

## **DESCOLONIZANDO O ENSINO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08**

*Wilker Solidade da Silva*

*Eugenia Portela de Siqueira Marques*

**Resumo:** Entendendo as Leis 10.639/03 e 11.645/08 como referência para a concretização de uma pedagogia decolonial na ação docente das escolas sul-mato-grossense, o presente trabalho expõe alguns aspectos sobre como se interpreta no espaço escolar a adequação curricular exigida por essas Leis, utilizando para isso o contato dos professores sobre a diversidade inserida no currículo. A metodologia adotada foi a aplicação de questionários enviados às escolas públicas estaduais via correio eletrônico. As respostas nos permitiram verificar que o ensino público estadual está muito aquém do esperado no que se refere às discussões étnico-raciais. Identificamos que os professores ainda reproduzem um senso comum sobre uma “democracia racial” brasileira, silenciando o preconceito racial, e que a partir disso se faz urgente a formação continuada aos profissionais da educação, a fim de minimizar a reprodução de uma ideologia de resquícios coloniais, bem como a formulação de estratégias e de alteração curricular na formação inicial docente que vise à habilitação de novos profissionais, independentemente de seu curso, aptos aos debates envolvendo os temas da diversidade, e principalmente, que atenda às diretrizes curriculares para as relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** Relações étnico-raciais. Pedagogia Decolonial. Formação Docente. Currículo.

### **Introdução**

Em 2003 é aprovada a Lei que refletia um dos resultados das pressões legitimadas pelo Movimento Negro brasileiro em prol ao reconhecimento de um passado historicamente silenciado pelos escritores da história brasileira: promulgava-se a Lei 10.639/2003 e com ela o currículo escolar se alterava, se obrigando a conhecer a África para além do Egito, e os negros africanos da diáspora no Brasil no após a abolição da escravatura.

A legislação exigiu que o Estado intervisse junto às escolas e ofertasse orientações norteadoras sobre a necessidade de valorização e reconhecimento da diferença, incumbindo aos professores e profissionais da educação de buscar mecanismos para possibilitar aos seus alunos o acesso a informações não presentes em

seus livros didáticos, mas que ainda sim deveriam ser tratados. Por consequência, os livros didáticos começam a serem adaptados, de forma progressiva, as exigências dessa atualização curricular, mudando a representação dessa parcela da população em seus discursos.

Em 2008, respondendo à pressão de estudiosos da temática indígena, esta não referenciada na legislação de 2003, o Ministério da Educação promulga uma nova Lei para incluir no currículo também a história indígena, igualmente fundamental para se discutir a história brasileira: a Lei 11.645/2008 altera o Artigo 26A da LDB (Lei 9.394/96) e estabelece que: “§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 brasileira”. (BRASIL, 2008).

Para Gomes (2007, p.71) mais do que documentos oficiais, as intervenções representadas pelas leis, os planos, as diretrizes e as resoluções expressam não só resultados dos debates nacionais em torno da questão educacional, mas os principais rumos, concepções ideológicas, tensões, divergências e acordos políticos que visam orientar a elaboração e implementação das políticas públicas no país. Essas duas Leis simbolizam hoje a maior conquista dentro da luta por reconhecimento da diversidade étnico-racial no país, proporcionando aos educadores, gestores e alunos a possibilidade de discutir o que antes era silenciado.

Esse silenciamento para Gonçalves (1985) atua em dois formatos no ambiente escolar, uma que nega a existência de discriminação, bem como seus processos, e outra que opta por não citar particularidades culturais da população negra, julgando-as como não necessárias ao desempenho escolar. E qual a justificativa para tal particularidade?

Buscando responder essa indagação, recorreremos ao trabalho de Paulo Vinicius Baptista da Silva (2012) que afirma que a partir das pesquisas já realizadas sobre a temática, é possível identificar que “a estratégia ideológica do silêncio é particularmente atuante no estabelecimento do branco (...) como norma e como superior hierarquicamente” (p.117), reflexo evidente do colonialismo. Ainda nesse sentido, é o silêncio que mantém o discurso, na escola, que tenta “construir a igualdade entre os alunos a partir de um ideal de democracia racial” (Gonçalves, 1987), ocultando os processos de discriminação.

