PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

JOSÉ WILLYAM DE SOUSA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DICOTOMIAS NA PERCEPÇÃO DA LEI 10.639/2003

JUAZEIRO DO NORTE – CE
2021

JOSÉ WILLYAM DE SOUSA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DICOTOMIAS NA PERCEPÇÃO DA LEI 10.639/2003

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pós-graduação em Docência do Ensino Superior do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, como requisito para a obtenção do grau de especialista.

Orientador: Profa. Me. Cecília Bezerra Leite

Juazeiro do Norte

2021

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: DICOTOMIAS NA PERCEPÇÃO DA LEI 10.639/2003

RESUMO

A presente revisão de literatura tem como objetivo analisar as dicotomias nas produções a respeito da lei 10.639/03 na formação de professores. Aborda como o processo histórico da construção do currículo na formação inicial dos professores, como o da educação básica atuou no silenciamento das contribuições da pessoa africana, silenciada pela sociedade vigente, construiu-se a educação brasileira. Atravessa pela discussão das modificações implementadas no campo legislativo e políticas públicas educacionais frutos da luta dos movimentos sociais. Esse cenário é predicativo da educação tornar-se politicamente engajada, em vista de demandas diferencias, colocando etnias africanas e afro-brasileiras como motor de suas próprias trajetórias culturais. Ao final, discorre sobre as diferentes concepções e aplicações da Lei 10.639/03 e de como o Estado que, historicamente, está comprometido com práticas genocidas contra o povo preto detém a responsabilidade de pensar o currículo e todo o processo educacional. Considera, portando, que não correu o desmantelamento da educação promovida pelos grupos étnicos que formam a sociedade para superação das práticas racistas do currículo hegemônico para construir instituições que respeitem e valorizem as tradições africanas, afro-brasileiras, indígenas e europeias, pois mesmo com essa regulamentação no ambiente educacional, ocorreu um descaso de mais de uma década para com as leis federais 10.639/03 e 11.645/08.

Palavras-chave: Currículo; formação de professores; Lei 10.639/03.

ABSTRACT

The present literature review aims to analyze the dichotomies in the productions regarding the law 10.639 / 03 in the formation of teachers. It addresses how the historical process of curriculum construction in the initial training of teachers, how that of basic education acted in silencing the contributions of the African person, silenced by the current society, Brazilian education was built. It goes through the discussion of the changes implemented in the legislative and educational public policies resulting from the struggle of social movements. This scenario is predicative of education becoming politically engaged, in view of different demands, placing African and Afro-Brazilian ethnicities as the engine of their own cultural trajectories. In the end, he discusses the different conceptions and applications of Law 10.639 / 03 and how the State that, historically, is committed to genocidal practices against black people, has the responsibility to think about the curriculum and the entire educational process. Therefore, it considers that there was no dismantling of the education promoted by the ethnic groups that form society to overcome the racist practices of the

hegemonic curriculum in order to build institutions that respect and value African, Afro-Brazilian, indigenous and European traditions, because even with this regulation in the educational environment, there was a negligence of more than a decade with the federal laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08.

Keywords: Curriculum; teacher training; Law 10.639/03.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores voltada para a educação das relações étnico-raciais fez-se, nos últimos 20 anos com a promulgação da Lei 10.639/03, uma das preocupações mais debatidas nas politicas publicas educacionais. É nesse cenário que se observa a fraqueza histórica na formação de professores e importância de pontuar essas questões como algo primordial no currículo de formação docente (FERREIRA, 2019).

Ainda para Ferreira (2019), anterior a efetivação da Lei 10.639/03, diversas produções bibliográficas sobre as questões ético-raciais e seus desdobramentos no âmbito educacional vem sendo produzida; esses estudos, realizados principalmente no campo da pós-graduação, fortalece currículos pessoais de pesquisadores e garante melhores pontuações nas plataformas de avaliação dos cursos de pós graduação. No entanto, deixa de lado o objeto pelo qual tudo isso é feito, ou seja, a real mudança e conscientização a respeito da questão étnico-racial no espaço escolar, com ênfase na formação de professores da educação básica.

