetivou fornecer uma verdade definitiva sobre o tema, mas sim investigar a visão de cada participante referente ao fenômeno investigado. Aproxima-se da abordagem de pesquisa qualitativa porque possibilita uma compreensão e interpretação do significado, bem como intenções subjacentes à interação humana.

Para realizar a pesquisa, inicialmente optamos pela pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002, p. 03) “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

O segundo procedimento utilizado foi a coleta de dados que ocorreu por meio da coleta dos documentos. Para Marconi e Lakatos (1990, p. 57), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. A análise documental se aplicou, primeiramente, no contato com as legislações e, posteriormente, aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas participantes da pesquisa.

A utilização do questionário (APÊNDICE C) e das entrevistas estruturadas (APÊNDICE D) visou identificar a compreensão do problema sob a perspectiva dos participantes investigados. Durante o processo de pesquisa e, especialmente, durante a fase de

coleta de dados, os participantes foram entrevistados em seu local de trabalho, em horários agendados previamente.

Para efeito desta investigação, privilegiaram-se os espaços educativos de duas escolas públicas de Mato Grosso do Sul, a Escola Estadual Joaquim Murtinho, localizada no município de Campo Grande e a Escola Estadual Prof. Alício Araújo, localizada no município de Dourados. A escolha das escolas reside no fato de que ambas possuem um trabalho reconhecido no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e desenvolvem projetos pedagógicos que visam à implementação das Diretrizes.

Os estudantes da escola Joaquim Murtinho são oriundos de diversos bairros da capital do MS não tendo, portanto, uma região específica. A clientela que frequenta a escola no Ensino Regular é formada por jovens que na maioria estão no ano certa de acordo com a idade. Há poucos que estão em defasagem idade/ano nos períodos matutino e vespertino. Porém, no período noturno o número de alunos com idade avançada é predominante. Os jovens adultos trabalhadores constituem-se em aproximadamente 30%, com maior predominância no turno noturno. No início do ano letivo de 2018, registravam um total de 1.979 alunos.

A Escola Estadual Prof. Alício Araújo, consta em seu projeto pedagógico que além de “preocupar-se com a formação intelectual do aluno, também, não se pode perder de vista os valores éticos e morais na busca da formação integral do indivíduo” (MATO GROSSO DO SUL, 2016a, p. 4), pois muitos de seus alunos moram com os avós, ou são cuidados pelos irmãos mais velhos, tios e ou vizinhos, para que os pais possam trabalhar. Na maioria dos casos, a família é constituída por pai e madrasta e vice-versa ou somente por um deles. E com isto existem problemas que interferem tanto nos valores morais (falta de limite), culturais e afetivos quanto no ensino e aprendizagem. Daí a importância de se fazer um trabalho de orientação e educação. No início do ano letivo de 2016, registravam um total de 900 alunos. (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Ambas as escolas contam, também, com a utilização da sala de recursos multifuncional, que atende alunos com altas habilidades, deficiência intelectual, dentre outras.

3.2 Projetos Pedagógicos interculturais: um caminho possível

3.2.1 Escola Estadual Joaquim Murtinho

A Escola Estadual Joaquim Murtinho está localizada na Av. Afonso Pena nº 2445, no município de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul. Tem como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação, inscrita no CNPJ sob o n. 02585924/0001/22. Foi inaugurada no dia 13 de junho de 1922 como “Grupo Escolar” pela Resolução nº 866, de 03 de junho de 1922. No dia 5 de junho de 1924 passou a ser chamado Grupo Escolar “Joaquim Murtinho” através do Decreto nº 669, 36º da República, assinado pelo governador de Mato Grosso Pedro Celestino Corrêa da Costa, na capital Cuiabá. Na Gazeta Oficial, ano XLIII – 45º da República, nº 6.568 de Cuiabá, em 30 de março de 1933, o governador Leônidas Antero de Mattos atendendo à solicitação do Ministro da Guerra, concedeu uma parte da área da escola que dá acesso à Rua Barão do Rio Branco, para a construção de casas destinadas à residência de oficiais. O argumento do governador na época da ocupação era de que a área com edificações concorreria para o “embelezamento daquela cidade sulina”, referindo-se à cidade de Campo Grande. Em contrapartida o Ministério de Guerra propôs prestar ao Estado, serviços diversos na construção de rodovias e pontes. Em 31 de janeiro de 1947 o Governador José Marcelo Moreira assinou o Decreto-Lei nº 634 que criou a Escola Normal Joaquim Murtinho. Naquela época, a finalidade dessa escola era promover a formação pessoal docente necessária às escolas primárias do Estado (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Em concordância com a Lei Orgânica do Ensino Normal vigente no país naquela época, a escola iniciou suas atividades de formação de professores primários em 15 de março de 1947. Nos moldes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, a escola foi autorizada a funcionar com o 2º grau – habilitação para o Magistério do 1º grau, através do Parecer nº 72/1978 do Conselho de Educação/MT. No final de 1988 a Secretaria de Estado de Educação propôs a implantação do Projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, considerando a localização central, facilidade de acesso por estar em uma região servida pelo transporte coletivo, estrutura física adequada do prédio e oferecimento do 1º Grau de 1ª a 8ª séries.

A Escola Estadual Joaquim Murtinho implantou o Projeto CEFAM porque se constituía num polo irradiador de experiências inovadoras na área de Educação, na formação de professores para atuar na pré-escola e séries iniciais do 1º grau e no aperfeiçoamento e atualização de docentes do 1º e 2º graus da Rede Pública Estadual. Ao longo de sua história a escola ofereceu vários cursos, entre eles: “Técnico em Edificações”, “Técnico em Pontes e Estradas” e “Corte e Costura”. Para atender à Parte Diversificada do currículo, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, dispunha de instalações específicas para as disciplinas de “Práticas do Lar” e “Práticas Industriais”, bem como horta para atender

à disciplina de “Práticas Agrícolas”. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Ensino Normal foi extinto gradativamente.

Após o ano 2000 a escola atende principalmente a demanda do Ensino Médio. Inúmeros são os profissionais de sucesso da sociedade civil atual que cursaram o Ensino Médio na Escola Estadual Joaquim Murtinho fazendo da mesma referência na qualidade de ensino bem como de seus professores. Neste ano de 2018 a escola completou 96 anos (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Figura 1 - Escola Estadual Joaquim Murtinho



Fonte: Google Maps (28/09/2018)

Sua estrutura e funcionamento estão organizados de acordo com o Decreto nº 13.770, de setembro de 2013, da seguinte forma: Direção Escolar, Coordenação Pedagógica, Corpo Docente, Corpo Discente, Serviço de Apoio Técnico Operacional, Serviços Auxiliares, Associação de Pais e Mestres - APM, Colegiado Escolar e Grêmios Estudantil. A escola conta ainda com os serviços auxiliares da Associação de Pais e Mestres; do Colegiado Escolar e Grêmios Estudantil.

A escola funciona e atende nos três turnos e oferece Educação Básica: Ensino Fundamental de 1º ao 9º Ano e Ensino Médio. Projeto Conecta, Projeto de teatro, Projeto de natação, Projeto de Jiu jitsu, Projeto de Handebol, Projeto de futsal, Projeto de vôlei, Projeto de tênis de mesa. O currículo desenvolvido está em conformidade com o Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino.

Quanto aos Recursos Humanos, a escola possui: 01 Diretor; 01 Diretor Adjunto; 01 Secretário; 02 Coordenadores Pedagógicos; 04 Professores Coordenadores; 87 Professores, sendo a maioria de efetivos, todos com nível superior na área de atuação; 01 Professora

Gerenciadora de Tecnologia e Recursos Midiáticos (PROGETEC); 07 professores readaptados; 01 Supervisor e 01 Gestor Escolar; 07 Assistentes de Atividades Educacionais; 02 Agentes de Atividades Educacionais; 06 Agentes de Merenda; 01 Agente de Inspeção de alunos; 05 Agentes Recepção e Portaria; 13 Agentes de Limpeza. A escola possui um total de 127 (cento e vinte e sete) servidores.

3.2.2 Escola Estadual Prof. Alício Araújo

A Escola Estadual Prof. Alício Araújo está localizada na Rua José Luiz da Silva nº 3020, no município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul. Tem como mantenedora a Secretaria de Estado de Educação, inscrita no CNPJ sob o n. 02585924/0001/22. A Escola Estadual Prof. Alício Araújo foi criada através do Decreto nº. 9.219 de 26 de outubro de 1998, publicado no D.O nº 4885 de 26/10/1998 e autorização de funcionamento através da Resolução/SED/MS nº 2810, de 27/12/2013, publicada no D.O nº 8585 de 30/12/2013, no município de Dourados-MS. A escola recebeu este nome em homenagem ao professor Alício Araújo, um educador que muito colaborou no aprimoramento do processo educacional. O professor Alício Araújo nasceu no dia 30 de agosto de 1930, na cidade de Entre Rios (atual Rio Brillhante). Filho de Leonidas Marques Araújo e Augusta Albertina de Araújo iniciou sua carreira na Escola Rural Misto Alto do Mercado no vilarejo de Cruzaltina. Em 1972 foi transferido para a sede do município de Dourados tendo trabalhado como secretário geral da Escola Estadual Castro Alves. Foi professor leigo, tendo concluído a faculdade de Licenciatura Plena em Pedagogia somente em 1980. Nomeado como professor, Alício participou ativamente contra o movimento militar de 1964. Depois da faculdade retornou às salas de aula lecionando na Escola Municipal Weimar Gonçalves Torres por doze anos, sendo então transferido para a Escola Estadual Prof^a. Floriana Lopes, que está localizada no Conjunto Habitacional Izidro Pedroso, onde sua família reside até hoje. Aposentou-se por tempo de serviço com vinte duas horas/ aula, tendo lecionado, apenas, por dezenove anos quando veio a ser acometido por um câncer em julho de 1993. Faleceu no dia 11 de setembro do mesmo ano. Sua família é formada por oito filhos, doze netos e três bisnetos (MATO GROSSO DO SUL, 2016)

Alício Araújo permanece na memória de todos os ex-colegas de trabalho e sua ação de educador reflete nos professores desta escola.

Figura 2 - Escola Estadual Prof. Alício Araújo



Fonte: Imagem capturada e cedida por Franz (Servidor administrativo da UFGD - 04/11/2018)

A estrutura organizacional da escola constitui-se por: Direção, Coordenação Pedagógica, Corpo Docente, Corpo Discente, Administrativos/Apoio Operacional, Associação de Pais e Mestres, Colegiado Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil. A escola, desde seu início, foi organizada seguindo os preceitos democráticos. Desta forma, os diretores, membros do colegiado escolar e membros da Associação de Pais e Mestres são escolhidos por votação direta pela comunidade escolar, conforme legislação vigente. A Gestão Escolar é responsável pelo gerenciamento dos recursos materiais e financeiros recebidos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), PDE, PDDE e PNAE. A Escola oferece a Educação Básica nas etapas: Fundamental Inicial e Final e Ensino Médio. O Ensino Fundamental é ofertado nos turnos matutino e vespertino, sendo do 6º ao 9º ano no período matutino e do 1º ao 7º ano no período vespertino. O Ensino Médio é ofertado no turno matutino (MATO GROSSO DO SUL, 2016).

