

LEI Nº 10.639/2003: DEZ ANOS DE IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CÂNDIDA SOARES DA COSTA*

RESUMO

Em 2013, completam-se dez anos desde que se tornou obrigatória a inclusão de conteúdos pertinentes à História e à Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da educação básica. Compreendemos que urge melhor entendimento sobre a dinâmica da implementação da Lei nº 10.639/03, de modo que se possa atentar aos fatores que influenciam essa implementação, em dimensões internas e externas à escola. Neste artigo, analisamos depoimentos de professoras que atuam no cotidiano educativo escolar, abordando diferentes aspectos do processo. O presente artigo tem por finalidade contribuir para o debate que aponta para a necessidade de avaliação do processo de implementação de política curricular de educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

Palavras-chave: Educação. Implementação da Lei nº 10.639/03. Política curricular. Relações raciais.

ABSTRACT

LAW No. 10.639/2003: TEN YEARS OF THE CURRICULUM IMPLEMENTATION OF EDUCATION ON ETHNIC AND RACIAL RELATIONS

There has been ten years in 2013 since the inclusion of contents relevant to History and Afro-Brazilian and African Culture has become mandatory in the Elementary Education curriculum. Thus, there is an urgent need to understand the dynamics of the implementation of the Law no. 10.639/03 in order to observe the factors influencing on this process at school's external and internal levels. This study aims to contribute to the debate which points to the need for evaluation of the implementation process of curricular policy for the education on ethnic and racial relations in Brazil.

Keywords: Education. Implementation of the Law nº 10.639/03. Curricular policy. Racial relations.

* Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Raciais e Educação-NEPRE e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, nível Mestrado.

O artigo cuja leitura se inicia resulta de investigação que teve por objetivo compreender fatores que favorecem ou que dificultam, no âmbito da escola, a implementação dos conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica em consonância ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/1996), decorrente da incorporação dos artigos 26A e 79B que lhe foram feitas pela Lei nº 10.639/2003.

Como já se sabe, a partir dessa incorporação, o sistema nacional de ensino brasileiro se encontra obrigado a ministrar esses conteúdos e incluir o dia 20 de novembro no Calendário Escolar como o “Dia Nacional da Consciência Negra”. O Artigo 26 A, § 1º estabelece que esses conteúdos devem abordar “[...] 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”.

Em 2008, a Lei nº 11.645 alterou esse artigo com vistas a contemplar no currículo escolar conteúdos referentes também aos indígenas brasileiros. Vale destacar que, contrariamente a algumas posições equivocadas, esta Lei não anula os efeitos da Lei nº 10.639/03. Ela cumpre o papel de ampliar aos indígenas os direitos conquistados pelo movimento negro que já se encontravam garantidos na LDB atual desde 2003. Para tanto, modificou o Art. 26 A, que passou a vigorar com a seguinte redação:

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

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

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

As modificações foram feitas sobre um decalque do texto anterior, como demonstram os destaques em negrito. Observa-se,

no entanto, um fato curioso: na ementa da Lei nº 11.645/2008 se atribui a esta a função de garantir direitos sobre história e cultura afro-brasileira e africana que já estavam garantidos, quando deveria apenas alterar a redação do Artigo 26 A da LDB, de modo a contemplar, também, temas referentes às questões indígenas na educação básica. Por outro lado, o objeto de que trata esta Lei se circunscreve exclusivamente ao Artigo 26A. Portanto, a tentativa de atribuir a ela a competência de revogar a Lei nº 10.639/03, como tem aparecido em certos debates, já configura, por si somente, uma das muitas artimanhas racistas que no Brasil vem sendo historicamente construídas no sentido de secundarizar ou mesmo de inviabilizar a existência de políticas públicas que visem à promoção da população negra brasileira.

Destaca-se que a pesquisa pautou sobre implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira conforme disposto na Lei nº 10.639/03. Para seu desenvolvimento, foram utilizados diferentes recursos metodológicos, tais como: análise de documentos (projeto político-pedagógico, plano de ensino de docentes de Língua Portuguesa) e entrevistas (tendo como informantes diferentes segmentos: docentes, presidente do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar-CDCE, coordenadoras pedagógicas, diretora da unidade escolar).