A partir de uma reflexão sobre esse silêncio e tendo as escolas públicas do Mato Grosso do Sul como cenário de análise, este artigo é fruto de uma investigação que desenvolvemos junto ao GEPRAFE e NEAB/UFGD que tem como objetivo geral identificar e debater as formas de interpretação da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/08 pelos docentes e verificar o alcance no currículo escolar sul-mato-grossense. E, em uso focal na relação “silêncio escolar”, “preconceito racial” e “prática docente”, a escrita traz reflexões resultantes da aplicação de um questionário semiestruturado aos professores de 169 escolas distribuídas em 79 municípios de Mato Grosso do Sul (MS).

Para centrar nosso olhar apenas na relação citada, o artigo está organizado em três partes: inicialmente expomos as legislações da temática étnico-racial como ferramenta para uma prática docente decolonial, na sequência, trazemos os resultados da pesquisa e realizamos os apontamentos finais.

### **A descolonialidade curricular: possibilidades trazidas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08**

Nas últimas três décadas as discussões das relações entre educação e diferenças culturais tem sido objeto de inúmeros debates, reflexões, ressignificações e pesquisas. As reivindicações e pressões dos movimentos negros e a emergência de novas produções acadêmicas sobre as desigualdades raciais, o mito da democracia racial e a subalternização da diferença étnico-racial fomentaram a criação de políticas públicas afirmativas e legislações educacionais para garantir processos educativos interculturais e colocaram sob rasura a herança colonial presente em nosso currículo.

O termo “herança colonial” é utilizado para se referir a um currículo utilizado há aproximadamente duzentos anos do fim do colonialismo no Brasil. A esse respeito, Nelson Maldonado-Torres (2007) explana como o colonialismo manteve-se presente em todo o processo de construção de uma sociedade brasileira moderna e democrática, e como a colonialidade, sua derivada, ainda

(...) se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de

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

Dessa forma a colonialidade, como resultado de uma imposição de poder e dominação colonial (colonialismo), chega às estruturas ideárias de um povo e penetra na concepção individual de seus sujeitos, e conseqüentemente entendem por sociedade, de tal forma que mesmo após a desvinculação desse domínio, as amarras ainda são vividas.

A subjetividade, neste ponto, serve para manter a pseudo-aceitação de todo indivíduo como membro de uma sociedade, ou nas palavras de Walter Mignolo (2005), a invenção de um indivíduo. Para o autor as ciências humanas, incluindo a história, legitimada pelo Estado, cumpriram um papel crucial nesse processo de construção de um “outro”, situando-o aquém da definição de civilizado, e o tornando referência de atraso em contraposição ao moderno, sofisticado e civilizado, no nosso caso, os europeus colonizadores. Fanon (2003) vai além, defende que o colonizador, foi tão à fundo no processo de colonização que estabeleceu uma compreensão maniqueísta de sociedade, pois não bastou

limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 2003, p. 35-36).

A colonialidade, dessa forma, é o peso do sofrimento de gerações de indivíduos que forma explorados e transformados em membro de um corpo onde todos são “iguais”, desde que respeitassem seu lugar dentro da sociedade. Lugar esse que é limitado desde o nascer de um indivíduo e que lhe permite fazer parte dessa igualdade social, onde todos são iguais, com funções sociais específicas em rede e que devem ser mantidas.