Quanto aos Recursos Humanos, a escola possui: 01 Diretor; 01 Diretor Adjunto; 01 Secretária; 02 Coordenadoras Pedagógicas; 52 Professores; 07 Professores de Apoio; 01 Intérprete; 01 Professora Gerenciadora de Tecnologia e Recursos Midiáticos (PROGETEC); 10 professores readaptados; 01 Supervisora de Gestão Escolar; 03 Assistentes de Atividades Educacionais; 05 Agentes de Merenda; 02 Agente de Inspeção de alunos; 01 Agentes Recepção e Portaria; 05 Agentes de Limpeza.. A escola possui um total de 93 (noventa e três) servidores.

3.3 Os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas escolas

O projeto *Africanidades* da Escola Estadual Joaquim Murinho, em Campo Grande - MS, realizado nos dias 30 e 31 de outubro de 2014, foi uma exposição feita pelos alunos com o objetivo de retratar alguns aspectos do continente africano, como a filosofia e literatura africana, etnias africanas, culinária negra e a influência da África no nosso país.

Um dos assuntos expostos no trabalho foi sobre as bonecas negras “Abayomi”, que tem um valor histórico de luta a resistência à escravidão. A professora de Sociologia Luciana Trevisan (Entrevistada, 2018) contou que as bonecas eram feitas pelas mães para amenizar a tristeza dos filhos. “Existia muito sofrimento naquele momento que eles saíam da África em direção ao Brasil, e algumas crianças viam aquele sofrimento e morriam, algumas eram jogadas ao mar, e para consolá-las, as mães faziam as bonecas com as próprias roupas e davam para as crianças”.

O professor de História e coordenador do projeto Izadir Oliveira ressaltou que o objetivo do trabalho era mostrar vários aspectos da África e desfazer estereótipos que a sociedade tem quando pensam sobre os povos africanos.

A gente faz o projeto pensando em trazer o conhecimento e desfazer alguns estereótipos que as pessoas têm quando pensam na África, como a capoeira e o candomblé, que são brasileiras, mas acham que são da África, pensam que a África é um país e não um continente, no folclore, que a representação do negro no folclore é safado e preguiçoso.

O coordenador também buscou desmistificar uma confusão que as pessoas têm sobre a relação entre os negros e a escravidão. “Uma confusão das pessoas é que os negros eram apenas escravos, mas na verdade era que os africanos tinham imperadores, reis, exércitos. Os imperadores mais fortes do mundo eram negros”, explica.

A Figura 3 a seguir ilustra as atividades realizadas no projeto, quais sejam:

Figura 3 - Projeto Africanidades



Foto: André Felipe (28/10/2016).

Na figura superior esquerda, da Escola Estadual Joaquim Murtinho, destaca-se que foi servida feijoada para os alunos com intuito de apresentar a influência da culinária africana no Brasil; na figura superior direita evidencia-se que foi ministrada uma palestra sobre diversidade cultural, buscando valorizar a identidade negra; a figura inferior esquerda mostra algumas pessoas dançando músicas típicas da África, objetivando reconhecer a presença da cultura *africana* dentro da música e determinadas manifestações culturais brasileiras; e na figura inferior direita apresentaram algumas das etnias africanas como conhecimento de multiplicidade.

Observa-se que o projeto atende a indicação do Dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra na Lei 10639/2003, que visa ressignificar a luta e resistência negra, em homenagem a Zumbi dos Palmares, líder negro assassinado em 1695. Símbolo da resistência e luta contra a escravidão, lutou pela liberdade de culto, religião e prática da cultura africana no Brasil Colonial. A data contrapõe ao Dia 13 de maio que historicamente foi um engodo no currículo, ao afirmar a “Libertação da escravidão”, uma das leis mais curtas que existe, pois não garantiu a integração do negro na sociedade.

É comum nas escolas a realização de atividades alusivas ao mês da consciência negra, embora alguns a critiquem por ser apenas um currículo turístico. O currículo escolar ainda tende a privilegiar as culturas chamadas hegemônicas e relegam para segundo plano as outras culturas, consideradas de menor prestígio e poder. 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, p. 175) sobre um currículo turístico.

Essas modalidades de currículo turístico reproduzem a marginalização e negam a existência de outras culturas. Hoje são numerosas as pessoas que deixaram de ver as instituições como lugares para compensar a desigualdade, que perdem sua confiança nas possibilidades da educação como instrumento de democratização. As mulheres, as minorias étnicas, os grupos de lésbicas e gays, a juventude denuncia constantemente como sua realidade continua sendo negada e/ou desvirtuada. Portanto, é preciso construir de maneira coletiva, com a participação de toda a comunidade educacional e, claro, dos grupos sociais mais desfavorecidos e marginalizados, uma pedagogia crítica e libertadora.

Cabe ressaltar que as reflexões são necessárias, mas o projeto contempla o disposto nas DCNERER, no princípio Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial (BRASIL, 2004, p. 21).

Esses princípios são marcos importantes, pois antes dessa legislação o currículo monocultural e eurocêntrico subalternizava esses saberes. Assim,

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a

discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira (BRASIL, 2004, p. 17).

É importante ressaltar que as atividades realizadas pela escola foram reconhecidas e receberam algumas premiações. Entre elas, o Prêmio *Mérito Legislativo Zumbi dos Palmares*, criado pelo então deputado estadual Amarildo Cruz (PT/MS), em homenagem ao líder negro Zumbi dos Palmares, cuja comemoração ocorria anualmente no dia 20 de novembro. Em 2013 o professor Izadir Francisco de Oliveira foi um dos indicados ao prêmio⁶.

Figura 4 - Entrega do Prêmio *Mérito Legislativo Zumbi dos Palmares* - 2013



Foto: Evellyn Rabelo. *Nota: O professor Izadir Francisco de Oliveira

A Escola Joaquim Murtinho concorreu, em 2018 no 1º Prêmio *Águas Guariroba Respeito Dá O Tom* - criado para incentivar a reflexão entre os estudantes e reconhecer as ações de inclusão racial realizadas nas escolas estaduais de Campo Grande. No regulamento do prêmio a finalidade consistiu em:

A iniciativa visa estimular e reconhecer as práticas de ações no campo da promoção da igualdade racial, superação do racismo e da discriminação étnica. Ao desenvolver as atividades propostas neste regulamento, as instituições de ensino estarão propondo ações viáveis de intervenção contra o racismo em Campo Grande. Está aberto a todas as instituições públicas de ensino públicas da rede estadual, localizadas e escolas Quilombolas

⁶ Disponível em: <https://al.ms.gov.br/Noticias/64696/deputado-amarildo-cruz-homenageia-personalidades-que-fazem-historia-na-luta-contra-a-discriminacao>. Acesso em: 24 mar. 2019.

localizadas em Campo Grande – MS. Os participantes deverão ser alunos do ensino médio. Serão premiados trabalhos em três categorias que abordem o mesmo tema em questão. São elas: vídeo, literatura e arte. As categorias permitem aos alunos desenvolverem a partir da forma que considerarem a mais adequada e viável a realização e exposição dos trabalhos, de demonstrarem conhecimento sobre o tema, bem como, alternativas para a solução dos problemas de discriminação racial e desigualdade social (ÁGUAS GUARIROBA, 2018, s/p.).

Ao todo foram 122 trabalhos inscritos nas três categorias: vídeo, projeto de pesquisa e artes plásticas. Na categoria Projeto de Pesquisa, a escola Estadual Joaquim Murinho foi a vencedora, com o projeto *Diversidade Étnico-Racial e Cultural*. O autor da pesquisa, o professor Izadir Francisco de Oliveira, destacou a premiação como essencial na ampliação de debates e pesquisas sobre o enfrentamento ao racismo e declarou em entrevista: “Estamos felizes com o reconhecimento, pois representa a ampliação de pesquisas no enfrentamento à desigualdade racial. É importante que as empresas estimulem programas como o Respeito dá o Tom, fazendo com que debates sobre a igualdade racial cheguem até a sociedade”.

A escola concorreu também na categoria Artes classificada em 3º lugar com o Projeto *A Ciência Não Tem Cor* e na Categoria Vídeo com o trabalho *Epistemicídio: O Homicídio da História*.

No mês de dezembro de 2012 duas alunas negras da EEJM, Elizângela M. da Silva e Núbia Nara M. da Silva, conquistaram no concurso organizado pelo Instituto Luther King o Prêmio *Negro Nota 10*, as quais receberam o certificado e bolsas de estudos e, o professor Izadir Francisco de Oliveira com o certificado do Prêmio *Nelson Mandela*, também oferecido pelo Instituto Luther King.

Outro prêmio conferido ao professor Izadir em homenagem da Câmara de Vereadores, por indicação de integrantes do Movimento Negro e dos vereadores Thais Helena e Cristovão Silveira, o *7º Prêmio Mister APA – Aparício Luíz Xavier de Oliveira*⁷, pelo trabalho desenvolvido na EEJM com os alunos dos 2º Anos do Ensino Médio, no PDERC.

Observa-se que a partir da implementação das DCNERER houve um avanço no que se refere a educação para as relações étnico-raiais e no MS identificamos por meio dessas pesquisas sinais de que o protagonismo de alguns professores e coordenadores pedagógicos

⁷ Nesse prêmio são homenageadas personalidades campo-grandenses que se destacaram na luta pelos direitos dos negros, combatendo o preconceito e a discriminação. O prêmio visa homenagear o “Mister APA”, um dos expoentes na defesa dos direitos do negro no Município de Campo Grande, deixando um grande trabalho em prol da luta contra a discriminação racial, em defesa dos direitos dos negros e negras do nosso Estado prêmio visa homenagear o “Mister APA”, um dos expoentes na defesa dos direitos do negro no Município de Campo Grande, deixando um grande trabalho em prol da luta contra a discriminação racial, em defesa dos direitos dos negros e negras do nosso Estado. Disponível em: <https://www.midiamax.com.br/geral/2012/premio-mister-apa-sera-entregue-em-solenidade-na-camara-nesta-quarta>. Acesso em: 26 mar. 2019.

fortalecem os princípios norteadores propostos pelas Diretrizes. Sob essa perspectiva Gomes (2013, p.32) assinala que:

[...] o caráter emancipatório da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem contribuído para legitimar as práticas pedagógicas antirracistas já existentes, instiga a construção de novas práticas, explicita divergências, desvela imaginários racistas presentes no cotidiano escolar e traz novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para os educadores, para a formação inicial e continuada de professores e para a política educacional. As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo.

Cabe ressaltar que a implementação da Lei 10639/2003 e das DCNERER somente tiveram espaço as escolas, a partir da existência da gestão democrática, pois ainda que não esteja plenamente efetivada possibilita a reflexão sobre as estruturas monoculturais e antidemocráticas que vivenciamos nas escolas públicas por muito tempo.

Identificamos um projeto importante realizado na Escola Estadual Professor Alício Araújo em Dourados-MS também realizado, nos dias 24 a 27 de outubro de 2016, denominado “*A África é aqui!*” e também a realização da *V Mostra Cultural e Científica*, com o objetivo de estudar questões que envolvem a Consciência negra comemorada oficialmente no dia 20 de novembro.