Neste texto, como poderá ser constatado no decorrer da leitura, não pretendemos fazer um apanhado do que resultou essa pesquisa, mas analisar aspectos relevantes que, embora tenham sido colocados pelos sujeitos que concederam as entrevistas, não foram abordados em trabalhos anteriores, ao menos sob a perspectiva que ora está sendo considerada. Desse modo, serão analisados conteúdos de depoimentos que evidenciam aspectos de entendimento dos sujeitos entrevistados a respeito da implementação da Lei nº 10.639/03 no processo educativo escolar. Partimos da compreensão de que, ao estabelecer obrigatoriedade quanto à inclusão dos conteúdos, tanto a Lei nº 10.639/03 quanto a LDB nº 9394/96 passaram a se constituir bases legais para que se implemente no sistema educacional brasileiro política curricular nas diferentes modalidades e nos diferentes níveis de ensino que considere a história e a cultura brasileira sobre diferentes dimensões, legitimando como válidos, no âmbito da educação escolar, os conhecimentos sobre africanos e seus descendentes.

Seguramente, isso pressupõe, por um lado, a necessidade de implementação de políticas curriculares (implicadas por adequada formação inicial e continuada de professores) que possibilite ao

universo de estudantes alcançar compreensão sobre diversas dimensões da presença da população negra que a historiografia oficial, a literatura e diferentes áreas do conhecimento ocultaram ou negaram ao longo do processo de formação e consolidação da nação brasileira. A importância da população negra no Brasil ainda não se encontra devidamente evidenciada nestes decênios iniciais do século XXI, visto que o imaginário social continua ainda emoldurado pelas produções ideológicas de um período em que o cientificismo produziu interpretações e explicações sobre o Brasil calcadas em concepções racializadas.

O presente artigo tem por finalidade contribuir para o debate no que tange aos 10 anos da lei nº 10.639/03 e a implementação de política curricular de educação para as relações étnico-raciais no Brasil.

Destacamos que, no tocante à *implementação*, optamos, aqui, pela concepção considerada por Rus Perez como mais delimitada, que compreende duas fases:

[...] a fase da formação da política, implicando a constituição da agenda, e a fase da formulação da política, quando as várias propostas se constituem em política propriamente dita, mediante a definição de metas, objetivos, recursos e a explicitação da estratégia de implementação. (RUS PEREZ, 2009, p. 66).

Fizemos essa opção em virtude de que, em relação à implementação dessa política curricular, é coerente afirmar que existem sérios complicadores tocantes à segunda fase, como bem indica Costa (2011, 2013), particularmente no que diz respeito à explicitação das estratégias de implementação aos profissionais que atuam diretamente na escola visto que, em última instância, é sobre eles que recaem, diretamente, as cobranças e exigências pela efetivação da política estabelecida. Compreendemos que, dez anos é um tempo muito curto para desconstruir práticas ancoradas em imaginário racista de enraizamento secular. Entretanto, é tempo suficiente para que se possam avaliar resultados e apontar novos direcionamentos e ajustes necessários. Não nos propomos realizar avaliação da implementação da Lei nº 10.639/03. Pretendemos, contudo, como já afirmamos, contribuir para o debate que aponta para a necessidade de avaliação no que diz respeito a esse processo de implementação.

Justifica-se, neste artigo, a análise dos depoimentos docentes pelo fato de que, no tocante à implementação de política educacional ou de currículo, os acontecimentos da escola

constituem a parte mais visível do iceberg. Portanto, a compreensão desses eventos é de fundamental importância, pois são indicativos de ocorrências em esferas mais amplas, mas que determinam os acontecimentos em âmbitos mais específicos, isto é, na escola onde se pretendem e exigem que tais políticas se efetivem.

FATORES IMPORTANTES

Entende-se que a educação brasileira tem ao longo do tempo seguido a perspectiva de que o Brasil se faz por via de uma única história. Desse modo, tem contribuído para que se entenda a sociedade como uniforme, dificultando que se compreenda a diferença como construção social e também como fator de produção e naturalização de desigualdades raciais. Desse modo, tem privilegiado conteúdos que dizem respeito aos europeus, em detrimento de conhecimentos acerca de indígenas, de africanos e de seus descendentes negros no Brasil. A educação proposta para o Brasil pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER), implica o rompimento com essa perspectiva de via de mão única à medida que propõe recomposição curricular que, concomitantemente, possibilite: 1) reconfiguração do entendimento e do imaginário social sobre o povo brasileiro; e 2) compreensão sobre quão importantes foram e são os negros (africanos que, embora tenham sido trazidos para o Brasil contra sua vontade e aqui feitos escravos por séculos, bem como seus descendentes brasileiros) na construção e contínua reconfiguração da nação brasileira em todas as dimensões materiais e imateriais.

