



Organização
Jefferson Olivatto da Silva
Eliane Cleide da Silva Czernisz

POLÍTICAS E PROCESSOS
PSICOEDUCACIONAIS
SOBRE A EDUCAÇÃO
INTERCULTURAL



Organização
Jefferson Olivatto da Silva
Eliane Cleide da Silva Czernisz

POLÍTICAS E PROCESSOS PSICOEDUCACIONAIS SOBRE A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL


**Editora
MultiAtual**

Volume **1**
2022

© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Jefferson Olivatto da Silva

Eliane Cleide da Silva Czernisz

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão Ortográfica: Dejair Dionisio

Revisão Técnica: Jefferson Olivatto da Silva

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricalael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586p	Silva, Jefferson Olivatto da Políticas e Processos Psicoeducacionais sobre a Educação Intercultural - Volume 1 / Jefferson Olivatto da Silva; Eliane Cleide da Silva Czernisz (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022. 120 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-89976-71-4 DOI: 10.5281/zenodo.7125967 1. Políticas. 2. Processos Psicoeducacionais. 3. Educação Intercultural. 4. Novas Práticas Inclusivas. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva. II. Título. CDD: 370.154 CDU: 37
-------	---

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/10/psicoeducacionais-1.html>



AUTORES

**ADRIANA CRISTINA ZIELINSKI DO NASCIMENTO
BIANCA CARRARO DUDA
EDUARDO ALEXANDRE SANTOS DE OLIVEIRA
ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ
FELIZBELA K. A. MIRANDA
JAQUELINE GARCIA CAVALHEIRO ALMEIDA
JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA
JOANA CRISTINA BURNATO
JOYCE MOURA CAVASSANI
MARCIA DENISE DE LIMA DIAS
MARIELLY S. PACHECO
PAMELA C. SALLES DA SILVA
ROSILENE A. MOLONI MOREIRA
SILVÉRIA DA APARECIDA FERREIRA
SIRLENE PIO
SUZANA KAGMU MINEIRO
TAUANA APARECIDA DE OLIVEIRA**

Políticas e Processos Psicoeducacionais sobre a Educação
Intercultural
Vol. I

Organizadores

Eliane Cleide da Silva Czernisz

Jefferson Olivatto da Silva

SUMÁRIO

PREFÁCIO	8
Eliane Cleide da Silva Czernisz e Jefferson Olivatto da Silva	
Capítulo 1	
REFLEXÕES SOBRE A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	12
Jefferson Olivatto da Silva	
Capítulo 2	
DECLARAÇÕES INTERNACIONAIS, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO	28
Eliane Cleide da Silva Czernisz	
Capítulo 3	
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS NOVOS DESAFIOS E TENSÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS	45
Adriana Cristina Zielinski do Nascimento, Bianca Carraro Duda e Joyce Moura Cavassani	
Capítulo 4	
ANTIRRACISMO, EDUCAÇÃO, LÍNGUA(S) E POLÍTICAS PÚBLICAS	61
Marcia Denise de Lima Dias, Tauana Aparecida de Oliveira e Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida	
Capítulo 5	
INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA: PENSANDO NA LÍNGUA COMO ORIGEM E GUIA DO ENSINO	73
Felizbela K. A. Miranda, Marielly S. Pacheco, Pamela C. Salles da Silva e Suzana Kagmu Mineiro	
Capítulo 6	
QUESTÕES ÉTNICORRACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS REFLEXÕES	85
Sirlene Pio e Rosilene A. Moloni Moreira	
Capítulo 7	
EM FOCO: QUESTÕES ÉTNICORRACIAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FORMAL - discussões no curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati/Guarapuava – PR (2014-2020)	97
Eduardo Alexandre Santos de Oliveira, Joana Cristina Burnato e Silvéria da Aparecida Ferreira	
AUTORES	113
ORGANIZADORES	118

PREFÁCIO

A presente Coletânea tem origem em reflexões e discussões desenvolvidas por estudantes de Pós-graduação Mestrado e Doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO, Guarapuava/PR e da UEL, Londrina/PR, na Disciplina Políticas e Processos Psicoeducacionais sobre a Educação Intercultural.

Contempla a importância e imprescindibilidade da discussão das políticas educacionais internacionais e brasileiras para uma educação intercultural nos Programas de Pós-Graduação em Educação, considerando que os pós-graduandos são professores e pesquisadores que atuam na Educação Básica e Superior. Fortalece a discussão e implementação da política de Educação das Relações Étnicorraciais nas Instituições Escolares, um assunto que deve estar presente na formação dos estudantes da educação básica até a pós-graduação. A proposta dessa obra é de reflexão sobre o tema, por compreendermos ser esse um caminho para desenvolver novas ações e proposições que alarguem a prática pedagógica de professores, que lidam constantemente com os problemas decorrentes do racismo, da discriminação, do tratamento desigual de estudantes, de culturas, de povos.

A Coletânea está organizada em dois volumes. Esse é o volume I que apresenta 7 capítulos que se debruçam sobre o diálogo para uma educação que vise a interculturalidade e os direitos humanos tendo em vista experiências internacionais e nacionais. Assim, os capítulos procuram articular esses dois eixos, analisando e interpretando as políticas internacionais da UNESCO pelo contraponto do Movimento Negro e do Movimento Indígena como protagonistas de uma pedagogia afirmativa e antirracista, e que pela obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 alterada pela Lei 11.645/2008 a educação escolar ainda precisa avançar em novas práticas mais inclusivas e dialogadas.

A coletânea é iniciada pela discussão a respeito da interculturalidade no capítulo “Reflexões sobre a interculturalidade crítica no ensino superior brasileiro”, de Jefferson Olivatto da Silva, como elemento de práticas necessárias ao ensino superior. A interculturalidade pode ser um instrumento ético-político das instituições de ensino superior desenvolverem práticas pedagógicas equitativas. Em relação à legislação étnicorracial brasileira, pensamos que o ensino superior pode superar a prevalência de práticas excludentes e juntar atitudes significativas à interculturalidade. Nesses termos, interpretaremos através da interculturalidade crítica o pertencimento indígena

por meio de duas dimensões de ensino: institucional e curricular. Observamos que os desafios para o pertencimento étnicorracial esbarram-se contra a tomada de decisão das políticas institucionais, capacitação docente e formação continuada sobre essa proposição ético-política e o delineamento de novas práticas pedagógicas que dialoguem com saberes e processos próprios de aprendizagem. Nesses termos, à medida que houver a proposição de políticas educacionais que incluam novos diálogos nos espaços decisórios entre IES e comunidades indígenas, surgirão condições concretas contra o epistemicídio e aberturas dialógicas para uma educação superior compromissada com a equidade social.

O capítulo “Declarações Internacionais, Direitos Humanos e Educação”, desenvolvido por Eliane Cleide da Silva Czernisz, trata das políticas internacionais com destaque às Declarações em defesa dos Direitos Humanos, das políticas nacionais para a educação e diversidade conforme estabelece a Lei 10639/2003 - no que corresponde à História e Cultura Afro-Brasileira e à Lei 11645/2008, em referência à história e cultura indígena. A autora destaca que é fundamental a formação de educadores pensada nos Direitos Humanos, linha orientadora que precisa ser seguida pelas políticas educacionais com vistas a alargar o reconhecimento e respeito pela diversidade e rejeitar toda e qualquer forma de discriminação, racismo, e preconceito que afronte os Direitos Humanos.

O capítulo de Adriana Cristina Zielinski do Nascimento, Bianca Carraro Duda e Joyce Moura Cavassani, em “Considerações sobre os novos desafios e tensões para a educação das relações étnicorraciais”, discutem a respeito dos novos desafios e tensões para a educação das relações étnicorraciais, mesmo com quase vinte anos de vigência da Lei 10.639/2003, considerando o cenário político brasileiro. O principal objetivo foi discutir os desafios e as tensões que envolvem a efetivação da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, no ambiente escolar. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica que se pautou na análise de artigos acadêmicos. Percebemos que houve avanços na inserção da categoria étnicorracial no sistema educativo como um todo, em especial nos currículos escolares, mesmo que ainda existam desafios, principalmente na formação e aplicabilidade do corpo docente das instituições de ensino. As autoras argumentam a partir do referencial teórico de Martha Nussbaum (2015) que a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é fundamental para a constituição de uma educação democrática.

O capítulo, “Antirracismo, educação, língua(s) e políticas públicas”, de Marcia Denise de Lima Dias, Tauana Aparecida de Oliveira e Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida, faz uma análise das questões educacionais dentro de uma perspectiva antirracista, decolonial, multilinguística, tendo por finalidade possibilitar ao leitor uma perspectiva na qual seja possível visualizar e compreender os avanços sócio-históricos e culturais das questões raciais tanto em outras paragens, no continente africano e no Brasil enquanto resultados do esforço contínuo dos movimentos negros, das comunidades tradicionais, dos coletivos negros, concomitantemente às ações internacionais acerca das questões da negritude.

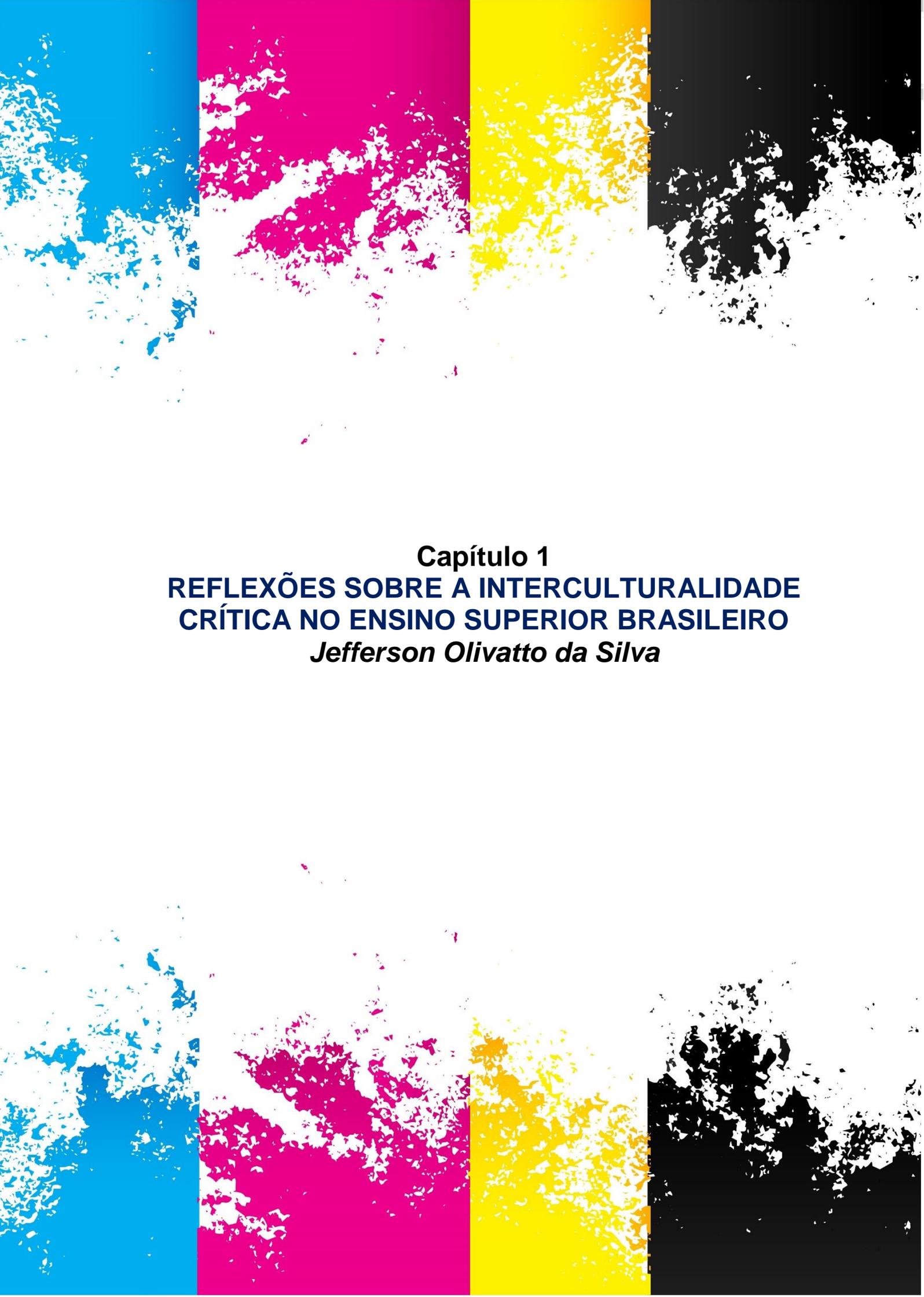
Ademais no capítulo, Interculturalidade na escola: pensando na língua como origem e guia do ensino, escrito por Felizbela K. A. Miranda, Marielly S. Pacheco, Pamela C. Salles da Silva e Suzana Kagmu Mineiro apresentam uma reflexão sobre o lugar do bilinguismo no processo de ensino e aprendizagem em uma educação que preze pela interculturalidade crítica. As autoras trazem uma reflexão sobre os aportes legais da educação indígena brasileira e do ensino angolano, observando os desafios presentes nesses diferentes contextos. Nesses termos, conseguiram constatar a atualidade e a extensão do desafio da luta anticolonial para se instaurar uma práxis escolar condizente com a realidade multicultural de cada território.

A análise de Sirlene Pio e Rosilene A. Moloni Moreira, possibilita reflexões sobre a implementação da Lei 10639/2003 e 11645/2008 com destaque para a importância das Diretrizes Curriculares para o trabalho escolar. A partir de pesquisas desenvolvidas sobre o tema, as autoras comentam que persistem os desafios para a implementação da legislação no espaço escolar no que corresponde à formação da equipe gestora e dos professores para o desenvolvimento de metodologias que valorizem as culturas afro-brasileiras, desafio apontado tanto na formação inicial como continuada.

Debruçando-se sobre as dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO, Eduardo Alexandre Santos de Oliveira, Joana Cristina Burnato e Silvéria da Aparecida Ferreira trazem no capítulo, “Em foco: questões étnicorraciais no campo da educação formal - discussões no curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati/Guarapuava – PR (2014-2020)”, selecionando a temática das relações Étnicorraciais voltadas para a educação formal. Nesse universo, houve a amostra de 161 dissertações publicadas, com um recorte de 10 que abordavam a questão étnicorracial explicitamente no título. Em

seguida, em uma análise qualitativa foi possível realizar alguns apontamentos como: a emergência das discussões sobre o tema, a necessidade e importância dessas pesquisas no âmbito da Pós-Graduação no Brasil e de modo especial no PPGE – UNICENTRO, no Paraná.

Eliane Cleide da Silva Czernisz
Jefferson Olivatto da Silva



Capítulo 1
REFLEXÕES SOBRE A INTERCULTURALIDADE
CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Jefferson Olivatto da Silva

REFLEXÕES SOBRE A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Jefferson Olivatto da Silva

Introdução

A compreensão da interculturalidade no ensino superior pressupõe a continuidade de assimetria entre epistemologias, práticas sociais e poderes hegemônicos – políticos, econômicos e religiosos. Nesses termos, aponta Jorge Gasché (2008) que a interculturalidade pressupõe a compreensão sobre a assimetria social, que, desde o início da colonização pré-determina a complementaridade entre a verticalidade do domínio e da submissão. Assim, falar em horizontalidade de poderes ou valores é um mero eufemismo, até no ensino superior.

A interculturalidade pensada a partir da educação superior brasileira será observada pelo diálogo acerca das posições assimétricas construídas historicamente nas políticas administrativas e pedagógicas, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Isso nos levará a questionar a partir da interculturalidade crítica de Catherine Walsh (2008; 2012; 2013), Gasché (2008) e Muyolema (2019) sobre duas dimensões de processos educativos: estrutural e curricular. Apresentaremos como o tema tem sido abordado em base de dados (CAPES e curriculum Lattes) e pela concepção de Daniel Mato (2009) a partir de práticas latino-americanas e de que maneira a interculturalidade crítica pode construir novos caminhos institucionais no ensino superior.

Em diferentes espaços acadêmicos, a menção à interculturalidade tem sido corriqueira, abarcando desde o diálogo entre ciências hegemônicas, ensino de línguas, mercado internacional e processos educativos com vista ao cumprimento da legislação educacional étnicorracial¹. Outrossim, seguindo a história da

¹ A legislação educacional étnicorracial tem como determinantes atuais a Lei 10.639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como a alteração pela Lei 11.645/2008, pela inclusão da história e cultura indígena e as diretrizes curriculares nacionais subsequentes, voltadas tanto para temática negra e indígena. No entanto, para o levantamento de dados e discussões propostas, estaremos focando na questão indígena.

interculturalidade a partir das orientações publicadas pela ONU, salientamos atentar que, logo após a Segunda Grande Guerra Mundial, a preocupação buscou amenizar conflitos e assegurar um tipo de domínio político, econômico e social às ex-potências coloniais.

Devemos recordar os interesses dos organismos internacionais implicados na configuração de políticas nacionais de educação. Assim, no final da década de 1970 houve um esgotamento da acumulação de capital pelo modelo fordista/taylorista, provocando uma crise no capitalismo mundial e via globalização do capital, reestruturou a produção e financiou a economia (IANNI, 1998). Com efeito, a globalização comprimiu as condições espaço-temporais e avançou sobre as fronteiras para rearticular as organizações, mercados e comunidades (HARVEY, 2005). Nesse cenário, as narrativas sobre multiculturalismo e minorias tornaram-se comuns em ações políticas e governamentais; porém o estranhamento advém da relação intrínseca entre membros da equipe do Plano Marshall e da CIA, aliados ao histórico da Fundação Ford (FF) no financiamento de projetos de formação de afrodescendentes e indígenas. Por isso, precisamos considerar o multiculturalismo e a interculturalidade dentro de suas contradições e a continuidade da estrutura social pela exploração das comunidades tradicionais ou primeiras populações, amenizando tensões pela incorporação de narrativas e práticas sociais acríicas ou homogêneas em torno do protagonismo ou lugar de fala.

Nesse sentido, para explorar as dimensões em que a interculturalidade tem sido tratada no Brasil, é significativo nos atentar sobre as pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutorado, tendo como recorte a questão indígena. Ora, observamos que uma concepção mais generalista pelo descritor intercultural* encontramos 3.025 trabalhos acadêmicos (2.107 dissertações e 767 teses), com o primeiro trabalho em 1998 sendo produzidos 294 em 2019.

Porém ao vincular os três termos, foco desta reflexão, intercultural* (o apóstrofe na busca da CAPES engloba as variações terminológicas, como interculturais, intercultural ou interculturalidade(s)), “educação escolar indígena” e “ensino superior” no banco de Teses e Dissertações da CAPES, a busca se aplica a resumos, palavras-chave, linhas de pesquisa, projetos ou áreas de concentração (conforme os filtros disponíveis neste banco de dados) – encontramos apenas no início de 2020, um total de 12 produtos: nove dissertações de mestrado e duas teses de doutorado. A escolha por “educação escolar indígena” refere-se ao interesse da discussão, que pode

dialogar com os modos de aprendizagem da educação não indígena. Além disso, o uso dos filtros demonstra que esses termos, que não sejam parte do produto, mas de sua presença em alguns dos cinco filtros referidos.

De forma ilustrativa, a primeira publicação identificada refere-se a uma dissertação de mestrado em História em 2007, que versou sobre o protagonismo indígena na produção de conhecimento em arqueologia, de autoria de Luciano Pereira da Silva, pela Universidade Federal da Grande Dourados. Ora, o primeiro doutorado ocorreu em 2014, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Programa de Educação, por Maria Simone Jacomini Novak. Ela pesquisou a respeito dos organismos internacionais e a educação superior para indígenas nos anos de 1990, em torno da experiência da UEM.

Agora, ao realizarmos a busca na Plataforma Lattes do CNPq pela referida expressão booleana (vinculando intercultura*, “educação escolar indígena” e “ensino superior”) como assunto em currículos de brasileiros e estrangeiros, doutores e demais pesquisadores, a busca tem uma configuração mais ampliada. Esta consegue inserir a formação, quaisquer trabalhos acadêmicos, eventos e apresentações, produções bibliográficas e técnicas e orientações em nível de graduação e pós-graduação. Desta feita, o número total disponível foi de 303 achados até 2019. Embora devemos lembrar que em um mesmo currículo pode ocorrer a incidência várias vezes pelo mesmo autor.

Com efeito, podemos constatar um número restrito de produtos no banco de Teses e Dissertações a partir da dissertação em História em 2007, porém no currículo Lattes já conste produtos sobre o foco intercultural desde 1998. Isso demonstra o quanto ainda é lento a inclusão nos programas de mestrado e doutorado brasileiros a temática intercultural como demanda de pesquisa. O que nos leva a conjecturar a prevalência de uma postura assimétrica de demandas dos programas de pós-graduação sobre as práticas teórico-metodológica-administrativas sobre a realidade externa. No mínimo há uma postura de distanciamento da realidade acadêmica, social e pedagógica acerca de uma autoavaliação como objeto de pesquisa de seus próprios interesses.

Mesmo cientes de que encontramos mais de uma menção em um mesmo currículo lattes (artigos, orientações, disciplinas, comunicação oral, palestras etc.), refletimos sobre essa questão a partir de dois aspectos. Primeiro, a tríade relativa aos escritores propostos distancia-se do objetivo amplo das pesquisas, reiterando a

preservação de saberes em si e sem ênfase nas contradições da assimetria com os saberes acadêmicos prevalentes; além disso, no currículo Lattes outros tipos de produções bibliográficas são ausentes do escopo do banco de teses e dissertações da CAPES (e das revistas científicas). Segundo, os processos acadêmicos são mais dinâmicos e usam critérios distintos dos de programas de mestrado e doutorado, explicando-se pela legitimidade e sentido social do tripé ensino, pesquisa e extensão. Isso demonstra o descompasso de valor hierarquizado da CAPES sobre o próprio cotidiano acadêmico – sobretudo no que tange a financiamentos e prestígio em larga escala já por várias décadas no ensino brasileiro. Muito provavelmente, aduzem a escassez de criticidade relativa às condutas rotineiras de assimetrias entre a demanda social e as institucionais. Isso resultou em uma atitude pacificadora neoliberal nas pesquisas sobre as populações indígenas sem o sentido da luta semeado pela resistência de seus antepassados voltado ao fazer universitário (GASCHÉ; 2008; WALSH, 2013). No entanto, evidenciamos o contraste das buscas entre a CAPES e o currículo Lattes, apontando a incidência de novas matrizes de conhecimentos e práxis pedagógicas desde o final do último governo de Fernando Henrique Cardoso.

A interculturalidade sem a implicação ético-política reitera a noção medieval de pensamento, debate e reflexão dos mosteiros atualizados em Torres de Marfim: uma instituição sem a mácula da vida social, que apoiada nos interesses das instituições sociais construídas a partir da invenção de sua superioridade, tende a apegar-se a uma aura universalista – mas local (MUYOLEMA, 2019). Ora à medida que a interculturalidade se pauta por uma dimensão ético-política terá como pressuposto a criticidade das assimetrias sociais, a heterogeneia das práticas culturais quer comunitárias quer ocidentais e as tensões em busca de um pertencimento universitário indígena, conforme apontaram Gasché (2008), Cuevas (2013), Walsh (2012; 2013), Mato (2009) e Muyolema (2019).

Em correspondência aos interesses da ONU, como já apontamos a respeito da introdução do tema no final do governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma sistemática introdução de narrativas sobre a educação pela paz em torno das ações da UNESCO – embora tenha sido mais enfática em uma generalização das diversidades culturais do que tal incomensurabilidade reflete enquanto alvo de lutas históricas e estruturais contra a homogeneidade objetivada pelas potências com vista à exploração pelas potências da ONU. Logo, o princípio do respeito às diferenças postulado pela ONU segundo os Objetivos pelo Desenvolvimento Sustentável da

Organização das Nações Unidas (SDG-ONU), Item 4 que figura a respeito da educação, deve ir além do tratamento respeitoso entre saberes para deflagrar a assimetria da colonialidade nas instituições sociais. Ora, tal continuidade de soberania estrangeira sobre os saberes locais responde pelas práticas pedagógicas e institucionais que, ao fim e ao cabo, obstruem a permanência de estudantes indígenas nos sistemas regulares de ensino. De outra maneira, existe o reconhecimento da importância deles(as) no sistema, sem que isso, corresponda a dialogar sobre seu devir indígena.

Por outro lado, a concepção de interculturalidade com equidade mencionada por Daniel Mato (2008) corrobora o item da educação (4) entre os 15 dos SDG-ONU estipulada até o ano de 2030 e o Brasil é um dos seus signatários. Outrossim, a III Declaração da Conferência Regional de Educação Superior (CRES), Córdoba, Argentina, 2018, relaciona a educação superior, a diversidade e a interculturalidade ao ser enfática na importância da equidade e tratamento respeitoso com ênfase nas populações afrodescendentes e indígenas. Nesses termos, em função de condições reais nessa direção, esse espaço dialógico institucional deve constituir uma prática imanente pelo princípio de equidade e respeito, como apontou Daniel Mato no documento final da conferência.

Assim, a interculturalidade abrangeria a totalidade presente nas diferenças culturais, como língua, costumes, religiões, bem como modos de aprendizagem. Contudo, o respeito frisado por Daniel Mato e o documento final da CRES em 2018 pressupõe o diálogo institucional com as comunidades e seus objetivos sociais. Enquanto só há convites para fóruns ou palestras de personalidades, acadêmicos ou lideranças indígenas sem terem o peso decisório (legitimidade de argumentação e voto em câmaras decisórias da IES) acerca de mudanças pedagógicas e institucionais, corre-se o risco de produzir uma metabolização do exótico nas universidades, isto é, pode até ser interessante, chocando, curioso, mas dependente da voluntariedade dos membros dos órgãos superiores da universidade em convergir suas práticas na direção da equidade ou se engajar na distribuição desses poderes decisórios aos atores externos.

Ademais, Muyolema (2001), Walsh (2008) e Cuevas (2013) convergem seu entendimento da interculturalidade crítica por desnudar a suposta estrutura social harmônica em que resguarda os mecanismos históricos de exclusão para a tomada de decisão. Podemos assim dizer que no ensino superior brasileiro há a prevalência

do que Gasché (2008) denominou de interculturalidade funcional. Podemos dizer que, este tipo de interculturalidade pressupõe uma coexistência harmônica e apolítica que assegure a verticalidade de saberes e práticas sociais; inclui-se nesta perspectiva práticas dialógicas entre as ciências hegemônicas.

Como evidencia Luciano Pereira da Silva (2007), a interculturalidade se concebe e se efetiva pela práxis, ou seja, uma prática social de diálogo, troca de experiências e respeito à alteridade. Com efeito, a interculturalidade pode servir como estratégia atitudinal das IES de resposta às diferentes demandas sociais e sua implicação econômica e política, que esteja engajada pela luta por dignidade e vida contra a morte, extermínio e o desespero social (WALSH, 2008). Além do mais, as práticas interculturais têm em sua práxis uma complexa variedade de atores e desdobramentos institucionais formativos, conforme as redes de apoio construídas no tecido social em que está inserida, sem haver, enfim, um único modelo perante a heterogeneidade ameríndia e suas historicidades, reiteradas pelas diferentes iniciativas na América Latina (Argentina, Brasil, Colômbia, Equador, México e Venezuela). Como insiste Muyolema (2001) é preciso considerar além do aspecto cognitivo na aprendizagem das epistemologias as diferentes formas de sensibilidade que estruturam os processos próprios de aprendizagem, por ex., outras formas de escuta, participação coletiva, o sentido social do sonho, a percepção espacial dos povos em seus territórios e a construção imagética em torno da ancestralidade. Conscientes dessas matrizes de aprendizagens, podemos conduzir políticas institucionais que se impliquem em construir diálogos, fóruns, seminários e capacitações aderentes à interculturalidade.