Para a ocasião, a coordenação, professores e alunos prepararam uma rica programação que contou com apresentação de danças, teatro, banda musical, exposição de bonecas negras, oficina de turbantes, apresentação de roda de capoeira, oficinas de jogos africanos e visitação da V Mostra de Arte, cujo tema trabalhado foi a Arte Africana em suas diferentes versões.

Foi organizada também a exposição de bonecas negras e atividades vinculadas a em conjunto com as palestras da Professora Dra. Eugênia Portela e do Professor Dr. Mário Sá, ambos da UFGD, que também desenvolvem atividades de extensão para os alunos e docentes da escola.

No desenvolvimento do projeto, a escola ofereceu uma merenda com cardápio diferenciado, no caso foi servido também uma feijoada, prato tipicamente brasileiro, com forte influência africana.

Conforme a coordenação, direção, professores e alunos o projeto interdisciplinar superou as expectativas trazendo um ambiente de formação, alteridade e reflexão para com o diferente.

Figura 5 - Projeto A África é aqui – A



Fonte: PROGETEC (24/11/2016).

A figura superior direita, da Escola Estadual Prof. Alcício Araújo, mostra um pouco da arte africana que representam seus valores étnicos, morais e religiosos; a figura superior esquerda apresenta instrumentos da cultura africana; na figura centro a direita, a exposição de bonecas negras com intuito de valorizar a identidade da criança negra; na figura centro a esquerda, apresentam uma demonstração da dança do ventre, que tem traços africanos e carrega muitas significações; na figura inferior centro, apresenta o registro de uma palestra realizada sobre diversidade étnico-racial cultural.

3.4 O perfil dos participantes da pesquisa e percepções sobre a temática

Nesta seção apresentaremos os dados gerais das duas escolas que participaram desta pesquisa, considerando que os profissionais aceitaram participar de forma voluntária.

Obtivemos um total de 15 (quinze) entrevistas e 64 (sessenta e quatro) respostas nos questionários.

Na Escola Estadual Joaquim Murinho foram 56 participantes, sendo esses: 10 entrevistados e 46 dos questionários. Na Escola Estadual Prof. Alício Araújo foram 22 participantes, sendo esses: 4 entrevistados e 18 dos questionários.

Referente ao gênero dos sujeitos, a maioria é composta de mulheres, representando 56% dos professores e 53% dos gestores. Especificamente à função de gestores, ainda referente ao gênero dos participantes, apesar da minoria ser masculina, compõem 100% da função de direção e vice-direção, ao passo que na coordenação pedagógica, nas duas escolas, predomina as mulheres.

Quadro 2 – Cargo dos participantes da entrevista segundo o gênero:

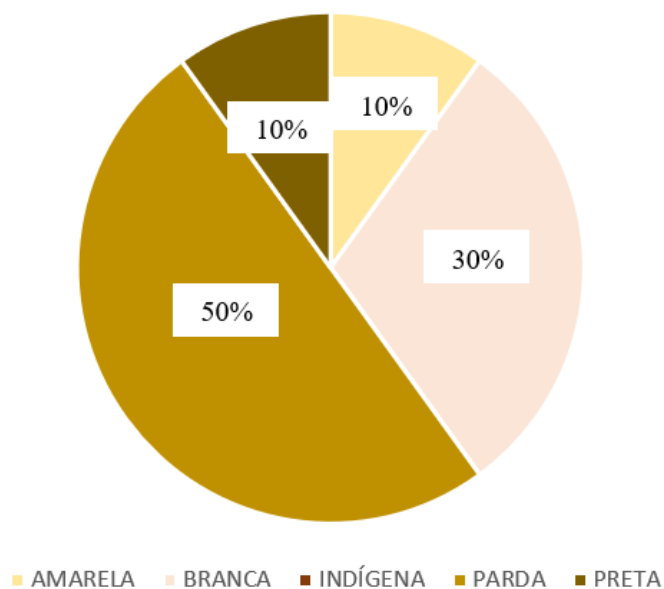
CAMPO GRANDE				
CARGO	GÊNERO	QTS	GÊNERO	QTS
Diretor(a)	Masculino	1	Feminino	0
Diretor(a) Adjunto(a)	Masculino	1	Feminino	0
Coordenadores(as)	Masculino	2	Feminino	4
Professores	Masculino	1	Feminino	1
DOURADOS				
CARGO	GÊNERO	QTS	GÊNERO	QTS
Diretor(a)	Masculino	1	Feminino	0
Diretor(a) Adjunto(a)	Masculino	1	Feminino	0
Coordenadores(as)	Masculino	0	Feminino	2
Professores	Masculino	0	Feminino	1

Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere ao tempo de atuação dos entrevistados, mais de 52% declarou ter entre 01 (um) ano a 10 (dez) anos no cargo, 20% possui entre 11 (onze) a 20 (vinte) anos e 26% entre 21 a mais de 30 anos de serviço. Dos que responderam os questionários, 6,2% declarou ter menos de 1 (um) ano, 32,8% entre 1 (um) a 10 (dez) anos, 31,2% possui entre 11 (onze) a 20% e 29,5% entre 21 a mais de 30 anos de serviço.

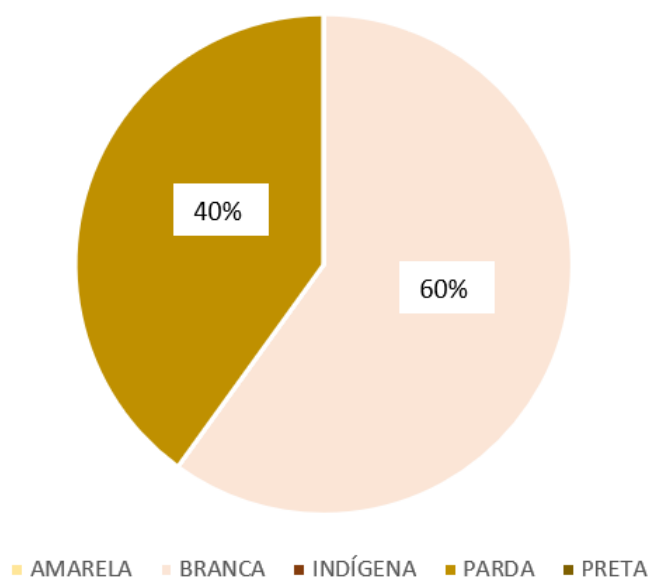
Referente à cor/raça dos participantes das entrevistas, podemos perceber que na Escola Joaquim Murtinho predomina os autodeclarados pardos, 50% em seguida a cor branca 30%. As autodeclarações de preto e amarelo totalizaram um percentual de 20%.

Gráfico 1 - Cor/raça declarada pelos entrevistados da Escola Estadual Joaquim Murtinho



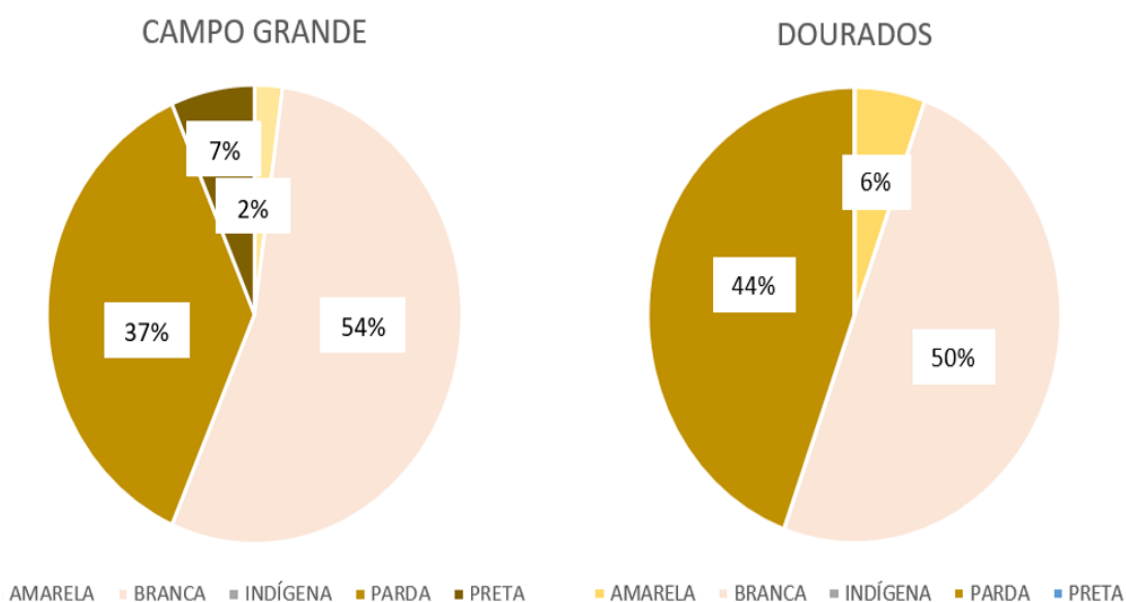
Na Escola Estadual Professor Alício Araújo identificamos que 60% se autodeclararam brancos e 40% pardos, conforme mostra o gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Cor/raça declarada pelos entrevistados da Escola Estadual Professor Alício Araújo



Referente à cor/raça dos participantes dos questionários, podemos perceber que na EEJM e na EEAA predomina os autodeclarados brancos, 54% na primeira e 50% na segunda. Em seguida a cor parda, 37% na EEJM, e 9% da somatória dos autodeclarados pretos e amarelos. Na EEAA 44% se autodeclararam pardos e 6% da cor amarela.

Gráfico 3 - Cor/raça declarada pelos participantes do questionário por escola



Segundo Censo demográfico do IBGE (2010), o Estado de Mato Grosso do Sul possuía um total de 1.067.560 habitantes que se autodeclararam da cor/raça parda (43,59%) e o município de Dourados um total de 69.230 autodeclarados pardos (35,32%). Considero pertinente apresentar minha percepção de que por meio da heteroidentificação⁸, identifiquei entre os participantes alguns profissionais negros, mas que não assinalaram essa opção.

Referente a formação inicial dos gestores, a maioria cursou na graduação as licenciaturas nas áreas de humanas, predominando o curso de pedagogia, seguido de letras e história.

Quadro 2 - Curso de formação inicial dos gestores⁹

GRADUAÇÃO	E. E. JOAQUIM MURTINHO	E.E PROF. ALÍCIO ARAÚJO
-----------	------------------------	-------------------------

⁸ Ocorre quando outra pessoa realiza a identificação étnico-racial. Nos concursos públicos é um procedimento complementar à autodeclaração. A esse respeito Ver (PETRUCCELLI; SABÓIA, 2013, p. 13).

⁹ Alguns componentes da gestão possuem duas graduações.

ARTES	0	0
CIÊNCIA/BIOLOGIA	1	0
SOCIOLOGIA	0	0
EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0
FILOSOFIA	2	0
FÍSICA	0	0
GEOGRAFIA	1	0
HISTÓRIA	2	1
LETRAS	1	3
MATEMÁTICA	1	0
QUÍMICA	0	0
PEDAGOGIA	4	1

Entre os professores participantes do questionário a maioria também cursou na graduação as licenciaturas nas áreas de humanas e comparando com a média de tempo no magistério concluíram antes da promulgação da Lei 10639/2003. O Quadro 1, a seguir mostra a formação dos docentes.