Pode-se afirmar que essa nova perspectiva no campo da educação encontra assento em aportes teóricos sobre educação e sociedade e sobre currículos que, no século XX, já apontavam novas funções para a educação escolar: contribuir para transformações sociais, desestruturando o racismo, um dos entraves mais significativos nesse processo. Snyders (1974) contesta tanto a escola tradicional quanto a escola nova. Segundo ele, tanto uma quanto outra foram incapazes de contribuir para superação das desigualdades sociais. Face a isso, propõe para a educação escolar uma pedagogia revolucionária, a qual denomina *progressista*, que prime, inclusive por ajudar o aluno a ser livre. Nesse aspecto, ele considera que a “liberdade do aluno consiste em se desembaraçar do racismo, em ir além do racismo – e essa é bem uma libertação, porque é responder a um movimento profundo, a um desejo real,

mas que a princípio se apresenta cheio de hesitações e de tentações contrárias”. (SNYDERS, 1974, p. 212).

No campo do currículo, são relevantes análises sobre as produções que passam a problematizar o currículo escolar “como sendo racialmente enviesado”, concebendo-o como uma “narrativa étnica e racial”. (SILVA, 1999, p. 99). Esse autor afirma que, no campo do currículo, a partir das análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, os termos raça e etnia passam a ser enfaticamente problematizados e que é “através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular” (SILVA, op. cit., p. 101), permitindo a explicitação de como o texto curricular se apresenta repleto de narrativas “nacionais, étnicas e raciais”. Nesse sentido, concordamos com Silva que o texto curricular:

[...] entendido aqui de forma mais ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, 1999, p. 101-2).

Compreendemos que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER) dialogam com essas perspectivas de educação e de currículo. Pode-se afirmar que esse diálogo se configura por diversas vias. Particularmente, à medida que orienta a educação para igual reconhecimento e valorização das raízes africanas da nação brasileira sem pretender mera substituição de uma centralidade curricular etnocêntrica europeia por uma africana.

A pesquisa aponta que, na atualidade em que se tem em curso uma política de educação antirracista no Brasil, existe um

movimento permeado por contradições no cotidiano escolar, haja vista que as hesitações e tentações contrárias mencionadas por Snyders (op. cit.) também afeta em muitos aspectos tanto as ações coletivas da escola quanto as individuais dos professores que ainda não possuem bases epistemológicas sobre educar para as relações étnico-raciais suficientemente construídas. Esse movimento será abordado neste artigo, considerando três importantes e contraditórios aspectos no que diz respeito à implementação da Lei nº 10.639/03: 1) Eventualidade das ações; 2) formação docente; e 3) busca de caminhos pela escola.

EVENTUALIDADE DAS AÇÕES

No âmbito da escola, a eventualidade se apresenta sob dois aspectos: pela realização de projetos e pelas ações pontuais. O projeto tanto pode ser entendido sob dimensão mais ampla, como no caso do Projeto Político-Pedagógico, que tem por finalidade orientar o processo educativo na unidade escolar, quanto sob perspectiva mais específica, isto é, como referência à realização de uma determinada ação, temporal, espacial, metodológica e procedimentalmente determinada.

Nós tivemos aqui um projeto no ano passado sobre isso, mas eu acho que se trabalhou pouco. (...) Eu acho que não é só trabalhar um projeto, mas sim o ano todo. Como... possivelmente até como uma disciplina, não só como projeto, que se trabalha durante um ano e esquecido no ano seguinte. Eu acho que deveria ter trabalhado pelo resto todo de nossas vidas [...]. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS A).
É um projeto que foi trabalhado sobre preconceito racial, sobre discriminação. Foi feito teatro, dança afro. O objetivo era trabalhar a lei, mas eu acho que a lei não foi trabalhada. Foi mais para esse lado assim como se fosse mais o folclore do negro: dança, costumes, o modo de se vestir. Houve alguma outra representação aqui, mas foi mais para esse lado: comida. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS A).

Como pode ser observado nesses depoimentos, é sob esse segundo aspecto que ocorre o entendimento docente sobre *projeto* no que diz respeito à inclusão de conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Igualmente, apontam que as professoras estão cientes quanto às exigências educativas atuais, compreendem sua dimensão e se interessam por atendê-las. Existe, todavia, dificuldades de se fazer articulação pedagógica desses conteúdos em dimensões cabíveis. Isso justifica o entendimento de que a inclusão

desses conteúdos pode se dar à parte dos considerados válidos, de maneira pontual e tão rasa. Embora seja evidente, nesses depoimentos, a insatisfação com o trabalho feito, assim como é o desejo de que ele ganhe proporções mais amplas e mais efetivas.