Além disso, os movimentos indígenas têm fomentado novos diálogos entre comunidades e universidades, que resultam em mediações psicossociais e educativas no cenário universitário; no caso brasileiro, de forma distinta pela conjunção de ações decorrentes da promulgação das legislações étnicorraciais a partir da Lei 10639/2003, alterada pela Lei 11645/2008, que inclui a História e Cultura Indígena, que se fazem presentes em grupos e núcleos de estudos sobre o tema, fomento a pesquisas e extensão e a repercussão positiva das ações afirmativas até 2016.

Práticas educacionais não interculturais

É comum ao ambiente universitário a existência de narrativas institucionais que reverberem noções à respeito da interculturalidade. De outra forma, como constata

Walsh (2008), a interculturalidade precisa evidenciar o campo de disputa de saberes nos ambientes escolares. Para tanto, a criticidade confirmada pela interculturalidade precisa ocorrer pela historicidade que sustenta as IES no manuseio de exclusões populacionais, no silenciamento de violências contra as populações originárias ameríndias e africanas ou no epistemicídio de saberes, que estruturam a distribuição de poderes decisórios e a configuração dos currículos escolares.

A falta de processos emancipatórios e interculturais de estudantes indígenas pode ser comparada com o que Guilherme Wilde (2009) destacou do processo pedagógico jesuítico espanhol (e português) por meio da ampliação da violência exercida contra as comunidades indígenas. Ora, o autor aponta que etnias distintas eram agrupadas como similares, provocando disputas nas reduções além de instaurar a autoridade do cacicado conforme os moldes eurocêntricos – sem que tenha sido compactuada entre os indígenas, mas que correspondessem aos anseios missionários.

Da mesma forma, foram impostos às subjetividades ameríndias práticas sociais relativas ao controle dos corpos como vestimentas alienígenas, horários para trabalho, oração, alimentação e repouso. Similarmente, como apontou Gloria Kok (2001), o uso do ferro e humilhações públicas usados pelos lusos em sua missionação ocorriam pelos *confrères* espanhóis. Todavia, devemos lembrar que a formação jesuítica tinha como pilar fundante a ascese militar europeia e, presumia-se que, esse direcionamento era condizente ao processo de conversão das primeiras populações, atestado pelo aval do papado e nobreza ibérica.

Esse enredo de exploração contra as primeiras populações fez mais do que converter. Segundo Wilde (2009), a missionação imputou uma nova consciência social devido a sistematização de controle e o oferecimento de benefícios ou punições contra os ameríndios. Deve-se dizer que esta prática se replicava em missões de outros grupos cristãos, inclusive como prática direcionadas aos primeiros encontros e conversões até em África no século XX (SILVA, 2019). Assim teria sido cunhada uma nova etnia a partir do século XVII: o *guarani missioneiro* (WILDE, 2009).

Em vista desse processo de subjetivação excessivo contra as populações indígenas e no fortalecimento de alianças e preterições, a pedagogia missioneira corroborou as estruturas coloniais, justificando como mal menor (assassinatos, espancamentos, estupros, trabalho forçado etc.) diante da cristianização e civilidade. Deve-se lembrar que a denúncia de assassinatos e chacinas foram retratados nos documentos eclesiásticos denunciando outros, quer populações locais quer

mercadores ou agentes coloniais, porém sem aplicarem a mesma medida para suas ações violentas contra as populações originárias. Assim, Maurice Halbwachs (1990) assevera a diferença entre o relato histórico e a laudação memorialista. A primeira, por princípio, não teria (ou não deveria ter) um vínculo com uma única trajetória interpretativa, já a laudação tem como objetivo apresentar sinais (contos, hinos, monumentos, personalidades etc.), que se esquivam do contraditório com vistas a seu vínculo emocional com o fórum desejado.

Esses dados desvelam o quanto a continuidade de um conjunto de práticas violentas constituiu e agregou-se em torno do projeto colonizador, isto é, com a independência dos países latino-americanos as populações ameríndias, africanas e seus descendentes empobrecidos têm sido mantidos sob o jugo da vigilância de novos impérios e suas nascentes repúblicas. O silenciamento sobre a violência perdura, já que o desenvolvimento econômico e cultural precisa suplantar o modo de existência das comunidades. Dessa maneira, as políticas institucionais, a seu turno, atuaram *pari passu* ao silenciamento das resistências presentes ao longo deste enredo.

Esse longo processo de silenciamento foi acompanhado de sucessivas resistências, a ponto de, nas últimas décadas, a agenda de emancipação das comunidades indígenas conquistar mais espaços sociais resultando em fissuras desse pseudo-esquecimento. Por isso, o marco da Declaração de Durban na III Conferência Mundial contra o Racismo (2001) foi um aceno de lutas e resistências e muita organização, mas esse processo ainda não findou. Por isso, uma educação escolar sem criticidade intercultural ocultará essa diferença para iterar projetos de epistemicídio enquanto prática pedagógica (VALENTE, 2017) e transformar os estudantes indígenas na genérica categoria de universitários estreitados por uma formação de interesse liberal.

Todavia, um dos caminhos para constranger a continuidade dessa pedagogia no fazer IES (institucional e curricular) é por meio do estabelecimento de vínculos, por ex., na forma de coletivos instituídos ou espontâneos. Instituídos aqui advém do processo em que a instituição atribui e distribui poderes decisórios acerca da condução de suas políticas. No Brasil os coletivos instituídos são representados por núcleos ou laboratórios de estudos africanos e indígenas (na forma de NEABs ou NEAIB's, conforme a indicação do Parecer 004/2003) e, no caso paranaense, devemos incluir a Comissão Universidade para os Índios (CUIA). Por outro lado, outros grupos de representação ou coletivos espontâneos podem surgir a partir de uma

demanda organizada pelos(as) acadêmicos(as), constituindo outras organicidades e até se manter ou serem mantidos tangenciados ao palco de decisões pela instituição e pelos coletivos instituídos em decorrência de diferentes tensões e acesso à distribuição de poder. De forma germinal, como nos relembram Paulo Freire e Ira Shor (1985), para que haja o empoderamento em sua extensão coletiva, é preciso ocorrer o reconhecimento da historicidade de violência e legitimar as demandas de seus membros. A seu turno é preciso entender em que medida a IES legitima os interesses jurídico, político e econômico contrários à equidade social em sua região de abrangência. A partir desta análise, poderemos desenvolver práticas pedagógicas interculturais concretas e críticas, sem recorrer às práticas institucionais de silenciamento das demandas étnicorraciais (MATO, 2008).

De início, podemos apresentar a dimensão estrutural pensada a partir da interculturalidade crítica. O ensino superior brasileiro outorga condições institucionais de legitimidade e reconhecimento de procedimentos e funções dos atores para sua replicação em diferentes setores, órgãos e normas. Tal legitimidade alça a manutenção de uma identidade, por meio de disputas de práticas sociais, estipulando fronteiras políticas e culturais entre a comunidade universitária e a externa. Nessa dimensão, a interculturalidade pressupõe que a instituição tem o poder de asseverar quais procedimentos e critérios legitimam suas práticas e, ao mesmo tempo, corresponder com a tensão de jogos de poder entre esferas governamentais e locais. Nesses termos, a ocorrência de processos interculturais críticos nessa dimensão depende de atores institucionais que rompam com o racismo que silencia a história, a economia e a política opositoras à autonomia das comunidades indígenas. De outra forma, à medida que a IES proponha dialogar de forma horizontal, além de reuniões protocolares, as populações étnicorraciais (lideranças, estudantes e egressos) poderiam apontar quais são as demandas e as práticas educativas capazes de transformar a realidade concreta de seu cotidiano socioeducativo.

Já a dimensão curricular abarca saberes, práticas e processos escolares. Se na dimensão estrutural deixarmos de lado as alterações significativas em torno da interculturalidade, na dimensão curricular tem sido um exemplo mais comum de seu uso, porém, em alguns casos, seus efeitos conduzem algumas práticas à discussão interdisciplinar. Todavia, essa dimensão pode ser observada por ações que dependem de atores, às vezes isolados, às vezes com parcerias em um mesmo curso ou entre atores de cursos distintos. Porém, esses tipos de práticas pedagógicas têm pouca

legitimidade institucional, ou seja, ficam a critério da suposta autonomia de cátedra, mas muneado por interesse institucional de avanço pedagógico e ostentar algum tipo de resposta à Lei 11645/2008, sem que seja preciso desvelar ou se debruçar sobre os processos de silenciamento. Assim, essa dimensão pode ser desdobrada por sua abrangência, desde uma aula temática ou proposta pedagógica planejada por docente até o envolvimento de mais docentes, bem como o uso de autores indígenas ou estudiosos sobre a temática na América Latina. Outras ações podem permear essa dimensão como estágios, extensão, pesquisa, eventos formativos e planejamento de cursos para um debate a respeito de experiências nacionais e latino-americanas. Nesses termos, corroboramos a concepção de Elizabeth Macedo (2006), ao afirmar que os processos estruturais e curriculares precisam dar suporte aos atores do sistema, ou da IES, para ocupar uma posição de negociação-com-a-diferença, visto que o aspecto político do currículo pressupõe a garantia de políticas educacionais. De outra forma, a negociação destes posicionamentos traz à cena universitária as demandas étnicorraciais e de seus atores.

Corroborando, assim, alguns exemplos a respeito desses novos processos na América Latina e suas tensões. Segundo Daniel Mato (2009) diante de um cenário latino-americano constatou 50 experiências interculturais e institucionais, que estudaram iniciativas na América Latina e podem ser subdivididas em quatro grupos: a) por iniciativas de lideranças indígenas e afrodescendentes; b) pelas próprias IES ou fundações particulares; c) criadas por organismos de Estado; e, d) por organismos de cooperação internacional. Todavia, cada uma dessas experiências arquiteta-se diante de uma complexidade sócio-histórica, política e econômica condutora de uma atitude ética e política ao afirmar que cada uma delas foi construída em um contexto concreto e seu êxito apoia-se na forma criativa de responder às particularidades de seus projetos, necessidades e dificuldades específicas. Além disso, tais respostas compuseram novos processos em vista de conflitos entre as práticas institucionais que legitimavam sua identidade e a dinâmica de alteração dessas práticas, tensionada pela incorporação de novas práticas e saberes.

Outrossim, a concepção de Katrin Arias-Ortega, Daniel Quilaqueo e segundo Quintreque (2019) evidencia as dificuldades de educação bilíngue em Araucania entre o povo Mapuche do Chile, referente aos enfoques sem a participação dos não-indígenas, discrepâncias de definições de identidade, cultura, interculturalidade e bilinguismo, visão de indígenas como povos carentes, assimilacionismo indígena na

visão nacional e sem um modelo pedagógico de plano de ensino. Ora, tais barreiras vividas pelos Mapuche orbitam em torno de uma representação negativa construída sobre eles. Como Arias-Ortega, Quilaqueo e Quintreque (2019) descrevem, a prática monocultural escolar refere-se a três aspectos: a) negação da incorporação de línguas indígenas no sistema escolar além da colonial; b) práticas escolares excludentes de diversidade étnica e religiosa; c) centralidade curricular de ênfase eurocêntrica sem a visibilidade de valores, conhecimentos e saberes de estudantes de diferentes sociedades e culturas. Tal característica monocultural se refere à dimensão curricular na organização formativa e nas práticas pedagógicas curriculares. Porém essa posição desconsidera a negociação institucional entre atores sobre a tomada de decisão.

O entendimento da emergência e da relevância do diálogo com as comunidades tradicionais pressupõe a parceria entre atores do ensino superior e das comunidades com foco no respeito mútuo e na equidade decisória. Isso significa dizer que, o espaço decisório precisa abranger um caráter distributivo de poder entre instituição e comunidade. Para tanto, novas práticas institucionais precisam viabilizar uma burocracia outra - em diferentes palavras, acolhedora e resolutiva. Outrossim, essas práticas podem se imbuir de atitudes complementares com os saberes tradicionais e seus processos próprios de aprendizagem sem incorrer em um viés idílico, imutável ou exótico em relação às comunidades. Nestes termos, acompanhando a reflexão de Muyolema (2013), podemos entender que as práticas culturais das comunidades indígenas dispõem de dinâmicas sociais, que configuram novas narrativas a respeito de suas demandas. Ora, observamos que a concepção de *sumak kamsay* ou *bien viver*, de acordo com o referido linguista kechua, foi cunhada nas últimas décadas e apresenta uma imprecisão epistemológica ou metodológica, mas que chama à mesa as mediações horizontais entre os atores institucionais. Para Muyolema (2013), o *bien viver* é uma construção narrativa recente alicerçada sobre o presente de reivindicações de direitos pelas comunidades tradicionais. Embora, de sobressalto possa conduzir a uma reflexão ancestral, segundo Muyolema (2013), não o é. Mas de outra maneira, devemos lembrar que todos e quaisquer conceitos, encarnam um tempo e um espaço específico. Ademais, esse efeito é indicativo de que as comunidades indígenas estão se apropriando de canais mais amplos de articulação pela busca de seus direitos; e tais contatos entre comunidades e interlocutores

(advogados, políticos, intelectuais, religiosos etc.) fomentam discussões e ênfases atuais pertinentes a sua historicidade secular de lutas.

Considerações Finais

A presença indígena nas universidades da América Latina e no Brasil nas duas últimas décadas acompanhou um outro cenário de visibilidade social acerca da consciência étnicorracial. Isto significou, no Brasil, o delineamento de novas práticas institucionais e curriculares distintas das demandas e tradições das IES anteriores à Lei 10639/2003. E no cenário internacional a SDG-ONU (2015) propõe na Agenda 2030 entre os 15 objetivos a educação no item 4, segundo a qual a diversidade étnica e cultural deve fazer parte da tomada de decisões das instituições escolares. Mais do que apenas um efeito de compromisso firmado, há a necessidade de ações contínuas e investimentos das nações para uma educação emancipatória.

No entanto, esse processo de desenvolvimento de práticas emancipatórias ainda esbarra em tradições institucionais de pouca eficácia segundo o que apresentamos acerca da interculturalidade crítica; isto é, mais do que um compromisso de tornar viável e contínua a presença de indígenas nas IES, são urgentes práticas que dialoguem e distribuam seus poderes na tomada de decisão tanto das políticas institucionais quanto curriculares. Como apontamos, ainda os programas de graduação pouco avançaram em aderir em seus fazeres um diálogo que não seja assimétrico com as comunidades indígenas, posto que os processos próprios de aprendizagem ou a historicidade dessas populações se mantêm como objeto de pesquisa sem serem protagonistas na produção de ciência. Por outro lado, ações institucionais que tenham esse foco ecoam no currículo lattes de muitos pesquisadores/as a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão. Ora, embora a assimetria social contra as populações indígenas seja recorrente nas IES, as políticas de Ações Afirmativas encontram parcerias internas e externas que agregam forças para construir diálogos antes incomensuráveis. Logo, é evidente a importância da criatividade humana e o compromisso ético-político para que novas mediações sejam inseridas no cenário acadêmico e assumam o lugar da neutralidade academicista.

Podemos considerar, assim, que a historicidade de exclusão das instituições sociais na América Latina e no Brasil trouxe novos aprendizados para o cenário político das instituições de ensino superior, posto que é coerente afirmar que a produção coletiva e sua assertividade social demonstrada pela *sumak kamsay* pôde

fomentar a interculturalidade crítica uma legitimidade operante em diferentes sociedades, bem como estar presente nas narrativas interculturais, que buscam dialogar com as demandas sociais.

Referências Bibliográficas

ARIAS-ORTEGA, K., & QUINTRIQUEO-MILLÁN, S. (2020). Higher education in mapuche context: the case of La Araucanía, Chile. **Revista Electrónica Educare**, 24(2), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.1>

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. 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”. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm

BRASIL. **Parecer 003/2004 CNE/CP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>

CUEVAS, J. Conocimientos locales y universales en ciencias naturales y matemáticas: Reflexiones sobre su negociación desde el currículo y los materiales educativos. In: Ascencio, G. **Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas**. México: PROIMMSE UNAM, 2013. p. 213-231.

IESALC-UNESCO – **III Declaração da Conferência Regional de Educação Superior (CRES)**, Córdoba, Argentina, 2018. Recuperado de <https://www.iesalc.unesco.org/2019/02/20/declaracion-final-de-la-iii-conferencia-regional-de-educacion-superior-en-america-latina-y-el-caribe-cres-2018/>

GASCHÉ, J. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. IN: GASCHÉ, J.; BERTELY, M.; PODESTA, R. (Coord.). **Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito: Abya-Yala, CIESAS, IIAP, 2008.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. SP: Annablume, 2005.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

KOK, G. **Os vivos e os mortos na América portuguesa da antropofagia à água do batismo**. Campinas: EDUNICAMP, 2001.

VALENTE, R. **Os fuzis e as flechas: história de sangue e resistência indígena na ditadura**. São Paulo: Cia das Letras, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, maio/ago 2006.

MATO, D. **Instituciones interculturales de Educación superior en America Latina. Procesos de construcción. Logros, innovaciones y desafíos**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2009. p. 13-78.

MUYOLEMA, Armando. Interculturalidad, Sumak Kawsay y diálogo de saberes. **Estado & comunes, revista de políticas y problemas públicos**, v. 1, n. 1, 15 may 2019.

MUYOLEMA, Aramando. De la 'cuestión indígena' a lo 'indígena' como cuestionamento. In: RODRIGUES, Ileana. Convergencia de tiempos: estudios subalternos/contextos latinoamericanos. **Estado, cultura y subalternidad**. Amsterdam/Atlanta, GA, Ed. Rodopi, 2001. p. 327-264.

SILVA, J. O. A formação da consciência católica e os catequistas africanos. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, 11(21), 253–269, 2019. Recuperado de <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10808>

SILVA, L. P. **Arqueologia e ensino superior indígena: uma experiência na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Barra do Bugres: 2006-2007**. Tese de doutorado, UFGD, 2007. Recuperado de <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/158>

Organização das Nações Unidas – ONU - **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. SGD – 4**. 2015. Recuperado de <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>

Organização das Nações Unidas – ONU - **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 2011. Recuperado de <https://brazil.unfpa.org/pt-br/conferencia-de-durban>

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, 9, 131-152, 2008/jul.-dez.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya-Yala/Instituto Científico de Culturas Indígenas, 2012. Recuperado de <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AMg35VHvoKWm928&cid=F7451EDDB7D4EE77&id=F7451EDDB7D4EE77%212002&parId=F7451EDDB7D4EE77%21258&o=OneUp>

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Volume I. 2ª. ed. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya-Yala,

2013. Recuperado de <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/>

WILDE, G. **Religión y poder en las misiones de guaraníes**. Buenos Aires: Editorial SB, 2009.



Capítulo 2
**DECLARAÇÕES INTERNACIONAIS, DIREITOS
HUMANOS E EDUCAÇÃO**
Eliane Cleide da Silva Czernisz

DECLARAÇÕES INTERNACIONAIS, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Eliane Cleide da Silva Czernisz

Introdução

O objetivo deste texto é o de comentar as Declarações Internacionais para os Direitos Humanos (DH) e para a Educação desenvolvidas a partir de 1990, em específico as propostas emanadas da Organização das Nações Unidas (ONU) e, com base nelas, refletir as políticas nacionais para a educação e diversidade, conforme proposto pelas Leis 10639/2003 e 11645/2008. Entendemos tratar-se de um assunto importante a ser analisado frente à histórica necessidade de reafirmação dos DH, dos direitos de pessoas negras e indígenas, e frente aos retrocessos sociais e políticos vistos atualmente com a piora considerável no contexto da pandemia de Covid-19.

Constatamos a partir de 1990, por incentivo da ONU², a realização de várias conferências mundiais de educação, com ponto de partida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que objetivaram a educação para todos, a inclusão e o respeito à diversidade. Entendemos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é fundamento, ponto de partida para firmar os princípios sistematizados nos 30 objetivos a serem desenvolvidos por toda a sociedade, reforçados pelo ensino e pela educação com vistas a “[...] promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e universal[...]” (ONU, 1948, p. 01).

Os princípios contidos na Declaração, também possibilitam a avaliação dos objetivos que realmente foram alcançados e das ações que precisam ser

² Nesse trecho do texto nos referimos a Organização das Nações Unidas (ONU), de forma geral por considerarmos que a ONU é um sistema composto de “[...] programas, de fundos e de agências especializadas” (NAÇÕES UNIDAS, 2019). Neste Sistema encontramos em Fundos e Programas: o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Como Agência especializada da ONU, destacamos: A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), entre outras. Informações em: NAÇÕES UNIDAS. Sistema da ONU. Disponível em: <https://unric.org/pt/nacoes-unidas-sistema-da-onu/>

encaminhadas para o efetivo exercício dos DH, por todos os povos e nações. Foram reafirmados na Declaração de Viena – Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realizada em 1993, que destaca preocupação com a existência de obstáculos para o pleno exercício e violação dos DH. De acordo com Almeida e Reis (2018, p. 50), o reconhecimento dos DH “[...] só se torna possível quando as pessoas estão verdadeiramente conscientes deles e os fazem instrumentos de luta contra todo tipo de violência e de reivindicação de uma vida digna para todas e para cada pessoa.”

Para tanto, faz-se fundamental a educação, por entendermos que a educação, como uma política pública, é o meio por excelência para que se efetive a formação do homem. É também o principal fator de valorização da aprendizagem e do exercício dos direitos humanos” (CZERNISZ, 2013, p. 731). Nesse sentido, concordamos com Almeida e Reis, que a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n. 9394/96, pela Lei 10639/2003 que estabelece a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais, e posteriormente, a Lei 11645/2008, que estabelece a inclusão obrigatória da temática Indígena nos currículos oficiais, de escolas públicas e privadas foi fundamental. Tais alterações demonstram a importância do assunto a ser tratado nas escolas a partir de um currículo oficial, fruto do empenho de movimentos sociais em defesa dos DH, conforme comentou Gomes (2012).

Por isso, os acordos internacionais e os princípios orientadores das políticas públicas precisam ser conhecidos por educadoras e educadores que, por vezes, estão em sala de aula, mas desconhecem as lutas históricas em prol dos DH, desconhecem a razão, o sentido e o fundamento norteador das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas de educação básica e superior do país com vistas a contemplar os DH³.

Com o intuito de abordar aspectos gerais que possibilitem alargar a compreensão sobre esse assunto, utilizaremos como metodologia a discussão bibliográfica e a análise das declarações e legislações. A abordagem do texto está organizada com vistas a apresentar, num primeiro momento, o entendimento que temos sobre políticas educacionais e a importância dos DH como valor universal e como norteador do trabalho educativo. Na sequência, abordaremos as Declarações

³ Observamos que os DH é conteúdo da formação na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio conforme o artigo 26, §9º da LDBEN n. 9394/96; compõe as Resolução CNE/CP n. 02/2015 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores em nível superior.

com origem nas Conferências Internacionais, com destaque aos seus objetivos e à importância que assumem frente à necessidade de reconhecimento dos DH, direitos fundamentais das pessoas. Finalizaremos com a análise das Declarações de Durban (ONU, 2001) e da Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas (ONU, 1993), e algumas observações às Leis 10639/2003 e 11645/2008 com destaque à imprescindibilidade de seu conhecimento, valorização, implementação e reafirmação por todos os educadores que realmente intencionam uma educação baseada nos DH.

Políticas Educacionais e Direitos Humanos

A análise de uma política educacional não pode ser feita como se estivéssemos discutindo política num sentido coloquial. Tampouco pode ser realizada com uma leitura que mantém o significado apenas da escrita de textos de política ou legislação. A análise e compreensão da política educacional exige entender as intenções que lhe deram origem e o momento em que foram delineadas, isso porque as políticas educacionais são definidas em meio à correlação de forças de grupos com interesses diversos.

É importante destacar, conforme Vieira (2007), que as Políticas Educacionais são construídas num determinado momento histórico, remetem a ideias e ações que serão desenvolvidas pelo governo. Noma e Barbieri (2017, p. 23) inferem que o governo pode também ser definido como o núcleo diretivo do Estado, alterável por eleições, e responsável pela administração dos interesses estatais e pelo exercício do poder político”. Esse núcleo, de acordo com Noma e Barbieri (2017, p. 23), pode representar interesses de um grupo que fará a “gestão política e administração do Estado” em suas diferentes esferas pelo período de governo. Quanto ao Estado, de acordo com Hofling (2001, p. 31), pode ser descrito como “[...] o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exércitos e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo [...]”.

O conjunto de instituições permanentes não inviabilizam as orientações por interesses distintos, já que, ainda de acordo com Noma e Barbieri, o Estado capitalista é compreendido “[...] como relação social contraditória, que ao se desenvolver, pode tornar-se meio de importantes ganhos sociais à classe trabalhadora” (NOMA, BARBIERI, 2017, p. 22). Assim considerado, faculta-nos entender a possibilidade de inferência para o desenvolvimento de políticas reivindicadas por diferentes grupos

sociais. Nesse sentido, o “[...] Estado é um campo de correlação de forças, onde os atores sociais com diferentes interesses entram em conflito, o que torna o Estado uma instituição, sobretudo, dinâmica e em constante movimento.” (NOMA, BARBIERI, 2017, p. 22).

As políticas educacionais, nessa perspectiva, ao serem construídas, constituem-se como espaço de inferência por parte de grupos interessados em seu encaminhamento. Expressam o desejo de direcionamentos para a educação a partir da perspectiva dos seus defensores, por meio de uma concepção de sociedade, de educação, de homem a ser formado. As políticas são sistematizadas em normativas, em acordos, em legislações. São norteadoras de ações desenvolvidas entre os governos nas suas diferentes esferas e as instituições que implementam a educação. Estudar as políticas envolve compreender o momento em que foram gestadas, sua intencionalidade, sua finalidade e inclusive, fazer avaliação de como vêm sendo concretizadas.

A Educação é um direito assegurado na Constituição Federal do Brasil (1988), é também um direito fundamental do ser humano. Por essa razão, a educação deve abranger e beneficiar a todas as pessoas, com conteúdo que prime pelo respeito, pela igualdade, pela dignidade, pelos DH. Cumpre ressaltar que entendemos que os DH constituem base para o desenvolvimento da educação concebida para efetivamente contemplar todos, sem qualquer distinção; que é um valor universal e fundamento imprescindível aos governos que visam desenvolver políticas e ações que favoreçam o desenvolvimento das nações, assim como para uma educação que se pretende comprometida com a igualdade e justiça social, com vista a promover e possibilitar vivenciar outros direitos e o efetivo exercício da cidadania. Para Benevides (2000, p. 01),

A Educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos que decorrem, todos, daqueles valores essenciais citados - os quais devem se transformar em práticas.

A orientação de políticas educacionais fundamentadas nos DH tem se desenvolvido em meio a lutas históricas pelo reconhecimento de povos, de culturas, e

de seus direitos. Oliveira (2010, p. 03) menciona uma crise na orientação das políticas educacionais, questionadas por movimentos sociais em fins do Século XX, com destaque aos movimentos feministas, étnicorraciais, de portadores de deficiência [...]”. O questionamento aos critérios de justiça social que, segundo Oliveira, mobilizou um processo mundial de reformas educacionais, com amplo apoio da Organização das Nações Unidas na busca da Educação para Todos. A compreensão desse percurso de defesas até chegar aos dias atuais requer, nos limites deste texto, uma breve retrospectiva.