Quadro 3 - Curso de formação inicial dos professores¹⁰

GRADUAÇÃO	E. E. JOAQUIM MURTINHO	E.E PROF. ALÍCIO ARAÚJO
ARTES	2	1
CIÊNCIA/BIOLOGIA	3	4
SOCIOLOGIA	3	0
EDUCAÇÃO FÍSICA	2	1
FILOSOFIA	4	0
FÍSICA	2	1
GEOGRAFIA	5	1
HISTÓRIA	5	1
LETRAS	12	5
MATEMÁTICA	6	3
QUÍMICA	5	1
PEDAGOGIA	1	2

Fonte: Elaborado pela autora

Especificamente sobre o conhecimento da Lei 10.639/2003, 71% da Escola Joaquim Murtinho afirmou conhecer e 56% afirmou que ela é efetivamente implementada em sua escola. Da Escola Alício Araújo, 77% também afirmou conhecer e 50% confirmou que ela é efetivamente implementada em sua escola. Em se tratando de relatos de alguma situação de preconceito e/ou discriminação no espaço escolar, 43% da EEJM afirmou ter ouvido/presenciado algum caso e 55% da EEAA.

¹⁰ Alguns componentes da gestão possuem duas graduações.

Sobre a importância comemoração do Dia 20 de novembro, 89% da EEJM consideram-na importante e 69% da EEAA concordaram com a forma que a escola comemora esse dia.

Considerando que as exigências legais para a inserção das disciplinas sobre história e cultura africana e afro-brasileira nos cursos de graduação ocorreram apenas por meio do Parecer CNE/CP 2004, inferimos que a maioria dos gestores e professores não cursaram disciplinas com abordagem voltada para a diversidade e relações étnico-raciais. Entre os participantes da pesquisa, apenas 6% afirmou ter estudado na graduação¹¹, alguma disciplina relacionada às questões das relações étnico-raciais, quando realizou um segundo curso de graduação. Rizzo (2018, p. 114), ao investigar a formação de pedagogos nos cursos nas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul destaca que:

Passados mais de 15 anos de aprovação da Lei 10.639/03, devemos considerar um avanço significativo, reflexo das lutas e reivindicações do Movimento Negro. Há um movimento afirmativo institucional a favor da EREER, porém é preciso continuarmos a tensionar o lugar que a temática educação para as relações étnico-raciais ocupam na grade curricular dos cursos de Pedagogia, pois se comparada com outras áreas, podem ser consideradas periféricas nos PPC, seja pela carga horária, ou pela formação acadêmica do docente que ministra as disciplinas para a EREER. [...] Identificamos, nas ementas das disciplinas dos cursos, temas diretamente ligados ao ensino de história e à cultura afro-brasileira e africana para a EREER. As referências bibliográficas dos cursos apresentam autores relevantes para debater os objetivos das disciplinas.

A inserção de disciplinas nos cursos de licenciatura passou a ser obrigatórias apesar de que dependendo do curso o acadêmico pode finalizar a graduação sem cursar uma delas, principalmente se for disciplina eletiva somente. Pois conforme destaca (DIALLO, 2017, p. 116) “[...] quando analisamos o total da carga horária destinada para EREER, identificamos se as mesmas se encontram de maneira centrais, semiperiféricas ou periférica”.

3.5 O conhecimento do arcabouço pedagógico descolonial e a implementação das DCNERER na Escola Estadual Joaquim Murtinho (EEJM)

Sobre a importância da temática no currículo indagamos: **Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo escolar?**

¹¹ Sobre a formação de professores na perspectiva das DCNERER ver Diallo (2017).

Os resultados mostraram que, 94% dos participantes consideram importante a implementação das DCNERER. Entre esses um total de 6% considera importante esse tema, mas não essencialmente no currículo escolar. Na fala da professora entrevistada:

Sem dúvida. É para os alunos mesmos, ter reconhecimento da identidade deles. Alguns do 9º ano, vieram esses dias e falaram sobre preconceito, que sofria preconceitos, que elas não se aceitavam [...] Até mesmo pela aceitação... pela história [...] por toda [...] e [...] pelos direitos que, às vezes, eles nem sabem que eles têm. Então, ainda tem esse preconceito velado, ainda tem tudo isso eu percebi, eles falando entre si. Muitos deles não sabiam que preconceito é crime, não sabem suas origens, não sabem de suas histórias [...] Quando tem algum debate nesse sentido (recentemente deve um no período da manhã). Alguns até se emocionam por saberem da história, sobre a luta [...] Isso é importantíssimo, para que eles se conheçam, se identifiquem mesmo (ENTREVISTA - PROFESSORA G, 2018).

Sobre a questão: **Você considera importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada de professores?**

Entre os correspondentes 96% afirmaram ser importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo tanto na formação inicial quanto na continuada.

Observamos que no Parecer CNE/CP 03/2004 que regulamentou a Lei 10639/2003 determina a articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico/racial (BRASIL, 2004, p. 353). O documento determina também a responsabilidade dos sistemas de ensino ao dispor que:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras proverem as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004, p. 349).

Notamos que existe por parte dos professores, coordenadores e gestores escolares o conhecimento da importância da legislação e conforme mostrado nos projetos das escolas o

desenvolvimento de atividades. Consideramos que as mostras culturais representam a finalização de projetos, com a sua culminância, mas sem dúvida as determinações legais favoreceram o debate no contexto escolar de temas antes silenciados. Além de que esses projetos apresentam aspectos positivos da história da África e dos afro-brasileiros, o que favorecem o fortalecimento identitário das crianças e jovens negros/gras e ressignifica aos não negros a história.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi a afirmação da coordenadora B sobre a importância de inserir a discussão trazida pelas DCNERER ponderou que: “Imprescindível, porque o currículo é um espaço de poder e disputa. Leitura importante dentre outras para compreensão do debate sobre currículo, considerando as discussões em andamento referente ao currículo”.

Essa compreensão é relevante, pois demonstra o conhecimento sobre as relações de poder presentes nas discussões sobre o currículo que à serviço da classe dominante impõe conhecimentos que visam a dominação.

[...] o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. **Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.** Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado (SILVA, 2004 p. 16. Grifos nossos).

E essa discussão é pertinente no caso dessa investigação, pois o currículo influencia no processo de construção identitária.

O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, definem-se constroem as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica em educação ensinou-nos que o currículo produz formas particulares de conhecimento e saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam essa visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais, sexuais [...] Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz (CABRAL; COLOMBI; FERREIRA, 2002, p. 127).

A formação na Secretaria de Estado de Educação ocorre por meio de cursos promovidos pela Coordenadoria de Políticas Específicas para educação - COPEED em parecerias com as universidades estaduais e federais. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul realizou de 2017 - 2018 um Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Currículo e Diversidade: Gênero, Raça e Etnia. A Universidade Federal da Grande Dourados, por meio da Faculdade de Educação e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros realiza pesquisa para acompanhar a implementação das DCNERER e projetos de extensão¹² voltados para capacitação continuada de professores.

Em relação à disponibilização da escola de materiais para a implementação das DCNERER questionamos: **A escola disponibiliza materiais didáticos, e/ou paradidáticos, para o trabalho com/sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana?**

A coordenadora A¹³ da Escola Estadual Joaquim Murtinho informou sobre os materiais:

O que nós temos de material são os materiais fornecido pelo MEC, tem um acervo bem significativo, agora no momento né, porque antes havia uma carência. Mas agora há livros que tratam dessa temática e são fornecidos pelo MEC, existe sim. Existem também outros que são produzidos pela secretaria de estado de educação. Eu talvez não tenha muito claro dessa gestão agora né, mas as gestões anteriores, de governos anteriores, produziram materiais específicos e enviaram para as escolas para que se trabalhasse com as relações étnico-raciais que trataria não só a questão do negro, mas a questão dos indígenas também, bem amplo. Materiais específicos mesmo, que estão chegando nas escolas foram fornecidos pelo MEC e o professor produzir com os alunos pesquisas específicas, para aprofundar a temática. Porque a questão étnico-racial, ela não se restringe só ao Brasil, também nós temos, considerar do mundo (ENTREVISTA - COORDENADORA A, 2018).

A mesma questão dirigida para a outra coordenadora resultou na seguinte informação:

São materiais que nós temos na sala de informática nós temos o PROGETEC, nós temos a biblioteca trabalhos de pesquisa com os professores (eles desenvolvem trabalhos/estudos com os alunos). E tudo isso eles fazem apresentação, estudo de caso. Então está direcionado a pesquisa e implementação em sala de aula, como trabalhar com **etnia, racismo**, e temas transversais em palestras. E dentro das disciplinas que nós temos desde Língua portuguesa até Sociologia, História, então é um tema transversal. O professor pode falar esse tema, expandir, fazer pesquisas, trabalhos e

¹² Disponível em: http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9699_18_07_2018. Acesso em: 25 mar. 2019, conforme chamada FUNDECT N° 06/2017 – UNIVERSAL-MS - Seleção Pública de Projetos de Pesquisa e Inovação para o Estado de Mato Grosso do Sul.

¹³ Para garantir o anonimato optou-se por nomear os entrevistados pelas letras do alfabeto.

desenvolver um projeto também. A gente tem um dia destinado pra apresentações de projetos nesse tema (ENTREVISTA - COORDENADORA B, 2018. **Grifos nossos**).

É inegável que há um movimento afirmativo implementado após as legislações, no sentido de viabilizar aos docentes o conhecimento e a disponibilidade de materiais para desenvolver as metas e princípios das DCNERER. Conforme aponta a fala coordenadora A, houve um movimento muito profícuo para as políticas de diversidade iniciadas no octênio de FHC e nos mandatos do governo de Luís Inácio da Silva¹⁴, por meio de programas e projetos voltados para a diversidade étnico-racial, promovidos pelo Ministério da Educação e com a publicação de livros e materiais didático-pedagógicos.

Os professores entrevistados demonstraram ter conhecimento dos materiais existentes na escola e da inserção nas disciplinas. O professor H afirmou que:

Eu trabalho com projeto diretamente, minha disponibilidade é a pesquisa que eu faço, porque eu já tenho acervo, relacionado a isso. Então eu uso meu próprio material. Mas assim, com certeza se eu for fazer um projeto, a escola sempre apoia. Tanto que tem o projeto do professor Izadir, que trabalha conosco, o trabalho dele é muito bom [...] é excelente, e eu o apoio (ENTREVISTA - PROFESSOR H, 2018).

É comum em pesquisas sobre a ERER identificarmos que nas unidades escolares existem professores protagonistas e que desenvolvem projetos de forma coletiva e individual. Há experiências que são desenvolvidas pelos gestores, por meio de projetos com temas mais amplos e que culminam nas mostras culturais nas escolas e eventos externos. O Projeto *Educar para a Igualdade Racial e de Gênero* faz parte do Programa de Educação do Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT¹⁵, sendo promovido juntamente com instituições parceiras que surge para atender uma expectativa de mapeamento das práticas escolares voltadas para o tratamento da temática étnico-racial. Sua primeira edição ocorreu no ano de 2002, com o objetivo de identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas pedagógicas e de gestão escolar, vinculadas à temática étnico-racial, na perspectiva da garantia de uma educação de qualidade para todas e todos e, mais especificamente, de combate ao racismo e de valorização da diversidade étnico-racial (CEERT, 2019).