Com um olhar panorâmico, é possível compreender que, sobre a sombra de uma “democracia racial” que faz parte dos discursos de censo popular, a sociedade brasileira

limitou sua população periférica à uma “igualdade” que os silenciava e os restringia socialmente, e ao utilizar uma lente decolonial<sup>1</sup> para sua interpretação, entende-se que o direito à diferença, a emancipação e o reconhecimento aos seus próprios fundamentos epistêmicos são imprescindíveis para que os povos subalternizados tenham a garantia do exercício da liberdade material, e possam ser os protagonistas nas searas política, epistemológica, social e educacional. No campo da educação das relações étnico-raciais, significou a superação dos currículos monoculturas por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro-brasileira e Africana. A Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é o principal resultante disso. Temos ainda, na sequência, o artigo 26-A da Lei nº 9.394/2003, posteriormente alterado pela Lei 11.645/2008, dispondo que “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” (BRASIL, 2008), ampliando as dimensões da temática étnico-racial em âmbito nacional. A inclusão nos currículos e nas práticas pedagógicas das diferenças culturais de cada povo e cada etnia tem o intuito, nessa *locus*, de dar sentido e tornar possível a discussão da diferença no cotidiano escolar, e dessa forma ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos, nos possibilitando por consequência descolonizar os currículos e as práticas pedagógicas presentes nas escolas.

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental. Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico "outro", parte das experiências e histórias marcadas pela colonialidade. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23).

A decolonialidade, nesse intuito, traz à tona a necessidade de um olhar para nós mesmos, no qual o nosso pertencimento local seja reforçado como referência para

---

<sup>1</sup>“A expressão “decolonial” não pode ser confundida com “descolonização”. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder (BALLESTRIN, 2015, s/n). Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas.” (WASH, 2007, p.15).

interpretação e reflexão de problemas nossos. A legislação citada é uma resultante dessa reflexão, pois indica o começo de uma luta que se desenvolve diariamente através de processos democráticos que são construídos paulatinamente nas escolas e que levaram para toda a sociedade uma nova postura no que diz respeito aos grupos discriminados. É necessário enfatizarmos que as Leis proporcionaram um avanço para a educação de todo o país, pois trouxe diversas possibilidades positivas para atuar no ensino educacional, e a partir delas se tornou possível pesquisar em livros didáticos, literatura, internet, etc., caminhos diversos para se compreender as histórias que compõem a real história da sociedade brasileira.

Essa ação possibilita a execução de uma prática política “contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento” (CANDAU, 2010, p.28), porque visibiliza, enfrenta e transforma as estruturas e redes institucionais que preza pelas práticas e relações sociais em lógica epistêmica ocidental, dando manutenção a racialização do mundo e, por conseguinte, a colonialidade do poder. E como efetivar isso de maneira mais sistematizada?

A principal indicação, nos embasando nos autores que já se debruçam nos estudos sobre a decolonialidade e suas distinções, se dá a partir da formação de um de um pensamento crítico “outro”, que deve partir de um foco centrado nas experiências e histórias marcadas pela colonialidade em lugares em que esta se instaurou como prática diluída no cotidiano. No caso específico da educação, esta prática se faz de maneira mais focal no ambiente escolar, e considerando as Leis 10.639/03 e 11.645/08, as ferramentas para isso estão postas há mais de dez anos, aguardando apenas sua aplicabilidade funcional. Mas será que assim o é?

Como diz o ditado, uma arma para quem não sabe manusear se torna mais perigosa do que o perigo visível. As Leis promulgadas foram inseridas em um cenário em que seus executores direto, os professores, não a tiveram em sua formação profissional, e estando estes imersos em uma sociedade de discurso colonial, mais difícil se traduz a sua prática, por exigir dele uma postura que pode divergir de sua concepção, por vez impregnada pela colonialidade.

Tendo como cenário esta reflexão, partimos no próximo tópico para a reflexão das respostas dadas a um grupo de professores da rede pública estadual de Mato Grosso do Sul, que buscou, entre outras coisas, verificar como os professores se relacionam

com a legislação étnico-racial, enquanto indivíduo social, e qual sua percepção sobre ela.