As Declarações para a Educação nas Conferências Internacionais

Várias conferências internacionais foram desenvolvidas e várias declarações foram sistematizadas e acordadas demarcando os DH e a defesa de acesso à educação. Uma breve análise de algumas Declarações firmadas pela ONU ou por sua agência especializada em Educação - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), levadas ao interior dos Estados membros, favorece compreender o longo percurso de defesas de direitos que mostra haver, por um lado, a afirmação do direito reiteradamente e, por outro lado, o descumprimento dos direitos, fato que requer sua constante reafirmação e acompanhamento.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é retomada nos preâmbulos de várias declarações vinculadas à ONU. As declarações cumprem com o papel de difusão de ideias, valores e princípios que têm norteado as políticas desenvolvidas em várias áreas pelo mundo, levando adiante o princípio contido na Declaração Universal com vistas à promoção e a manutenção da paz entre as nações, à cooperação internacional para que os DH e as liberdades fundamentais sejam garantidas.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, momento em que foi sistematizada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem⁴. De acordo com a Declaração (1990), conforme consta em seu preâmbulo, há uma realidade de exclusão educacional da população mundial:

⁴ Foram patrocinadores da Conferência de Jomtien: o PNUD, a UNESCO, a UNICEF, e o Banco Mundial (BM).

milhares de crianças fora da escola, ficando as meninas com o percentual mais elevado; milhões de adultos analfabetos com proporção representativa de mulheres, alto índice de analfabetismo funcional e muitas crianças e adultos que não concluem o ensino básico. Para solucionar tais problemas, a Declaração menciona que reconhece a educação como direito fundamental que possibilita o progresso pessoal e social e requer ser desenvolvida com qualidade. Entendemos que a Declaração de Jomtien é um marco importante para a Educação Mundial, e constitui-se como passo imprescindível para o desenvolvimento de políticas educativas de vários países na busca de uma educação mais inclusiva, pelo reconhecimento de desigualdades como o não acesso à educação.

No entanto, cumpre destacar que é também nesse contexto, em meados dos anos de 1990, que se verifica franca expansão capitalista, norteada por processos de financeirização e de produção flexível, para os quais requer-se a formação de trabalhadores que compreendam as novas técnicas produtivas, assim como as exigências ao trabalhador, com requisitos mínimos de escolarização. É naquele mesmo momento, que se verifica o desenvolvimento do neoliberalismo, que altera a visão sobre como o Estado pode ser gerido, com o desejo de uma máquina estatal enxuta e eficiente, conforme a lógica de desenvolvimento do setor privado. Deriva dessa visão encaminhamentos concretizados na reforma do aparelho do Estado e no desenvolvimento de parcerias público-privadas para execução de serviços e políticas públicas.

Essa orientação política e econômica é aqui compreendida como forte motivadora para a necessidade de escolarização das populações, que requer ser desenvolvida com claras exigências de qualidade fundada no emblema da eficiência mercantil, da lógica de resultados que se expressam em ranqueamentos que classificam as escolas como melhores ou não. Influencia a educação básica, direciona e é reivindicada para a formação de capital humano com vistas ao desenvolvimento econômico, com incentivos de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM). Esse aspecto foi comentado por Ugá (2004), ao analisar em relatórios do BM, as estratégias para o preparo de capital humano e superação da pobreza no contexto dos anos de 1990 e 2000. Ao direcionar a defesa a tais finalidades, verifica-se um desvio da necessidade de reconhecimento dos direitos para priorizar os interesses de mercado, característica de uma “ordem social” que se fundamenta “a partir da visão

neoliberal que vê o mercado como o principal organizador da sociedade [...]” (UGÁ, 2004, p. 61).

Há de se ressaltar que o acesso à educação, bem como a conclusão da escolarização são fundamentais. Também há de se ressaltar que a escolarização precisa preparar para o trabalho, mas precisa preparar também e, antes, para a compreensão do mundo, para a análise da realidade histórica, social e política, para o entendimento das formas de existência no mundo, assim como de suas desigualdades e contradições – questões que exigem sim o acesso aos conteúdos, à problematização da realidade dos povos, das condições de existência e exercício da cidadania, conhecimento e problematização da organização do mundo do trabalho. Esses argumentos explicitam que a escolarização é fundamental e deve existir para o desenvolvimento do homem em formação, para o crescimento e progresso da humanidade, e não apenas para se voltar ao atendimento do mercado. É nessa direção que entendemos que a defesa da educação como direito fundamental precisa ser constantemente afirmada.

Nos anos 2000, com o objetivo de alcançar as metas firmadas em Jomtien, foi realizada a Conferência de Dakar, no Senegal, com vistas à ação para o desenvolvimento da aprendizagem. A Declaração menciona entre seus objetivos: a alfabetização de adultos, o acesso à educação, a igualdade de gênero na educação e a melhoria da qualidade da educação. Com a perspectiva de busca de atendimento educacional para todos no âmbito dos países, a Declaração previa alcançar as metas em 2015 e, em específico, ressaltava que a atenção estivesse voltada à África subsaariana e Sul da Ásia, assim como aos países que vivem em conflitos ou que se encontram em fase de reconstrução.

As metas de Educação para Todos foram novamente objeto de discussão no ano de 2015, quando o Fórum Mundial de Educação⁵, em Incheon, na Coreia do Sul, renovou as metas para o alcance da educação para todos. A Declaração objetivou “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 07). Para tanto, considera a educação como ação estratégica para o desenvolvimento

⁵ A Conferência de Incheon foi organizada pela UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres, e ACNUR. (UNESCO, 2015, p. 04).

sustentável e como forma de alcançar os objetivos de Educação para Todos. Conforme a Declaração:

O foco da **nova agenda educacional** em inclusão e equidade – para que todos tenham oportunidades iguais e ninguém seja deixado para trás – indica uma outra lição: a necessidade de esforços maiores, especificamente direcionados aos marginalizados ou àqueles em situação de **vulnerabilidade**. Todas as pessoas, independentemente de sexo, idade, raça, cor, etnicidade, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, pobreza ou nascimento, bem como as pessoas com deficiência, migrantes, grupos indígenas, crianças e jovens, principalmente os em situação de vulnerabilidade ou outro status, deveriam ter acesso a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa, bem como a **oportunidades de aprendizagem ao longo da vida**. (UNESCO, 2015, p. 25 – grifos nossos)

A Declaração de Incheon traz, como visto, o foco numa ‘nova agenda educacional’. Verificamos direcionar-se para grupos em situação de vulnerabilidade – os quais poderiam ter oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Compreendemos que esse direcionamento é imprescindível ao desenvolvimento da cidadania e ao combate às desigualdades em situações em que há pobreza extrema, conflitos, necessidade de reconstrução decorrentes de guerras pois enfim: onde há exclusão. Para que ações nesse sentido sejam desenvolvidas, também são necessárias, no âmbito dos países, o investimento do Estado em políticas públicas. Essa observação é fundamental no caso do Brasil que, em 2016, aprovou a EC 095 e instituiu novo regime fiscal para 20 exercícios financeiros, medida que limita investimentos em políticas públicas.

Frente a esse fato, e à forma como a gestão pública vinha seguindo, norteadas por intentos neoliberais voltado à lógica eficientista do mercado, o que se verifica no que tange às políticas públicas é a contenção de políticas e ações pela limitação de recursos financeiros, aspectos que têm levado ao desenvolvimento de parcerias público-privadas cujos projetos e ações visam suprir lacunas deixadas pelo Estado. Entendemos que esse caminho pode ser prejudicial, visto que pode imprimir, nos projetos e ações, as intencionalidades dos parceiros (sejam empresas ou organizações não-governamentais), levar ao desenvolvimento de ações destituídas das intencionalidades demarcadas nos acordos internacionais. Do mesmo modo, há que se pensar que o empenho para o desenvolvimento de políticas de inclusão às custas da própria sociedade, quando há pobreza, desigualdades, carências diversas,

parco financiamento público, inviabiliza o desenvolvimento, o alcance dos objetivos e o atendimento de todos.

As Declarações Internacionais e as Leis 10639/2003 e 11645/2008

Assume importância fundamental nessa análise e retrospectiva, frente à defesa dos DH, e de modo específico contribui para o estudo das políticas para a educação das relações étnicorraciais e diversidade, a Declaração e Programa de Ação em Durban, realizada em 2001 na África do Sul, Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. A Declaração e Programa de Ação em Durban (2001) destaca a necessidade de reconhecimento: dos povos discriminados historicamente, de sua cultura, de sua identidade, de sua língua, do respeito às formas de manifestação de sua religiosidade, de usufruírem dos mesmos direitos, da preservação dos conhecimentos tradicionais que possuem, e da preservação de suas terras. Apresenta medidas preventivas e protetivas, assim como medidas de educação, com vistas a alcançar a igualdade plena e efetiva.

A Declaração e Programa, retoma em seu preâmbulo o princípio dos DH conforme descrito na Declaração de Viena (1993) que preserva e reafirma:

[...] os Direitos Humanos decorrem da dignidade e do valor inerentes à pessoa humana, que a pessoa humana é o sujeito central dos Direitos Humanos e das liberdades fundamentais, e que, conseqüentemente, deve ser o seu principal beneficiário e participar ativamente na realização desses direitos e liberdades. (ONU, 1993, p. 01).

Ainda observamos, conforme ressalta a Declaração de Viena, a responsabilidade dos governos em “[...] desenvolver e encorajar o respeito pelos Direitos Humanos e pelas liberdades fundamentais de todos, sem distinção quanto à raça, sexo, língua ou religião” (ONU, 1993, p. 01). Os princípios em defesa dos DH presentes nas Declarações de Viena e Durban são orientadores das políticas desenvolvidas no Brasil, a exemplo da promulgação da Lei 10639/2003, que altera os currículos do ensino fundamental e médio e determina que os currículos contemplem:

[...] 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” (BRASIL, 2003, p. 01).

Há que se observar, conforme Silva e Ribeiro (2019), o aumento de discussões sobre as desigualdades entre brancos e negros pelo governo brasileiro, desenvolvidos após a Conferência de Durban, da qual ganha destaque o Movimento Negro e as lutas pela superação da desigualdade racial. Com o mesmo direcionamento, um pouco mais adiante, em 2008, a Lei 11645 amplia o alcance do estudo da história e cultura afro-brasileira inserindo também o indígena. Desse modo, a lei indica:

§ 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. (BRASIL, 2008, p. 01 – grifos nossos).

A inserção da história e cultura indígena possibilita a ampliação do conhecimento, o reconhecimento dos DH e a contribuição dos povos indígenas a todos os estudantes. Uma legislação que potencializa o ensino, estabelecendo “[...] novas diretrizes e práticas pedagógicas, reconhecendo a importância e a contribuição das populações negra e indígena no processo de formação da sociedade brasileira” (SILVA; RIBEIRO, 2019, p. 96).

Observamos que o ano de 1993 foi declarado Ano Internacional dos Povos Indígenas pela ONU, do qual teve origem a Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas. A declaração manifesta preocupação com a proteção dos povos indígenas, e menciona:

Esta crescente preocupação, evidentemente, foi marcada pelas pressões feitas pelos povos e organizações indígenas, inclusive nos Fóruns da ONU. É por isso que a Declaração inclui aspectos relevantes sobre os direitos culturais e étnicos coletivos; o direito à terra e aos recursos naturais; a manutenção das estruturas econômicas e os modos de vida tradicionais; o direito consuetudinário; e o direito coletivo à autonomia. (ONU, 1993, p. 01).

Esta declaração recebe reforços no ano de 2007, quando é sistematizada a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que detalhadamente expressa:

[...] os indivíduos indígenas têm direito, sem discriminação, a todos os direitos humanos reconhecidos no direito internacional, e que os povos indígenas possuem direitos coletivos que são indispensáveis para sua existência, bem-estar e desenvolvimento integral como povos. (ONU, 2008, p. 06).

Podemos verificar, a partir do excerto citado, menção aos direitos individuais e coletivos dos povos indígenas, que precisam ser afirmados, respeitados e vivenciados. Também é possível perceber que o reconhecimento dos direitos dos povos não se fez sem luta organizada dos movimentos representativos de negros e indígenas, fato que as declarações atestam. Ainda acrescentamos a importância que as Diretrizes Nacionais para os Direitos Humanos – Parecer CNE/CP 08/2012, assumem no direcionamento da Educação em DH, ratificando a imprescindibilidade desse fundamento como orientador das ações pedagógicas conforme previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)⁶.

Faz-se importante observar que as Declarações são instrumentos políticos que demarcam reconhecimento de direitos e compromissos dos Estados Membros e precisam ser reiteradamente lembradas e avaliadas – o que implica o contínuo acompanhamento por parte das representações do grupo envolvido, dos observadores de DH, dos seus defensores, e da sociedade. Um exemplo desse acompanhamento é a retomada da Declaração de Durban no ano que demarca 20 anos da realização da Conferência. Em Nova York, em Assembleia Geral na Sede das Nações Unidas foram reafirmados o Programa de Ação e a Declaração de Durban. A Resolução aprovada destaca como preocupações:

Reconocemos con profunda preocupación que han aumentado la discriminación, el discurso de odio, la estigmatización, el racismo, el racismo sistémico, los estereotipos, la elaboración de perfiles raciales, la violencia, la xenofobia y la intolerancia, tanto en persona como en línea, contra, entre otras personas, los africanos y las personas afrodescendientes, los asiáticos y las personas de ascendencia asiática, los pueblos indígenas, los romaníes y las personas de otras minorías raciales, étnicas, lingüísticas o religiosas, así como los actos motivados por prejuicios contra las personas por su religión o sus creencias, como, entre otros, la islamofobia, el antisemitismo y la cristianofobia, y contra las mujeres y los niños, los migrantes, los refugiados, los desplazados forzosos, los solicitantes de asilo, los

⁶ O PNEDH, um compromisso do Estado brasileiro, foi aprovado em 2006 e abrange que abrange a educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança, educação e mídia. (Brasil, 2007).

desplazados internos, las personas con discapacidad, las personas de edad, los jóvenes y otras personas en situación de vulnerabilidad. (ONU, 2021, p. 02) .

As preocupações demonstradas nesse breve excerto resumem a dificuldade do respeito aos DH num mundo em que imperam desigualdades, conflitos, discriminação. Uma realidade que foi piorada face à crise capitalista que, ao reestruturar o sistema de produção, promove o descarte de trabalhadores incorrendo na piora de condições de sobrevivência, na falta de perspectivas de vida digna. Esse fato, somado ao grave problema de saúde pública que temos vivido, com a disseminação desenfreada da Covid-19, de forma mais profunda em países pobres, desprovidos de recursos para conter o contágio, acometeu um imenso número de pessoas, causando milhares de óbitos. A falta de assistência pública para promover um mínimo de subsistência às famílias que perderam seus responsáveis na pandemia, assim como aqueles que perderam seus empregos, tornou mais fortes os contornos da exclusão já existentes, mostrados a cada dia por inúmeras pessoas vivendo em insegurança alimentar, pessoas que passam fome e estão sem um lugar para morar, entre outros problemas enfrentados.

Além desses aspectos apontados que impactam o usufruto dos DH, temos visto o desenvolvimento de comportamentos deploráveis, tanto de pessoas da sociedade, quanto de líderes estatais, que se orientam pelo recrudescimento de políticas governamentais autoritárias, negacionistas, xenófobas, que promovem a violência em detrimento da paz.

Esse breve percurso de estudo das Declarações citadas mostra a necessidade de luta constante pelo reconhecimento dos DH e a preocupação que se tem com os retrocessos que temos constatado. Por essa razão, entendemos que a defesa dos DH assim como os conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena devem ser plenamente discutidos na educação superior, na educação básica e na educação não-formal, mostrando que há um histórico de defesas e de luta pela igualdade, pela vida digna, pelo reconhecimento dos DH que deve ser compromisso e responsabilidade de todos nós.

Considerações finais

Verificamos, no percurso desenvolvido, que a defesa dos DH demarca as conferências e declarações, reforça a compreensão dos DH como valor universal que

deve fundamentar as políticas educacionais, orientar o desenvolvimento curricular, direcionar as práticas pedagógicas nas escolas, nas atividades educativas em espaços não-formais, assim como estar presente na formação de professores e na educação superior.

Faz-se necessário, nesse processo, reconhecer a importância dos movimentos sociais e dos órgãos em defesa dos DH que se colocam como observadores, como denunciadores do seu descumprimento, mas que também atuam como articuladores e como formadores de lideranças e representações para a defesa contínua e incessante dos DH. É preciso ainda, reconhecer a imprescindibilidade da formação de educadores e educadoras que reiterem os DH, que compreendam a importância de acordos internacionais como marco para a defesa da educação em DH, que entendam tais direcionamentos como fundamentos e conteúdo das políticas educacionais, como é o caso das Leis 10639/2003 e 11645/2008.

Enfim, compreender todo esse processo para que possamos desenvolver ações comprometidas com o respeito e valorização dos DH é uma tarefa nossa. É uma tarefa urgente, um caminho para não retroceder e para contrapor toda e qualquer alteração e reforma alinhada a preceitos autoritários, e a práticas discriminatórias, preconceituosas, racistas e xenófobas.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, C. N.; REIS, H. E. A Educação em Direitos Humanos como ferramenta de consolidação e expansão dos direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. Bauru, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun., 2018. (10). Recuperado de <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/569> Acesso em: 12 de abr. 2021.

BENEVIDES, M. V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? 2000. Recuperado de <http://www.dhnet.org.br/dados/boletins/edh/br/boletim1.html#Dequesetrata> Acesso em: 20 de set. 2021.

BRASIL. Casa Civil. Emenda Constitucional n. 095, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.html Acesso em: 14 de out. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 10639 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. Brasília, 2003. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 17 de abr. de 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 11645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 17 de abr. de 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em 20 de out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Parecer CNE/CP n. 08/2012. Recuperado de <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf> Acesso em 01 de nov. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 01 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 10 de ago. 2021.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4ª Edição. Brasília, DF: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Recuperado de https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4e_d.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 28 de out. de 2021.

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 01 de nov. de 2021.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Educação e Direitos Humanos: Análise da formação no Ensino Médio e Educação Profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 39, p. 729-745, maio/ago. 2013. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8363/8120> Acesso em: 12 de jul. 2021.

GOMES, N. L. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 28 de out. de 2021.

HOFLING, Heloísa. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, Ano XXI, n. 55, novembro 2001. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgjjpc5YsHq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 de out. de 2021.

NAÇÕES UNIDAS. **Sistema da ONU**. Recuperado de <https://unric.org/pt/nacoes-unidas-sistema-da-onu/> Acesso em: 24 denov. De 2021.

NOMA, A.K.; BARBIERI, A. F. **Estado, governo e políticas na transição do Século XX para o XXI**. In: NOMA, A. K.; TOLEDO, C. A. A. (Orgs.). Políticas Públicas e Educação Escolar no Brasil. Maringá: EDUEM, 2017. V. 01, p. 19-39.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M.C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, UFMG/FAE, 2010. Recuperado de <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/420-1.pdf> Acesso em: 25 out. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas**. 1993. Recuperado de <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/indios/decindio.htm> Acesso em: 26 de out. 2021.

ONU. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro, 2007. Recuperado de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-dos-Povos-Ind%C3%ADgenas/declaracao-das-nacoes-unidas-sobre-os-direitos-dos-povos-indigenas.html> Acesso em: 20 de out. 2021.

ONU. Declaração e Programa de Ação de Durban. África do Sul, 2001. Recuperado de http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf Acesso em 24 de jun. de 2021.

UNESCO. Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. Jomtien, 1990. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. USP. Recuperado de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>

UNESCO. Declaração de Dakar. Educação para Todos. 2000. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos. USP. Recuperado de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html> Acesso em: 18 de out. 2021.

UNESCO. Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do desenvolvimento sustentável 4. Unesco, 2015. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=2&queryId=c76304c9-a1b8-42d1-9be6-12709995e02e Acesso em: 10 de abr. 2021.

ONU. Unidos contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerância. Resolución aprobada por la Asamblea General el 22 de septiembre de 2021.

Recuperado de <https://undocs.org/es/A/RES/76/1> Acesso em: 02 de nov. de 2021.

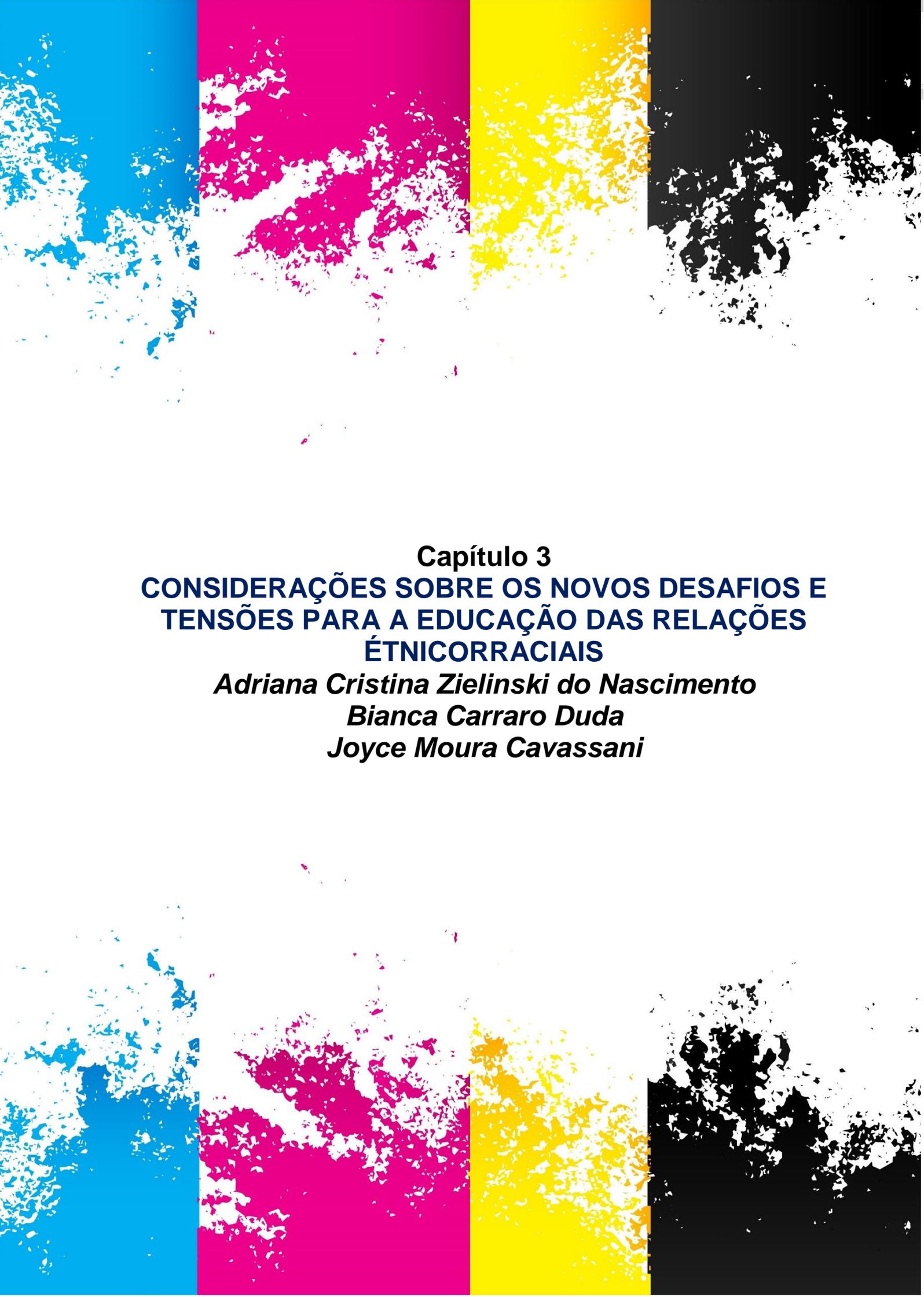
ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e Proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 AIII) em 10 de dezembro de 1948. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 20 de out. de 2021.

ONU. Declaração e Programa de Ação de Viena. Adotada consensualmente, em plenário, pela Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em 25 de junho de 1993. Recuperado de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Sistema-Global.-Declara%C3%A7%C3%B5es-e-Tratados-Internacionais-de-Prote%C3%A7%C3%A3o/declaracao-e-programa-de-acao-de-viena.html> Acesso em: 29 de nov. de 2021.

SILVA, M. A B. RIBEIRO, M. S. Diversidade Cultural nas Políticas Públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. X, N° X, p. 77 - 101, 2019. Recuperado de <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/download/101/592/2233> Acesso em 25 de out. 2021.

UGÁ, V. D. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 23, p. 55-62, nov. 2004. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/n23/24621.pdf>

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: Revisitando conceitos simples. **RBPAE** – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044> Acesso em 25/10/2021.



Capítulo 3
CONSIDERAÇÕES SOBRE OS NOVOS DESAFIOS E
TENSÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICORRACIAIS

Adriana Cristina Zielinski do Nascimento
Bianca Carraro Duda
Joyce Moura Cavassani

CONSIDERAÇÕES SOBRE OS NOVOS DESAFIOS E TENSÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS

Adriana Cristina Zielinski do Nascimento

Bianca Carraro Duda

Joyce Moura Cavassani

Introdução

“Estamos na luta para construir uma escola na qual as pessoas possam compreender suas diferenças e se posicionarem contrárias à hierarquização e inferiorização entre os seres humanos a partir de qualquer tipo de marca”. (DIAS, 2007, p.30)

O presente capítulo tem por intuito discutir os caminhos das Leis 10639/2003 e 11645/2008 abordando brevemente seus caminhos, com considerações de seus quase 20 anos a partir de pesquisas acadêmicas com os aportes teóricos de Silva e Ribeiro (2019), Dias (1997), Munanga (2008), Gomes (2012, 2017). Para tanto, o trabalho foi organizado em três seções. Na seção intitulada “Apontamentos metodológicos” apresentamos e justificamos a metodologia usada e apontamos uma breve trajetória sobre a escolha da temática. Na seção “Os caminhos da Lei 10639/2003” abordaremos a emergência da lei a partir da relação entre as pautas levantadas por atores sociais e o Estado, enquanto a instituição capaz de legitimar tais pautas, via instrumento legal. Na seção “Educação infantil, relações étnicas raciais e educação para a democracia” argumentamos sobre a importância de uma prática educacional que efetive o disposto nas duas leis, principalmente no contexto da Educação Infantil. Com o objetivo de fortalecer a argumentação, apresentamos as contribuições da filósofa Martha Nussbaum (2015) quando a mesma destaca a importância de um currículo educacional abrangente que possibilite o contato com objetos de aprendizagens de diversas culturas, pois tal contato auxilia no

desenvolvimento da imaginação narrativa dos educandos, nesse sentido, as Leis 10639/03 e 11645/08 são fundamentais para uma educação para a democracia.

As discussões que realizamos neste trabalho, tem como pano de fundo a leitura e análise do artigo *Diversidade Cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008* de Marcos Antonio Batista da Silva e Maria Sílvia Ribeiro (2019), realizada na disciplina “Políticas e Processos Psicoeducacionais sobre a Educação Intercultural” promovida pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro Oeste e pela UEL- Universidade Estadual de Londrina.