Ao alterar a LDB nº 9394/96, a Lei nº 10.639/03 imprime novos encaminhamentos à educação brasileira de modo que esta se desenvolva com desalienação de processos pedagógicos, desconstrução de mentalidade racista, superação do etnocentrismo europeu, e que possa contribuir para reestruturação de relações étnico-raciais na sociedade brasileira com vistas ao reconhecimento e à valorização da identidade, história e cultura afro-brasileiras.

Portanto, as ações pontuais e decorrentes de iniciativas individuais, por mais interessantes que possam parecer, não são suficientes. Muito pelo contrário. Trata-se de uma ilusão que induz as pessoas envolvidas à crença de que estão cumprindo com o papel e com a responsabilidade que lhes cabem.

Às vezes eu encontro um texto ou outro, como a questão do preconceito, aí eu já encaixo, mas é em questão de interpretação de texto que eu acabo falando, conversando com eles sobre essa questão da igualdade racial. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS B).

Referindo-se à maneira como se deu seu trabalho com conteúdos aqui pautados, uma das professoras entrevistadas afirma tê-lo realizado considerando um texto que ela havia encontrado em um livro de Educação de Jovens e Adultos-EJA e passado para os alunos.

Foi um livro que eu consegui. Inclusive era um livro da EJA que eu comecei trabalhar. Mas não era, assim... Era um texto que eu consegui para passar para os alunos. Não foi assim aprofundado, não. Foi um texto que eu passei para os alunos. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS C).

Ao ouvir a pergunta se havia previsto em seu planejamento os conteúdos que supunha estar desenvolvendo a partir do texto aludido, foi enfática a resposta emitida pela professora.

Não. Não tinha. Não tinha nada no planejamento. Foi algo... Que eu quis passar para eles. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS C).

Em última instância, a resposta aponta pelo menos duas questões fundamentais: 1) a importância do livro didático na

educação escolar; e 2) a necessidade de que se efetive formação inicial e continuada de professores que contemplem questões postas em pauta nesta discussão.

No que diz respeito ao livro didático, estudos e pesquisas, a exemplo dos realizados por Silva (1995, 2001), Costa (2007) tem comprovado que o livro didático tem ocupado posição central tanto no que se refere ao tipo de recurso pedagógico mais utilizado pelos professores, quanto ao acesso dos alunos a tipos de conhecimento que tem sido considerado válido.

Entretanto, os livros não são neutros e não comportam somente conteúdos específicos. No que diz respeito às questões raciais, contêm estereótipos que reforçam e justificam as desigualdades raciais e sociais. Nele, estereótipos, ideias preconceituosas, resquícios das teorias raciais são evidentes a qualquer análise teoricamente bem fundamentada, o que torna imprescindível, no âmbito da implementação da política curricular de educação para as relações étnico-raciais, a adoção de maior rigor crítico por parte do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) e das editoras no que se refere à qualidade dos livros que são disponibilizados para a escola; atenção redobrada dos professores quanto ao tratamento dos conteúdos de modo a subsidiar estudantes em diferentes níveis e modalidades de ensino a desconstruir concepções racistas e construir entendimento afirmativo sobre a diversidade racial que constitui a população brasileira.

O depoimento da professora C afirma o livro como importante fonte de consulta. Isso possibilita que se compreenda que a qualidade do livro didático é questão essencial a ser considerada na implementação de qualquer política curricular que visa contribuir para a transformação social. Consequentemente, imprescindível no que diz respeito à educação para transformação dos fundamentos que pautam as relações raciais no Brasil. Destacamos que o termo “contribuir” está sendo deliberadamente utilizado no sentido de que se registre que não compartilhamos a ilusão de que a educação escolar, por si somente, é capaz de transformar a sociedade. Reconhecemos, isto sim, que ela desempenha importante função social e, nesse sentido, ela pode, naquilo que lhe compete, realizar o que é preciso para produzir grandes e significativas transformações.

No que toca à adequada formação inicial e continuada de professores, o depoimento também aponta imperiosa necessidade de que ela se efetive de modo a subsidiar os profissionais que atuam no âmbito da escola a romper com concepções ultrapassadas que atravessaram o século XX e que tem orientado a educação

escolar ainda na atualidade. Espera-se que essa formação subsidie esses profissionais a compreender e traduzir em suas práticas conteúdos necessários no tempo presente, particularmente, no que tange a construir novas perspectivas no trato da diversidade humana e novos fundamentos para as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Nunca é demais reiterar que implementação de educação para as relações raciais é objeto de política pública na qual não se comportam voluntarismos nem eventualidades, mas ações, metas, recursos financeiros muito bem delineados, assim como avaliação no decorrer do processo que permita os redimensionamentos necessários.