Para a professora Ferreira (2009), a efetivação da Lei nas escolas para além de significar uma ação afirmativa de fulcral relevância, também abre espaço para uma questão que há muito vem sendo analisada no que tange à promoção de qualidade de ensino nas escolas: a formação de professores. O que ganha novas fronteiras por trafegar sobre uma temática tão delicada que é as questões raciais. O mito da democracia racial, o racismo científico, o financiamento do processo de branqueamento da sociedade brasileira e dos currículos educacionais que submetem a educação brasileira há muitos anos, precisa ser combatido.

O anseio frente à produção de diferentes pesquisas a respeito da Lei 10.639/03 e a curiosidade em encontrar possíveis incongruências na

compreensão de sua importância na formação inicial e continuada de professores para aplicação de prática pedagógicas que pense a partir da superação do racismo cientifico, estético, estrutural e estruturante que permeiam as relações sociais e instituições de acesso democrático, motivaram essa pesquisa.

É, também, na formação inicial e continuada do docente que se justifica a criação da lei 10.639/03, ela vem questionar o currículo universitário sobre os o conhecimento que o compõe e escassez de preparo dos professores para debater as relações étnico-raciais. O avanço do debate sobre o currículo escolar e a formação de professores, abre uma lacuna de diversos questionamentos e desdobramentos sobre a aplicabilidade da Lei. Diante do que foi apresentado, o presente estudo tem como objetivo analisar as dicotomias nas produções a respeito da lei 10.639/03 na formação de professores.

SUSTENTAÇAO TEORICA

1 Educação e Afrocentricidade

Desconsiderando a exemplo da cultura negra, as contribuições da pessoa africana, silenciada pela sociedade vigente, construiu-se a educação brasileira. Por muito tempo ela reservou-se elitizada, privando a maioria da população desse direito básico – em um quadro de exclusão social, desigualdades socioeconômicas, patenteado pelo contexto socioeducativo e pela cultura eurocêntrica (ALMEIDA, 2019).

Pensar a escola é entenda-la como espaço de manutenção de um conhecimento fixado em uma monocultura eurocentrada e branca, que nega a importância, influência e o conhecimento de populações não-brancas. Essa afirmação se torna relevante quando olhamos para o panorama populacional brasileiro de maioria preta, 54,9% (IBGE, 2014). Isto indica, segundo Aza Njeri (2019) que a educação, direto primordial, incorpora desde cedo em crianças pretas valores opressores e desumanizadores que fogem a sua ancestralidade e criam representações negativas.

Nesse cenário, a escola se torna um dos primeiros espaços que a pessoa negra enfrenta a negação do seu corpo; através do silenciamento de sua cultura, das negligências do currículo frente as suas experiências e realidade culturais, no qual opera a hegemonia cultural europeia sobre as demais etnias.

Esse projeto de morte epistêmica inserida no meio escolar tem raízes assentadas em um projeto eurocêntrico de genocídio da população preta, através da morte cultural, afetiva-social e física (BENEDICTO, 2019). Esses valores ocidentais adentram na escola e se postergam através da formação de professores, que apesar da existência a lei 10.639/03, poucos são os esforços para sua efetivação, ou quando feita ocorre de forma irrisória frente à demanda necessária.

Sobre epistemicídio Carneiro (2005), traz que ele pode ser entendido para além da supressão do conhecimento dos povos subjugados, mas também pela negação da existência do outro no espaço escolar de qualidade; na inferiorização da produção intelectual; pelas inúmeras aparelhagens utilizadas para invalidar o sujeito negro como portador de qualquer potência intelectual e de inferiorização cognitiva pela carência real e/ou pelo engajamento na criação de um representação negativa pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

Para desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados é preciso inabilitar individualmente e coletivamente o sujeito atribuindo uma posição de incapacidade de assimilação de conhecimento. E formalizando esses mecanismos, tira do negro a condição de alcançar o conhecimento “autêntico” ou autenticado. É assim que o epistemicídio se faz, uma ferramenta de genocídio imposta a população negra – ferindo de morte a racionalidade do subjugado ora sequestrando-a, ora mutilando (quando não simultaneamente) a capacidade de aprender (CARNEIRO, 2005).