Na referida ocasião foram analisadas as condições sociopolíticas que contribuíram para a emergência das Leis 10639/2003 e a 11645/2008, destacando a atuação do Movimento Negro como denunciante do mito da democracia racial brasileira e o principal protagonista das reivindicações por políticas voltadas ao combate da desigualdade racial. Nesse sentido, também foram discutidos e analisados os mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, buscando compreender as reações e recepção de tais reivindicações por parte desses governos.

A partir das discussões realizadas na referida disciplina, no presente trabalho buscamos discutir os desafios e as tensões que envolvem a efetivação das Leis 10639/2003 e 11645/2008, no ambiente escolar, bem como argumentamos sobre a relação entre tal efetivação e a constituição de uma educação democrática e para a democracia⁷.

Apontamentos metodológicos

Por meio de uma pesquisa bibliográfica exploratória, foi realizado o levantamento de fontes que discutem as Leis 10639/2003 e a 11645/2008, com foco desde o momento de sua implantação com o intuito de captar o teor que tem sido

⁷ O teórico da educação Gert Biesta em seu livro *Para além da aprendizagem- Educação democrática para um futuro humano*, diferencia a educação para a democracia e a educação por meio da democracia. Na educação para a democracia “o papel da educação é visto como o de preparar as crianças- e os ‘recém-chegados’ de forma mais geral- para sua participação na vida democrática.” (BIESTA, 2017, p. 163). Já na educação por meio da democracia, o processo educacional precisa ser democrático, pois “se a organização interna de uma escola não é democrática, isto terá sem dúvida um impacto negativo sobre as atitudes e disposições para com a democracia.” (BIESTA, 2017, p. 163). Biesta salienta ainda que embora sejam processos diferentes, ambos podem ser complementares. Neste trabalho, argumentamos que a efetivação das Leis 10.639/03 e 11.645/2008, contribuem para esses dois processos.

abordado, numa perspectiva educacional e política, bem como a visão dos atores envolvidos. A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois dessa forma, “se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados.” (ZANELLA, 2013, p. 35).

Para tanto, iniciamos nossa pesquisa com a leitura e discussão do artigo *Diversidade Cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08* de Marcos Antonio Batista da Silva e Maria Sílvia Ribeiro (2019), realizada na disciplina “Políticas e Processos Psicoeducacionais sobre a Educação Intercultural” promovida pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UNICENTRO- Universidade Estadual do Centro Oeste e pela UEL- Universidade Estadual de Londrina, a partir disso, selecionamos artigos e periódicos que complementam e aprofundam a temática.

Os caminhos da Lei 10639/2003

A lei constitui uma conquista dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, que tem contribuído substancialmente para o combate ao racismo na sociedade brasileira. Para iniciarmos a nossa discussão, é importante trazer algumas informações sobre este ator social.

As pesquisas têm demonstrado que as mobilizações e resistência do povo negro aconteceram antes mesmo de entrarem no navio negreiro e continuaram após a abolição da escravização, tinham como principal objetivo libertar os negros, como as fugas para os quilombos e as revoltas que aconteciam.

Dentre as principais revoltas negras, destacamos: a Revolta dos Alfaiates ou Inconfidência Baiana; a Revolta dos Malês e a Revolta da Chibata, outros movimentos negros surgiram como a Frente Negra Brasileira, de 1930 em São Paulo.

Nomes como o de Abdias do Nascimento que teve grande importância na luta histórica negra no Brasil, um ativista do movimento negro, deputado pelo estado do Rio de Janeiro, secretário estadual e senador, além de ator e escultor, representa o grau de organização da população negra em luta contra a opressão do racismo. Ele produziu obras, dentre elas, a pintura, o teatro, para evidenciar o combate à discriminação racial. Fundou O Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1940. Também criado no mesmo ano, o Comitê Democrático Afro-brasileiro com o mesmo objetivo de combater o racismo.

É de fundamental importância lembrarmos da luta dos movimentos sociais, quanto inserção de políticas públicas, conquistados por meio de ações coletivas, o que coaduna com o apontamento de Saraiva apud Silva e Ribeiro:

[...] uma política pública não vem a existir pela simples vontade das autoridades competentes. Diferentemente, uma política pública está envolvida em um processo mais amplo, que envolve diversas etapas, desde a inclusão de determinado problema, ou necessidade social na agenda de prioridades do poder público, até sua implementação, acompanhamento e avaliação." (Silva e Ribeiro, 2019, p. 80)

No Brasil, em busca de superar e eliminar as desigualdades étnicorraciais, para que, como efeito, existam oportunidades igualitárias, compensando assim as perdas que existiram e existem por conta da discriminação, há a implantação das políticas públicas referente às Leis 10639/2003 e 11645/2008. Estas têm por objetivo, adotar a configuração de políticas educacionais, trazendo reconhecimento e valor a esses povos por meio dos conteúdos ensinados.

Mas, para isso, muitos movimentos e debates foram acontecendo, até que em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR), no dia 21 de março, sendo este o dia marcado para a celebração mundial do Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. Aquela Secretaria foi extinta com a reforma ministerial pela Presidente Dilma Rousseff, neste mesmo ano e para tentar conter a crise política, a ministra Nilma Lino Gomes foi a nova titular do Ministério da Cidadania, que reuniu as Secretarias das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos e que nos tempos atuais, com o Presidente Bolsonaro, segundo os movimentos, houve um retrocesso diante dos desgastes e da desvalorização da voz dos movimentos sociais.

As instituições de ensino em âmbito nacional a partir das ações de sujeitos sociais, dentre eles, o Movimento Negro, que Joel Rufino dos Santos define como:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo [aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro], fundadas e promovidas por pretos e negros [...] Entidades religiosas [como terreiros de candomblé, por exemplo, assistenciais [como as confrarias coloniais], recreativas [como "clubes de negros"], artísticas [como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia], culturais [como os diversos "centros de pesquisa"] e políticas [como o Movimento Negro Unificado]; e ações de mobilização política, de protesto anti-discriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e 'folclóricos' – toda essa complexa dinâmica, ostensiva ou encoberta,

extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro. (SANTOS, 1994, p.157)

Ou seja, a partir das ações destes movimentos sociais é que os estabelecimentos de educação são convocados a trabalhar na escola com as temáticas da História e Cultura Afro-brasileira e Africana por meio da Lei 10639/2003 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 com a inserção dos artigos 26 A, 79 A e 79 B, que inclui o tema no currículo das redes de ensino pública e privada.

De acordo com Rocha; Silva, referente aos avanços representados por essa lei:

(...) nunca é demais afirmar que as transformações na Educação se constituem em uma luta coletiva que, para seu pleno êxito, necessitam do envolvimento e compromisso de gestores públicos e privados, profissionais da educação, ativistas sociais, entre outros sujeitos políticos, para a efetivação de uma política de Estado, visando à construção de um país mais democrático e equânime, que reconheça os Direitos Humanos da população negra, ou ainda como é mais comum afirmar na atualidade, que se promova a igualdade racial no Brasil. (ROCHA; SILVA;2013, p.79)

Também em âmbito nacional, foi instituído pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana⁸, que toda a educação precisa seguir, o que significa uma ruptura nas posturas pedagógicas que não reconheciam o processo da formação nacional que inicia na Educação Infantil.

Educação infantil, relações étnicorraciais e educação para a democracia

Educação infantil, fase em que a criança aprende com maior agilidade e leva marcas desta faixa etária para a vida toda, portanto existe um reconhecimento de que as crianças são sujeitos ativos que tem como direito vivenciar momentos de educação e cuidados, conforme a LDB 9394/96:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9394/96)

⁸ Resolução CNE/CP nº1 de 17 de junho de 2004.

Neste contexto, o educador tem papel importante nos encaminhamentos pedagógicos, contudo, quando se fala em relações raciais, com muita constância, ouvimos destes pares que não existe casos de racismo com crianças tão pequenas e não é isso que as pesquisas (Dias, 1997 e Cavalleiro, 2001) apontam, pois, a realidade é de que muitas crianças negras deixam de receber afeto, são discriminadas pelo seu fenótipo, entre outros enfrentamentos por conta do preconceito.

São por estes fatos que precisamos nos atentar para proteger a criança negra pequena rompendo práticas racistas, ou de silenciamento diante desses acontecimentos ou seja, é o que Lucimar Rosa Dias (2007) quando em sua tese de doutorado, indica que a educação de crianças pequenas requer atenção do educador em todos os momentos, a fim de identificar um pedido de socorro, ainda que não explícito, podendo ser o olhar de uma menina negra ou um xingamento racista no recreio, entre tantos acontecimentos que ocorrem no meio escolar.

O artigo 26-A da LDB 9394/96 deve ser considerado tanto na escola como nos CMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil), embora os sistemas educacionais não instituem políticas efetivas para o cumprimento desta norma, o que faz com que sua aplicação conte muitas vezes com a boa vontade das professoras(es)/educadoras(es). Conforme Gomes (2012, p.104) “[...] Na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos”, dificultando o trabalho pedagógico.

Esta alteração na LDB, significa incluir as africanidades e as culturas indígenas no currículo escolar, o que requer estudo e reflexão das(os) professoras(es)/educadoras(es), com o intuito de colaborar na construção do saber de uma criança que constitui uma sociedade mais justa, igualitária e menos racista, de acordo com Nilma Gomes (2008) colocar a temática no currículo é a possibilidade da mudança do olhar sobre a diversidade:

[...] Muito mais do que um conteúdo curricular, a inserção da discussão sobre a África e questão do negro, no Brasil, nas escolas de educação básica têm como objetivo promover o debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade. (GOMES, 2008 a, p. 81).

O que coaduna com o apontamento de Tânia Pacífico:

Tal proposição pode ser considerada como uma possibilidade de avanços no âmbito educacional e cultural e, portanto, uma possibilidade, também, de

mudanças em práticas sociais humanas, e reconhecimento que os negros proporcionaram à formação do povo brasileiro (PACÍFICO, 2008, p. 562).

Para a efetivação da Lei citadas em linhas anteriores, cabe a(o) professora(r)/educadora(or) combater o racismo e atitudes preconceituosas identificadas no âmbito escolar, para tanto é importante que participe de formações que conforme Pacífico (2008, p.569) “esses cursos, palestras, devem subsidiar as aulas dos professores, para que possam respeitar e valorizar as tradições e culturas africanas”.

As capacitações para as(os) professoras(es)/educadoras(es), portanto significam a ampliação de conhecimentos e com isto a possibilidade da quebra do silenciamento, objetivando o combate ao racismo e os preconceitos. Nesta perspectiva, Lima e Veronese (2011) enfatizam que:

É importante frisar que a educação para igualdade racial é um desafio para os sistemas de ensino de todo o país e que o estudo da temática racial é imprescindível para romper com as imagens depreciativas e errôneas dos grupos sociais negros e outras minorias étnicas. Essas mudanças são significativas para o cotidiano de crianças e adolescentes negros que poderão ser reconhecidos enquanto tais, sem rótulos, sem discriminações. Ações concretas no combate ao racismo e à discriminação são urgentes, principalmente porque o campo educacional visa a proteger e resguardar os direitos de crianças e adolescentes negros, assim como de outros grupos étnicos. (LIMA, VERONESE, 2011, p. 242).

Isso nos mobilizou pensar que estão presentes estratégias de esvaziamento da discussão sobre o tema o que talvez pudéssemos compreender por meio do chamado racismo institucional que conforme Wiewiorka (2007) “permite, no limite, dissociar o racismo em atos de intenções ou da consciência de alguns autores”(p.29).

E segundo Munanga (2008):

Quando falamos em discriminação étnicorracial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado pelos livros didáticos. Não nos esqueçamos, ainda, do racismo institucional, refletido nas políticas educacionais que afetam negativamente o negro. (MUNANGA, 2008, p. 46)

Em 1950, com as pesquisas realizadas pela UNESCO, a ideia de harmonia de raça, foram se desfazendo, pois, revelaram as desigualdades sociais e raciais existentes no país, desconstruindo a ideia de harmonia entre as raças. A partir

de 1970, com a denúncia do mito da democracia, as questões que envolviam o movimento negro vieram à tona, fazendo com que o governo voltasse a atenção para o problema das desigualdades raciais. (SILVA, 2016)

Nos anos 1980 houve um avanço diante das lutas sociais, relacionados as reivindicações do movimento negro. Estimulada pela marcha “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela Cidadania e a Vida”, algumas medidas começaram a serem tomadas nos anos 90 após a entrega de alguns documentos relativos à situação negra no país, ao presidente Fernando Henrique Cardoso.

Após a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, promovida pela ONU no ano 2001, houve grandes mudanças, concomitante ao novo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pois, aquele governo e o movimento negro caminharam em conjunto perante as ações, resultando em efeitos significativos. A partir do governo Temer, houve descontinuidade dos programas sociais, devido ao corte de orçamento.

Atualmente, tem crescido a sensação de insegurança e a preocupação com o futuro das políticas e dos projetos referentes ao currículo e às relações étnicorraciais. A partir disso, argumentamos que o fortalecimento de tais práticas é fundamental para uma educação democrática.

De acordo com Gomes, a Lei 10639/2003 “Pode também ser entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnicorracial como um dos pilares pedagógicos do País.” (GOMES, 2012, p. 19). A íntima relação entre a lei e a constituição de uma educação democrática nos convida a pensar sobre algumas características de uma educação democrática. Para tanto, apresentamos aqui a distinção entre educação democrática e educação para o lucro, a partir do pensamento da filósofa Martha Nussbaum, objetivando destacar o quão imprescindível é a efetivação da lei para o fortalecimento da democracia.

Nussbaum (2015) destaca que há uma crise mundial da educação e tal crise afeta diretamente o fortalecimento das democracias modernas. Em detrimento de uma educação democrática, e para a democracia, em muitos países se estabelece uma educação para o lucro

Obcecados pelo PNB, os países- e seus sistemas de educação- estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas em vez de produzirem cidadãos

íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. (NUSSBAUM, 2015, p 4)

Para contribuir com o fortalecimento de uma cidadania compatível com a prática democrática, a educação não pode se limitar a favorecer apenas o crescimento econômico, ou seja, não pode se restringir a ser uma educação para o lucro, mas deve buscar ser uma educação para a democracia e quiçá capaz de estimular o “pensar por si mesmo, a crítica pela tradição e a capacidade de entender os sofrimentos e realizações dos outros”.

Contudo, Nussbaum aponta que uma das tendências de sistemas educacionais que estão à serviço do lucro é que “Tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, as humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo” (NUSSBAUM, 2015, p 4) e o estímulo a reflexão crítica, capaz de impulsionar ações igualmente críticas, também está fora da agenda, entretanto tais práticas são fundamentais para manutenção do processo democrático. Nesse contexto, argumentamos que as Leis 10639/2003 e 11645/2008 são essenciais para a constituição de uma educação para a democracia.

Ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 com a inserção dos artigos 26 A, 79 A e 79 B, que inclui o tema no currículo das redes de ensino público e privado, as Leis 10639/2003 e 11645/2008 tornam obrigatórios os estudos da história e cultura afro-brasileira e indígena. No 1º e 2º parágrafos do referido Art. 26 lemos:

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008).

Ao incluir o estudo da história da África e dos africanos e dos povos indígenas no Brasil, é possível romper e problematizar criticamente uma narrativa da histórica eurocentrada, portanto etnocêntrica, e estimular os estudantes a “perceberem como a história é construída a partir de diversos tipos de fontes e de provas e aprender a avaliar uma narrativa histórica comparando-a com outra.” (NUSSBAUM, 2015, p.89).

A relevância de tal estudo “não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática”. (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2004, p. 17). Esse estudo, além de auxiliar na percepção das relações étnico raciais no Brasil, também é muito importante para a formação de uma cidadania em conformidade com democracias pluralistas, uma vez que nelas “é crucial ter a capacidade de refletir de maneira adequada sobre um amplo conjunto de culturas, grupos e nações no contexto de uma compreensão da economia global e da história de inúmeras interações nacionais e grupais” (NUSSBAUM, 2012, p 11).

As práticas educacionais em conformidade com as Leis 10639/2003 e 11645/2008 podem ser proveitosas, não podemos afirmar, para o despertar da imaginação narrativa das(os) educandas(os) e educadoras(os). A imaginação narrativa é a capacidade “de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa diferente de nós, de ser um intérprete inteligente da história dessa pessoa e de compreender as emoções, os anseios e os desejos que naquela situação pode ter” (NUSSBAUM, 2015, p. 95-96). O desenvolvimento dessa imaginação pode ser fortalecido no ambiente escolar por meio de um currículo respeitoso à história de diversos grupos étnicos, mas que também destine um papel de destaque para as humanidades, as artes e a literatura.

Nesse sentido, as determinações das Leis 10639/2003 e 11645/2008 estabelecem que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, serão ministrados em todo currículo escolar, mas especialmente nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

O contato no currículo educacional com as artes e a produção literária afro-brasileiras e dos povos indígenas cumpre um importante papel na valorização dessa produção artística e literária, mas também é valioso por ser um caminho para o desenvolvimento da imaginação narrativa, capaz de impulsionar a compreensão das conquistas e sofrimentos presentes nas culturas.

Entretanto, Nussbaum nos lembra que

Se não estiver ligada a uma ideia de dignidade humana equânime, a imaginação empática pode ser caprichosa e desequilibrada. É muito fácil sentir compaixão seletiva, por aqueles que estão próximos de nós em termos geográficos, de classe ou de raça, e recusá-la às pessoas que se encontram distantes ou aos membros de grupos minoritários, tratando-os como meros

objetos. Além disso, existe uma grande quantidade de obras de arte que reforçam sentimentos de compaixão unilateral. Crianças que têm sua imaginação estimulada por meio da leitura de literatura racista ou da coisificação pornográfica da mulher não a estão cultivando de uma forma adequada às sociedades democráticas; e não se pode negar que os movimentos antidemocráticos têm sabido utilizar as artes, a música e a retórica de modo a contribuir ainda mais para humilhar e estigmatizar determinados grupos e pessoas. O elemento imaginativo da educação democrática exige uma cuidadosa seletividade. (NUSSBAUM, 2015, p. 109).

A seletividade dada pela necessidade de fortalecer uma educação democrática converge não somente com a orientação das Leis 10639/2003 e 11645/2008 para a abordagem de literatura e artes afro-brasileira e dos povos indígenas, mas, também, converge com a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais sobre a edição de livros didáticos e materiais didáticos que abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnicorracial da nação brasileira e que corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2004, p. 25).

O estímulo a imaginação narrativa, capaz de que romper com um imaginário racista discriminatório, é importante para a compreensão de outras narrativas, mas também para o respeito às mesmas, pois “É difícil tratar a postura intelectual do outro de forma respeitosa a não ser que se tente ao menos perceber que perspectiva de vida e quais experiências de vida a produziram” (NUSSBAUM, 2015, p. 109). Tal postura compreensiva e respeitosa se relaciona, por sua vez, ao exercício comparativo da capacidade de criticar e avaliar narrativas racistas e discriminatórias.

Para tanto, salientamos a importância de formação continuada para o corpo docente, pois a formação abarca um dos melhores caminhos para o fazer pedagógico antirracista, por certo somente a formação não serve para resolver todos os problemas encontrados nesta sociedade arraigada de preconceitos e, portanto, concordamos com Gomes (2003) quando afirma que:

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. 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. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca 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 de grupos historicamente excluídos. (GOMES, 2003, p. 74-75).

Vale salientar que para romper com o racismo existente na escola e fora dela, é importante promover uma educação antirracista, com uma construção cotidiana por todos os atores envolvidos.

Considerações finais

No presente trabalho buscamos abordar as Leis 10639/2003 e 11645/2008 em virtude dos quase 20 anos de vigência da Lei 10639/2003. A partir do referencial teórico selecionado. Nossa análise buscou discutir os desafios e as tensões que envolvem a efetivação das mesmas, bem como buscou salientar que essa efetivação não deve ser determinada apenas pela “boa vontade” das educadoras(os), mas deve estar respaldada por formações que capacitem essas mesmas(os) educadoras(es) para o trabalho pedagógico acerca das relações étnicorraciais. Entendemos que no contexto da Educação Infantil esse trabalho envolve também um atento cuidado por parte das(os) educadoras(es) visando a proteção da criança negra pequena que, por vezes, vivencia o ambiente escolar como o primeiro contato com práticas racistas.

Dessa forma, a efetivação das leis, perpassa pela ruptura das práticas de silenciamento de muitos profissionais da educação que calam diante de práticas racistas que acometem muitas crianças dentro do próprio âmbito escolar.

Neste contexto, buscamos argumentar que a efetivação das leis é necessária e imprescindível também para a constituição de uma educação democrática, pois, por meio do estudo da história afro-brasileira e dos povos indígenas no Brasil é possível estimular a capacidade de refletir criticamente sobre narrativas, por vezes, tomadas como hegemônicas.

O estudo da cultura afro-brasileira e dos povos indígenas do Brasil, realizado no ambiente escolar, por meio de formações para o corpo docente, planejamentos, encaminhamentos cotidianos, bem como a estimulação do desenvolvimento da imaginação narrativa (NUSSBAUM, 2015), aponta para o aumento da compreensão das mesmas sobre as vivências que caracterizam e afetam outros grupos étnicos, tal compreensão pode ser um caminho, para o respeito e para a constituição de uma sociedade mais justa e democrática.

Por fim, sem encerrar o debate, destacamos que o ressignificar da prática educativa por meio da relação do conhecimento, além de uma gestão e corpo docente comprometidos com a (re)educação das relações étnicorraciais são essenciais na condução de práticas antirracistas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/ SEF, 2005.

BRASIL. **Lei 9394** – 24 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Tradução: Rousaura Eichenberg. 1. Ed; 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 319 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2007

FREIRE, Adriani Pinheiro. Formação de Educadores em Serviço: Construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda. (Orgs.). **Infância e Educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999. (Coleção Prática Pedagógica).

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão – In: **BRASIL. Educação Antirracista**. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan/jun. 2003.

_____. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03** / Nilma Lino Gomes (org.). 1. ed. -- Brasília: MEC; Unesco, 2012. 421 p., il. - (Educação para todos; 36)

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da Diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. (org.). **Diversidade, cultural e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 - 1988)**. RJ: EDUERJ, 2001.

LIMA, Fernanda da Silva; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Mamãe África, cheguei ao Brasil: os direitos da criança e do adolescente sob a perspectiva da igualdade racial**. Florianópolis: Editora da UFSC/ Fundação Boiteux, 2011.

LIMA, Elvira de Souza. Currículo e desenvolvimento humano. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

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

_____. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 2005. p. 15-20.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, jul/dez. 2001, p. 31-43.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução: Fernando Santos. –São Paulo: Editora Martins Fontos, 2015.

PACÍFICO, Tânia Mara. **Relações raciais no livro didático público do Paraná**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. da. À luz da lei 10.693/03, avanços e desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v.5, 11, p. 55-82, out. 2013.

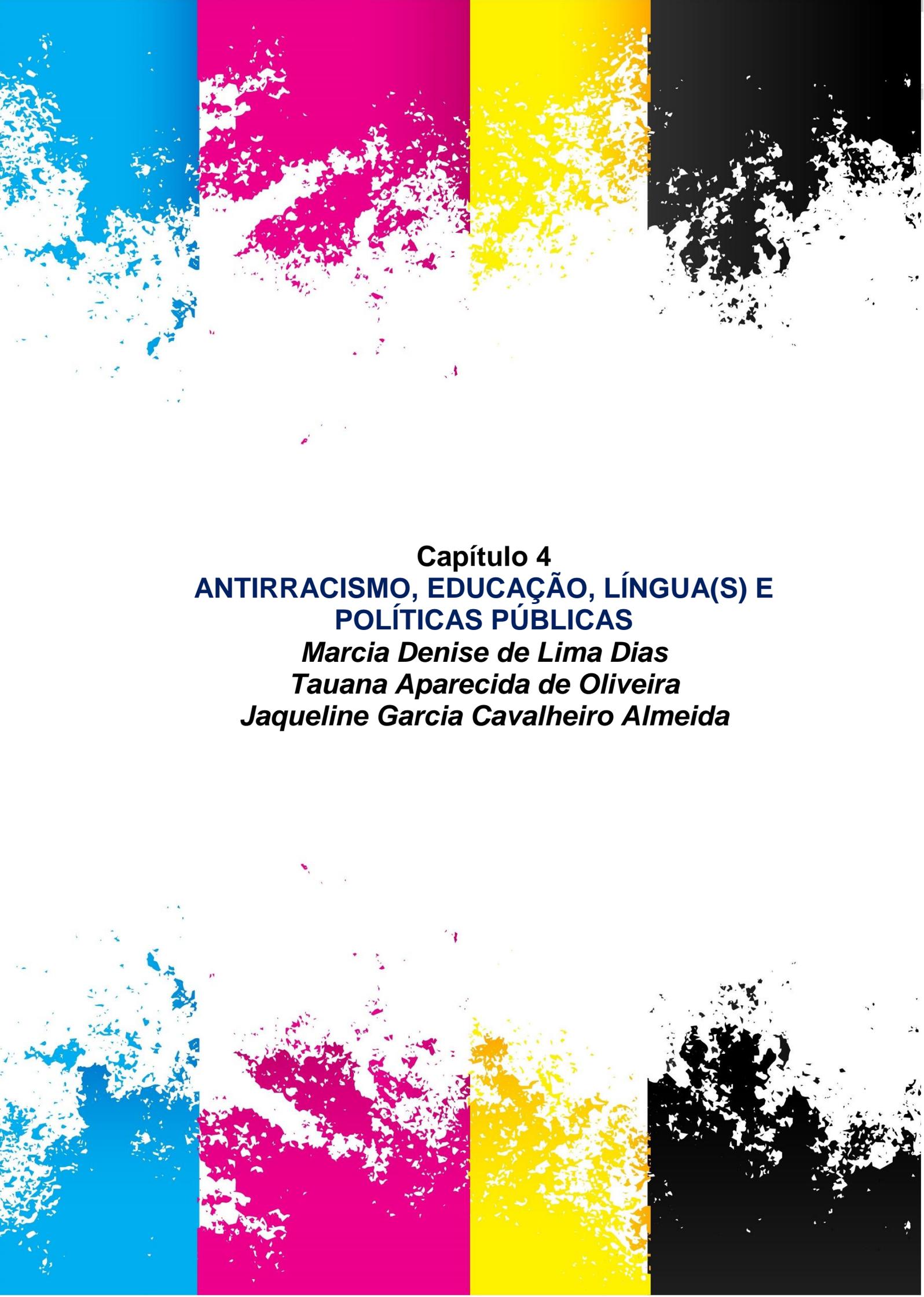
SANTOS, Joel Rufino dos. **Movimento negro e crise brasileira, Atrás do muro da noite; dinâmica das culturas afro-brasileiras**. Brasília, Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 1994.

SILVA, Marcos Antonio Batista. RIBEIRO, Maria. Sílvia. Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. X, N° X, p. 77 - 101,2019.

SILVA, M. A. B. **Discursos étnico-raciais proferidos por pesquisadores/as negros/as na pós-graduação: acesso, permanência, apoios e barreiras**. 2016. 240 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 2016.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. – 2. ed.–Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013. Recuperado de http://arquivos.eadadm.ufsc.br/EaDADM/UAB_2014_2/Modulo_1/Metodologia/material_didatico/Livro%20texto%20Metodologia%20da%20Pesquisa.pdf Acesso: 30 de jun. de 2021.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo, uma introdução**. Trad. FanyKon. São Paulo, Perspectiva, 2007 (Debates 308; dir. J. Guinsburg).