### **Alguns resultados**

Tendo como referência as duas Leis da temática étnico-racial, a pesquisa foi concebida como parte de um projeto em execução pelo Grupo de pesquisa Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores (GEPRAFE/UFGD), e contou com o apoio técnico do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial de MS (FORPEDER/MS). Para sua execução utilizamos de questionário semiestruturado em formato digital disponível em link da rede mundial de computadores enviados as escolas do estado de Mato Grosso do Sul no ano de 2014. Contatamos todas as escolas públicas estaduais com cadastro ativo na Secretaria Estadual de Educação (SED/MS), e destas tivemos, até a escrita deste artigo, a participação de 572 (quinhentos e setenta e dois) profissionais da educação.

Em posse das amostragens, os questionamentos versaram sobre o conhecimento da Lei 10.639/03 e 11.645/08 e permitiram uma análise entre o preconizado por essas Leis, o oferecido nas instituições estaduais de ensino e o executado em sala de aula pelos profissionais da educação. Especificamente neste artigo falaremos sobre quatro das questões apresentadas, a saber: O que você sabe sobre a Lei n. 10.639/03 e 11.645/08? Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária no currículo escolar? Quais os dados que você considera desfavoráveis à implementação das citadas Leis na Educação Básica? Quais as dificuldades para implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 nas escolas de um modo em geral?

Os resultados nos permitiram verificar que o conhecimento sobre o conteúdo da legislação nacional envolvendo as questões étnico-raciais é presente na resposta de 57% dos profissionais da educação. Este quantitativo, somado a 34% de indivíduos que afirmam conhecer parcialmente tal legislação confere um percentual de 91% dos profissionais da educação que já tiveram contato, de alguma forma, com os pares ou termos norteadores envolvendo a temática étnica e racial no país, seja no espaço escolar ou fora dele.

Porcentagem positiva se considerarmos que o cenário de sua execução, a escola, é repleto de subjetividades que por vezes inviabilizam os reais objetivos que uma legislação pode direcionar, e principalmente, por ser ela uma fronteira entre o mundo coletivo social e o particular institucional. Evidencia também que os professores, nessa última década (2003-2014), participaram ativamente, alguns com mais protagonismo que outros, do processo de efetivação do preconizado pela legislação educacional. O marcador 9%, que representa a quantidade de profissionais que desconhecem as legislações, é um número pequeno, mas não neutro, dentro do universo que compreende a rede estadual escolar, o que reforça a tese de que o debate étnico-racial está se despidendo do silêncio que o caracterizava, e se tornando parte natural das discussões educacionais e que, através da mutação gradativa do currículo, constrói um espaço propício para os caminhos decoloniais almejados, porém ainda com alguns enfrentamentos necessários.

Entretanto, é válido enfatizarmos que os estigmas existentes no imaginário social ainda são barreiras a serem quebradas, e um exemplo disso é refletido no segundo questionamento apresentado. 4% é o valor que representa a parcela de profissionais que não consideram necessária no currículo escolar a temática da diversidade étnico-racial. Se considerarmos os 9% que a desconhecem, temos ainda um total de 5% que mesmo não conhecendo consideram importante no currículo escolar a discussão envolvendo as populações indígenas e negras e suas contribuições na constituição de uma nação brasileira. Este fator nos permite afirmar que os tais 4%, compondo os 9% que desconheciam a temática, passam despercebidos na análise geral dos dados e que, assim sendo, as citadas barreiras que ainda insistem em reproduzir teorias racistas pautadas no arcaico mito da democracia racial estão se tornando, pouco a pouco, insignificantes para processo de afirmação da identidade negra e indígena na educação nacional.

Para que isso se concretize de forma ampla, além da figura do professor, é importante que a escola possibilite uma discussão sobre a diversidade que a compõe, dando ao profissional da educação as ferramentas que subsidie um debate sobre a temática com os alunos, entre os alunos e até mesmo com a comunidade. Mas será que o professor está preparado para tal atividade?