¹⁴ Sobre esse tema ver MOEHLECKE (2009).

¹⁵ Em MS duas escolas já receberam esse prêmio, na modalidade Ensino Fundamental II. A E.M. João Evangelista de Almeida. O projeto proposto pela Professora Eugenia Portela de Siqueira Marques, na época diretora-adjunta da escola, com o projeto *Aprendendo a conviver com e diversidade étnico-racial* e outro prêmio recebido pelo Professor Giovani José da Silva, com o Projeto *Como viviam os kadiwéu antigamente*.

O diretor-adjunto informou que “são livros paradidáticos que ficam na biblioteca da escola e vem alguns recursos tecnológicos, na sala de informática, que os professores podem utilizar pra formular suas aulas são distribuídos primeiramente para os professores e depois para os alunos” (ENTREVISTA - DIRETOR-ADJUNTO, 2018).

Quando indagados **Você conhece a Lei Federal nº. 10.639/2003?**

A coordenadora C caracterizou o projeto “Africanidades”, realizado pelo coordenador Izadir, quando indagada da Lei em questão, que envolve toda a escola com a presença de palestrantes e degustação de comidas típicas do continente africano. A coordenadora D, também ressaltou outro projeto denominado “Chuva de Cidadania”, que além de se embasar nessa lei, ainda aborda a lei 10.645/2008 dos indígenas.

O coordenador F, um dos regentes desses projetos, fez menção de mais outro projeto, de sua autoria, que incentivava os alunos do ensino médio à sugerissem temas polêmicos do dia-a-dia deles. A partir dessa coleta, pesquisavam sobre esses temas e apresentavam. Esses trabalhos chegaram até as universidades, e a partir de então, receberam muitos convites para que expusessem seus trabalhos e apresentarem.

O diretor adjunto I afirmou sua escola trabalhava com a Lei 10.639/2003 por meio dos projetos de “Africanidades”. Destacou também que sua escola é bem diversificada, pois recebem alunos de todos os tipos, tanto da cidade em que se situa a escola, quanto os que vem de outros estados. Por isso, declara, que é importante estudar não só a questão da negritude, mas tudo quanto for possível, dentro desse mesmo projeto.

Para o diretor J, sua escola não trabalha a Lei 10.639/2003 na integridade, mas desenvolvem, nos três turnos, projetos interdisciplinares há 10 anos, durante todo o ano, com vários temas, mas com a questão étnico-racial em evidência, e com a culminância, só no mês de outubro.

Outro rompimento trazido pelas DCNERER é oportunizar o debate sobre o racismo e a discriminação racial no cotidiano escolar que às vezes fica camuflado no modismo do “*bullying*” e deixado de ser trabalhado adequadamente. Na questão: **Você já ouviu relatos ou presenciou alguma situação de preconceito e/ou discriminação no espaço escolar?**

O diretor da escola afirmou que já ouviu relatos de racismo, em suas palavras:

Sim. A escola possui uma legislação, que é o regimento escolar para ser aplicado. Mas independente da legislação, a gente trabalha bastante conversando, dialogando, chamando os pais, e principalmente, fazendo o trabalho pedagógico com os professores. Para que os alunos entendam onde é que está a falha a partir do conflito, tentando trabalhar um pouquinho a raiz e... o que existe de positivo na nossa escola. Aqui é a diversidade, nossa

escola é muito eclética, e a gente tenta buscar os pontos positivos disso para ser trabalhado. Buscar a positividade a partir disso, para tentar evitar a raiz dos problemas, dos conflitos [...] Mas o preconceito e os conflitos são inevitáveis constantemente acontece (ENTREVISTA - DIRETOR, 2018).

É raro acontecer. Já presenciei o caso de criança não aceitar fazer trabalho em dupla com um coleguinha negro (ENTREVISTA - COORDENADORA M, 2018).

Essa constatação é relevante, pois o reconhecimento da existência do racismo e a sua negação prejudica a EREER e, sem dúvida a postura do gestor da escola é fundamental para o trabalho no ambiente escolar, seja promovendo ou apoiando as ações de combate ao racismo, contudo pesquisas¹⁶ demonstram que ainda há desconhecimento dos gestores sobre a Lei, as DCNERER e a importância dos conteúdos para fortalecer a identidade negra e desconstruir os estereótipos e a legitimidade da cultural eurocêntrica.

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada e respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2004, p. 88-89).

Na expectativa de ampliar a participação dos entrevistados fizemos a seguinte indagação: **Caso haja mais informações que você considere importante frisar sobre a temática abordada, por favor, compartilhe conosco:**

A seguir analisamos as percepções de uma professora e do diretor-adjunto sobre a questão em tela:

Há muito ainda a ser feito. Mas é necessário o diálogo e “reparar” todo o processo histórico que culminou no que temos e vivemos. É necessário (re) conhecer nosso passado vergonhoso (e legalizado) de escravidão refazendo não só a história (contada e escrita) dando vazão a ela, mas modificando nossas práticas e isso é um processo, infelizmente lento e espera-se gradual (ENTREVISTA - PROFESSORA N, 2018).

Bem, é difícil responder essa questão. Mas eu acho que a temática social de combate aos preconceitos, de trabalhar a questão do respeito nas relações

¹⁶ O trabalho de pesquisa: “A gestão escolar e a lei 10639/03 na educação” de Vieira e Martins (2015), demonstra parte dessa realidade.

sociais é algo que é muito urgente, não só a questão de negro, a questão racial, mas tem muitas outras questões. Hoje por exemplo, você vê muito na mídia, nas redes sociais essa disputa, esse espaço que deveria ser o espaço de comunicação, de interação, de construção de amizade, as pessoas estão usando para combaterem umas às outras, desrespeitando o pensamento, a convicção do outro, ofendendo pelas redes sociais, principalmente no contexto de ano eleitoral. Então eu acho que nós temos, sim, trabalhar essas questões de ordem social, do primeiro dia de aula até as férias, até o último dia; é necessário trabalhar tanto a questão de negros, brancos, rico, pobre, gordo, magro, hetero, homo, mulher, homem. Nós precisamos fazer um trabalho no sentido que todos entendam que todos são seres humanos, que todos tem suas necessidades, tem seus direitos, seus deveres, todos são merecedores de falar o que pensam, de ter as suas ideias respeitadas mas acima de tudo respeitar as ideias dos outros para que possa exigir que as suas ideias também sejam respeitadas (ENTREVISTA - DIRETOR-ADJUNTO, 2018).

Essas ponderações são contraditórias e nos chama a atenção. Se por um lado a professora identifica a importância e legitimidade de se reconhecer o legado negativo ao povo negro devido à escravidão e principalmente a necessidade de repensar nossas práticas, o diretor-adjunto diluiu a discussão ao colocar as diferenças num mesmo patamar de igualdade. Sem dúvida é preciso repensar formas de proteger a dignidade de todos os seres humanos, em suas diferenças, mas não podemos igualar a todos, pois é preciso conhecer o processo de lutas e conquistas, bem como os fatores sociais, políticos e culturais. Não podemos entre as minorias excluídas historicamente esquecer o quanto a escravidão no Brasil influenciou negativamente para a ascensão social da população negra e viabilizou o racismo estrutural. Preconceito existem vários, mas discriminação racial é devido ao seu pertencimento e, no Brasil é inegável que a cor da pele é um marcador irrefutável.

A respeito da questão: **Sua escola comemora o dia 20 de novembro?**

Nas palavras do diretor e do diretor - adjunto da escola, sobre comemorar ou não o dia 20 de novembro:

Comemoramos. O término do nosso trabalho é próximo dessa data, E aí os professores **da área de humanas** fazem um trabalho específico nessa data, com os alunos, mas principalmente o trabalho étnico-racial. A gente já faz há dez anos, a gente sempre faz muitas pesquisas, para que cada vez mais os alunos possam estar inseridos e contextualizados. Inclusive muitos dos nossos trabalhos acabam sendo levados pra empresas, até mesmo para outras escolas, ou universidades, para ser divulgado (ENTREVISTA - DIRETOR, 2018. Grifos nossos).

Comemoramos. **Nosso coordenador Izadir**, é bem ativo nesse sentido das datas específicas, então ele sempre faz projetos. Então comemora sim (ENTREVISTA - DIRETOR-ADUNTO, 2018. Grifos nossos).

Na EEJM observamos que a gestão apoia as atividades e projetos, contudo ressaltamos dois aspectos. O primeiro na fala do diretor ao se referir aos professores das áreas de humanas é um equívoco, pois as discussões sobre a ERER devem perpassar todas as disciplinas de forma interdisciplinar e, na realidade quando se realiza projetos é possível envolver as áreas das exatas. A questão que se indaga é em que medida os trabalhos da escola dependerão apenas do protagonismo do coordenador Izadir, conforme aponta o diretor-adjunto ou se é possível vislumbrar o comprometimento de um trabalho coletivo da escola.

No tópico a seguir apresentaremos os dados referentes à implementação das DCNERER na Escola Estadual Prof. Alício Araújo.

3.6 O conhecimento do arcabouço pedagógico descolonial e a implementação das DCNERER na Escola Estadual Prof. Alício Araújo (EEAA)

Com relação à existência de materiais na escola sobre a ERER, ao ser indagada com a questão: **Sua escola disponibiliza materiais didáticos, e/ou paradidáticos, para o trabalho com/sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana?**

A coordenadora L afirmou que a escola não disponibiliza materiais sobre essa temática. Contudo a coordenadora M respondeu de forma diferente que a escola possui esses materiais:

[...] quando não dispomos de todo o material a coordenação juntamente com os professores realizam pesquisas ou empresta para a realização das atividades propostas em parceria com outras instituições como ocorreu com as bonecas negras. Na escola, com as turmas iniciais, é muito trabalhado a literatura: Menina bonita do laço de fita (ENTREVISTA - COORDENADORA M, 2018).

Apesar de ser importante essa fala notamos que entre os livros paradidáticos citados “Menina Bonita do Laço de fita” é uma literatura que rompeu paradigmas, mas que, atualmente, o MEC já disponibilizou outras diferentes obras¹⁷ e pesquisadores da área publicaram textos com mais significado e que certamente podem ser acessados pela escola. Ou, ainda, a escola por meio de recursos do PDDE pode garantir a aquisição de obras com maior potencial.

O diretor-adjunto confirmou que a escola possui materiais sobre essa temática ao assinalar que:

¹⁷ Sobre a literatura afro-brasileira e africana. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/15-dicas-de-literatura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 26 mar. 2019.

Sim, não tanto quanto deveria [...]. Mas aqueles que a gente tem, nós recebemos ano passado algum material e esse material está disponibilizado. Agora você me enquadrrou, eu não sei te dizer esses nomes, mas nós temos um número bem legal de materiais na biblioteca [...] livros, vídeos, cds e dvds (ENTREVISTA - DIRETOR-ADJUNTO, 2018).

Observamos a coerência nas afirmações dos gestores e coordenadores e quando constatamos a existência de materiais na biblioteca da escola que pode dar suporte pedagógico ao planejamento e fazer docente.