Capítulo 4
ANTIRRACISMO, EDUCAÇÃO, LÍNGUA(S) E
POLÍTICAS PÚBLICAS

Marcia Denise de Lima Dias
Tauana Aparecida de Oliveira
Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida

ANTIRRACISMO, EDUCAÇÃO, LÍNGUA(S) E POLÍTICAS PÚBLICAS

Marcia Denise de Lima Dias

Tauana Aparecida de Oliveira

Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida

Introdução

Este artigo é resultado das análises acerca das questões educacionais dentro de uma perspectiva antirracista, decolonial, multilinguística, propostas e desenvolvidas na disciplina de: Políticas e Processos Psicoeducacionais sobre a Educação Intercultural, do PPGE-UNICENTRO/UEL, ministrada pelos professores: Jefferson Olivatto da Silva e Eliane Cleide Czernisz.

Temos por finalidade possibilitar ao leitor uma perspectiva na qual seja possível visualizar e compreender os avanços sócio-históricos e culturais das questões raciais no Brasil e de suas políticas públicas, para além de uma diversidade de leis, são ações humanas. Neste sentido, entendemos que tais avanços são resultados do esforço contínuo dos movimentos negros, das comunidades tradicionais, dos coletivos negros, concomitantemente às ações internacionais acerca das questões da negritude.

Para compreendermos a questão linguística, partimos da análise do documento de Harare, estabelecido em uma conferência intergovernamental, ocorrida no ano de 1997, em Harare, no Zimbábue, para tratar de políticas linguísticas na África. Apoiada pela Unesco, definiram entre outras coisas uma estrutura para o estabelecimento de línguas nacionais em países africanos.

Abordaremos em seguida o Movimento Pan-Africanista, a nível mundial e numa perspectiva brasileira, partindo do pressuposto que o Movimento Pan-Africanista surge, fundamentalmente da necessidade de uma luta unificada dos povos negros em busca de legitimação de sua existência e valorização de suas culturas.

E por fim, interpelaremos sobre como as lutas que foram essenciais para as mudanças legislativas no campo educacional, a exemplo do Brasil, a implementação

da Lei 10639/03 e da Lei 11645/08, que prevê a inserção do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, contempladas no âmbito de todo o currículo escolar. Outro documento importante no âmbito educacional brasileiro são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que serão abordadas por último.

O negro resiste na cor, na fé, na língua: decolonizar é (in)surgir

A Conferência de Harare, como mencionado anteriormente, ocorrida no ano de 1997, foi realizada para tratar de Políticas Linguísticas em África. Participaram da conferência cinquenta e um estados africanos. Todavia, não são muitos os países africanos que podem afirmar, atualmente, a existência de uma língua nacional. A África do Sul, por exemplo, continua sendo um país dividido pela violência e pela desigualdade racial.

Nessa perspectiva, o multilinguismo mantém a promessa de oferecer uma maneira de superar as diferenças e abrir espaços para o engajamento e a empatia com o outro. Contudo, nosso argumento neste artigo é que o multilinguismo ocupa um local epistêmico para gerenciar a diversidade racializada construída.

As construções contemporâneas do multilinguismo, tanto na política quanto na prática cotidiana, continuam a reforçar as divisões racializadas herdadas dos usos históricos da linguagem como uma ferramenta do colonialismo e um mecanismo de governabilidade no apartheid, o sistema de exploração e o racismo institucional sancionado pelo Estado (STROUD e RICHARDSON, 2019, p. 25).

Da Silva, em seus trabalhos: “Joseph Dupont: reflexões sobre os processos educativos da missionação” (2020) e “A formação da consciência católica e os catequistas africanos” (2019), aborda as questões acerca dos processos de missionação no território africano, segundo o autor:

[...] o desenvolvimento da experiência católica acompanhou as políticas coloniais, conseqüentemente, o catolicismo conseguiu expandir à medida que, dialeticamente, seus catequistas colaboraram para implementar novos fazeres e uma nova consciência ao novo mercado social moderno por intermédio da biomedicina, trabalho assalariado e da educação e, assim, criando novas atitudes, relações de prestígio e pertencimento ao cotidiano zambiano (DA SILVA, 2019, p. 267).

Veronelli (2016) refere-se à noção de colonialidade da linguagem como a “colonialidade do poder em sua forma linguística: um processo de desumanização

através da racialização no nível da comunicação” (VERONELLI, 2016, p. 408). Nessa perspectiva, a colonialidade se refere aos padrões de poder, controle e sistemas hegemônicos de conhecimento que continuam a determinar formas de controle e significado entre as ordens sociais, mesmo após o colonialismo como uma ordem social, militar ou econômica. O outro eixo da colonialidade é a modernidade, a organização específica das relações de dominação.

Entretanto, a atitude de povos africanos em relação a suas próprias línguas também desempenha um papel na marginalização de idiomas africanos nativos. Muitos cidadãos africanos aceitam simplesmente que não há incentivos econômicos ligados ao aprendizado e domínio de línguas nativas. Pais e responsáveis, incluindo os de baixa renda, preferem que seus filhos sejam educados nas línguas coloniais, em vez das línguas nativas, devido aos benefícios econômicos e ao prestígio associados às línguas das antigas metrópoles. Essa atitude geral em relação a línguas africanas torna difícil para alguns Estados estabelecer estruturas legais e políticas voltadas para a elevação dessas línguas ao mesmo patamar de suas homólogas europeias. Em países africanos como Angola e Costa do Marfim não é incomum encontrar habitantes locais criados na África que nunca estiveram na Europa capazes de falar apenas português ou francês, respectivamente, e que alegam não ter nenhum conhecimento de qualquer língua ou dialeto nativo de seus países. Essa é uma manifestação clara dos efeitos do colonialismo europeu na psique de alguns africanos.

Além da Declaração de Harare sobre o estabelecimento de políticas para línguas nacionais em África, foram realizadas outras conferências e criadas iniciativas nesse sentido. A Declaração de Asmara (2000) sobre línguas africanas, bem como a Conferência sobre Línguas na Educação, realizada em Juba, Sudão do Sul, em 2012, enfatizam a importância do uso de línguas africanas em todos os aspectos da governança, inclusive como veículo de instrução na educação superior.

Neste sentido, de avanço na busca por direitos e legitimidade da população negra pelo mundo, podemos destacar o movimento Pan- Africanista que surge nos Estados Unidos com o conceito sobre acreditar na união de todos os países da África na luta contra o preconceito racial e problemas sociais (NASCIMENTO, 1980).

Como movimento formal político, o Pan-Africanismo começou em 1900 com a Conferência Pan- Africana, em Londres. Este evento foi organizado por Sylvester Willians, seguido de outros quatro eventos posteriores organizados por W. E. B. Du

Bois (OLIVEIRA, 2019). Papel importante foi desenvolvido por este movimento, proporcionando a oportunidade para o estabelecimento de laços entre africanos colonizados e negros dos Estados Unidos da América (BOHAEN, 2010). Sendo assim, o movimento Pan-Africanista valorizou em grande escala o intercâmbio de serviços estudos entre americanos e africanos, além de afro-americanos.

O primeiro congresso Pan- Africanista foi a primeira reunião política de intelectuais negros africanos do mundo inteiro, contribuindo para a valoração do negro, frisando a intelectualidade, rebatendo assim as crenças escravocratas de que a pessoa negra era inferiormente capaz do ponto de vista cognitivo em relação ao branco (OLIVEIRA, 2019). Entretanto, Nascimento (1980), destaca o conservadorismo deste evento como uma crítica decolonial.

Na primeira conferência Du Bois discursou destacando um apelo à consciência humana da Civilização Ocidental por meio de mensagens à rainha da Inglaterra, no sentido de reparar os males provocados pelo colonialismo. Entretanto, apesar das cobranças e reivindicações por uma evolução, por um governo consciente dos reflexos do colonialismo, o discurso de fato não desafiou diretamente o colonialismo em si (OLIVEIRA, 2019).

Nascimento (1980), ainda conforme a primeira conferência destaca que existiu uma clara tentativa de chamar a atenção da Inglaterra, por intermédio de um memorial, para os seguintes assuntos: o sistema degradante e ilegal de trabalho nativo chamado “*compound*” (reserva); o chamado sistema de escritura, ou seja, a servidão legalizada dos homens, mulheres e crianças nativas aos colonizadores brancos; o sistema de trabalho compulsório das obras públicas; o sistema de registros usados para controlar os deslocamentos das pessoas de cor; legislação local destinada a segregar e degradar nativos; dificuldade na aquisição de imóvel; dificuldade para exercer voto. A resposta da Rainha foi recebida seis meses depois, publicada por um secretário da coroa, assegurando aos Pan-Africanistas que o governo da majestade não deixaria, em sua administração, de dar atenção aos interesses e o bem-estar das raças nativas.

Novamente, apesar dos avanços e reivindicações, Nascimento (1980) faz críticas ao fato dos Pan-Africanistas neste momento não solicitarem a imediata retirada europeia e a independência da África, sinalizando para o indicativo de aculturação e elitismo dos congressistas Pan-africanistas. Du Bois participou do II Congresso Pan-Africano, realizado em 1921, em companhia de Walter White, do artista afro-americano Henry O. Tanner, de Jessie R. Fauset, redator negro do *The*

Crise o mais prolífico dos romancistas do Renascimento do Harlem, do cantor afro-americano Roland Hayes e do senegalês Blaise Diagne (BOAHEN, 2010).

Os primeiros esforços de DuBois como organizador dos eventos acarretaram na fundação do Movimento Niágara, em 1905. O primeiro congresso de DuBois, germinou também o projeto apresentado aos aliados vitoriosos da Primeira Guerra Mundial, em Versalhes: uma Carta de Direitos Humanos para Africanos (NASCIMENTO, 1980). Um grande passo em direção ao reconhecimento dos reflexos da escravatura de pessoas negras em todo o mundo. Essa carta expôs o abuso racista sofrido pelas tropas negras dos exércitos aliados durante a guerra, bem como a onda de violência racista desencadeada contra o negro norte-americano (NASCIMENTO, 1980).

A partir do Segundo Congresso, da série de quatro após a reunião de Wyllians, surgiu uma organização chamada Internacional Pan-Africanista, cujos documentos só existem em Português, devido à atuação de José Magalhães, da Liga Africana, que tem sede em Lisboa. Foi ele quem redigiu a Constituição da Associação. Já o Terceiro Congresso foi projetado originalmente para Lisboa em maio de 1923, porém precisou ser cancelado em decorrência de problemas institucionais da Associação, e ressuscitado tardiamente pelos esforços de DuBois, que findou por realizar em novembro de 1923, em Londres e Lisboa, com a maioria da organização a cargo da Liga Africana (NASCIMENTO, 1980).

O quarto Congresso Pan-Africanista teve lugar em Nova York, em 1927, com 208 delegados. De acordo com Nascimento (1980), nesta feita a África teve participação limitada, sendo representada com delegados da Nigéria, Costa do Ouro, Libéria e Serra da Leoa. Neste registro se sabe da presença de delegados sul-americanos, sem especificar de que país ou países. Um dos diferenciais deste Congresso em relação aos outros foi a marca de sua organização através de um grupo feminino afro-americano dos Estados Unidos, chamado o Círculo de Paz e Relações Exteriores (OLIVEIRA, 2019).

O quinto Congresso foi acontecer apenas uma década e meia após o quarto, em 1945, que aconteceu simultaneamente com a Conferência da Federação Mundial dos Sindicatos de Trabalho em Londres e Paris (NASCIMENTO, 1980). Esse congresso significou uma nova fase de militância e participação popular no movimento Pan-Africano, deixando de ser um monopólio mais elitista. Assim, fundou-se um Secretariado Nacional da África Ocidental, chefiado por Nkrumah. Entretanto,

Nascimento (1980), define que a prática Pan-Africanista vem evoluindo com o passar dos séculos e não se limita apenas aos Congressos. Antes da realização do sexto Congresso, houve uma Conferência preparatória, realizada em Kingston, na Jamaica, em 1973, com a participação de Abdias do Nascimento.

O sexto Congresso, realizado em junho de 1974, em Dar-es-Salaam, Tanzânia, teve a participação de Abdias do Nascimento, que após a impossibilidade de participação de representantes de outro país é convidado a discursar na tribuna. Em seu discurso, Abdias do Nascimento demonstra os anseios brasileiros em relação à questão africana e como o movimento Pan-Africanista, de sua perspectiva e de maneira sintetizada, deve se organizar para alcançar êxito na revolução Pan-Africana. Primeiramente, segundo ele, o êxito está na possibilidade e na promessa de libertação da personalidade humana, sem a abdicação de sua responsabilidade como ser histórico.

De outro lado, é necessário reafirmar a tradicional integridade presidida pelos valores igualitários da sociedade Pan-Africana: cooperação, criatividade, propriedade e riqueza coletivas. Tornar contemporâneas as culturas africanas e negras na dinâmica de uma cultura Pan-Africana mundial, progressista e anti-capitalista como objetivo primário, que seria a tarefa básica que a história espera. Como integral instrumento de uma contínua luta contra o imperialismo e neocolonialismo, forjada junto com as efetivas estratégias econômico-políticas, essa cultura progressista Pan-Africana seria essencial na libertação dos povos africanos (NASCIMENTO, 1980).

Uma das deficiências dos Congressos foram as ausências de apontamentos sobre a América Central e do Sul. Continentes que tiveram grande atividade de escravatura sob as bandeiras europeias e que necessitam de atenção dos movimentos humanitários internacionais.

No Brasil, uma das heranças dos movimentos Pan-Africanistas são os estudos de Abdias do Nascimento, a partir de sua militância e pesquisas que nos apresentam o quilombismo, articulado ao Pan-Africanismo e sustenta o radical de solidariedade com todos os povos em luta contra a exploração, a opressão, o racismo e as desigualdades motivadas por raça, cor, religião ou ideologia (NASCIMENTO, 1980).

O quilombismo surge como as várias formas do negro e da negra buscarem seu reconhecimento dentro dos espaços sociais, que começou quando negros fugiam e formavam quilombos ainda no período escravagista e construíam suas comunidades buscando viver como viviam na África. Entretanto, mesmo após a abolição, negros e

negras buscam em seus pares a autonomia e a legitimidade de serem quem são e pelos mesmos direitos que deveriam ser garantidos a todo cidadão.

Para Abdias (1980), a cultura dos quilombos se modernizou em consonância com a sociedade atual, onde os negros procuram seus pares nos diversos setores sociais e a partir dos aprendizados empíricos dentro de seus espaços e podem sentir-se mais receptivos por seus iguais. As lutas do movimento negro são práticas educativas que se dão à medida que contribuem para a valorização da população negra, na direção em que permite a possibilidade de reconhecimento não só das pessoas negras com sua cultura e existência, como também de não negros que são motivados a enegrecer seus olhares e questionar seu imaginário racista, atitudes e falas preconceituosas. Essas ações se dão em todos os âmbitos sociais e são primordiais na fratura de paradigmas sociais decorrentes das construções racistas de todas as pessoas da sociedade.

Diante do exposto, é notório que ao longo da história nosso país estabeleceu um modelo social excludente, impedindo que milhares de brasileiros tivessem o direito ao acesso sobre a história e cultura dos africanos, afro-brasileiros e indígenas. O Movimento Negro, por sua vez, passou a incluir em suas demandas reivindicações ao Estado Brasileiro para com o sistema educacional, isto é, o Movimento Negro foi protagonista contra o racismo e ao mito da democracia racial, acionando o Estado para a efetivação dos direitos sociais (GOMES, 2012).

Para Gomes (2012), o Movimento Negro destacou-se como agente político e coletivo, conquistando grandes avanços bem como: o enquadramento do racismo em crimes inafiançáveis e o estabelecimento de diretrizes e bases para a educação nacional, impulsionando a repensar as normas que regem o sistema de ensino brasileiro “este movimento social, por meio de suas ações políticas, sobretudo em prol da educação, reeduca a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil, caminhando rumo à emancipação social” (GOMES, 2012, p. 727).

De acordo com Silvia e Ribeiro (2019 *apud* Cavallheiro, 2006), nas duas últimas décadas, a luta contra o racismo e a discriminação racial, xenofobia, e as mais diversas maneiras de intolerância estavam presentes nas agendas de vários países e fóruns mundiais, no Brasil, auxiliadas por um debate público inteirando organizações governamentais e não governamentais.

No processo de luta para a consolidação de uma proposta voltada para a

inserção do reconhecimento e valorização das contribuições, história e cultura dos africanos e afro-brasileiros e indígenas foram geminadas as Leis 10639/2003 (BRASIL, 2003) e 11645/2008 (BRASIL, 2008), as quais instituíram a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e uma Educação das Relações Étnico Raciais no Brasil (SILVA; RIBEIRO, 2019).

O símbolo de um dos maiores avanços da luta contra o racismo, no Brasil, é a Lei 10639/03, conquistada pela luta e resistência frente ao preconceito, garantindo institucionalmente a inserção de novas propostas para uma educação descolonizada e culturalmente democrática. (GOMES, 2011).

Nesse sentido, as leis 10.639/03 e 11.645/08 representam avanços. Elas alteram a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A primeira, Lei 10.639/03, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, nas redes públicas e privada, cujo calendário escolar inclui o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Visando resgatar a contribuição do povo negro nas áreas sociais, econômica e políticas pertinentes à História do Brasil, torna obrigatória a inclusão do estudo da História e da África e dos Africanos, sua cultura e sua contribuição na formação da sociedade nacional, no conteúdo programático, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História brasileira (SILVA; RIBEIRO, 2019, p.83).

Além disso, em 10 de março de 2005, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer 003/2004, no qual instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (SILVA; RIBEIRO, 2019).

O parecer 003/2004 é fundamental em qualquer debate sobre o reconhecimento da história social do Brasil, o documento aborda sobre a necessidade da valorização da cultura afro-brasileira e aponta as contribuições dos negros e a afirmação positiva desta história, por isso a necessidade da implementação nos ambientes educacionais.

Muito além da igualdade de oportunidades e da luta contra as desigualdades, essas ações objetivam garantir a diversidade e o pluralismo na vida social. Assim, denunciando e desnaturalizando a posição subordinada grupos sociais (GOMES, 2011).

Segundo Gomes (2011), para que todas as legislações sejam concretizadas, é necessário que a sociedade civil se mobilize, para que de fato a diversidade étnicorracial seja efetivada nas escolas, currículos, formação de professores, projetos políticos pedagógicos e nas políticas públicas educacionais.

Diante do exposto, os avanços alcançados nas políticas públicas educacionais, possibilitaram uma grande mudança na educação brasileira, ao instigar e mobilizar o Ministério da Educação, o Conselho Nacional, e os demais conselhos estaduais e municipais, além das secretarias de educação na implementação de políticas e práticas que garantam e efetivem os direitos da população negra (GOMES, 2011).

Neste cenário, podemos notar que a Lei 10639/03 trouxe progressos para as discussões sobre as tensões étnico-raciais na educação. No entanto, é importante frisar que a legislação sozinha não se constitui. Por isso, é necessária uma pressão constante dos Movimentos Sociais Negros na luta antirracista frente os governos municipais, estaduais e federal para que realmente seja efetivada.

Considerações finais

Uma das formas de elevar o status das línguas africanas nativas é estabelecer organismos regulatórios para monitorar o uso desses idiomas no governo e no setor privado. Essa tarefa pode ser delegada tanto a universidades quanto a instituições independentes estabelecidas por governos, como o Conselho Pan-Africano de Idiomas, criado na África do Sul. Além disso, para quebrar o estigma que envolve as línguas africanas, políticos, formadores de opinião e artistas deveriam falá-las publicamente de tempos em tempos.

Outra questão pertinente no âmbito do discurso do pan-africanismo se relaciona à decolonização das instituições políticas e sociais da África. Séculos de colonialismo europeu resultaram em um sentimento de inferioridade/subalternidade que permeia a vida de muitos africanos, o que se reflete em uma menor confiança em tudo que é africano, incluindo as línguas e culturas locais. O uso contínuo de línguas coloniais, bem como o prestígio relacionado a elas nas instituições africanas, é um indicador dessa anomalia.

Consideramos fundamental refletir acerca dos discursos e marcos conceituais que sustentam os movimentos sociais, bem como às políticas públicas educacionais voltadas à inserção da cultura negra e indígena nas escolas.

A luta por uma educação antirracista reflete as tensões dos movimentos citados, as políticas públicas implementadas representam um passo importante, mas as mudanças de práticas e revisão dos currículos educacionais numa perspectiva crítica ao eurocentrismo e ao patriarcado ainda precisam continuar, para que o coletivo

de pessoas negras possam receber a legitimação de sua existência, valorização de sua cultura e história em um sistema que por décadas silencia e apaga, não somente na educação como também em todos setores sociais. Esta foi uma análise sobre documentos e conquistas de movimentos sociais, entretanto, estudos e análises com base nos obstáculos sociais em que pessoas negras precisam superar para resistir são fundamentais para um avanço mais significativo no Brasil.

Referências Bibliográficas

BOAHEN, Albert Adu. **História Geral da África VII: África sob dominação colonial 1880-1935**. 2 ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

BRASIL. CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: MEC, 2003.

_____. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

DA SILVA, Jefferson Olivatto. Religião e africanidades: práticas culturais de longa duração. In: GIL FILHO, Sylvio fausto. **Liberdade e religião: o espaço sagrado no século XXI**. Curitiba: CRV, 2016. p.39-50.

_____. Jeferson Olivatto. **Processos de aprendizagem comunitárias e suas implicações no Ensino Superior**. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

_____, J. O. A formação da consciência católica e os catequistas africanos. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 253–269, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10808>. Acesso em: 11 jun. 2021.

_____, J. O. Joseph Dupont: reflexões sobre os processos educativos da missionação. **Histórias da África e Ásia portuguesas: religião, política e cultura**. 2020. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/344930769_Joseph_Dupont_reflexoes_sobre_o_processo_educativo_da_missionacao Acesso em: 11 jun. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

_____, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

HARARE DECLARATION. Inter governmental Conference of Ministers on Language Policy in Africa, Harare, Zimbabwe. 20-21 março 1997. Recuperado de https://ocpa.irmo.hr/resources/docs/Harare_Language_Declaration-en.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2021.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Editora Global, 2016.

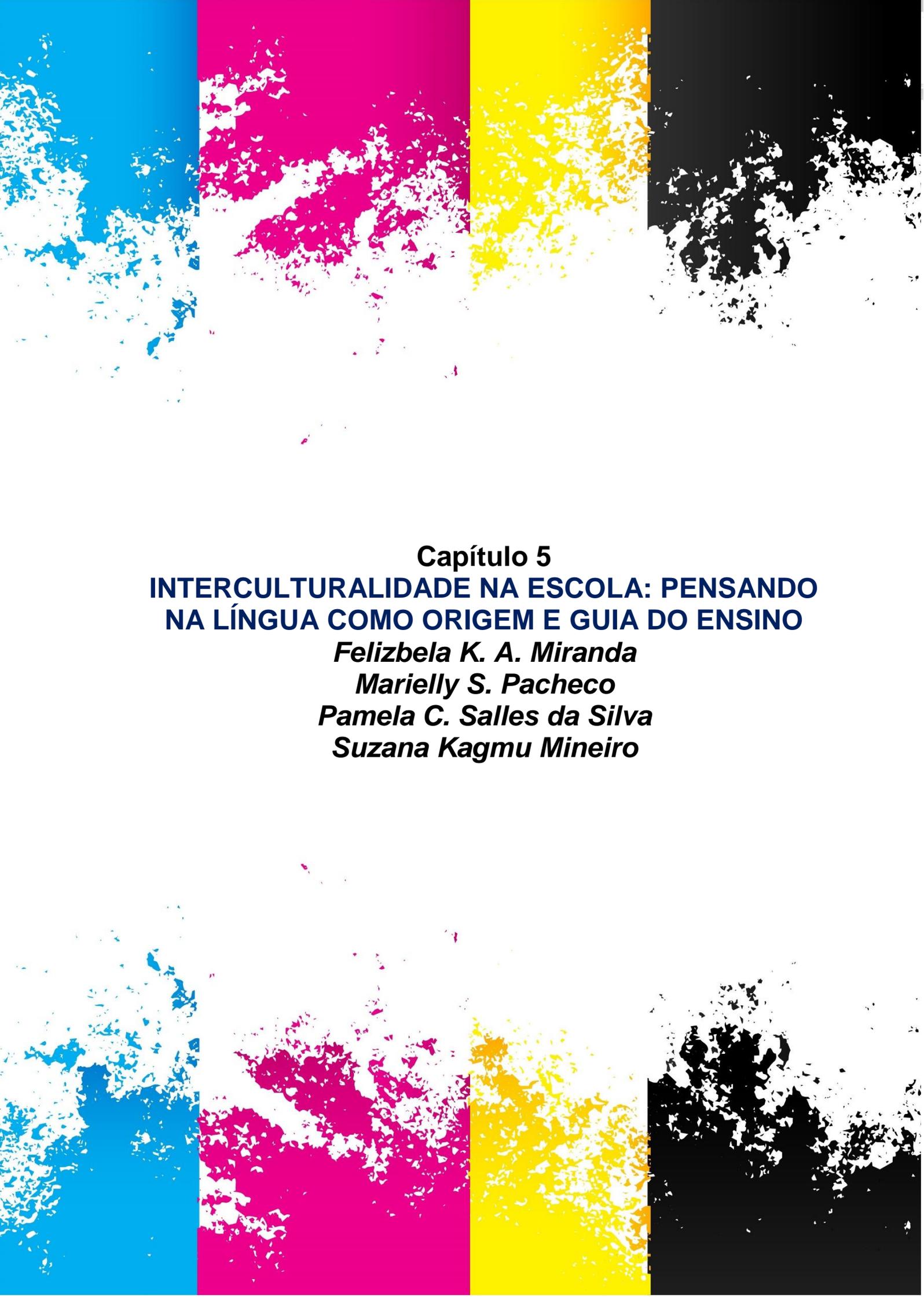
NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Editora vozes. Petrópolis, 1980.

OLIVEIRA, Tauana Aparecida. **População negra discente ingressa na UNICENTRO: dificuldades de reconhecimento e pertencimento**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2019.

SILVA, Marcos Antonio Batista da; RIBEIRO, Maria Sílvia. Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Exitus**, v. 9, n. 5, p. 77-101, 2019.

STROUD, Christopher; RICHARDSON, Jason. Multilinguismo na África do Sul. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 71, n. 4, p. 25-29, out. 2019. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602019000400010>

VERONELLI, G. "Uma abordagem coalizão para teorizar a comunicação descolonial". *Hypatia*, 31 (2): 404-422. 2016.



Capítulo 5
INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA: PENSANDO
NA LÍNGUA COMO ORIGEM E GUIA DO ENSINO

Felizbela K. A. Miranda
Marielly S. Pacheco
Pamela C. Salles da Silva
Suzana Kagmu Mineiro

INTERCULTURALIDADE NA ESCOLA: PENSANDO NA LÍNGUA COMO ORIGEM E GUIA DO ENSINO

Felizbela K. A. Miranda

Marielly S. Pacheco

Pamela C. Salles da Silva

Suzana Kagmu Mineiro

INTRODUÇÃO

...e quando falamos temos medo
de nossas palavras não serem ouvidas
nem bem-vindas
mas quando estamos em silêncio
ainda assim temos medo

é melhor falar então
lembrando
sobreviver nunca foi nosso destino

A Litany for Survival
Audre Lorde

O fragmento de poema que abre esta reflexão apresenta, entre outros fatores, os impactos da restrição da língua específica de cada grupo negro escravizado na América do Norte, “para aqueles entre nós que foram impressos com o medo”, é uma das nomeações que recebem ao longo do texto. Audre Lorde, escritora afro-americana, ao escrever *A Litany for Survival* (uma litania para sobreviventes - em livre tradução) poeticamente revela como se sentem os que vivem em sociedades em que um grupo cultural dominou outros cerceando o uso de suas línguas originárias, onde ao falar com sua própria voz corre-se risco de sofrer graves consequências.