Conferiremos isso nas respostas das duas questões seguintes. Analisando num mesmo viés, que é o da apreensão por parte dos professores do teor das Leis e a relação



destas com sua vida profissional, as respostas nos chamaram atenção pela diversidade de posicionamentos quanto a interpretação das Leis e a configuração dada a estas para além da profissão docente. As justificativas variaram mas seguem, diversas vezes, um mesmo senso comum, expondo uma situação importante para compreendermos como o professor dialoga com o que se espera da executabilidade da Lei. Dividimos em três grupos de respostas selecionadas para guiar uma reflexão sobre as percepções resultantes.

O primeiro grupo representa as que pautaram a importância da referida lei, descartando a existência de dados contrários à sua execução:

Não considero nenhum dado desfavorável, já que lutamos por uma sociedade igualitária e a lei ajuda nisso. (ENTREVISTADO, 2014).

Não considero desfavorável a implementação da lei, acredito que seja um avanço significativo, pois permite que esse assunto seja tratado da forma que merece. A lei não é boa só para o negro, mas para muitas outras formas de discriminação que ainda estão presentes no nosso cotidiano. (ENTREVISTADO, 2014).

Hoje não mais, pois a lei 11.645/08 veio a complementar a 10.639/03 incluindo a cultura indígena brasileira e o índio na formação da sociedade nacional. Visto que em nosso estado o índio é uma parcela considerável da população. (ENTREVISTADO, 2014).

Esses três pontos de resposta compõem o pequeno grupo de posições de educadores que se justificam favoráveis a aplicação das Leis e a reconhecem como fundamentais para se construir um espaço de debates e valorização das diferenças, bem como do reconhecimento das formas de preconceito no próprio ambiente escolar. A inserção da temática no currículo “permite que esse assunto seja tratado”, parafraseando uma das respostas, em um ambiente marcado pela ocultação da diferença, onde ser preto ou indígena estava sempre relacionado a algo menor socialmente, e por isso, não precisava ser exposto. Contudo, é importante frisar que apenas tais leis não mudam essa postura.

Na sequência temos respostas que evidenciam uma crítica em relação ao formato em que se insere a questão étnico-racial no currículo, com a responsabilidade sendo pontuada entre a falta de formação ofertada pelo estado, a falta de interesse dos

profissionais da educação, e a falta de reconfiguração do próprio currículo para atender de forma qualitativa as demandas escolares, dentre outras variantes:

A falta de formação para os professores e de material pedagógico para trabalhar o tema é o que mais atrapalha. (ENTREVISTADO, 2014).

A forma que o conteúdo aparece nos livros didáticos e no material enviado às escolas. Pois poderiam ser mais dinâmicos e pontuarem alguns aspectos ainda vivos destas culturas em nossa sociedade. (ENTREVISTADO, 2014).

São poucas disciplinas que possuem embasamento teórico para trabalhar o tema, as demais áreas não possuem embasamento teórico em suas formações. (ENTREVISTADO, 2014).

A falta de formação bem como de material adequado tem dificultado a implementação das leis. A escola até tem recebido alguns livros do programa FNDE, porém, esse material não tem chegado até os professores e quando chega não desperta o interesse dos mesmos por serem mais teóricos e não trazerem sugestões mais objetivas de como se trabalhar esses assuntos em sala de aula. (ENTREVISTADO, 2014).

Tempo, disponibilidade, afinal lidamos com vários fatores inerentes a educação: inclusão, bullying, violência, gravidez na adolescência... é difícil atender a todos e tantos. (ENTREVISTADO, 2014).

Falta de conscientização por parte da população, a influência de outros valores religiosos. (ENTREVISTADO, 2014).

Falta de subsídios específicos para abordar o tema, tais como: capacitação específica para os professores aprimorarem suas ideias, materiais didáticos e paradidáticos. Além disso podemos citar a questão do tempo cronológico de atividades que impedem um estudo mais aprofundado. (ENTREVISTADO, 2014).