É importante lembrar que eventualidade e imprevisto não são novidades na educação brasileira. Configura-se um dos mais perversos recursos ideológicos difundidos no campo da educação à medida que o planejamento como dimensionador da ação humana foi gradativamente sendo desqualificado pela suposição de que bastava formalizar um documento que atendesse exigências burocráticas que teria cumprido, por assim fazer, a função do planejar na educação.

A implementação de uma política curricular de educação para as relações étnico-raciais tem a ver com um processo que exige novos aprendizados aos estudantes em diferentes níveis e modalidades, mas, igualmente, também aos professores de modo que o ensinar e o aprender considere, equilibradamente, a importância do índio, do negro e do branco. Trata-se, portanto de configurar tipo de conhecimento de que o currículo deve se ocupar de modo que seu desencadeamento na escola possa contribuir para que os sujeitos envolvidos se desvinculem do etnocentrismo, dos preconceitos e dos estereótipos raciais. Portanto, eventualidade e imprevisto não condiz com prática educativa escolar, nem com uma perspectiva educacional que busca a reconfiguração da nação no que diz respeito ao trato da diversidade humana e da diferença. Desse modo, portanto, a inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo não se comporta em um tratamento como algo à parte:

[...] o projeto é uma coisa à parte, que exige mais de você.
(PROFESSORA DE PORTUGUÊS B).

A superação desse entendimento é possível à medida que a formação inicial e continuada de professores também se pautem em conhecimentos que vem sendo elaborados, considerando a

diferença como construção social que tem a desigualdades como consequência. Formação docente devidamente fundamentada propicia a superação do senso comum, bem como das práticas pedagógicas circunscritas às percepções e às aparentes evidências.

Mintz e Price (2003) ao discutirem “[...] a evolução de formas sociais e culturais entre afro-americanos, em condições sociais que eram e são fundamentalmente racistas e desiguais [...]” (p. 14), contrapõem-se aos estudos tradicionais da antropologia que oferecem um modelo “dos modos como ocorreram os encontros entre africanos e europeus e das consequências deles” (p. 25) e que postulam a existência de “uma única cultura africana como fonte de uma dada tradição no novo mundo” (p. 36). Ao contrariar a tese de homogeneidade cultural dos africanos no Novo Mundo, esses autores defendem que os africanos, ainda que tivessem alguns princípios comuns relativos a um mesmo evento, somente compartilharam uma mesma cultura à medida que a construíram. Argumentam que provinham de experiências linguísticas e culturais diferentes, o que significa que não possuíam uma cultura¹ única a transportar.

Guimarães (2004), ao analisar as ideias de Manoel Querino, importante intelectual brasileiro, observa que este considerava que os pretos no sistema escravista não eram seres passivos, mas colonos devidamente aparelhados com conhecimentos e técnicas imprescindíveis à época e “aponta o seu papel civilizador, sua atuação como elemento que cria e promove civilização”. (GUIMARÃES, 2004, p. 13).

[...] ao ser transportado para a América, estava já aparelhado para o trabalho que o esperava aqui, como bom caçador, marinheiro, criador, extrator do sal abundante em algumas regiões, minerador de ferro, pastor, agricultor, mercador de marfim, etc. (QUERINO 1980:138, apud GUIMARÃES, 2004, p. 13).

Os pontos colocados por esses autores instigam interrogações, que podem, perfeitamente, ser articuladas a práticas educativas cotidianas, sobre os possíveis desdobramentos que a presença dos africanos e de seus descendentes produziram nas diversas dimensões da vida brasileira, como por exemplo: 1) que impactos o contato de falantes de diferentes línguas africanas

¹ “Se definirmos “cultura” como um corpo de crenças e valores socialmente adquiridos e padronizados, que servem de guias de e para a conduta num grupo organizado (numa “sociedade”) [...]”. (MINTZ E PRICE, 2003, p. 26).

produziu sobre o português falado no Brasil? Que invenções ou soluções tecnológicas foram projetadas ou desenvolvidas por africanos no Brasil ou em outros lugares? Que influências africanos e seus descendentes exerceram no Brasil: na economia, na indústria, na construção, na vida cotidiana, nas artes, na produção intelectual, na literatura etc.?