Apresentando-se contrária à diversidade, a insistência em uma monocultura sobre a égide do grupo dominante está associada ao epistemicídio e etnocídio. No Brasil a história nos conta dos diversos modos de resistência dos povos originários para permanecer com “sua própria voz” em continuidade aos saberes de sua cultura e etnia. “Aprendemos português para quê? Para conviver. Atualmente não estamos

mais isolados...” afirma Megaron Txucarramãe, representante do povo Kayapó⁹, que possuem uma língua pertence ao tronco Macro-Jê da família linguística Jê, e é ele que também explicita a responsabilidade das instituições governamentais nesta trama:

Está chegando à nossa aldeia a escola que ensina o português, e estamos atentos e preocupados com isso, porque se a professora ensinar somente o português, os meninos vão com o tempo esquecendo a nossa língua e os nossos costumes. A Funai tem levado escolas pra nossas aldeias, mas a escola tem de funcionar levando em conta dois lados, o ensino do português e a cultura indígena. Assim, a língua não morre nem acabam os nossos costumes. (TXUCARRAMÃE, 2008, p.45)

A preocupação do representante do povo Kayapó revela pertinentes dúvidas sobre a capacidade da escola em possibilitar um ensino baseado na interculturalidade ou se ela irá representar a dominação e levá-los ao esquecimento de suas origens. É nesse mesmo percurso que o presente texto se insere. Na reflexão sobre os limites e possibilidades do ensino em uma perspectiva intercultural dentro do modelo escolar, centrando-se, especialmente, na questão da língua não apenas como signo, mas, principalmente, como centro da identidade cultural de determinado povo.

Enraizamento mais do que necessário que nos levou a partir do território brasileiro, refletindo sobre o predomínio da língua portuguesa e expondo marcos da legislação relacionada ao ensino nas escolas indígenas, e chegar em Angola, país situado na África Austral, observando como a língua materna de cada grupo étnico é abordada no contexto escolar. De certo modo, este texto acompanha também os territórios e vivências de cada autora, não apenas no caminhar como pesquisadoras, mas, principalmente, ao dar voz àquilo que está presente desde suas ancestralidades.

Outrossim, este artigo apresenta uma reflexão sobre o lugar do bilinguismo no processo de ensino e aprendizagem em uma educação que preze pela interculturalidade crítica. Através do estudo bibliográfico perpassaremos por aportes legais da educação indígena brasileira e do ensino angolano, observando os desafios presentes nesses diferentes contextos. Caminho em que foi possível constatar a atualidade e a extensão do desafio da luta anticolonial para se instaurar uma práxis escolar condizente com a realidade multicultural de cada território.

⁹ Autodenominados de Mebêngokrê (os homens do buraco, lugar d'água), da região do rio Xingu entre Pará e Mato Grosso.

Brasil: naturalização das invisibilidades linguísticas e culturais

Os processos imigratórios que ocorreram no Brasil trouxeram consigo um fluxo de tradições orais e culturais que se fazem presente em nosso país até os dias atuais. Em termos de língua, historicamente temos num primeiro momento, os índios (donos das terras), os portugueses (invasores) e os africanos (mão de obra escravizada). Após a Abolição da Escravatura temos a vinda dos imigrantes europeus, sendo eles italianos, alemães, ucranianos, poloneses, holandeses, espanhóis, austríacos, russos, e também os imigrantes asiáticos, sendo eles japoneses e chineses (europeus e asiáticos visando a aquisição de terras para agricultura).

Todavia, a presença de várias etnias, dada a formação do povo brasileiro, é o que torna necessário as reflexões acerca do multiculturalismo e interculturalidade no cenário educacional, visto que há contextos multilíngues em que mais de uma língua é falada e raramente é escrita. Mesmo em colônias de imigrantes, na maioria das vezes a língua materna não é trabalhada na escola.

[...] o Brasil não reconhece e não encoraja o ensino bilíngüe no contexto de minorias linguísticas. A exceção fica com as comunidades indígenas, que tem na Constituição de 88 o direito assegurado para a educação bilíngüe, mas que se não fosse pelo trabalho de indigenistas, de ONGs e, em menor escala, de grupos de pesquisa/ensino de universidades nada teria de concreto hoje. (CAVALCANTI, 1999, p. 395).

Como pode se observar, a predominância da língua portuguesa nas práticas de ensino se faz presente na maioria das escolas. Candau (2009), questiona o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares. O monoliguísmo nas práticas educativas é uma realidade nas escolas brasileiras tanto de comunidades indígenas, como de descendentes de imigrantes e de fronteira. Embora as discussões em defesa da interculturalidade nos processos de escolarização estejam em voga, a questão do ensino bilíngüe apresenta divergências de concepções, pondo em dúvida a sua aplicabilidade. É um problema recorrente em vários países da América Latina, Drelich & Russo (2009) situam por exemplo, a realidade educacional do Peru, segundo os autores

[...] assim como nos demais países da região, a ideia intercultural parece surgir também na sociedade peruana a partir das experiências das escolas bilíngües voltadas para os povos indígenas, a partir da década de 1920. Nesse período inicial, essas escolas enfatizaram a transição cultural, ou seja, o bilinguismo era visto como uma maneira eficiente de fazer com que povos indígenas

aprendessem o castelhano e, assim, serem “integrados” ao modelo de desenvolvimento “civilizado” que representaria a sociedade nacional. (p. 192).

Neste sentido, a realidade educacional do Brasil não está distante da realidade do Peru, ao que parece, o interesse na promoção da interculturalidade nos processos educativos acaba distorcendo o real sentido do termo intercultural, pois remete à submissão e subalternização desses grupos minoritários, ao invés de promover uma troca linguística, uma troca cultural que promovesse o respeito mútuo entre ambas as partes. É o que Catherine Walsh (2009) chama de interculturalismo funcional e interculturalismo crítico, segundo a autora, “o interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 21-22).

Todavia, nas escolas há uma tendência de privilegiar alguns conhecimentos sobre os outros, principalmente no que se refere a bases culturais e tradições orais. A exclusão de comunidades pertencentes às minorias linguísticas acaba sendo naturalizada, desconsiderando tanto sua língua quanto sua cultura.

A desqualificação das formas de saber, [...] dos povos indígenas e dos descendentes das populações africanas escravizadas, é parte da herança colonial. Além disso, esta desqualificação é mais uma forma da existência desses dois tipos de relações que também são interculturais, sim, mas não de colaboração, e sim de dominação e/ou subordinação e, conseqüentemente, de conflito. (MATO, 2009, p. 79).

O fato é que a amplitude do problema perpassa a infeliz herança colonial e se estende atualmente naturalizando as invisibilidades linguísticas e culturais, padronizando um etnocentrismo nas práticas pedagógicas e nos currículos escolares. É curioso como não se questiona por que é aceitável que o português seja a língua padrão e nem sequer é levado em conta a língua materna do aluno, ou por que é aceitável que todos compartilhem de uma única cultura quando a formação da população brasileira apresenta tanta diversidade. Pineda (2009) faz a seguinte colocação

É necessário que nossa voz se escute e que escutemos todas as ‘vozes da humanidade’ sem que ninguém pretenda ser “voz dos sem voz”. Nem vozes de vencidos nem vozes de vencedores, mas vozes nas quais a interpretação comum, de não absolutizar nossas próprias culturas, para que se convertam em trânsito e ponte para a interconexão e intercomunicação com a sociedade global. (p. 118).

Contudo, compreende-se que as reflexões da perspectiva intercultural não podem ficar apenas intramuros universitários, e sim devem ser aplicadas na realidade educacional brasileira. É preciso romper paradigmas que privilegiam uma língua sobre as demais, repensar as concepções e partir para soluções aplicáveis, que se efetivem de fato nas práticas educacionais levando em conta os sujeitos de cada grupo e em cada contexto escolar.

O contexto intercultural e bilíngue das escolas indígenas – um breve panorama

De acordo com dados publicados pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI, a população indígena em 1500 era de aproximadamente 3 milhões divididos entre mil povos diferentes e mais de 600 línguas distintas. Documentalmente desde 1500 ocorreu um decréscimo populacional de muitos povos indígenas até a década de 1970 com “[...] violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 155)” com o intuito de construir um Estado homogêneo onde a escola servia para a eliminação do indígena, sua língua e modos próprios de ver e pensar sobre si e o mundo.

No ano de 1991 as populações indígenas passaram a ser visibilizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE onde passaram a ser incluídos no censo demográfico nacional e foi percebido o aumento populacional dos declarados indígenas. No censo demográfico de 2010 a investigação sobre a população indígena foi mais aprimorada investigando o pertencimento étnico e introduzindo critérios de identificação como a língua falada e a localização geográfica e se residente ou não em terra indígena. Os resultados divulgaram a existência de 305 etnias diferentes no Brasil e 274 línguas indígenas distintas (IBGE, 2010).

Sobre a Educação aos povos indígenas do Brasil esta foi imposta desde a colonização com a intenção explícita de colonizar, integrar e civilizar a população indígena onde a língua indígena foi vista como ameaça a coroa portuguesa e posteriormente ao Estado-Nação consequentemente os povos indígenas foram proibidos de falar sua própria língua. Apesar das tentativas de extermínio dos povos indígenas por meio do genocídio, catequização (escola) e proibição de falar a língua os povos indígenas se mantiveram firmes preservando a sua identidade. Na atualidade a Escola Indígena busca superar o paradigma da colonização e construir

uma Educação Escolar Indígena contemporânea onde os indígenas realmente sejam protagonistas.

E o pontapé inicial se deu com a promulgação da Constituição Federal em 1988 aos povos indígenas onde são garantidos os seguintes direitos no Artigo 231 “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e sobre a educação escolar são garantidos “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1988 p. 239). A partir de então se desencadeia um movimento forte que busca uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada.

Posteriormente em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 reafirmou e foi além dos direitos educacionais garantidos pela Constituição Federal de 1988 citando pela primeira vez o estabelecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores (BRASIL, 1996).

No ano de 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação – PNE, documento que estabeleceu metas para a educação brasileira. Ele apresenta um capítulo sobre a Educação Escolar Indígena estabelecendo a necessidade de criação da categoria escola indígena para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização junto aos sistemas de ensino. Onde a responsabilidade legal pela educação escolar indígena é atribuída aos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2001).

A escola, que antes impunha aos povos indígenas práticas sistemáticas de negação das suas línguas e culturas, na contemporaneidade brasileira, observando as legislações específicas, passa a ter de atuar de maneira intercultural, dialogando com os conhecimentos tradicionais e com os conhecimentos científicos sem anular suas especificidades, tais como língua e cultura.

Dentro deste contexto é preciso compreender a importância da interculturalidade no processo de construção da Educação Escolar Indígena visto que esta é uma ferramenta auxiliar no processo de ressignificação escolar, porém é preciso ficar em vigília para que a interculturalidade não acabe servindo aos interesses do sistema de dominação, ou seja, é preciso de uma interculturalidade crítica, preocupada em romper com as estruturas construídas desde a colonização tais como

discriminação, racismo e exclusão, estabelecendo pontes dialógicas entre o passado, o presente e o futuro.

Logo, o desafio de pôr em prática aspectos da legislação, que possam não apenas salvaguardar, mas também fomentar e valorizar os saberes locais de cada povo indígena é fato contínuo na realidade brasileira. Uma vez que, conforme salienta Walsh (2007), a interculturalidade crítica surge como uma proposta contra hegemônica do multiculturalismo e da concepção pós-colonial, retratando a resistência negra e indígena na construção do conhecimento não ideológico, veremos como que este processo aparece do outro lado do oceano, em Angola, local que compartilha conosco a história de invasão de seus territórios.

Interculturalidade e bilinguismo nos processos de ensino e aprendizagem angolano: desafios e inclusão

Angola é um país situado na África Austral, possui em torno de dezenove grupos étnicos dentre os quais encontramos os Ambundos, Bacongós, Tchokwes, Khoissans, Kwanhamas, Hereros, Nguanguelas, Imbangalas, Nhanekas, Humbe, lombes, Mucubais, lombes, Lundas, Gvimbundos, Ovambos e Xindongas. Cada um desses grupos possui diferentes línguas e dialetos, dos principais temos, a língua Umbundo, Quimbundo, Nganguela, Cômwe/Tchokwe, Kwanhama, Fiote, Ngambwe e o português que é a língua oficial.

Em termos educacionais, o povo angolano passou por processos assimilacionistas em que o principal objetivo era apagar dos nativos o máximo possível de sua cultura e identidade, a fim de ser implementada coercitivamente a cultura do colonizador. Além desses aspectos durante o processo de colonização e alguns anos posteriores, a educação em Angola era tida como privilégio, desse modo, havia uma Segregação Educacional onde a educação de qualidade era restrita a camada alta da sociedade o que incluía majoritariamente pessoas de pele branca ou mestiça descendente dos portugueses.

Segundo MATOS (1926) apud LIBERATO (2014), havia diferença entre a educação oferecida aos africanos da educação oferecida aos portugueses, para os africanos havia uma instrução literária que se limitava a

[...] falar, ler e escrever o português, as quatro operações aritméticas e o conhecimento da moeda corrente de Angola. Simples palestras sobre higiene

das pessoas e das habitações, contra os vícios e práticas nocivas, usos e costumes nefastos das vidas dos indígenas sobre a história de Portugal e os benefícios da civilização portuguesa [...] (Matos,1926, p.250-251 apud Liberato, 2014.p. 1008).

Sob um discurso de inferiorização do povo africano os colonos europeus formaram mentes que “abraçaram” a ideia de superioridade do ensino europeu colonial, tendo o mesmo como o único e mais eficiente método para aprendizagem. Por conta dessa realidade podemos compreender os desafios que a educação angolana possui no que diz respeito à oferta de um ensino que abrange e integralize de forma igualitária todos os diferentes povos e línguas existentes nesse território nacional.

Por influência dos povos e línguas encontramos no sistema educacional angolano três perfis linguísticos de estudantes: 1- temos as/os que possuem a língua portuguesa como língua materna, que constituem a maioria dos alunos; 2- As/Os que possuem a língua portuguesa como língua secundária, predominantemente são as/os que possuem uma ou mais das variadas línguas nacionais angolanas como língua materna ou primária; 3- As/Os que possuem a língua portuguesa como língua estrangeira, em consequência da guerra civil que Angola enfrentou, vários nativos foram obrigados a migrarem para os países vizinhos como o caso da Namíbia, República Democrática do Congo, Zimbabwe e outros. Durante esse processo muitos nasceram e cresceram nesses países tendo somente os familiares como meio de contato com a língua portuguesa o que gerou muitas das vezes um conhecimento básico da língua portuguesa não possuindo um conhecimento gramatical da mesma.

Como previsto no artigo 19º número 2 da constituição angolana que “ O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a atualização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”. Já no artigo 16º nº 3 e 4 do Diário da República de Agosto de 2020 Lei n.17/16, “[...] podem ser utilizadas as demais línguas de Angola, nos diferentes subsistemas de Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio. 4- O Estado promove Políticas Públicas para a inserção e a massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os subsistemas de Ensino, com prioridade para o ensino do inglês e francês.”

Apesar de todas as legislações existentes sobre a inclusão das línguas nacionais nos processos de ensino e aprendizagem, essa ainda não é uma realidade

nas escolas angolanas, o ensino é unicamente ministrado na língua portuguesa o que acaba excluindo muitas/os alunas/os.

[...] em Angola o currículo, por se considerar fechado, não abre espaço para os saberes locais, os hábitos e costumes, nem para as manifestações culturais, tendo em conta a diversidade cultural que caracteriza o seu povo. Por isso, pensa-se então que, a falta ou fraco diálogo entre o currículo e as diferentes culturas, dificulta o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis e subsistemas de ensino. Tudo leva a crer, também, que o currículo das Escolas de Formação de Professores não habilita o professor a estabelecer este diálogo e, portanto, não o capacita para a ressignificação da sua práxis. Julga-se ainda que, o currículo prescrito inculca os saberes superiormente preconizados, servindo apenas os interesses do Estado e do Governo. Não quer formar pensadores. [...] O poder local e o tradicional não são convidados nem convocados no momento da concepção do currículo, por formas a este ter a possibilidade de introduzir elementos da cultura local, os saberes e as necessidades da comunidade. (AGOSTINHO, 2017, p.6).

Deste modo, apesar de quase meio século de independência, ainda encontramos hoje em Angola um sistema de ensino que reproduz a superioridade do saber Ocidental, que não leva em consideração a pluralidade sociocultural e linguística existente em seu território e que, portanto, não inclui de forma aprofundada o ensino da história, cultura e identidade do povo angolano. Se faz necessário uma capacitação das/dos profissionais da educação a fim de estarem preparados o máximo possível para lidarem com os diferentes perfis encontrados nas salas de aulas angolanas e saberem se comunicar com os mesmos em suas línguas maternas, mesmo que por meio de intérpretes.

Considerações finais

Observamos uma correlação entre os desafios encontrados nos dois países. No Brasil, haja vista a recente existência de diversas leis que garantem a obrigatoriedade do ensino bilíngue aos povos indígenas, incluindo a concepção e definição de uma educação que considere os aportes específicos das etnias indígenas de cada localidade - a escola indígena - o imenso decréscimo do total de línguas e etnias é revelador de que ainda há muito a se fazer contra o extermínio. Os rastros da colonização também são observados em Angola, ao que se encontra na legislação referência às línguas nativas, mas que na prática não são considerados no cotidiano de ensino, dando-se preferência à língua do colonizador.

No território da hegemonia de um grupo cultural, em que o multiculturalismo é negligenciado ou mesmo negado pelo governo, não se trata de uma escolha aprender

ou não a falar a língua do grupo dominante. Assim, ainda há muito a aprimorar para realmente sairmos do modelo colonial, uma vez que a escola, dando primazia aos valores culturais do grupo dominante, tende a fazer com que a língua originária de cada grupo não entre em sala de aula, e com ela toda sua história e cultura são desvalorizados. Há de se operacionalizar um ensino que possa não apenas estar de portas abertas às línguas de cada povo, mas para além, possa tê-la como guia, fazendo com que o que antes era visto como subalterno ou despossuído de valor pelos dominantes, adquira novos contornos transformando-se em estratégia de resistência a partir da interculturalidade crítica acionada por seus agentes.

Referências Bibliográficas

AGOSTINHO, P. S. **Currículo e qualidade de ensino no contexto angolano**. 2017 Disponível em: <https://www.revista.up.ac.mz/index.php/UDZIWI/article/download/306/305> Acesso em: 27/02/2019

ANGOLA, R. **Constituição**. 1. ed. Luanda: Imprensa Nacional - E.P. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Recuperado de www.planalto.gov.br/legislação Acesso em 28/06/2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de www.planalto.gov.br/legislação Acesso em 30/06/2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011). Recuperado de www.planalto.gov.br/legislação Acesso em 30/06/2021.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. In CANDAU, Vera Maria (org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

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.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil**. D.E.L.T.A., Vol. 15, N.º ESPECIAL, 1999 (385-417) Recuperado de <https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/format=pdf&lang=pt>

DIÁRIO DA REPÚBLICA Órgão Oficial da República de Angola. I Série_ N.º 123. Agosto de 2020.

LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.59, p.1003-1031, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/10.pdf>.

DRELICH, Daniela Frida Valentim; RUSSO, Kelly. **Entre a Selva, a Costa e a Serra: a Educação Intercultural e o Reconhecimento das Diferenças no Peru**. In CANDAU, Vera Maria (org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico de 2010**. Recuperado de <https://indigenas.ibge.gov.br> Acesso em 25/06/2021.

LORDE, Audre. **A Litany for Survival**. 1978. Disponível em: <https://www.poetryfoundation.org/poems/147275/a-litany-for-survival>. Acesso em: 05 jul. 2021.

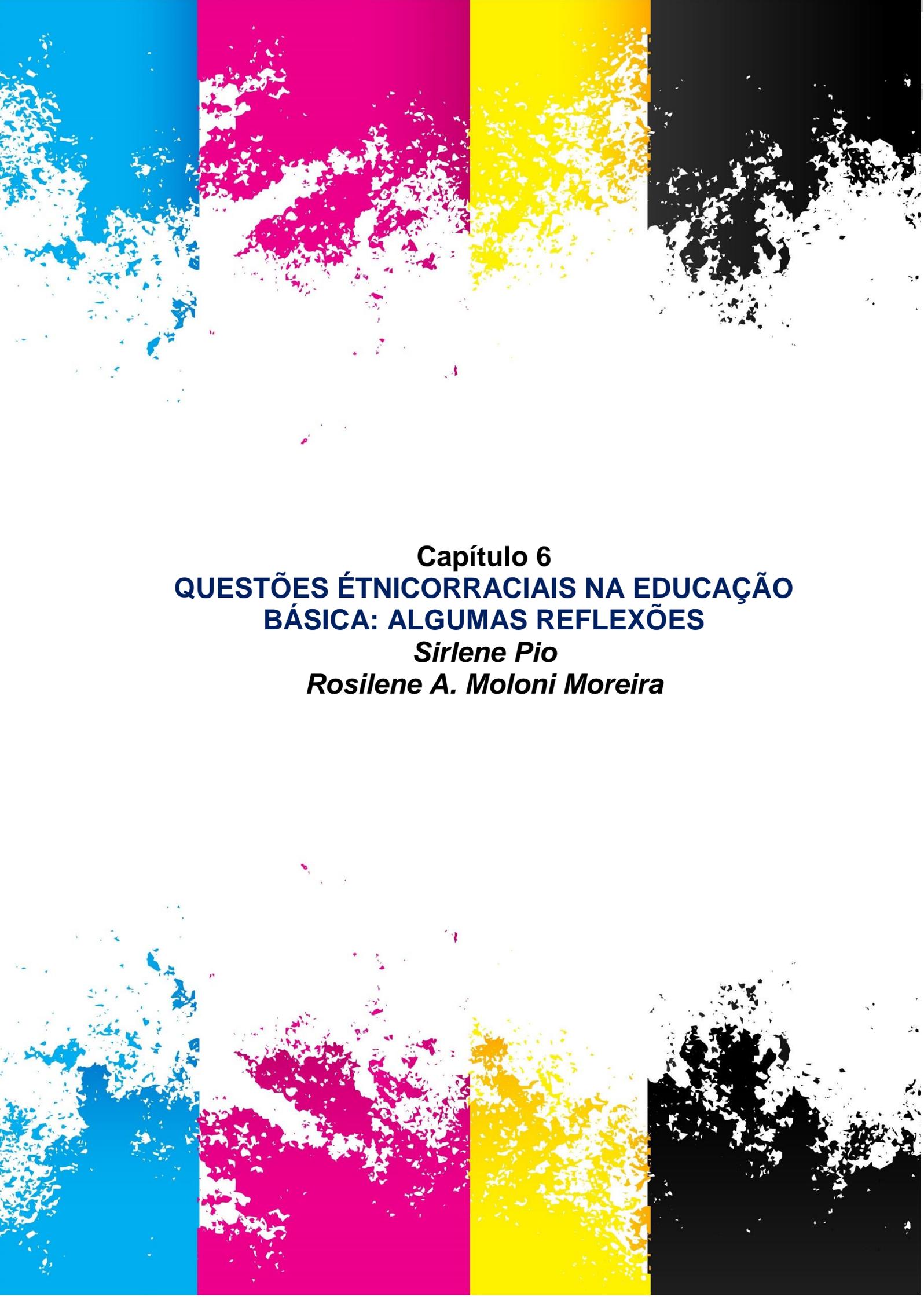
MATO, Daniel. **Diferenças Culturais, Interculturais e Inclusão na produção de Conhecimento e Práticas Socioeducativas**. In CANDAU, Vera Maria (org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

PINEDA, Fabiola Luna. **É hora de sacudir os Velhos Preconceitos e de Construir a Terra: sobre a Educação Intercultural**. In CANDAU, Vera Maria (org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

TXUCARRAMÃE, Megaron. Megaron Txucarramãe. In: CRISTINA FLÓRIA (São Paulo) (org.). **Tradição e resistência: encontro de povos indígenas**. São Paulo: Edições Sesc Sp, 2008. p. 44-47.

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

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder**. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 47.



Capítulo 6
QUESTÕES ÉTNICORRACIAIS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: ALGUMAS REFLEXÕES

Sirlene Pio
Rosilene A. Moloni Moreira

QUESTÕES ÉTNICORRACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ALGUMAS REFLEXÕES

Sirlene Pio

Rosilene A. Moloni Moreira

Introdução

O Brasil é, historicamente, marcado pela desigualdade socioeconômica, reflexo da falta de políticas públicas na garantia dos direitos sociais, como saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança e, sobretudo, a educação. Não obstante, são inquestionáveis as desigualdades existentes no Brasil, seja no que tange à desigualdade social, seja resultante de aspectos étnicos-raciais, resultante dos mais de 300 anos de sistema escravocrata no país, principalmente entre negros e brancos nas primeiras décadas do século XXI.

Alguns dos aspectos a serem levados em conta são as fragilidades de políticas pré-existentes, e nesse sentido, faz-se necessário compreender o papel da educação no enfrentamento à desigualdade. Nesse sentido, não só nas etapas e modalidades da educação básica, mas também nos cursos de graduação e pós-graduação, que devem ser consolidados os primeiros pilares no combate ao preconceito racial, na construção de uma sociedade igualitária, que busca garantir e consolidar direitos, muitas vezes, negligenciados.

Em 2010, com a publicação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12288/2010, veio para a garantir à população negra igualdade de oportunidades:

Art. 1º Esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. (BRASIL, 2010, art. 1º)

O Estatuto não apenas visa ao combate da discriminação como também prevê “a organização de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas

e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no país, prestados pelo poder público federal” (BRASIL, 2010, Art. 47), articulando o poder público federal, os estados, municípios e Distrito Federal.

No que tange às escolas, dispôs sobre a obrigatoriedade do estudo da História Geral da África e a população negra no Brasil, bem como o resgate de sua contribuição para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do país, nos estabelecimentos públicos e privados (BRASIL, 2010, art. 1º).

Diante de tais aspectos, esta produção busca apresentar os desafios e possibilidades do trabalho com as questões étnicorraciais na educação básica, a partir da análise de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações BDTD.

Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica que, segundo Severino (2007, p. 122), “[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” de modo que “o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122), e pode valer-se desses dados para aprofundar a sua análise.

A Lei 10639/03 e a educação escolar: breves apontamentos

Com a aprovação da Lei 10639/03, que introduziu, na LDBEN, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana afro-brasileira. Em março de 2008, entrou em vigor a Lei 11645/08, que alterou, novamente, o Art. 26-A da LDBEN, acrescentando a obrigatoriedade do estudo de história e cultura Indígena.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

No entanto, faz-se necessário ressaltar que a Lei 10639/03 continua em vigor,

mesmo com o advento da Lei 11645/08 e, desse modo, como este trabalho se refere apenas à história e cultura africana e afro-brasileira, será usada como referência, sem desconsiderar as modificações produzidas pela nova legislação. A obrigatoriedade do tratamento deste tópico na educação básica evidencia a busca em tentar minimizar as desigualdades raciais.