Sobre a **questão: Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo escolar?**

O diretor adjunto, citou alguns temas que são trabalhados na escola como a questão a social, o racismo, o *bullying*, a violência contra a mulher, a violência doméstica, o suicídio, dentre outros. Fez também menção de uma professora de história que desenvolve trabalhos muito interessantes.

Na questão: **Você considera importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada de professores?**

Observou-se que 100% dos participantes afirmaram ser fundamental estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada. A professora N enfatizou não só estudar, mas debater e aplicar em suas práticas.

Na questão **Sua escola trabalha com a Lei Federal nº 10.639/2003?**

O diretor afirmou que sua escola trabalha com a Lei 10.639/2003, em suas palavras:

Sim. Já desenvolvemos um projeto voltado ao tema “*A África é aqui!*”, entretanto os professores abordam continuamente o tema de acordo com os conteúdos de cada disciplina (ENTREVISTA - DIRETOR, 2018).

Então, na medida do possível, tentando encaixar o currículo, né, o pouco tempo de aula e a dificuldade, a gente tenta trabalhar, mas há convir que não é um trabalho fácil, uma vez que a escola já tem o seu currículo, né, a ser desenvolvido, e a dificuldade de tempo, os feriados..., então a gente tem dificuldade, a gente trabalha na questão de projeto, que geralmente é um projeto que é desenvolvido em todos os bimestres com a combinação no mês de novembro, do quarto bimestre, outubro e novembro (ENTREVISTA - PROFESSORA P, 2018).

O discurso sobre as “diferenças” também é recorrente nessa fala, quando antes de afirmar a importância do projeto específico sobre a temática pesquisada, coloca no mesmo pluralismo questões que possuem suas especificidades. Nas falas dos entrevistados expuseram que:

É um assunto que deve sempre ser abordado de maneira a promover o entendimento acerca da diferença e o respeito mútuo, mas não necessariamente ser uma temática, presente no currículo (ENTREVISTA - COODENADORA L, 2018).

É importante incluir essa temática, porque ajuda na construção da identidade do aluno e no respeito com o outro (ENTREVISTA - COODENADORA M, 2018).

Sou a favor da inclusão, **não só dessa temática**, mas de toda forma de preconceito [...] se não pode ser incluído, pelo menos seja feita de forma transversal (ENTREVISTA DIRETOR-ADJUNTO, 2018).

Identificamos na resposta da coordenadora M uma percepção mais adequada à proposta da EREER e o significado para o currículo, pois conforme alerta Silva (2004 p. 150), “currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.

Com relação às falas dos gestores, apesar das questões serem dirigidas com o objetivo da pesquisa, percebe-se a mesma tentativa de discursos anteriores da diluição das questões postas, especificamente sobre as DCNERER que não discutem outras “formas de preconceito”, mas sim o racial e formas de combatê-lo. Sob esse aspecto Silva (2004 p. 102) ressalta que:

Uma perspectiva crítica de currículo buscaria lidar com a questão da diferença como uma questão histórica e política. Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada a relações de poder? [...] Um currículo centrado em torno desse tipo de questão evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político (SILVA, 2004, p. 102).

Conforme apontado no decorrer desta pesquisa, as DCNERER tensionam o currículo e o fazer docente a refletirem o quanto o preconceito e a discriminação causam danos para a construção da identidade negra. Desse modo, nessa escola obtivemos as seguintes respostas a pergunta: **Você já ouviu relatos ou presenciou alguma situação de preconceito e/ou discriminação no espaço escolar?**

[...] às vezes, há casos de racismo entre os alunos na escola, mas disse que não é só a questão racial (ENTREVISTA - COORDENADORA L, 2018).

[...] já fui vítima do racismo na escola [...] Geralmente pelo diálogo. Nós temos um trabalho (inclusive sou eu que faço esse trabalho), de mediar os conflitos, de conversar com os alunos... Primeiro um trabalho de conversa individual, com cada um, com aquele que se sente ofendido e aquele que ofendeu, ouvindo as versões de cada um.

Depois eu faço a mediação, colocando os dois, né, frente a frente um com outro, e geralmente tem dado muito êxito, muito sucesso, nós conseguimos evitar brigas, várias situações de conflitos a gente conseguiu evitar mediante essa intervenção (ENTREVISTA - DIRETOR, 2018).

A respeito da questão: **Sua escola comemora o dia 20 de novembro?**

A coordenadora L afirmou que sua escola não comemora o dia 20 de novembro, mas os professores sempre fazem debates e trabalhos relacionados. O diretor-adjunto N dessa escola, enfatiza que não é costume deles comemorar o dia 20 de novembro. O que ocorre todo ano é o projeto “A África é aqui”, que é realizado durante o ano para não determinar que tem um dia só pra falar sobre a Consciência Negra. O diretor O complementou que sua escola comemora esse dia com atividades músicas e teatrais, por um grande número de grupos de alunos.

Observamos que os participantes da pesquisa responderam às questões de forma objetiva e elegemos para a análise apenas alguns fatores que se assemelharam às análises realizadas na EEJM.

No questionamento: **“Caso haja mais informações que você considere importante frisar sobre a temática abordada, compartilhe conosco”**,

Obtivemos as seguintes ponderações nas considerações finais do diretor:

A preocupação que nós temos é que essas discussões da inclusão, desses assuntos voltados à cultura africana, cultura da linguagem, as manifestações culturais de raça e etnia, serem colocadas de forma secundária na BNCC e nos livros, nos materiais que venham ser trabalhados com os nossos alunos. Essa é nossa preocupação (ENTREVISTA - DIRETOR, 2018).

Essa afirmação é emblemática e reflete todos os retrocessos e ameaças pelos quais a educação brasileira atravessa, desde a intervenção política no mandato presidencial recente, com *impeachment* da presidente Dilma Rouseff. Houve um alinhamento político ultraconservador e recentemente com o atual mandato, a nomeação de pessoas despreparadas e conservadoras para atuar na pasta dos Ministérios da Educação e dos Direitos Humanos. Sem dúvida é um momento delicado para as pautas que envolvem políticas educacionais e de diversidade.

No bojo do discurso contra uma “ideologia”, a intenção é interromper a consolidação de valores básicos da democracia, como o tratamento digno e de respeito aos indivíduos e de suas diferenças, bem como, a promoção, no ambiente escolar, do respeito à pluralidade e diversidade que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Todas as reflexões trazidas neste capítulo mostram que, para que essas discussões chegassem até a escola, houve um percurso com um longo período de lutas e enfrentamentos, no qual o Movimento Negro teve um papel fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p.15).

Nesta dissertação investigamos a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em duas escolas públicas do Mato Grosso do Sul: a Escola Estadual Joaquim Murtinho, localizada no município de Campo Grande e, a Escola Estadual Professor Alício Araújo, localizada no município de Dourados.

Buscamos identificar a implementação das DCNERER por meio da análise de práticas pedagógicas interculturais que possibilitem a ressignificação do currículo escolar e a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira em escolas públicas de Mato Grosso do Sul.

No contexto da política educacional brasileira, as pressões do Movimento Negro foram significativas para que a história da cultura africana e afro-brasileira ocupasse espaço no currículo e ressignificasse o fazer docente. Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 provocou rupturas significativas no currículo monocultural que legitimou uma única lógica de saberes - a do colonizador.

A implementação dessa lei provocou questionamentos que talvez nunca tivessem sido antes tão indagados: por que a cultura afro-brasileira e africana e outros saberes estão ocultos ou silenciados no currículo escolar se somos um país pluriétnico? Por que foi estruturado dessa forma? Quem selecionou os conteúdos?

Destacamos que a referida Lei apesar de não apontar que a escola tratasse o racismo e preconceito, possibilitou por meio do Parecer CNE/CP nº 3/2004 que a temática fosse inserida, com as orientações esclarecedoras das DCNERER. Como afirma Gomes (2008, p. 78-79), “é uma questão global, que precisa ser repassada na escola, seja ela pública ou privada”. Não obstante, tanto o Projeto Político da escola como o currículo precisam estar em sintonia com as exigências da Lei, para garantir que não somente os conteúdos sobre a história dos negros sejam assegurados, repetindo a história e permutando os sujeitos. Gomes

(2008, p. 85) sugere que podemos trabalhar o currículo de forma a distribuir igualmente os conteúdos, democratizando os saberes e, com isso, possibilitar que os alunos tenham contato com a história da África e da cultura afro-brasileira.

Conforme Sacristan (1995), a questão não é apenas introduzir a perspectiva multicultural nos conteúdos curriculares. Faz-se necessário analisar como os professores lidam com as diferenças. Pensar um currículo multicultural implica reformular os métodos pedagógicos e proporcionar uma formação de docentes altamente qualificados e comprometidos com a perspectiva cultural.

Na escola, o sujeito deve ser induzido a compreender a diversidade a partir da sua subjetividade, ou seja, entendendo sua identidade e como ela se forma. Cabe à instituição formular e ressignificar o currículo monocultural pela interculturalidade, entrelaçando a vivência do aluno ao que é ensinado.

Historicamente a sociedade brasileira não conseguiu romper com o imaginário colonial sobre o negro escravizado e a inferiorização dos saberes e características físicas. O ideal eurocêntrico na estética permeia o imaginário social e prejudica em todos os aspectos a ascensão social da população negra, que historicamente denuncia seus atributos físicos de cor da pele, cabelo, lábios, nariz e boca, os quais são utilizados para classificar, selecionar e excluir.

Destarte, é imprescindível que os professores sejam capacitados a identificar e superar as manifestações de preconceitos, racismos e discriminações, produzidos nas escolas entre os diferentes grupos étnico-raciais a fim de garantir uma mudança no que tange o respeito e a valorização da diferença. Devemos respeitar todas as culturas e suas particularidades, sem hierarquizar ou inferiorizar as diferenças.

Para efeito da nossa pesquisa foram escolhidas duas instituições, uma de cada cidade, pelo fato de possuírem trabalhos reconhecidos no campo da EREER e desenvolverem projetos pedagógicos que visam à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais.

Os sujeitos da pesquisa forneceram dados significativos confirmando nossa hipótese inicial. Suas vozes por meio da multiplicidade dos “eus” eclodiram e demarcaram a necessidade do “ter voz” para mostrarem seus feitos e não feitos na sua prática pedagógica. Evidenciaram-se, ainda, ao longo da análise os “acho”, sendo possível perceber como a palavra se instaura enquanto elemento mediador nesta pesquisa.

Percebemos que grande parte dos coordenadores e alguns professores não cursaram, na formação inicial, alguma disciplina referente à cultura afro-brasileira e africana devido a

criação da Lei ser recente. Ainda assim, muitos recorreram aos cursos de pós-graduações a fim de se atualizar e aperfeiçoar suas práticas.

Interessante notar que, mesmo com o distanciamento da área de exatas e biológicas nessas questões, alguns professores afirmaram conhecer e trabalhar com a Lei em suas práticas pedagógicas, ainda que não constasse no rol de conteúdos de sua disciplina. Tais afirmativas denotam que esses docentes souberam abrir espaços para refletir o seu trabalho pedagógico e atualizar seus conhecimentos, na tentativa de fazer valer a Lei, o que segundo Zeichner (1993, p. 18),

O modo como o professor vê a realidade, serve de barreira, impedindo-o de reconhecer e experimentar pontos de vista alternativos. Os professores que não refletem sobre o seu ensino aceitam naturalmente esta realidade cotidiana das suas escolas [...].