Isso contraria a tese da passividade dos negros em relação à escravidão. Vale considerar, portanto que, mesmo em condição de escravidão, participaram ativamente da construção desse Novo Mundo. Entretanto, o período de escolarização vivenciado pelo povo brasileiro não lhe tem fornecido bases para essa compreensão. Conhecimentos e simbologias que propiciam a elaboração de significados afirmativos quanto às realizações desenvolvidas pelos negros e indígenas no campo material e imaterial é que a educação sob a perspectiva de educar para a diversidade e para as relações étnico-raciais pleiteia que sejam assegurados pelo currículo escolar e desenvolvidos nas práticas educativas cotidianas da escola. Não se trata, portanto, de inserir este ou aquele adereço. Trata-se, isto sim, de incluir conhecimentos, recursos e abordagens que deem conta da efetivação de um processo de desconstrução de hierarquias no campo do conhecimento e no entendimento acerca do povo brasileiro.

Implementar educação para as relações étnico-raciais exige de cada docente e do coletivo escolar mais do que disposição para repassar conteúdo aparentemente pronto. Exige disposição para a pesquisa, reposicionamento docente como sujeito de sua prática, capaz de também fundamentar sua prática na pesquisa. Instiga ao melhor entendimento do sentido de articulação de teoria/prática no cotidiano escolar, o que, seguramente, implica melhor qualidade da educação escolar nacional em sua totalidade.

FORMAÇÃO DOCENTE

Os fatores presentes na escola indicam que o universo docente necessita, ainda, de orientação e formação adequadas que somente a implementação de política curricular que tenha a formação na agenda pode assegurar. Uma implementação que ultrapasse os limites do voluntarismo e que se configure como uma questão de interesse nacional, evitando, assim, margens para interpretações equivocadas e o desenvolvimento de atividades desintegradas do currículo, particularmente em formato de ações pontuais.

A formação docente, sob a perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, propiciará o rompimento com práticas educativas cerceadas pelas limitações impostas pela falta de conhecimento sobre a matéria.

[...] até eu como professora tenho pouco conhecimento dessa lei. (Silêncio). (PROFESSORA DE PORTUGUÊS A).

Esse rompimento se faz necessário, igualmente, com um perfil de formação que situa pensar e fazer em sujeitos e campos diferentes e que transforma o professor em mero executor do que lhe é ditado pelo livro didático. Esse perfil foi construído no Brasil, a partir da década de 50 do século XX. Importante discussão sobre ensino de Português na escola que bem ilustra essa situação se encontra em Soares (2002). Nesse estudo, essa autora demonstra como inúmeros fatores vão ocasionando rebaixamento salarial e maior precarização das condições do trabalho, “[...] o que obriga os professores a buscarem estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios” (SOARES, 2002, p. 167).

Além disso, não se pode ignorar o fato de que o Brasil é um país racista e que o racismo enquanto concepção da diversidade racial brasileira de forma hierarquizada foi apreendido pelo povo brasileiro por muitas vias, inclusive pelos conteúdos escolares que, no decorrer do século XX, ensinou e legitimou um quadro de referência que imputava ao negro todos os males e atrasos existentes no país como se pode observar em discussões desenvolvidas por diferentes autores, tais como Skidmore (1976), Müller (1999), Stepan (2005). Em consequência, o racismo se institucionalizou e se configurou no imaginário nacional, naturalizando as desigualdades raciais. A discriminação racial passou a se constituir séria problemática social, tanto que a Constituição Federal de 1988, alinhada às denúncias do movimento negro e dos estudos e pesquisas sobre relações raciais, enquadrando a prática do racismo como crime inafiançável e imprescritível, sujeitando o praticante à pena de reclusão.

Portanto, quando se fala em educação antirracista ou das relações étnico-raciais, não se está colocando em pauta um objeto novo. A novidade está no tratamento que se propõe dispensar a esse objeto por uma política curricular educacional de desestruturação das bases sobre as quais o racismo se assenta de modo a influir sobre suas implicações sociais. Por isso, exatamente,

que não se trata de uma empresa fácil no âmbito da escola, posto que esta necessita recompor suas bases epistemológicas e, ao mesmo tempo construir, a partir de suas práticas, novos significados sociais.

BUSCA DE CAMINHOS PELA ESCOLA

Como sabemos, a escola é um espaço social contraditório. Assim sendo, é perfeitamente compreensível que o conjunto dos acontecimentos se realize e seja captado pelos sujeitos não de forma única, mas também marcado por traços dessa contradição, perfeitamente sintonizados com essa realidade. Isso permite compreender que, mesmo em meio à aridez propiciada pelas dificuldades, inúmeras ações sejam realizadas.

Docentes em diferentes funções que se organizam e buscam caminhos, tanto no que diz respeito a conhecimentos necessários, quanto ao redimensionamento metodológico, com vistas à efetivação de uma prática pedagógica que contribua para a construção de bases para ressignificação das relações raciais na sociedade brasileira. Por intermédio de depoimentos obtidos, é possível afirmar que, no âmbito da escola, ações têm sido desenvolvidas, seja no que diz respeito à formação continuada de professores, resultante de iniciativa desenvolvida a partir e no interior da própria escola, seja no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas pedagógicas.