Neste sentido, destaca-se a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira pelo Conselho Nacional de Educação, documento que traduz os princípios desta lei a fim de colaborar para a sua implementação nas escolas.

A escola é uma das instituições que deve contribuir para o cumprimento da norma constitucional e para a mudança do quadro vigente, sendo de sua competência respeitar as matrizes culturais e construir identidades. Entretanto, as implementações de políticas públicas não são tão simples assim, visto que, há que se problematizar as concepções racistas existentes culturalmente e que perpetuam práticas excludentes presentes em nossa sociedade e, por vezes, silenciadas.

O parecer do Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CP n. 003/2004** nas questões introdutórias, esclarece e procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata-se 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 a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnicorracial – 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.

Porém, para que isso ocorra, há que se fazer uso de políticas públicas efetivas de combate ao racismo e, para tanto, as ações devem ser permanentes e sistematizadas. A exploração dessas ações deve iniciar desde os menores alunos da educação básica e ultrapassar os muros das instituições com movimentos que alcem voos com os familiares e com toda a comunidade onde a escola está inserida, trata-

se de uma decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores.

A relevância dos estudos de temas aqui discutidos, não se restringe à população negra, mas diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma noção democrática.

É importante destacar que o foco dos currículos escolares devem ser para, além de sistematizar o saber historicamente elaborado, promover a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, caberá às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporcionam diariamente, contribuições histórico-culturais.

É necessário mencionar que além do artigo 26 da LDB 9394/96, (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013), que afirma que os currículos do ensino fundamental e médio devem conter uma base nacional comum, a ser complementada com a diversidade das características regionais. A inserção da Lei 10639/03 deve provocar bem mais do que a inclusão de novos conteúdos, exige o repensar das relações etnicorraciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos claros da educação oferecida pelas escolas.

O reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade etnicorracial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino, romper com preconceitos que desqualificam os negros e salientam a depreciação, palavras e atitudes violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros.

A valorização e o respeito às pessoas negras, sua descendência africana, sua cultura e sua história, significa buscar compreender seus valores e suas lutas, ser sensível às formas de desqualificação como apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas, sugerindo incapacidade, ridicularização de traços físicos, textura dos cabelos, depreciação religiosa e outros.

Posturas de reparações e reconhecimento deverão fazer as correções de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estruturas sociais excludentes e discriminatórias.

Segundo Saviani (2005), a educação escolar deve ser “como um espaço

democrático de transmissão do saber elaborado, que não se desvincula de crenças, costumes, valores, esta, deve primar pela valorização da pessoa em sua humanidade, independente da raça, crença ou religião”. Assim, a Lei 10639/03, que estabelece a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do Brasil, representa sim um fator de extrema importância na educação em relação às questões raciais.

Segundo Carlos Hasenbalg (2005), “as oportunidades educacionais são mais limitadas para negros que se enquadram em função de prática racistas”. Os professores devem estar atentos a figuras estereotipadas que trazem o negro em evidência, muitas vezes em posições de desprestígio causando conflitos e sendo propositores de desigualdades.

Segundo Cavalleiro (2005), “dentro da escola seria o melhor lugar para socialização de crianças brancas e negras, a partir de metodologias que afetem nossos alunos para um olhar igualitário, não se restringindo apenas ao trabalho no dia da consciência negra”. Reconhecer e valorizar as questões etnicorraciais, é valorizar a própria identidade brasileira. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumirmos, nos manteremos alienados dentro de nossa própria cultura. A luta contra os preconceitos, especificamente no contexto escolar, exige pensar os desafios e as possibilidades.

Desafios e possibilidades do trabalho com as questões étnico-raciais na educação básica: uma análise a partir de teses e dissertações

Para responder aos objetivos propostos neste trabalho, buscou-se analisar nas teses e dissertações identificadas na BDTD, sob termo de busca “questões etnicorraciais na educação básica”, no período de 2003 a 2021. No total, foram levantados 32 trabalhos, sendo 11 teses e 21 dissertações, envolvendo o trabalho de 17 instituições de educação superior.

Dos trabalhos pesquisados, 12 foram selecionados para análise, sendo 1 tese e 11 dissertações. A seleção dos textos foi realizada a partir da leitura dos títulos e resumos, com a identificação de temas que perpassam as discussões dos limites e possibilidades do trabalho com as questões etnicorraciais na Educação Básica.

Tabela 1 – Síntese dos trabalhos analisados

Título	Instituição	Especificação	
Educação, (in)diferença e (de)igualdade: um olhar sobre a questão racial no cotidiano escolar	UNISANTOS	Dissertação	26/02/2009
Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão	UFMG	Tese	13/04/2010
Educação das relações Étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)	UFSCAR	Dissertação	22/08/2013
Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares	UNB	Dissertação	20/11/2013
Estudo de caso da implementação da temática: história e cultura afro-brasileira, em uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte	UFJF	Dissertação	01/2015
Leitura literária e protagonismo negro na escola: Problematizando os conflitos étnico-raciais	UFG	Dissertação	18/05/2016
Leitura literária para o ensino fundamental II numa perspectiva afro-brasileira	UFS	Dissertação	25/11/2016
Leitura literária de saudade da vila: lei 10.639/03 em sala de aula	UFS	Dissertação	25/11/2016

A literatura negro-brasileira como propiciadora de uma educação para as relações étnico-raciais: uma fenda no cânone	UEPB	Dissertação	21/06/2017
Diversidade étnico-racial na Educação infantil: entre concepções e práticas	UFGD	Dissertação	04/04/2017
A lei 10.639/03 e a prática docente de história na Educação Básica	UNINOVE	Dissertação	30/06/2020
A literatura africana em sala de aula: contos de Angola e Moçambique	UEL	Dissertação	28/02/2020

Fonte: As autoras.

Os trabalhos analisados foram alocados em três categorias: a primeira que abarca três trabalhos que discutem a prática docente, Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão (SANTOS, 2010); Educação das relações Etnicorraciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es) (LUIZ, 2013); A Lei 10639/03 e a prática docente de história na Educação Básica (SILVA, 2020); a segunda que reúne quatro trabalhos, perpassando as discussões das questões étnico-raciais na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, Educação, (in)diferença e (de)igualdade: um olhar sobre a questão racial no cotidiano escolar (SILVA, 2009), Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares (SILVA, 2013), Estudo de caso da implementação da temática: história e cultura afro-brasileira, em uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte (SENA, 2015), Diversidade étnico-racial na Educação infantil: entre concepções e práticas (MIRANDA, 2017); e a terceira categoria, com cinco trabalhos, os quais enfatizam a possibilidade do trabalho com as questões étnico-raciais a partir da literatura, Leitura literária e protagonismo negro na escola: Problematizando os conflitos etnicorraciais (SILVA, 2016), Leitura literária para o ensino fundamental II

numa perspectiva afro-brasileira (SILVA, 2016), Leitura literária de saudade da vila: Lei 10639/03 em sala de aula (GOMES, 2016), A literatura negro-brasileira como propiciadora de uma educação para as relações étnico-raciais: uma fenda no cânone (SANTOS, 2017); A literatura africana em sala de aula: contos de Angola e Moçambique (MENON, 2020).

Como é evidente, desde o contexto da aprovação da Lei 10639/03, a aprovação de leis e elaboração de documentos não garantem o efetivo trabalho com as questões étnico-raciais, uma conquista, fruto de lutas e resistências. Assim, mesmo após 18 anos da aprovação da lei, os desafios ainda se constituem na efetivação do trabalho com as questões étnico-raciais na educação básica.

Ao pensar nesse desafio, a análise dos trabalhos e categorias aqui elencadas, remete que pensar o processo de efetivação da Lei 10639/03 passam necessariamente por três aspectos: 1) Formação de Professores e equipe gestora; 2) O trabalho com aspectos abordados na lei, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira, a iniciar-se desde a Educação Infantil; e 3) A utilização de metodologias que valorizem, as culturas afro-brasileiras.

Sobre a formação de professores e equipe gestora, Silva (2013, p. 110) afirma que é de extrema importância, que estes “[...] sejam preparadas(os) para através de suas práticas pedagógicas favorecerem a educação antirracista, de forma a reconhecer e valorizar a História e Cultura da População Negra”. Tal ação, deve se dar tanto em nível de formação inicial, como continuada.

Quanto ao trabalho com a temática na educação básica, a análise dos trabalhos aponta a importância do trabalho desde a educação infantil, haja vista, ser este um dos espaços em que as crianças podem se manifestar e compartilhar experiências (MIRANDA, 2017).

A educação infantil é um importante espaço para desenvolvimento de práticas antirracistas, de valorização das identidades e culturas de cada raça e etnia. Tal importância também se dá no trabalho com os alunos do ensino fundamental e do ensino médio, não somente nas disciplinas de História e Artes, mas em todas as disciplinas e práticas, de maneira que esta não seja apenas mais uma temática inserida nos currículos, mas um conhecimento vivo, dinâmico e dialético da história, da luta e do reconhecimento dos negros no Brasil.

Dentre muitas, as possibilidades de encaminhamentos metodológicos para inserção da História e Cultura Afro-Brasileira, conforme proposto na Lei 10639/03, e a

análise dos trabalhos aqui selecionados aponta para o uso da Leitura Literária, sobretudo, Africana e Afrobrasileira, como uma possibilidade de “[...] conhecimento e respeito à história do outro, assim como o favorecimento à autoafirmação dos alunos negro” (SANTOS, 2017, p. 98).

A análise aqui proposta chama atenção para alguns aspectos, no entanto, não esgota os inúmeros desafios ou mostram as possibilidades para o trabalho com a temática, então, cabe reafirmarmos que a escola e a prática docente, enquanto um ato político (Saviani, 2005), é capaz de prosseguir para a perpetuação da supremacia da classe dominante ou para o estabelecimento de práticas antirracistas e de reconhecimento das identidades, uma ação que ultrapassa a implementação da Lei 10639/03, e envolve a construção da identidade da própria escola.

Considerações Finais

Com o desenvolvimento deste trabalho, percebeu-se que, apesar do peso institucional da Lei 10639/03, sua legitimidade política e histórica, na prática, ainda apresenta a falta dessas ações, para a efetivação do trabalho com as questões étnicorraciais.

Com a análise das teses e dissertações, conclui-se que a questão étnicorracial ainda precisa ser aprofundada, assim, é preciso investir em formação de professores para atuar com tais temáticas, que devem ser inseridas desde a Educação Infantil, não como acessórios (Saviani, 2005), mas como conteúdo essencial, fundante do processo de humanização, de modo a superar as diversas formas de expressão do racismo, auxiliar na valorização das identidades e culturas dos diferentes povos.

É um desafio, visto que vivemos em uma sociedade ainda marcada pela desigualdade. Assim, é imprescindível o investimento em políticas públicas que abarquem, subsidiem e apoiem o trabalho com as questões étnicorraciais.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **DF**, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de

1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008.

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

GOMES. Maiane Moura. **Leitura literária de saudade da vila: Lei 10.639/03 em sala de aula**. 2016. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana-SE. 2016.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

LUIZ. Fernanda Maria. **Educação das relações étnico-raciais: Contribuição de cursos de formação continuada para professoras(es)**. 2013. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MENON. Anahil Edna. **A literatura Africana em sala de aula: Contos de Angola e Moçambique**. 2020. (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina-Pr. 2020.

MIRANDA. Mariana Morato de. **Diversidade ético-racial na Educação Infantil: entre concepções e práticas**. 2017. (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MG. 2017.

SILVA. Cláudio Viana da. **Educação (in) diferença e (des) igualdade: um olhar sobre a questão racial do cotidiano escolar**. 2009. (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos. 2009.

SILVA. Francisco Thiago. **Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal: reflexões Curriculares**. 2013. (Mestrado em Educação) - Universidade Brasília-UnB, Brasília-DF. 2013.

SILVA. Isabel Carvalho da. **Leitura Literária para o Ensino Fundamental II numa perspectiva Afro-Brasileira**. 2016. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana-SE. 2016.

SILVA. Meire Hellen Ferreira. **Leitura Literária e protagonismo negro na escola: problematizando os conflitos étnico-raciais**. 2016. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2016.

SILVA, Paula Anunciação. **A Lei 10.639/03 e a prática docente de história na educação básica.** 2020. (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho-UNINOVE, São Paulo.2020.

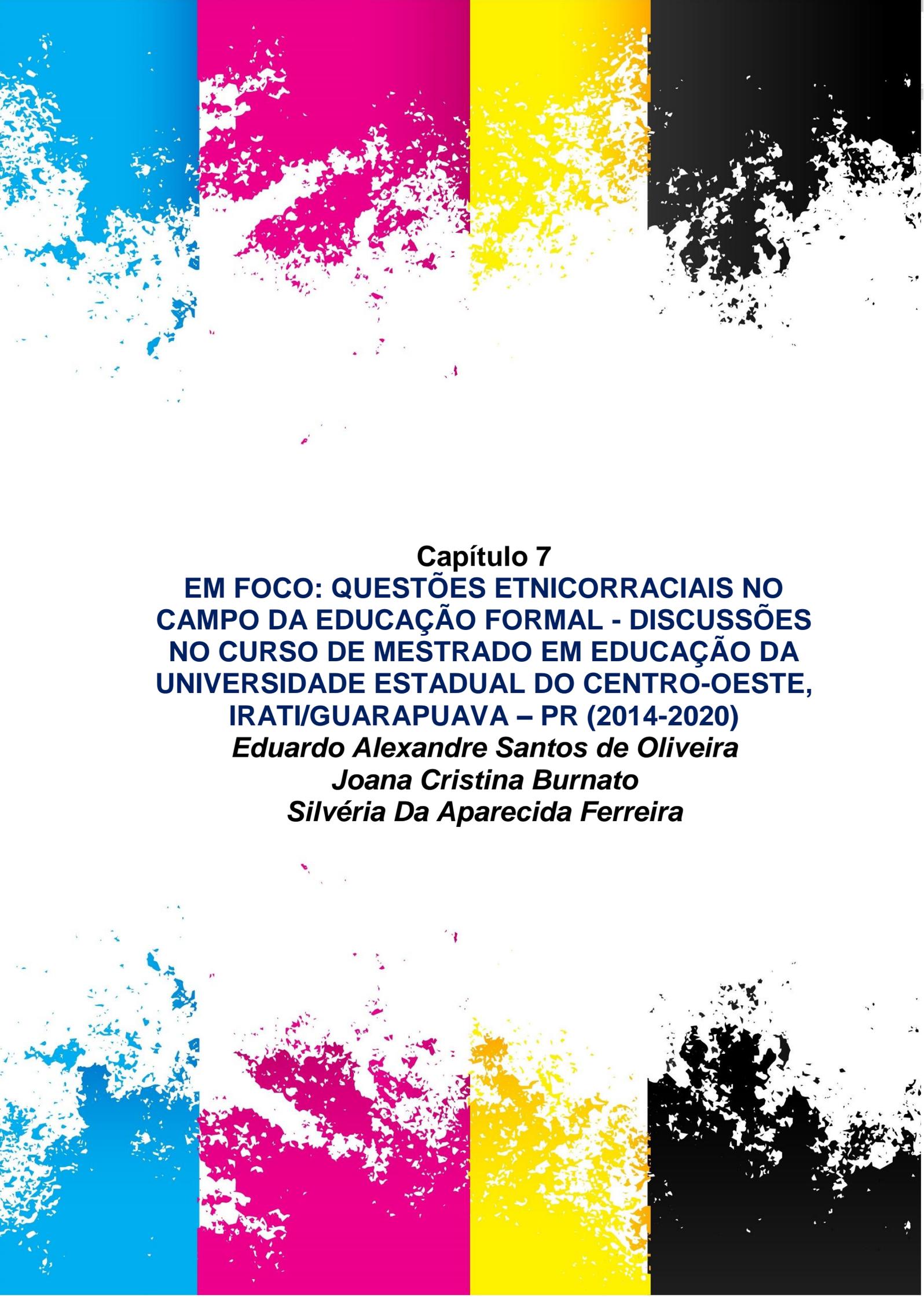
SANTOS, Adeilma Machado dos. **A literatura negra brasileira como propiciadora de uma educação para as relações éticas-raciais.** 2017. Tese (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB. 2017.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em rede de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão.** 2010. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG. 2010.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica.** Campinas. Autores Associados, 2005.

SENA, Fernanda Ferreira Mota de. **Estudo de caso de implementação da temática: história e cultura afro-brasileira, em uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte.** 2015. (Mestrado Profissional em gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de fora, Juiz de Fora. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23^a. São Paulo: Cortez, 2007



Capítulo 7
EM FOCO: QUESTÕES ETNICORRACIAIS NO
CAMPO DA EDUCAÇÃO FORMAL - DISCUSSÕES
NO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE,
IRATI/GUARAPUAVA – PR (2014-2020)

Eduardo Alexandre Santos de Oliveira

Joana Cristina Burnato

Silvéria Da Aparecida Ferreira

**EM FOCO: QUESTÕES ÉTNICORRACIAIS NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO FORMAL - DISCUSSÕES NO CURSO DE MESTRADO
EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-
OESTE, IRATI/GUARAPUAVA – PR (2014-2020)**

Eduardo Alexandre Santos de Oliveira

Joana Cristina Burnato

Silvéria Da Aparecida Ferreira

Introdução

Este capítulo apresenta um mapeamento das dissertações que envolvem as discussões Étnicorraciais no contexto do ensino formal (escola, universidade, centros de cursos, etc). Por meio deste levantamento é possível perceber as preocupações centrais deste debate para professores e pesquisadores do curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (localizada no Estado do Paraná), *campus* de Irati e de Guarapuava.

O Mestrado em Educação¹⁰ da UNICENTRO iniciou suas atividades em 2012, mas obteve suas primeiras defesas de dissertação em 2014, assim esse ano é o marco inicial desta investigação, já o limite final trata-se do ano de 2020 que, além de fechar a década, também consiste no ano da aprovação do doutorado em Educação na instituição. Isto posto, a presente pesquisa contempla os anos de 2014 a 2020 analisando os trabalhos defendidos que apresentaram desde o título as temáticas centrais: “questões étnicorraciais” voltadas para a educação formal, defendidas no âmbito do Mestrado em Educação desta universidade.

A opção por esse recorte fora a de afinar e perceber quantos discentes e docentes trabalharam com essa temática no âmbito do curso, bem como entender quais foram e ainda são preocupações relacionadas a Educação para as relações Étnicorraciais nestas pesquisas, destacando-as e encontrando eixos de discussões

¹⁰ O curso foi reconhecido pela Capes em 2012, pela Portaria n. 1.324, de 8 de novembro de 2012. O curso de doutorado foi aprovado em 2021, com a primeira turma em 2021.

com o passar dos anos e da efetivação (ou não) das leis nas práticas escolares e universitárias, nos currículos, nos manuais e demais campos relacionados.

Há no âmbito do PPGE/UNICENTRO duas linhas de pesquisa, são elas: “Políticas Educacionais, História e Organização da Educação” e “Educação e Cultura e Diversidade”, ambas têm abertura para trabalhar a temática das relações Étnicorraciais seja no âmbito econômico, político, metodológico, cultural, ou mesmo em mais de dois eixos desses. Porém foi possível perceber que essa discussão quantitativamente esteve mais presente na segunda linha de pesquisa.

O capítulo, em um primeiro momento, faz algumas considerações sobre as questões legais da Educação para as relações Étnicorraciais no Brasil, na sequência apresenta as dissertações defendidas no âmbito do PPGE/UNICENTRO que contemplam a temática de modo direto (no título), posteriormente analisamos o modo como essa temática foi abordada, quais apontamentos, questionamentos e conclusões esse estudo possibilitou, e por último apresentamos as considerações finais do artigo.

Considerações sobre a os marcos legais da Educação para as relações Étnicorraciais no Brasil

A educação das relações Étnicorraciais ganha mais força no Brasil a partir da promulgação da Lei 10639¹¹, de 9 de janeiro de 2003, em que estabelece diretrizes para incluir no currículo da educação básica, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A partir disso, discussões sobre o assunto ganham maior visibilidade em todos os âmbitos da educação, a fim de superar discriminações, preconceitos e o racismo estrutural presente na escola. Deste modo, as pesquisas acadêmicas têm um papel fundamental no processo de análise, problematização e crítica no que tange as relações Étnicorraciais. Assim, a Lei 10639/2003 prevê:

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

¹¹ BRASIL, Lei N°10.369. Assinada pelo Presidente da República em exercício Luiz Inácio Lula da Silva, em 09 de janeiro de 2003. Disponível no site oficial do Planalto: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em 28 jun. 2021.

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.

A partir da lei houve a obrigatoriedade da alteração dos documentos orientadores de ensino no Brasil, esses precisaram ser repensados, bem como as práticas escolares. O movimento pela criação da legislação em torno dessa temática envolveu diversos setores sociais, político, acadêmicos e do direito, fora resultado de uma luta histórica, apesar disso, conscientes de que não acabaria com a desigualdade, o racismo e os problemas relacionados às questões étnicas no país, debruçaram-se sobre a esperança de que um grande passo em busca de maior igualdade social havia sido conquistado. Neste mesmo sentido, Ribeiro e Silva (2019) destacam que as leis:

[...] refletem a tensão presente na história das políticas educacionais do país, pois de um lado há políticas que visam à permanência do racismo estrutural que se revela pela invisibilidade da raça e pelo mito da democracia e, de outro, políticas frutos de lutas sociais que buscam romper com as primeiras (2019, p. 79).

Partindo ao lado das políticas que buscam romper com a permanência do racismo estrutural em 2004 tivemos a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Nº 9.394/96), para adequar-se a Lei 10639/03, sendo agora obrigação para o currículo oficial da rede de ensino o trabalho com as temáticas sobre a “História e cultura Afro-Brasileira”. Legislação regulamentada pelo Ministério da Educação a partir do PARECER Nº. CNE/CP 003/2004¹². O documento afirma que todos os envolvidos com a educação de qualidade devem nele:

[...] buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (BRASIL, MEC. 2004, p. 2).

¹² BRASIL, MEC. PARECER Nº. CNE/CP 003/2004, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora). Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf> Acesso em 28 jun. 2021.

Neste parecer muitas pessoas foram consultadas, desde referências acadêmicas e do movimento negro, bem como cidadãos diversos, de vários níveis de instrução e idade, que se preocupam com a pauta da igualdade, da justiça e da democracia. O objetivo em pauta era coletivamente construir um parecer coerente e contribuinte para a construção de uma cidadania responsável e uma sociedade justa.

Anos depois do parecer de 2004 temos um outro marco histórico dos movimentos étnicorraciais, trata-se da Lei 11645/2008¹³, esse acrescenta a redação da lei de 2003 e inclui no texto os “indígenas”, alterando também a LDB/1996. Assim a obrigatoriedade das redes de ensino particular e públicas no Brasil contemplou a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos, bem como em tudo que conduz e orienta o ensino escolar.

Partindo disso, esse capítulo deste livro tem como objetivo identificar as dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNICENTRO, a fim de verificar como anda o desenvolvimento das pesquisas sobre a temática das relações Étnicorraciais no curso. Para isso, foram identificadas todas as dissertações que trazem o assunto explicitamente no título, voltadas para a educação nos espaços formais de aprendizagem, e após, a realização do mapeamento, que incluiu título, ano, linha de pesquisa e orientador/a, como demonstrado a seguir.

Levantamento: dissertações do Programa de Mestrado em Educação da UNICENTRO com centralidade na discussão Étnicorracial

As primeiras dissertações analisadas foram publicadas em 2014, e as últimas em 2020, sendo esse o período de análise dessa pesquisa. Apresentamos na tabela a seguir um levantamento quantitativo que será analisado na sequência. As dissertações estão dispostas da seguinte maneira:

ANO	TOTAL	DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EXPLÍCITA NO TÍTULO:
2014	22	COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA: com a palavra, o cotista negro - Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade - Autora: Marielli Ramos Pinheiro - Orientador: Prof. Dr. Emerson Luis Velozo.

¹³ BRASIL, Lei N° 11.645. Assinada pelo então Presidente da República em exercício Luiz Inácio Lula da Silva, em 10 de março de 2008. Disponível no site oficial da Câmara legislativa: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>> Acesso em 28 jun. 2021.

		<p>JULGAMENTO MORAL EM MENINAS QUILOMBOLA: um estudo educacional da Comunidade Invernada Paiol de Telha, Paraná - Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade - Autora: Juliana Berg</p> <p>- Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Luciane Blum Vestena</p>
		<p>(DES)CAMINHOS EDUCACIONAIS: da educação indígena comunitária à universidade - Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade - Autora: Patrícia Regina Ciaramello</p> <p>- Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Luciane Blum Vestena</p>
2015	21	<p>O JOGO EM JOGO: educação das relações étnico-raciais e a compreensão das regras por crianças quilombolas - Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade - Autora: Verônica Volski - Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carla Luciane Blum Vestena</p>
2016	25	<p>A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE PITANGA/PR: PERCURSOS DA LEI 10.639/03 - Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. - Autora: Alessandra Lopes de Oliveira Castellini - Orientador: Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva</p> <p>A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA - Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. - Autora: Marília Dalla Vecckia Kaczmarek - Orientação: Profa. Dra. Cibele Krause-Lemke</p> <p>A EDUCAÇÃO ESCOLAR E OS ASPECTOS DA CULTURA KAINGANG DA TERRA INDÍGENA DE MARRECAS - Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. - Autora: ROSA MARIA CAVALHEIRO - Orientador: Professor Dr. Jefferson Olivatto da Silva</p> <p>AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DISCUTIDAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE NÍVEL MÉDIO, NO MUNICÍPIO DE PITANGA – PR, POR MEIO DO TEATRO- FÓRUM - Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. - Autora: Thaís Egler de Paula - Orientador(a): Prof^a. Dra. Margarida Gandara Rauen (Margie Rauen).</p>
2017	19	<p>AS IMPLICAÇÕES DO PROCESSO DE RESISTÊNCIA QUILOMBOLA NO ESPAÇO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE RESERVA DO IGUAÇU - Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. - Autora: Marilene Ap. Soares Uchak Raimondo - Orientador: Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva.</p>
2018	27	NÃO HOUVE.
2019	23	<p>POPULAÇÃO NEGRA DISCENTE INGRESSA NA UNICENTRO: dificuldade de Reconhecimento e Pertencimento. - Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. - Autora: Tauana Aparecida de Oliveira. - Orientador: Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva</p>
2020	24	NÃO HOUVE.
TOTAL	161	TOTAL DE DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA: 10 (6,2% do todo)

Fonte: elaborado pelos autores.

A tabela¹⁴ aponta que entre 2014 até 2020 foram defendidas 161 dissertações no programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO nas duas linhas de pesquisa, dentre essas apenas 10 apresentam claramente no título discussões que contemplam as relações Étnicorraciais, voltadas para educação formal, sendo, portanto, um total de 6,2% das produções. Dessas pesquisas que se debruçam sobre tal problemática, 40% são orientadas por um mesmo docente, 30% por uma mesma professora e as demais 30% são divididas entre três orientadores. Tais trabalhos foram orientados por três mulheres e dois homens. Todas as dissertações são da mesma linha de pesquisa do programa: Educação, cultura e diversidade, essa abordagem não aparece diretamente na linha de pesquisa Políticas Educacionais, História e Organização da Educação nas dissertações defendidas entre 2014 e 2020.

As discussões gestadas sobre o assunto das relações Étnicorraciais no curso de Mestrado em Educação têm no espaço da formação escolar seu principal *lócus*, as reflexões sobre os processos de escolarização perpassam as cinco dissertações encontradas. Além disso, todas as produções alicerçam-se a partir do respaldo legal das Leis 10639/2003 e a 11645/2008.