Como foi referenciada nas entrevistas, a fala da professora G, o desconhecimento da história alimenta o racismo. Por isso devemos selecionar e avaliar os conteúdos para não promover ainda mais o racismo. Vale destacar que não se trata de sentimentalismo. Semelhantemente aconteceria com todo e qualquer indivíduo, se a história e composição de sua raça fossem distorcidas.

Analisando os dados das escolas, podemos perceber um diferencial da EEJM sobre a EEAA nas questões étnico-raciais. Isso acontece devido ao grande envolvimento da gestão escolar, principalmente do coordenador Izadir Oliveira que já foi premiado pelas atividades que desenvolveu nessa escola. Além disso, desenvolvem todo ano o projeto *Africanidades* com os alunos, e estes são chamados para apresentar seus trabalhos até em outros espaços. A EEAA também desenvolveu o projeto *A África é aqui*, mas não o realizam todo ano, porque a cada ano criam um projeto diferente.

Observamos um movimento afirmativo no que se refere à implementação das DCNERER e, que há por parte dos atores da escola o compromisso em educar para a educação das relações étnico-raciais. Contudo faz-se necessário que os sistemas de ensino promovam cursos de formação continuada, a fim de que os docentes, coordenadores e gestores viabilizem uma Pedagogia crítica, intercultural e antirracista, embora saibamos que a formação docente depende, em grande parte, de como os professores incorporam em seu fazer pedagógico práticas condizentes a tais diretrizes.

Os resultados obtidos não são conclusivos, nem se esgotam. Ao contrário, precisam ser sempre refletidos, discutidos, revistos, atualizados, analisados e acompanhados sob a dinâmica da transformação, ora exigida pela sociedade. É necessário ressaltar que houve um avanço significativo para a implementação das políticas curriculares nacionais voltadas para a ERER, com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), criada em 2004 que visava assegurar o acesso e permanência de todos estudantes desde a educação básica à superior, por meio da incorporação de conteúdos de reconhecimento e valorização das diferenças. Com isso, buscava-se reduzir os índices de evasão e repetência nos anos escolares. Tais conteúdos deviam considerar:

[...] as questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. Jovens que se encontram fora da escola, adultos não alfabetizados, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, estudantes em situação de vulnerabilidade social, são apenas alguns exemplos de grupos historicamente excluídos da escolarização.

Junto com o MEC e outros sistemas de ensino, a SECADI fazia parcerias com diferentes movimentos sociais, em prol da diversidade sociocultural e pela inclusão. Infelizmente, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, esse órgão foi extinto pelo ex-ministro da educação, Ricardo Vélez Rodríguez caracterizando um retrocesso na luta pela igualdade e equidade na educação. Esse ato representa um retrocesso no campo dos direitos educacionais e dificulta a continuidade de implementação de políticas de reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade no processo educativo.

Todavia há de se vislumbrar que por meio da formação inicial e continuada de professores, as DCNERER possibilitarão a descolonialidade curricular e práticas pedagógicas interculturais. Com esperança e denodo urge que continuemos na luta pela educação e respeito às diferenças!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

AGUAS GUARIROBA. **1º prêmio respeito dá o tom 2018**. Disponível em: <http://www.aguasguariroba.com.br/premiorespeitodaotom>. Acesso em: 24 mar. 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, p. 89-117, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BOTELHO, Denise. Lei 10.639/03 e educação quilombola. In: TRINDADE, Azoilda (Org.). **Africanidades e educação**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 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. **D.O.U.**, de 10/01/2003.

BRASIL. 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". **D.O.U.**, de 11/03/2008.

BRASIL. Lei nº 9.394. LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **D.O.U.**, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 3 de mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB)**. Documento final. Brasília, DF: MEC, SEA, Comissão Organizadora da CONEB, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 01/2004, 17 de junho de 2004. BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECAD/SEPPIR, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural**. Brasília: MEC, 1997.

CABRAL, Alcides Luis; COLOMBI, Fabiani Cristina Cervi; FERREIRA, Cláudia Renate. Currículo, poder e identidade. **Revista Contrapontos**, Itajaí, ano 2, n. 4, jan./abr., 2002.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 46, nº 161, p. 802-820, jul./set., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n161/1980-5314-cp-46-161-00802.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr., 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio o escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CEERT. Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades. **Projetos “Aprendendo a conviver com e diversidade étnico-racial” e “Como viviam os kadiwéu antigamente”**. Campo Grande: SED/MS. Disponível em: <https://ceert.org.br/premio-educar/busca?categoria=Professor&estado=MS&ensino=Ensino+Fundamental+II>. Acesso em 25 de Mar. de 2019.

CUCHÊ, Denys. **A noção de cultura em ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DENZIN, Normank K.; LINCOLN, Yvonnas S. **Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research**. In: Denzin, N.K. and Lincoln, Y. S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*, 3rd Edition, Sage, Thousand Oaks, 1-32, 2005.

DIALLO, Cintia Santos. **História da África e cultura afro-brasileira no ensino superior público: análise sobre currículos e disciplinas dos cursos de licenciatura em História em Mato Grosso do Sul (2003-2016)**. Orientador: Thiago Leandro Vieira Cavalcante. 2017. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

DOMINGUES, Petrônio José. “Um templo de luz”: frente negra brasileira (1931 – 1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, 2008.

DOMINGUES, Petrônio José. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo** (UFF), v. 23, 2007.

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidad y eurocentrismo”. In: LANDER, Edgardo (coord.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução: Elnice Albergaria Rocha; Lucy Magalhães. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2005.b

FERREIRA, Maria Cecília Carrareto; FERREIRA, Julio Romero. Sobre Inclusão, políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GOES, Maria Cecília Rafael de. et al. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-48.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural**: desafios e perspectivas da identidade e da diferença cultural em práticas educativas e movimentos sociais no Brasil. Florianópolis, 2001.

FONSECA, Dagoberto José. *África - desconstruindo mitos*. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, 2009.

GENTILE, Paola. África de nós. **Revista Nova Escola**, n. 187. São Paulo: Editora Abril, nov., 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. 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, Brasil, n. 47, jan./mar. UFPR, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, Maio/Jun./Jul./Ago., p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 109-121, jan./abr., 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola, 2000. Disponível em: <http://www.mulheresnegras.org>. Acesso em: 15 mar. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Revista brasileira de Educação** [online], n. 21, p. 40-51, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Diversidade: a cultura afro-brasileira e a Lei 10.639/03. In: SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009. (Coleção Pedagógicos)

GUIJARRO, Rosa Blanco. Aprendendo en la diversidad: implicaciones educativas. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Anais...**, Foz do Iguaçu, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006. 102 p.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Analfabetismo entre pessoas pretas e pardas é mais que o dobro do que entre as brancas**. 21/12/2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/analfabetismo-entre-pessoas-pretas-e-pardas-e-mais-que-o-dobro-do-que-entre-as-brancas-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 30 nov. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 30 mar. 2019.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2016**. Nota técnica n. 17. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/atlas-da-violencia-2016>. Acesso em: 24 mar. 2019.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LIMA, Maria Batista; TRINDADE, Azoilda Loretto da. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. In: MELO, Marcos Ribeiro de; LIMA, Maria Batista; LOPES, Ednéia Tavares. **Identidade e alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar**. São Cristóvão: Editora UFS, 2009. p. 15-45.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. (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.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Decreto nº 13.770, de setembro de 2013**. Estrutura da escola Joaquim Murtinho. Campo Grande-MS: SED/MS, 2013.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Escola Estadual Joaquim Murtinho. **Projeto Político Pedagógico - PPC**. Campo Grande: SED/MS, 2018.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). Escola Estadual Prof. Alício Araújo. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Dourados: SED/MS, 2016.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO et al. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008, p. 109-162.

MEYER, Dagmar Estermann. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 69-83.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. As Políticas de Diversidade na Educação no Governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio-ago., 2009.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; MACEDO, Elizabeth Fernández de. Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANEN, Ana (Orgs.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: BMEC/Secretaria de Educação Fundamental/MEC/UNESCO, 2000, p. 151.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Cadernos PENESB**. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói, Rio de Janeiro. N5. p. 15-23, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005. p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?** Revista da ABPN, Goiânia: ABPN, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, Mércia Aparecida da Cunha. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO et al. (Orgs.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008, p. 163-204.

OLIVEIRA, Eliana de. **Educação étnico-racial para a educação infantil: formação inicial de professores, gestores e coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Educação de São Paulo.** São Paulo: SED/SP, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Histórias da África e dos Africanos na Escola: tensões políticas, epistemológicas e indenitárias na formação docente. **Anais... XXVI SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH**, p. 1-18, São Paulo, julho 2011.

ORTIZ, Renato. Imagens do Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, v. 28, n° 3, set./dez., p. 609-633, 2013.

PACHECO, Lwdmila Constant. Racismo cordial-manifestação da discriminação racial à brasileira-o domínio público e o privado. **Revista de Psicologia**, v. 2, n. 1, p. 137-144, 2011.

PETRUCELLI, José Luis. SABÓIA, Ana Lucia (Orgs.). **Características étnico-raciais da população.** Classificação e identidade. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: Nau: Edur/UFRRJ, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social.** In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón. (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, p. 93-126, 2007.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza. **A formação inicial de professores e as implicações para a educação das relações etnicorraciais nos cursos de pedagogia de MS.** Orientadora: Eugenia Portela de Siqueira Marques. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; OLIVEIRA, Fabiana Luci; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo. **Revista de Educação PUC - Campinas**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 281-294, set./dez., 2016.

SACRISTAN, Gimeno José. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTAN, Gimeno José. **Poderes Instáveis em Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Carta às Esquerdas (24/8/2011)**. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=5169. Acesso em: 20 ago. 2018.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Do pós-modernismo ao Pós-colonial e para além um do outro**. Texto apresentado na Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, em Coimbra de 16 a 18 de setembro, 2004.

SANTOS, Isabel Aparecida. A lei n. 10.639/2003 altera a LDB e o olhar sobre a presença dos negros no Brasil e transforma a educação escolar. In: TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação: salto para o futuro**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013.

SANTOS, Lucíola de Castro Paixão; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio (Org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: HENRIQUES, Ricardo. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639-03**. Brasília, DF: SECAD, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Orientador: Sadi Dal Rosso. 2007. 554f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVA FILHO, José Barbosa da Silva. **Apontamentos sobre a História do Negro no Brasil**. Cuiabá, EDUFMT, 2009.

SILVA, Fernando Rosa da; BERNARDES, Vânia Martins. O ensino de história da África dos afro-brasileiros: um enfoque sob os livros didáticos do 5º ano. In: **Educação para as Relações Étnico-Raciais** (outras perspectivas para o Brasil). Uberlândia: Editora Gráfica Lops, 2012.