Este grupo traz à tona uma situação não muito diferente de outras escolas do país, como se evidencia em pesquisas realizadas na área. A ação docente para se tratar as relações étnico-raciais está muito aquém do necessário para se contribuir à construção de uma sociedade mais justa, e atribuímos essa deficiência a formação inicial ofertada. Somente a Lei pela Lei não possibilita ao educador se situar enquanto agente fomentador de mudanças, pois é preciso que o Estado viabilize um ambiente propício para se trabalhar a temática de maneira a integrar sua prática à vida social, o

que só pode ser concretizado através do estudo pontual sobre a diversidade e sua relação com a construção sociocultural.

Por fim, e as deixamos por últimos exatamente pelo peso que elas trazem para nossa interpretação sobre o ambiente escolar como um todo, as repostas deste grupo se emaranham em discursos pautados posturas preconceituosas e um desconhecimento sobre do que realmente trata as relações étnico-raciais:

Acredito que ela torna uma discriminação contra o povo dito "branco e amarelo". (ENTREVISTADO, 2014).

Essas leis tentam combater o racismo, mas esquecemos que quanto mais falarmos do racismo, mais tempo ele vai durar, acho que essas leis na verdade tem o efeito oposto do que diz sua proposta. Se vamos aprender sobre a história africana, devemos aprender sobre a japonesa, a italiana, e a de outras culturas que também tiveram suas contribuições para o Brasil. Essa lei passa a ideia de que existem apenas duas raças no mundo, negro e branco, quando isso não é verdade. (ENTREVISTADO, 2014).

A partir do momento em que se especifica uma data para se trabalhar a cultura étnico-racial, podemos estar diferenciando-os. (ENTREVISTADO, 2014).

Desconsidero a implantação de Leis, que deixa cada vez mais claro que o ser humano deva ser classificado, como se fosse uma mercadoria, a ocupar um espaço no mercado, na sociedade entre outros, como as ditas cotas. (ENTREVISTADO, 2014).

O Brasil é um país que tem uma grande população negra, porém ainda há muito preconceito, mas não é através de cotas para negros que acabaremos com isso, se todos têm a mesma capacidade, precisamos conscientizar a população que todos são iguais independente de cor, raça, credo, etc. (ENTREVISTADO, 2014).

Como a atenção é focada nesse assunto, pode causar um preconceito maior devido a ênfase na imposição e obrigatoriedade do estudo da cultura afro-brasileira e do índio. É preciso ter cautela e agir de forma cuidadosa para que grupos não se dividam ainda mais. (ENTREVISTADO, 2014).

Hoje em dia as dificuldades encontradas são que a cada dia os alunos aprendem muito menos, pois colocam coisas desnecessárias, onde que ao invés disso deveria ser trabalhado conteúdo que realmente capacite e faça com que os alunos aprendam mais. (ENTREVISTADO, 2014).

Especialmente esta última resposta representa bem o nível das percepções de algum dos educadores. Um número significativo de professores atribui à alteração curricular o atraso no desenvolvimento de conteúdos “realmente importante” para o crescimento acadêmico do aluno. A reprodução de um discurso sobre a “democracia racial” é visível em algumas falas, nas quais a defesa de uma sociedade igualitária está sempre a frente da reflexão sobre a real dimensão de uma Lei que obrigue o estudo desses grupos populacionais no país. Expor a estigmatização desses grupos, na fala de um dos educadores, é ascender uma “discriminação contra o povo dito “branco e amarelo””, e por isso “É preciso ter cautela e agir de forma cuidadosa para que grupos não se dividam ainda mais”. O que viria a ser esse “dividir ainda mais”?

Os dados referentes ao índice de criminalização envolvendo a população negra e indígena nos dão um panorama de como a sociedade atual é dividida, e mesmo que tais estatísticas permaneçam em constante crescimento, para muitos educadores isso não passa de algo naturalizado da própria sociedade brasileira. É normal para muitos que o negro esteja ligado ao crime, morrendo nos becos e somando-se em uma escolarização deficiente. É normal que o indígena seja associado ao banditismo, ao ócio, alcoolismo, vadiagem, dentre outros adjetivos que circulam os sentidos comuns da população sul-mato-grossense e brasileira.