Por isso algumas das dissertações elaboradas no âmbito do PPGE – UNICENTRO buscaram identificar como essas leis estão sendo contempladas nas instituições escolares, seja via matrizes curriculares, manuais didáticos, práticas ou discursos dos sujeitos que compõem a comunidade escolar como um todo. São essas que nos interessam e serão analisadas adiante. Vale ressaltar que não pretendemos esgotar a temática e apresentar aqui na íntegra todas as dissertações que tratam o tema, mas esboçaremos algumas considerações pertinentes para este debate.

A abordagem e a problemática Étnicorracial nas dissertações

As preocupações no cumprimento da legislação são aparentes nas dissertações, porém a pauta notável é com a educação justa, equitativa e para todos que rompa com práticas racistas tão propagadas no Brasil, um país construído com bases racistas desde a colonização. Na dissertação defendida em 2016 por Alessandra Castolini intitulada “*A Formação de Docentes para a Educação das*

¹⁴ De acordo com as dissertações publicadas no site do PPGE/UNICENTRO. Disponíveis em: <<https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes/>>. Acesso em 06 jul. 2021.

Relações Étnico-Raciais no Município de Pitanga/PR: percursos da Lei 10.639/03", neste estudo o objetivo foi compreender como se deu a formação de professores do município de Pitanga-PR para a promoção das relações Étnicorraciais, por meio dos currículos do curso de Pedagogia e da formação continuada promovida pelo NEAA, acrescentados de entrevistas com professores atuantes na cidade.

Conforme Castelini (2016) há uma crescente necessidade de implantação da lei no ensino superior, haja vista que a lei existe, mas não tem sido efetivada. Isso é denunciado na análise da autora ao identificar que apenas no ano de 2009 atendeu-se às determinações da lei nos currículos, porém, apresentada apenas para cumprir as normas da legislação, já que não adentra como disciplina específica, mas como conteúdo em uma das matérias do curso (Sociologia II).

As conclusões a que a autora chegou foram as de que infelizmente há uma defasagem na formação inicial de professores na cidade e a complementação com a formação continuada encontrava-se no momento da pesquisa muito restrita e com pouca eficiência na cidade em que a pesquisa foi realizada. Certamente os dados, as fontes e as análises feitas por Castelini não estão distantes de outras pesquisas que chegam a conclusões parecidas sobre a efetivação da legislação que envolve a temática das relações étnicorraciais.

Ainda sobre o ensino superior, em 2019 foi defendida a dissertação intitulada "*População negra discente ingressa na UNICENTRO: dificuldades de Reconhecimento e Pertencimento*", objetivando analisar as barreiras que os ingressos na universidade encontram em relação ao reconhecimento e pertencimento no ambiente acadêmico, além de discutir sobre a necessidade de cotas. A autora conclui que os ingressos "[...] recebem em demasia ações refratárias e em defasagem ações positivas para a sua permanência [...]" (OLIVEIRA, 2019, p. 11) na universidade.

Para além do currículo da formação inicial, outras áreas do ensino foram problematizadas no PPGE. Neste sentido, Kaczmarek construiu sua dissertação intitulada "*A representação social de questões étnico-raciais em livros didáticos de história*" (2016), sua reflexão teve a intenção de:

[...] entender como as normativas legais, as demandas sociais e as pesquisas acadêmicas têm influenciado a representação de grupos como indígenas, africanos afrodescendentes e de temas como a ocupação da América Portuguesa, a escravização de africanos, o convívio entre portugueses e indígenas e a resistência à colonização em tais materiais didáticos (KACZMAREK, 2016, p. 5).

Os materiais didáticos citados pela autora são livros de História aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a pesquisa aponta que houve alterações importantes nas últimas décadas sobre as representações desses grupos étnicos nos livros didáticos, porém ainda muito incipientes, afirma que essas discussões não são capazes de promover uma educação para a igualdade étnica e racial, desta maneira a necessidade de adequação dos manuais, dos currículos e das abordagens faz-se urgente.

A sociedade brasileira foi construída historicamente e moldada com base ideológica tradicional, na qual as visões de mundo são eurocêntricas, capitalistas, racistas e classicistas. Assim, quando olhamos para a historicidade do Brasil conseguimos explicar fenômenos do nosso cotidiano, e o racismo estrutural é um deles. Thaís Egler de Paula realizou esse exercício de identificar as disposições racistas de 26 alunos da 2ª Série, do curso de Formação Docente, do Colégio D. Pedro I, de Pitanga – PR. Em sua dissertação *“As Relações Étnico-Raciais discutidas na Formação Inicial de professores de Nível Médio, no Município de Pitanga- PR, por meio do Teatro-Fórum”* (2016) analisou as percepções racistas dos alunos antes e depois a aplicação de uma oficina de Teatro-Fórum.

A pesquisadora supracitada diagnosticou os conhecimentos e visões de mundo prévias dos discentes, para isso lançou mão de um

[...] instrumento Semiestruturado acerca de conceitos como preconceito e discriminação racial, legislação e conhecimento de práticas pedagógicas adequadas ao trabalho com temáticas étnico-raciais, bem como de conteúdo representativos de diversidade cultural (PAULA, 2016, p. ix).

Na sequência, a autora da investigação colocou em prática uma oficina de 25 horas sobre a temática, com um aporte teórico bem fundamentado apresentou e criticou o mito da democracia racial, bem como problematizou as noções simplistas e reducionistas do racismo. Paula (2016) aponta que depois de refletirem mais de 50% dos(as) alunos(as) assumiu que comete práticas racistas e perceberam o racismo como prática arraigada na nossa sociedade, assim:

Os resultados da pesquisa sugerem que a crença na existência de uma democracia racial no Brasil ainda é marcante para as participantes e influencia grandemente as suas percepções do racismo, levando-as a reproduzir, em seus discursos e gestos (PAULA, 2016, p. ix).

A dissertação publicada no ano de 2014, “*(Des)caminhos educacionais: da educação indígena comunitária à universidade*”, escrita por Patrícia Regina Ciaramello – orientada pela professora Vestena – investiga os problemas educacionais do Povo Guarani de Ko’ë Ju Porã (os sujeitos da pesquisa), que habitam comunidade na Terra Indígena Marrecas (a qual é designada aos povos Kaingang), em Turvo, PR. Tal empreitada é analisada desde a educação que esses recebem em comunidade, seguindo para a Educação Fundamental (seja ela em escolas indígenas ou não-indígenas), passando pelo Ensino Médio (no qual é observada manifestações de preconceitos contra os integrantes desse povo) até o ingresso e permanência desses no Ensino Superior. A autora ainda enfatiza que o povo Guarani, o qual possui como uma de suas características, a busca de lugares melhores para se viver e, agora, lutam para ter uma vida mais digna, o que é ligado à formação educacional.

Na realização dessa pesquisa, Ciaramello conviveu com os Guarani de Ko’ë Ju Porã e se debruçou em estudos tanto de etnografia clássica quanto nos que abordam as significações realizadas por esse povo¹⁵. A dissertação investiga seu problema em quatro momentos: no primeiro é realizado mapeamento bibliográfico acerca do caminhar histórico dos Guarani, o que permitiu o entendimento da religião e territorialidade desse povo; no segundo, é remetido aos aspectos que definem a identidade indígena na atualidade (donde partem classificações que definem a Educação Indígena, tradicional, em comunidade); no terceiro “[...] um dos mais relevantes passos dos Povos Indígenas, no que diz respeito aos (des)caminhos educacionais, a escolarização. Momentos de fronteiras entre a educação tradicional e os tantos elementos trazidos por esta instituição que nasceu em berço ocidental” (CIARAMELLO, 2014, p. 10); e no quarto, é verificadas possibilidades, desafios e fronteiras encontrados por membros desse povo ao ingressar no Ensino Superior.

A autora destaca a modalidade da Educação Tradicional que esses sujeitos recebem na comunidade onde vivem: trata-se de uma instrução que valoriza os mais velhos, que tolera os considerados defeitos alheios (que são vistos como características de quem os apresenta), que instiga a liberdade, que os leva à curiosidade: é a partir dela que esse povo dá sentido ao mundo. As crianças continuam na comunidade aprendendo com professores, o ensino bilingue (Português e

¹⁵ O que, segundo a autora, afetou sua perspectiva de observação que era pautada nas características ocidentais.

Guarani), no entanto, quando querem continuar os estudos começam a ocorrer os (des)caminhos, pois, essas precisam sair de seu grupo para estudarem em escolas não-indígenas, nas quais sofrem ações que visam depreciar seus modos de vida e suas significações¹⁶. Tal situação é causa eficiente da desistência desses que voltam a frequentar o Ensino Fundamental, somente em EJAs¹⁷.

Quanto ao ensino médio, os Guarani que o desejam frequentar o fazem seja em uma escola de outro povo nativo (Kaingang), seja em escolas não-indígena (mesmo que em CEEBJAs¹⁸), contudo, na época da pesquisa, foi constatado que o percurso para tais locais de estudo encontrava-se em estado precário além, também, de esses indígenas não possuírem transportes para tais destinos, o que os faziam, muitas vezes, desistir.

Já os que entram no Ensino Superior – diz a pesquisadora – são um público mais velho, geralmente casados, com filhos, o que lhes dá uma dupla jornada: tais fatos, também impactam em sua permanência nesse Nível.

Desta forma, entende-se que não bastam leis, decretos e pareceres que lhes garantam direitos à terra, à saúde, à educação, são necessárias políticas públicas e, principalmente, conscientização para que esse caminhar se torne mais constante e firme [...] o que lhes falta é que a sociedade não-indígena compreenda que eles não deixaram e não deixarão de lado sua identidade indígena e que lutam/lutarão para conquistar seu direito de acesso e permanência a todos os níveis de Educação (CIARAMELLO, 2014, p. 164).

A pesquisadora, relata sua experiência que a levou a estudar determinada problemática e, nisso, há um ponto muito interessante, a saber, quando diversos indivíduos a questionavam do motivo de se dedicar tal pesquisa, porque é não-indígena, porque não viam a necessidade de tal estudo, entre outros: isso mostra, também, o desprezo para com as pesquisas étnicorraciais: no entanto, pelas constatações da pesquisadora, observa-se a importância dessa discussão e o quanto ela se faz necessária.

A temática acerca da população Quilombola, também se fez presente nas dissertações do PPGE/UNICENTRO no ano de 2014. Juliana Berg, com seu estudo “*Julgamento moral em meninas quilombola: um estudo educacional da Comunidade*”

¹⁶ Esse é um dos motivos que faz com que os integrantes desse povo resistam à essa forma de escolarização.

¹⁷ Educação de Jovens e Adultos.

¹⁸ Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos.

Invernada Paiol de Telha, Paraná” – o qual foi orientado pela professora Carla Luciane Blum Vestena, observou o seguinte problema: as meninas dessa comunidade (sujeitos dessa investigação) que possuem valores afro-brasileiros os quais embasam seus estilos de vida, percebem a dominação capitalista heteronormativa o que atua como ponto que visa transformar sua vertente axiológica e, conseqüentemente, de viver. Assim, objetivam uma escola nessa comunidade, onde habitam, como meio de manifestarem suas liberdades de maneira segura. A autora observa ainda que a região, preenchida pelos povos Suábios (com vontade de pretensão de sua modalidade majoritária como sendo a única válida) e pelos Quilombolas (povo menor), acaba por efetivar determinada tensão a qual é reproduzida pelas crianças dos dois povos: isso faz com que situações silenciadoras e preconceituosas sejam constituídas. As meninas Quilombolas, no ver de Berg, são as mais vulneráveis nesse processo. Assim, ela estuda o julgamento dessas meninas Quilombolas.

O estudo de Berg é dividido em seis momentos: no primeiro é exposto a teoria de Piaget, o qual é seu referencial teórico; no segundo é discutido a edificação dos sujeitos Quilombolas e sua relação com os demais; no terceiro informações sobre o universo das comunidades Quilombola e Suábia, que convivem no mesmo território; no quinto, é visto a organização da Educação Escolar Quilombola, quanto a atualidade, quanto a legislação e, também, as dificuldades que essa vertente de educação enfrenta; no sexto, é feito “[...] o embasamento teórico e crítico dos estudos relativos ao gênero, especificamente da mulher negra e quilombola em suas relações de poder, seu simbolismo, sua representação social bem como apresento a menina negra quilombola como sujeito da pesquisa” (BERG, 2014, p. 21).

A autora, ao verificar o julgamento moral das meninas Quilombolas, percebeu:

[...] no conteúdo de suas falas a opressão a que são submetidas, principalmente na escola. Seja pelo não posicionamento dos professores e diretores para as questões sociais, muitas vezes graves, ou ainda, pela permissão da criação de gangues no interior da escola que tornam a violência latente. Seja por haver o desprezo pela diversidade escolar, que pode estar camuflando uma tentativa de deixar no esquecimento a cultura quilombola, pela falta de cooperação entre professores e alunos, ou pelo consentimento quando as meninas quilombolas não se manifestam durante a aula. Enfim, e, principalmente segundo este estudo, pela opressão e sexismo que ameaçam à autonomia das meninas quilombolas. (BERG, 2014, p. 103).

Ao estudar tal julgamento moral desse público abordando pontos como cultura, gênero, diversidade e educação, a autora salienta a presença da discriminação para com Quilombolas o que impacta na supressão dos valores afro-brasileiros. Sobretudo, as meninas desse povo, que possuem sua forma julgamento discriminada, acabam por viverem com medo constante de violência. Continua, ainda, afirmando que, a Educação, ao visar um ideal de sociedade justa e igualitária, deve levar em consideração problemas observados por esse povo.

Ainda em 2014, a pesquisadora Marielli Ramos Pinheiro, sob orientação do Professor Doutor Emerson Luís Velozo, desenvolveu o estudo intitulado “*Cotas raciais na universidade pública brasileira: com a palavra, o cotista negro*”. De maneira mais genérica, seu estudo analisou “[...] como a política de cotas raciais para negros, na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – Paraná, produz relações/tensões na construção de identidade étnica dos cotistas” (PINHEIRO, 2014, p. xii). A autora, por meio de pesquisas semiestruturada, aplicada à dez estudantes cotistas dessa Instituição buscaram cientificar-se de suas experiências tais como suas histórias de vida, o que os motivou a concorrer nos vestibulares por meio do sistema de cotas, o que pensam desse sistema na UEPG. Concomitantemente, Pinheiros busca identificar quais experiências de vida impactaram nas formações das identidades étnicas desses graduandos, do como esses estudantes se percebem com cotistas num pano de fundo no qual as cotas raciais e o racismo são polêmicos, e como a UEPG avalia os candidatos como negros e ou afrodescendentes.

A autora nota que tanto a Instituição como os estudantes classificam alguém como negro a partir de sua cor e fenótipos e ainda, salienta que tal visualização se remete

[...] a falta de politização nos argumentos trazidos pelos alunos para explicar o que é ser negro e ser cotista na UEPG, o que nos levou a pensar na necessidade de acolher as demandas que as ações afirmativas, de uma forma geral, trazem consigo, tais como a discussão de preconceito racial, as dificuldades de manter-se no ensino superior, a necessidade de conciliar trabalho e estudo devido aos gastos com moradia, alimentação, transporte (PINHEIRO, 2014, p. xii).

Diz ainda que tal tema deve ser abordado, de forma coletiva, tanto no interior como do lado de fora da Universidade.

Percebe-se que há muito ainda para construirmos na educação contemporânea brasileira no que confere às relações étnicorraciais, infelizmente

estamos longe de uma igualdade propriamente dita, mas apontamentos como os realizados nas dissertações analisadas neste texto contribuem para buscarmos soluções, bem como superarmos práticas e percepções naturalizadas nestes espaços de aprendizagem.

Considerações finais

Das dissertações que não foram contempladas nesta pesquisa, vale ressaltar que abordam a temática, algumas brevemente, outras aprofundando mais o assunto. O tema é atravessado por questões como: livro didático; respeito; diversidade; identidade; cultura e história; função do pedagogo; as Leis 10639/03, 11645/08 e o parecer 03/2004; estereótipos; gênero e raça; cultura do *hip hop*; conteúdos curriculares tanto do ensino superior quanto da educação básica; benzedeiros; capoeira; dentre vários outros temas que se relacionam com a temática das relações Étnicorraciais, porém, não abordam explicitamente no título, por isso não foram destacadas nesta pesquisa, infelizmente um artigo não comportaria essa discussão mais ampla, entretanto há nestas pesquisas campo fértil para outras discussões, este artigo é um início de conversa.

A temática das relações Étnicorraciais se faz presente nas pesquisas em geral, de forma ampla. De modo quantitativo, apenas 6,2% trazem explicitamente no título o assunto. Além disso, todas as dissertações mapeadas neste trabalho fazem parte de apenas uma linha de pesquisa – Educação, Cultura e Diversidade – o que nos faz questionar a necessidade de ampliar as discussões para a outra linha, de modo explícito. De um total de 161 dissertações, apenas 10 contemplaram essa pesquisa.

As discussões sobre as relações Étnicorraciais são necessárias para contextualizar as pesquisas, a fim de evidenciar tudo o que perpassa pela educação, sejam políticas, currículos, materiais didáticos, práticas educativas, considerando que o Brasil é marcado por influências colonizadoras. Contextualizar objetos de pesquisa, histórica, social ou culturalmente, auxilia na superação e desnaturalização de preconceitos e estereótipos que ainda são enraizados na sociedade.

Isto posto, não podemos deixar de considerar a importância dessas discussões dentro do PPGE da Unicentro, mais que isso na região em geral, já que o programa de pós-graduação tem uma localização central. É fundamental valorizarmos

a resistência de orientadores(as) e orientandos(as) em colocar em prática pesquisas tão necessárias dentro de instituições formais que, infelizmente, ainda são palco do racismo estrutural, afinal é a partir da problematização, da desnaturalização e do estranhamento que será possível superarmos essas assimetrias.

Referências Bibliográficas

BERG, Juliana. **Julgamento moral em meninas quilombola**: um estudo educacional da comunidade invernada paiol de telha, paraná. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação)– Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO, Guarapuava, 2014.

CASTELINI, Alessandra Lopes de Oliveira. **A Formação de Docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Município de Pitanga/PR**: percursos da Lei 10.639/03. 2016. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação)–Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

CAVALHEIRO, Rosa Maria. **A Educação Escolar e os aspectos da cultura Kaingang da Terra Indígena de Marrecas**. 2016. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação)– Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. **(Des)caminhos educacionais: da educação indígena comunitária à universidade**. 2014. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação –Programa de Pós Graduação em Educação)– Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO, Guarapuava, 2014.

KACZMAREK, Marília Dalla Vecckia. **A representação social de questões étnico-raciais em livros didáticos de história**. 2016. 146f. (Mestrado em Educação – Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

OLIVEIRA, Tauana Aparecida de. **População negra discente ingressa na UNICENTRO**: dificuldades de Reconhecimento e Pertencimento. 2019. 254f. Dissertação (Mestrado em Educação –Programa de Pós Graduação em Educação)– Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO, Guarapuava, 2019.

PAULA, Thaís Egler de. **As Relações Étnico-Raciais discutidas na Formação Inicial de professores de Nível Médio, no Município de Pitanga- PR, por meio do Teatro-Fórum**. 2016. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação –Programa de Pós Graduação em Educação)– Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO, Guarapuava, 2016.

PINHEIRO, Marielli Ramos. **Cotas raciais na universidade pública brasileira**: com a palavra, o cotista negro. 2014. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação –

Programa de Pós Graduação em Educação)– Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO, Guarapuava, 2014.

RAIMONDO, Marilene Ap. Soares Uchak. **As implicações do processo de resistência quilombola no espaço escolar no município de Reserva do Iguaçu**, 2017. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação –Programa de Pós Graduação em Educação)– Universidade Estadual do Centro-Oeste– UNICENTRO, Guarapuava, 2017.

SILVA, M. A B; RIBEIRO, M. S. Diversidade Cultural nas Políticas Públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. X, N° X, p. 77 - 101, 2019.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**. v. 28, n. 101, p.1-16. Campinas: set./dez. 2007. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em junho de 2021.



AUTORES

Adriana Cristina Zielinski Nascimento

Doutoranda em Sociologia pela UFPR. Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Relações Étnico-raciais (UFPR), Mestre em Desenvolvimento Territorial Sustentável (UFPR). Membro do Grupo de Pesquisa em Sociologia da Saúde. Pedagoga no Município de Pinhais-PR. Interesse em temáticas relacionadas a religião de Umbanda, Povos de terreiro, rituais de terreiro. Email: adrianazielinski@gmail.com

Bianca Carraro Duda

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste- UNICENTRO. Especialista em Ensino de Filosofia para o Ensino Médio. Graduada em Filosofia. Professora do Ensino Médio na rede particular de ensino. E-mail: carrarodudab@gmail.com

Eduardo Alexandre Santos de Oliveira

Graduado em Filosofia. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. E-mail: 84eduoliveira@gmail.com

Eliane Cleide da Silva Czernisz

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialista em Sociologia e Sociologia da Educação pela UEL, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e Doutora em Educação pela UNESP de Marília. Atualmente é professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina na Área de Políticas Educacionais, Estado e Sociedade. Atua no Curso de Pedagogia e em Cursos Lato Sensu da Área da Educação assim como do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da UEL. É líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, e pesquisadora do Grupo EMPesquisa (UNICAMP). Tem como foco os estudos que contemplam como eixo a educação, o trabalho e as políticas educacionais. Email: eczernisz@uel.br

Felizbela K. A. Miranda

Graduada em Humanidades pela UNILAB, licenciada em Pedagogia pela UNILAB, pós-graduada em Neuropsicopedagogia pela FMB e Mestranda em Educação pela UNICENTRO. Email: felizbelamiranda@gmail.com

Jaqueline Garcia Cavalheiro Almeida

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Graduada em Pedagogia e Letras. Especialista em Educação Infantil, História e Cultura Afro Brasileira e Coordenação Pedagógica. Servidora Pública ocupando o cargo de Pedagoga na Prefeitura Municipal de Faxinal/PR. Integrante do grupo de estudos NEAA – UNICENTRO E-mail: garciaaiaque@gmail.com

Jefferson Olivatto da Silva

Graduação: Filosofia (USC-Bauru) e Psicologia (UNESP-Assis), Mestre em Educação (UNESP-Marília), Doutor em Ciências Sociais (UNESP-Marília) e Livre-docente pela UEL. Pós-doutor em História e Educação pela UFPR, e Políticas Públicas e Serviço Social (UEL). Professor Depto de Psicologia Social e Institucional (UEL), Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UEL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (UNICENTRO). Membro da ABPN - GT Saúde Negra; ULAPSI - GT Psicologia e Povos Originários; Comissão Permanente Étnico-Racial CRPPR e ANPSINEP. Coordenador NEAA (Núcleo de Estudos Ameríndios e Africanos). Email: jeffolivattosilva@uel.br

Joana Cristina Burnato

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), e bolsista CAPES. Graduada em Pedagogia. Integrante do grupo de estudos Educação, Cultura e Contemporaneidade. E-mail: joanaburnato@hotmail.com

Joyce Moura Cavassani

Graduada em Psicologia pela Faculdade de ciências e letras - Unesp de Assis. Pedagoga e Psicopedagoga com ênfase em deficiência intelectual, atuando como professora adjunta na rede municipal de Ourinhos-SP. E-mail: joyce.moura@unesp.br

Marcia Denise de Lima Dias

Doutoranda e Mestra em Educação (PPGE-UNICENTRO). Graduada em História. Graduada em Pedagogia. Especialista em Tradução e Interpretação em LIBRAS; Especialista em Arte, Educação e Terapia; Especialista em Metodologia de Ensino de Sociologia e Filosofia; Especialista em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual. Professora da Educação Especial (Mangueirinha/PR). Email: mardias2020@gmail.com

Marielly S. Pacheco

Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Especialista em Educação Inclusiva. Especialista em Literatura Infanto Juvenil. Graduada em Pedagogia. Professora na rede municipal de Fernandes Pinheiro-PR. spachecomarielly@gmail.com

Pamela C. Salles da Silva

Doutorando em Psicologia (UFRRJ), Mestra em Psicologia (UEL), Especialista em Psicologia Clínica e da Saúde (UNIFIL) e graduada em Psicologia (UNIFIL). Email: pamelasallessilva@gmail.com.

Rosilene A. Moloni Moreira

Mestranda em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina. Formação em Pedagogia, Especialista em Educação Infantil, Orientação, Supervisão e Administração Escolar. Professora da Rede Municipal de Rolândia-PR. Email: rosilenemoreira936@gmail.com

Silvéria Da Aparecida Ferreira

Doutoranda em Educação (PPGE-UNICENTRO) e bolsista CAPES. Historiadora e pedagoga, possui mestrado em Educação pela Unicentro. Especialista em: Arte, História e Cultura (UEPG); Educação infantil (UP); Alfabetização e letramento; Educação do Campo (UNINA). Faz parte do grupo de estudos "Educação Histórica: Consciência Histórica e Cultura. E-mail: silveria_f@hotmail.com

Sirlene Pio

Mestrando em Educação do Programa Pós-graduação da Universidade Estadual de Londrina. Especialista em Educação Especial e Inclusiva e História das Revoluções dos Movimentos Sociais. Formação em Pedagogia, História e Ed. Física. Atualmente professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Nova América da Colina-PR. Email: kscpio@hotmail.com

Suzana Kagmu Mineiro

Mestra em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável (UFFS), Mestranda em Educação (UNICENTRO), Licenciatura em Pedagogia (UNIPAN) e Geografia (UEPG). Professora Rede Municipal de Nova Laranjeiras-PR. Email: suzanaminneiro@gmail.com

Tauana Aparecida de Oliveira

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Especialista em Medicina do Esporte, Formação de Docentes para o Ensino Superior e Atividade Física e Saúde. Bacharel e Licenciada em Educação Física. Graduada em Pedagogia. Funcionária Pública da Prefeitura Municipal de Pinhão. Membro NEAA – UNICENTRO. E-mail: tauana.oliver@gmail.com.



ORGANIZADORES



ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ

É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), especialista em Sociologia e Sociologia da Educação pela UEL, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e Doutora em Educação pela UNESP de Marília. Atualmente é professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina na Área de Políticas Educacionais, Estado e Sociedade. Atua no Curso de Pedagogia e em Cursos Lato Sensu da Área da Educação assim como do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado, da UEL. É líder do Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação, e pesquisadora do Grupo EMPesquisa (UNICAMP). Tem como foco os estudos que contemplam como eixo a educação, o trabalho e as políticas educacionais. Email: eczernisz@uel.br



JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA

Graduação: Filosofia (USC-Bauru) e Psicologia (UNESP-Assis), Mestre em Educação (UNESP-Marília), Doutor em Ciências Sociais (UNESP-Marília) e Livre-docente pela UEL. Pós-doutor em História e Educação pela UFPR. Professor Depto de Psicologia Social e Institucional (UEL), Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UEL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (UNICENTRO). Membro da ABPN - GT Saúde Negra; ULAPSI - GT Psicologia e Povos Originários; Comissão Permanente Étnico-Racial CRPPR; ANPSINEP e GT AION-Jung ANPEPP. Foco de pesquisa interdisciplinar: formação de professores; aprendizagem; sofrimento e racismo; educação para as relações étnicorraciais e história da África. Email: jeffolivattosilva@uel.br



ISBN 978-658997671-4




Editora
MultiAtual