SILVA, Francisco Thiago. **Currículo e diversidade: Propostas para uma Educação Antirracista nos Anos Iniciais**, Revista Brasileira de Educação e Cultura - Centro de Ensino Superior de São Gotardo, São Gotardo, Número IV, Trabalho 03, p. 34-44, jul./dez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos da identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. RJ:Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Maria Antônia de. **Prática pedagógica: conceito, características e inquietações**. In: IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA. **Anais...** 24-29 julho,

Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Libertad, 2011. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena F. (Orgs.). **Escola fundamental: currículo e ensino**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

VIEIRA; Francisca Adriana; MARTINS, Giovane Paulo. A gestão escolar e a lei 10639/03 na educação. **Fiep Bulletin**, v. 85, Special Edition, 2015. Disponível em: <http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/85.a1.111/10525>. Acesso em: 25 mar. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz – Bolivia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III CAB, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-Colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista “Entre palavras”**, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, n. 3 - 4, UMSA, La Paz - Bolívia, p 129-156, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, SC, v. 15, n° 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>. Acesso em: 20 nov. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Carta de Aceite da Pesquisa

Eu, **MICHELLY DOS SANTOS GONÇALVES**, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação (FAED), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), RG 093956014-0, CPF 040.424.201-41, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Eugenia Portela de Siqueira Marques, venho solicitar autorização do Sr (a). Diretor (a) _____, para realizar minha pesquisa de campo intitulada: “CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA LEI 10.639/2003: ESTUDO DE CASOS EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MATO GROSSO DO SUL”, com o intuito de coletar dados e informações para fins acadêmicos.

Nosso objetivo é identificar os projetos e atividades realizadas nessa escola, visando a implementação da Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. A coleta de dados ocorrerá mediante a aplicação de questionário *on-line* para os professores envolvidos e entrevistas semiestruturadas para o (a) diretor (a), coordenador (es) e professores.

As informações coletadas serão mantidas em anonimato, por meio de nome fictício. Os sujeitos participantes assinarão a carta de livre consentimento para participarem da pesquisa. Após aprovação, uma cópia da pesquisa será disponibilizada para a referida escola.

Dourados, _____ de _____ de 2018.

Mestrando (a)

Orientador (a)

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e participar voluntariamente da pesquisa intitulada: CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA LEI 10.639/2003: ESTUDO DE CASOS EM DUAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO MATO GROSSO DO SUL, desenvolvida pela Michelly dos Santos Gonçalves a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone celular (67) 98108-9607 ou pelo e-mail: msg1981990@hotmail.com. Essa pesquisa está sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Eugenia Portela de Siqueira Marques. Afirmando que aceitei participar por livre vontade, sem receber qualquer incentivo ou ônus e com a finalidade de colaborar com o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) que os dados coletados serão analisados e apresentados na forma de pesquisa científica e que minha identificação pessoal será preservada, por meio da entrevista semiestruturada, a ser desenvolvida a partir da assinatura desta autorização. Também fui informado (a) que posso me retirar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum risco ou constrangimento.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Dourados, _____ de _____ de 2018.

APÊNDICE C - Questionário direcionado aos professores

1 - Nome da Escola:

- () Escola Estadual Joaquim Murtinho
 () Escola Estadual Professor Alicio Araújo

2- Identificação de gênero:

- () Feminino
 () Masculino

3 - Como você se declara no que se refere a sua cor/raça?

- a) () Amarela
 b) () Branca
 c) () Indígena
 d) () Parda
 e) () Preta

4 - Em qual curso de nível superior possui graduação?

- a) () Educação Artística/Artes
 b) () Ciências Biológicas
 c) () Ciências Sociais
 d) () Educação Física
 e) () Filosofia

*4.1 - Especifique: _____

5 - Disciplina (s) que ministra na Educação Básica:

- | | |
|--------------------------|--|
| a) () Artes | i) () Literatura |
| b) () Ciências/Biologia | j) () Língua estrangeira (Inglês ou Espanhol) |
| c) () Educação Física | l) () Matemática |
| d) () Ensino Religioso | m) () Pedagogia |
| e) () Filosofia | m) () Redação |
| f) () Geografia | o) () Sociologia |
| g) () História | p) () Outro* |
| h) () Língua Portuguesa | |

*5.1 - Especifique: _____

6 - Para qual (is) série (s) leciona atualmente na Educação Básica?

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| a) () 1° ano do ensino fundamental | f) () 6° ano do ensino fundamental |
| b) () 2° ano do ensino fundamental | g) () 7° ano do ensino fundamental |
| c) () 3° ano do ensino fundamental | h) () 8° ano do ensino fundamental |
| d) () 4° ano do ensino fundamental | i) () 9° ano do ensino fundamental |
| e) () 5° ano do ensino fundamental | |

7 - Tempo que atua como docente na Educação Básica:

- a) Menos de 1 ano
- b) De 1 a 5 anos
- c) De 6 a 10 anos
- d) De 11 a 15 anos
- e) De 16 a 20 anos
- f) De 21 a 30 anos
- g) Mais de 30 anos

8 - Você teve alguma disciplina na sua graduação direcionada especificamente sobre a história da África e/ou cultura afro-brasileira?

- Sim Não

9 - Você teve alguma disciplina na sua graduação que abordou temáticas relacionadas a formas de preconceito, racismo e/ou discriminação racial?

- Sim Não

10 - Você participou de alguma formação/course na perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais?

- Sim* Não

***10.1 - Se sim, especifique:**

- a) Formação Continuada
- b) Extensão Universitária (Projetos, PIBID, etc.)
- c) Aperfeiçoamento
- d) Especialização
- e) Mestrado
- f) Doutorado

11 - Você participou de alguma formação/course específico sobre a Lei 10.639/2003?

- Sim* Não

***11.1 - Se sim, especifique:**

- a) Formação Continuada
- b) Extensão Universitária (Projetos, PIBID, etc.)
- c) Aperfeiçoamento
- d) Especialização

12 - Você considera importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada de professores?

- Sim Não

13 - Você trabalha a diversidade étnico-racial em suas práticas pedagógicas cotidianas?

- Sim Não*

***13.1 – Qual a principal dificuldade que justifica o porquê de você não trabalhar a temática?**

14 - É trabalhado, na escola que você leciona, tópicos relacionados a Cultura Afro-brasileira e/ou Africana no desenvolvimento de sua disciplina?

() Sim* () Não**

*14.1 – Cite algumas das atividades que você desenvolve em sua disciplina para a implementação da história e cultura afro-brasileira e africana:

**14.2 – Quais as principais dificuldades para sua escola trabalhar a Cultura Afro-brasileira e Africana?

15 – Sua escola disponibiliza materiais didáticos, e/ou paradidáticos, para o trabalho com/sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana?

() Sim () Não

16 – A escola em que você trabalha possui biblioteca?

() Sim* () Não

*16.1 - Na biblioteca da sua escola existem livros de literatura juvenil e infanto-juvenil que apresentam personagens negros na condição de protagonistas?

() Sim () Não () Não possui essa informação

17 - Você já utilizou livros com protagonistas negros em suas aulas?

() Sim* () Não

*17.1 – Cite alguns livros que existem na Biblioteca e que você já tenha utilizado em sua prática:

18 - Você conhece a Lei Federal nº 10.639/2003?

() Sim* () Não

*18.1 - Na sua opinião, a Lei nº 10.639/2003 é efetivamente implementada em sua escola?

() Sim* () Não**

*18.1.1 - De que forma sua escola trabalha para a implementação da Lei nº 10.639/2003?

**18.1.2 - Quais as dificuldades para a implementação da Lei nº 10.639/2003 nas escolas de um modo em geral?

19 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

() Sim* () Não

*19.1 - Você já trabalhou com/sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

() Sim () Não

20 - Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo escolar? Justifique.

() Sim () Não

21 - Você já ouviu relatos ou presenciou alguma situação de preconceito e/ou discriminação no espaço escolar?

() Sim* () Não

*21.1 - Por favor, sem mencionar nomes, relate brevemente a situação.

22 - Considerando os feriados nacionais, estaduais (do Mato Grosso do Sul), municipais e as datas comemorativas estabelecidos no calendário escolar anual, quais desses datas são celebradas na sua escola?

- | | |
|------------------------------------|---|
| () Carnaval | () Dia de São João |
| () Cinzas | () Dia de São Pedro |
| () Dia da Mulher | () Dia dos Pais |
| () Paixão de Cristo | () Aniversário de Campo Grande |
| () Páscoa | () Independência do Brasil |
| () Dia do Índio | () Criação do estado de Mato Grosso do Sul |
| () Tiradentes | () Padroeira do Brasil |
| () Descobrimento do Brasil | () Dia das Crianças |
| () Dia do Trabalho | () Dia do Professor |
| () Dia das Mães | () Finados |
| () Dia da Abolição da Escravatura | () Dia da Bandeira |
| () Corpus Christi | () Proclamação da República |
| () Dia Mundial do Meio Ambiente | () Dia Nacional da Consciência Negra |
| () Dia dos Namorados | () Imaculada Conceição |
| () Santo Antônio | |

23 - Você considera importante a comemoração do dia 20 de novembro?

Sim* Não

*23.1 - Você considera que a escola comemora adequadamente essa data?

Sim Não

24 - Caso haja mais informações que você considere importante frisar sobre a temática abordada, por favor compartilhe conosco:

APÊNDICE D - Entrevista estruturada

1 - Nome da Escola:

() Escola Estadual Joaquim Murtinho

() Escola Estadual Professor Alicio Araújo

2 - Cargo que ocupa:

3 - Tempo que atua nesse cargo:

4 - Qual gênero você se identifica?

5 - Como você se declara concernente a sua cor/raça?

6 - Em qual curso de nível superior possui graduação?

7 - Você teve alguma disciplina na sua graduação direcionada especificamente sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais?

8 - Você participou de alguma formação/curso na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais? Especifique:

9 - Você considera importante estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação inicial e continuada de professores?

10 - Sua escola disponibiliza materiais didáticos, e/ou paradidáticos, para o trabalho com/sobre a Cultura Afro-brasileira e Africana?

*Se a resposta for sim, explicitar os materiais.

11 - Você conhece a Lei Federal nº 10.639/2003?

*Se a resposta for não, explicar a lei e pular a questão 12.

12 - Sua escola trabalha com a Lei Federal nº 10.639/2003?

*Se a resposta for sim, de que forma sua escola trabalha para a implementação dessa lei.

*Se a resposta for não, quais as dificuldades para a implementação dessa lei nas escolas de um modo em geral.

13 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

*Se a resposta for não, explicar as diretrizes e pular a questão 14.

14 - Sua escola já trabalhou com/sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

*Se a resposta for sim, de que forma a escola trabalha com/sobre essas diretrizes curriculares.

15 - Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo escolar? Justifique.

16 - Você já ouviu relatos ou presenciou alguma situação de preconceito e/ou discriminação no espaço escolar?

*Se a resposta for sim, de que forma a escola resolve conflitos dessa natureza?

17 - Sua escola comemora o dia 20 de novembro?

*Se a resposta for sim, de que forma?

18 - Caso haja mais informações que você considere importante frisar sobre a temática abordada, por favor compartilhe conosco:

ANEXOS

ANEXO 1 - Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.

Mensagem de veto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

ANEXO 2 - Resolução nº 1, de 17 de junho 2004* - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui 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 de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de

material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de frequentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra
Presidente do Conselho Nacional de Educação