Entendemos que tal postura somente será alterada através de uma mudança no olhar sobre essa população, e essa alteração na forma de enxergar o “outro” como diferente, mas ainda sim parte da sociedade brasileira, é algo que precisa ser trabalhado, principalmente, na formação docente, pois são os novos profissionais da educação que poderão fomentar um repensar sobre a dita “igualdade racial” no país, a partir da sala de aula.

Contudo, a formação inicial de docentes no Brasil ainda representa um dos grandes entraves na melhoria dessa educação. A formação continuada de professores representa uma das estratégias que possibilitam suprir possíveis lacunas deixadas pela formação inicial, possibilitando, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento profissional e a criticidade de posturas enquanto mediador do conhecimento. Para Libanêo (2004, p. 227):

A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio

contexto de trabalho e no desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

O governo federal implantou, desde os anos 2000, políticas públicas destinadas à formação continuada de docentes da educação básica, a exemplo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (2004) e a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (2009). Cabe salientar que essas políticas devem ser efetivadas em articulação com os Estados e Municípios, o que demanda o compromisso desses entes federados, pois:

no Brasil, o Estado sempre desempenhou ações que passam longe de uma perspectiva equitativa de Justiça Social, quando o objeto refere-se aos direitos das minorias políticas, em especial de negros e índios, uma vez que este Estado ainda é consumido pelo ranço racista colonial, que apodrece as estruturas sociais, mantendo e confirmando um quadro de desigualdades entre os cidadãos que fazem do Brasil uma nação impar no contexto mundial. Somos, infelizmente, no cenário mundial, campeões em taxas relativas a desigualdades sociais, onde um dos componentes mais expressivos está representado pelo racismo, com sua origem remontando ao sistema escravocrata que perdurou durante quase 500 anos. (PIMENTA, 2004, p. 7)

É nesse ponto que identificamos o gargalo da mudança de situações como as evidenciadas no segundo grupo de respostas que elencamos. A formação dos professores, bem como o subsídio para a execução de suas práticas, é crucial para uma mudança nos paradigmas postos pela educação institucionalizada atual, pois é necessário que se evidencie as marcas deixadas pela colonialidade na educação que hierarquizou e subalternizou as diferenças étnico-raciais, e que são refletidas nos discursos do último grupo de respostas que expomos. É impossível se pensar em Educação Intercultural e numa Pedagogia que seja Decolonial sem se refletir sobre a formação continuada de educadores, agentes diretos do processo educativo. Entretanto, vale ressaltar que o foco não pode ser apenas essa formação continuada. Gomes (2008, p. 98) defende que:

É preciso desnaturalizar o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial na escola. Essa discussão precisa fazer parte da formação inicial de professores e professoras e não somente das práticas de formação continuada.

Isso porque a formação continuada visa a complementação conceitual, mas a base que forma a estrutura do indivíduo enquanto profissional vem de sua graduação inicial, sendo ela a responsável por proporcionar aos novos educadores a possibilidade de conhecerem as nuances de seu trabalho, e principalmente, de conhecerem a si como agentes dele. A autorreflexão é fundamental para que erros na prática docente não continuem a se repetir, pois como defende Wilma Coelho (2012):

Professores mal formados acabam por lidar com situações de discriminação como se profissionais não fossem. Recorrem, frequentemente, a suas próprias convicções, à suas experiências de vida ou à sua noção de justiça para resolver as questões com que se deparam. Em larga medida, tais professores são produtos de cursos de formação de professores que não compreenderam toda a dimensão do processo educacional, para os quais a “formação para a cidadania”, a “formação do aluno crítico” e o “compromisso do professor”, em sua maioria, não passam de chavões repetidos sem qualquer desdobramento concreto, como o domínio da literatura especializada e a reflexão consistente sobre as diversas situações que o exercício da profissão apresenta – ao final, tudo dito pelo professor, em sala de aula, é formação. (p. 118).