Quando nós começamos com a sala das questões raciais² eu diria que assim: [...] ninguém tinha consciência das coisas que andava fazendo na escola. A partir das discussões, nós começamos a perceber o que estava acontecendo na escola. Os alunos que eram [...] excluídos por conta disso. Às vezes aluno que reprovava muitas vezes e a gente só achava que o aluno que tinha preguiça, que era tudo culpa do aluno. No fim era por conta dessas questões mesmo que eles estavam sendo reprovados. [...] infelizmente nós não conseguimos com que a direção da escola se sensibilizasse [...].(COORDENADORA PEDAGÓGICA).

[...] Ela /referencia à professora/ trabalhou com ensino religioso e nós usamos os contos africanos. Fizemos um rodízio de leitura onde todos os professores foram envolvidos e os alunos puderam conhecer as histórias africanas e depois até fazer uma comparação:

² A entrevistada se refere a um espaço de formação continuada existente na escola ao qual é denominado Sala de Professores. Ela se refere ao período em que a formação abordou a inclusão dos conteúdos pela Lei nº 10.639/2003.

assim como nós temos nossas histórias aqui, as nossas fábulas, as nossas lendas eles /africanos/ também têm. (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Há muitos fatores que chamam atenção nas entrevistas concedidas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Dentre eles, destacamos, em particular, a compreensão docente de que a inclusão dos conteúdos de História e Cultura afro-Brasileira e Africana pode estar estritamente vinculada ao enfoque, ao método, à abordagem dada aos conteúdos que já constam no currículo e o entendimento quanto à necessidade de efetividade das ações.

[...] questão racial [...] já é um conteúdo. Qual é a diferença? A diferença é que antes você estudava a África abordando apenas os aspectos tristes. Hoje não. Você aborda a África do jeito que você aborda a América, do jeito que você trabalha a Europa. A mesma coisa. Quer dizer, não vai fazer diferença no conteúdo. Se o professor falar que não vai trabalhar por causa disso, não é verdade [...]. (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

Mas teria de ser o ano todo. [...] É a inclusão. Não é a inclusão que temos que fazer? Então, eu acho que isso é muito importante... fazer um trabalho desse tipo.

[...]

[...] corpo docente, direção, coordenação. Teria que ser um todo. Trabalho só funciona quando é um todo. Todos se engajarem naquele trabalho. Engajar em um trabalho tem que ser todo mundo [...] para sair um bom trabalho (Pausa). Isso a gente consegue. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS C).

Uma prática pedagógica assim orientada contrapõe-se, diretamente, às concepções raciais que tem sido traduzidas ao entendimento popular desde o século XIX, de que se tratava de um continente inóspito com povos passivos e que por isso se justifica situar tanto o continente quanto os africanos em posição inferior em relação a outros continentes e povos. Isso possibilita problematizar, entre outras coisas, o sistema escravista, o colonialismo, a fábula das três raças brasileira³ e, conseqüentemente, as ideologias do branqueamento e da democracia racial, abrindo caminhos para que se entenda a escravidão no Brasil e as desigualdades raciais por outras lentes, que não a do suposto conformismo do negro.

É fato que todas as disciplinas e áreas de conhecimento, de uma maneira ou de outra, abordam a diversidade humana. Esse

³ Cf. DaMatta (1987).

entendimento propicia que professores, devidamente preparados, possam selecionar conteúdos e formas de abordagem dos mesmos de modo a contrapor ao ideal de branqueamento, ao mito da democracia racial que ainda se fazem presentes em nossa sociedade e, conseqüentemente no currículo escolar.