É a partir dessa convicção que o profissional se habilita para o trabalho com uma pedagogia de vertente decolonial. Ao se depara com a sala de aula, essa formação subsidiará ao educador caminhos diversos para realizar uma sobre si e sobre o “outro”, ali presente, contribuindo assim para a minimização das desigualdades que ainda habitam o espaço escolar. Dessa forma, recorreremos a Marques (2014, p. 133) para sintetizar que:

A adoção de uma postura ética em prol da Pedagogia Decolonial por meio de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas precisa estar presentes no cotidiano escolar e ocupar o espaço das práticas pedagógicas preconceituosas, dos discursos hegemônicos e monoculturais que historicamente negaram a importância da ancestralidade africana e a construção da identidade negra.

É válido ressaltar que o conhecimento teórico e prático sobre a temática étnico-racial é imprescindível para os educadores, para que assim se solidifique o

envolvimento destes com a execução de um currículo escolar consoante à diversidade, entretanto, é preciso que estes educadores também se identifiquem como parte de uma sociedade em que as diferenças precisam ser colocadas sobre discurso, na qual a falácia de uma democracia racial não continue sendo reproduzidas, e assim se possam construir posturas favoráveis ao respeito enquanto iguais na diferença.

### **Apontamentos finais**

A proposta da pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa de onde este trabalho fala é a de identificar um panorama das relações étnico-raciais na educação pública estadual sul-mato-grossense. Utilizamos como suporte para interpretação das Leis o perfil descolonizador que elas refletem, recorrendo aos autores pós-coloniais para fundamentar uma discussão que nos dê parâmetros para identificarmos caminhos outros para sua executabilidade.

A análise permite afirmar que, mesmo superficialmente, há um conhecimento sobre o que preconizam as Leis, mas há também muita dificuldade em se trabalhar-las em suas práticas pedagógicas, fator justificado pelos próprios entrevistados como resultante de um desconhecimento sobre a cultura e a história dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas. Uma mudança na sociedade pode sim ser iniciada pela prática pedagógica, mas para que isso ocorra é preciso que o docente, agente deste processo, esteja preparado para dar o suporte necessário à fala das realidades ainda silenciadas nestes espaços, e que por vez, consigam reconhecer a “colonialidade do ser” que seguem introjetadas em seu discurso.

Os resultados permitiram identificar a existência de uma tensão constante entre a prática docente e sua formação, originando uma tentativa de ressignificação cultural em um processo revisionário dos saberes que estão além do que lhe foram apresentados em sua formação, seja inicial de profissionalização superior ou continuada.

Limitamos aqui nossa reflexão afirmando que a implantação da educação para as relações étnico-raciais nas escolas públicas estaduais ainda precisam vencer muitos obstáculos para a sua efetivação, podendo ser estes sintetizadas em dois pontos principais: 1º - Formação inicial e continuada de professores, que possibilite uma visão reflexiva sobre a diversidade, contribuindo para a habilitação de profissionais com

qualidade, minimizando qualquer espécie de preconceito presente na prática dos educadores, e por consequência, no espaço escolar; 2º - Apoio institucional/estatal através do fornecimento de subsídios e materiais de apoio que dê possibilidades para os profissionais da educação de executar ações básicas para se trabalhar conceitos referentes à diversidade e sua relação social.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de novembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 15 ago. de 2015.

\_\_\_\_\_. *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”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 março, 2008.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei n. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003a, p. 01. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2013.

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

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Educação, História e Problemas: cor e preconceito em discussão*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

FANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial Por um projeto educativo emancipatório*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série*. UFMG: Belo Horizonte, 1985.



GONÇALVES, L. A. O. *Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 63, p. 27-29, nov. 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola - teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

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

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. *Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: o protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial*. Série – Estudos - Periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB, n. 37, p. 107-119, jan./jun., 2014.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

PIMENTA, José Antônio Carlos. *Identidade, Racismo e Ação Afirmativa*. Anais do III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva PUC Minas - Ações Inclusivas de Sucesso: Belo Horizonte, 2004. (Mesa Redonda)

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 110-129, Jan/Abr 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: *Memórias del Seminário Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”*, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.