O envolvimento de todos (apesar das possíveis resistências, diferentes formas e intensidade de adesões), por sua vez, é condição inerente para o sucesso de toda política curricular e, conseqüentemente, também desta sobre a qual pautamos nossa discussão, configurando-se um dos elementos essenciais da estratégia de implementação. Entretanto, seria ingênuo esperar que as adesões se façam voluntariamente, instigadas, simplesmente, pelo cumpra-se do instrumento legal. O processo de implementação tem apontado necessidade de investimentos a novos aprendizados aos professores de modo que atuem, profissionalmente, no processo de reconfiguração da nação brasileira a partir de concepções diferentes daquelas nas quais ela vem se assentando e que tem relegado a maioria do povo brasileiro a condições de vida e existência pautadas na precariedade. Os depoimentos demonstram que existe na escola evidente compreensão quanto à importância da participação de todos. Entretanto, os sujeitos que participam da dinâmica escolar ainda não parecem devidamente orientados de modo que possam atuar com vistas à produção dos efeitos e impactos esperados. Desse modo, parece que não se trata de ousadia improdutora a afirmação quanto à necessidade urgente de avaliação e acompanhamento no processo de implementação com vistas a garantir, mediante subsídio às diferentes instâncias responsáveis pela efetivação da política, que os objetivos propostos sejam alcançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que os pontos discutidos neste artigo possam contribuir com o debate sobre os dez anos da Lei nº 10.639/2003, compreendendo que vale adequado balanço no sentido de averiguar avanços e entraves. Isso porque compreendemos que a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com vista a que a escola realize educação para as relações étnico-raciais implica compromisso da sociedade e do Estado brasileiro em buscar construir uma nova perspectiva sobre a diversidade racial brasileira, considerando que a aprendizagem do sentido de ser brasileiro, pautada no racismo, ocorreu pela implementação de decisões

políticas e ações muito bem definidas e, em muito, mediada pela literatura, pelos livros de leitura, por currículo que orientava as práticas pedagógicas.

A construção dessa nova perspectiva exige rigor semelhante, decisão política que implique envolvimento de todas as instâncias e, igualmente, avaliação do processo de implementação dessa política curricular de modo a possibilitar redimensionamento de ações em todos os âmbitos que diz respeito à educação.

Entende-se que, como a Lei trata da obrigatoriedade de inclusão dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, faz-se mister que se recupere a dimensão de que a formação dos profissionais que atuam nessa área é de responsabilidade e competência das instituições de ensino superior e que, portanto, é imprescindível, também, a alteração dos seus currículos, pautando-se no que diz respeito aos artigos 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. Implementação de política curricular na Educação Básica implica vinculação das demandas curriculares da educação básica aos currículos do ensino superior, particularmente (o que não significa exclusivamente) aos currículos dos cursos de licenciatura, haja vista que não é necessário nenhum esforço intelectual árduo para entender que a educação básica constrói seus currículos com base nos conhecimentos pautados como válidos pelo ensino superior. Seguramente, portanto, isso faz da formação docente, inicial e continuada, um dos elementos estratégicos do processo de implementação.

É evidente que a implementação de política curricular para educação das relações étnico-raciais exige investimentos financeiros, materiais e humanos no sentido de que, por um lado, recursos didáticos e paradidáticos, organização do trabalho escolar, formação docente contemplem adequadamente esses conteúdos; por outro, que os sistemas de avaliação da educação em todos os níveis e modalidades considerem, também, os artigos 26 A e 79 B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/1996, bem como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (DCNERER).

Ademais, os dez anos de implementação da Lei nº 10.639/03 requer melhor entendimento sobre a dinâmica desse processo, de modo que se possa atentar aos fatores que, em dimensões internas e externas facilitam ou dificultam a implementação.

REFERÊNCIAS

- COSTA, Candida Soares da. **O negro no livro didático de língua-portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores.** Cuiabá-MT: EdUFMT, 2007. (Coletânea Relações Educação Raciais e Educação, 3).
- _____. **Educação para as relações etnicorraciais:** história e cultura afro-brasileira e africana no currículo do ensino médio. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2011.
- _____. **Educação para as relações étnico-raciais:** planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- DAMATTA, Roberto. **Digressão:** a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: _____. **Revitalizando:** uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.
- _____. **Manoel Querino e a formação do “pensamento negro” no Brasil, entre 1890 e 1920.** Apresentada no 28º. Encontro Nacional da ANPOCS, em Caxambu, outubro de 2004. Disponível em <http://svn.br.inter.net/5star/blogs/mqpensamentonegro.pdf>. Acesso em 19/10/2013.
- MINTZ, Sidney Wilfred; PRICE, Richard. **O nascimento da cultura afro-americana:** uma perspectiva antropológica. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Pallas: Universidade Cândido Mendes, 2003.
- MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. **As construtoras da nação:** professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.
- _____. **A cor da escola:** imagens da Primeira República. Cuiabá-MT: Entrelinhas; EdUFMT, 2008.
- RUS PEREZ, José Roberto. **Avaliação do processo de implementação:** algumas questões metodológicas. In RICO, Elizabeth Melo (Org.). **avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo horizonte: Autêntica, 1999.
- SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SOARES, Magda. **Português na escola:** História de uma disciplina curricular. In BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.
- STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia:** raça, gênero e nação na América Latina. Trad. Paulo M. Garchet. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.