É nesse cenário que se molda essa fábula educacional que legitima a distribuição desigual dos benefícios e nega direitos e valores, anuncia desproporções étnico-raciais, cujo olhar higienista e racista sobrepõe-se as identidades culturais civilizatórias. As culturas africanas foram subjugadas e destruídas, fomentando um espaço racista viciado em pensamentos pautados no eurocentrismo (ALMEIDA, 2019; AZEVEDO, 2016).

Miranda e Souza (2013), afirmam que currículos menos eurocentrados proporcionam uma pedagogia de-colonial no enfretamento do epistemicídio dentro da universidade, para tanto encarar a diversidade cultural à brasileira significa reflexionar saberes outros na seleção de conteúdos abrangendo uma maior movimentação dos conhecimentos de referência.

Quando refletimos sobre esse achado, como uma possibilidade de aberturar curricular e, consequentemente, levantamento do *outro* colonial, admitisse ser viável uma política de formação docente que revise as limitações dos sujeitos dos conhecimentos fixados nessa experiência mais colonial e menos moderna (MIRANDO E SOUZA, 2013).

Logo, para Almeida (2019) esse cenário é predicativo da educação tornar-se politicamente engajada, em vista de demandas diferencias, colocando etnias africanas e afro-brasileiras como motor de suas próprias trajetórias culturais. O paradigma da afrocentricidade Asante (2009) emerge na tentativa de questionar o currículo oficial e manter o africano do continente e o africano da diáspora como centro, como sujeitos e não como objeto.

Asante (2009) a ideia afrocêntrica refere-se à proposta epistemológica do lugar. Nesse aspecto, tendo sido os africanos deslocados do seu contexto cultura, psicológico, econômicos e históricos, é importante que qualquer análise de suas condições seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Portanto, a “afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (ASANTE, 2009, p.93).

Mazama reforça Asante (2009), ao manter que a afrocentricidade surge como um novo paradigma para questionar o eurocentrismo branco, o qual impôs aos africanos sua supremacia, tornando-os invisíveis em diversas situações.

Para a estudiosa Almeida (2019), ao ocupar o centro das discussões, a ideia afrocêntrica reconhece a necessidade estabelecer o lugar dos africanos, atendendo a suas próprias alusões histórias e culturais, o que incita a uma educação que não desmereça ou inferiorize outras civilizações, mas que questione essa falsa “neutralidade cultural” da escolarização, que questionem as relações assimétricas de poder, visando uma educação intercultural e que

se reoriente em parâmetros que levem em conta a experiência de povos não-brancos e basilares na construção de uma educação antirracista – afrocentrada.

Para além de defender ou não a educação eurocêntrica, a afrocentricidade busca a criação de modelos educacionais que valorizem as contribuições africanas e afro diaspóricas, preservando e transmitindo todo esse vasto conhecimento produzido e, assim, possamos, de fato, construir uma sociedade intercultural. “Dito de outra forma, uma educação que problematize o modelo bancário não é necessariamente um modelo que reconheça, aceite, preserve e transmita os valores africanos e afro-brasileiros” (BENEDICTO, 2016, p. 221-222)

Dentro dessas reflexões, a promulgação da Lei 10.639/03 é fruto dos diversos movimentos de resistência e opressão, a visibilidade da luta do Movimento Negro em favor da eliminação de todos os tipos de preconceito, discriminação e racismo, impulsionou a alteração texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior (ALMEIDA, 2019).

Questionar o viés eurocêntrico do currículo hegemônico, significa problematizar e refletir o epistemicídio enquanto ferramenta do racismo, impondo o silenciamento e apagamento das contribuições afro-diaspóricas no contexto escolar. A afrocentricidade, propõe, portanto, sulear a educação a partir de conhecimentos centrados nas experiências das populações africanas, colocando o sujeito como agente no processo educacional.

2 Currículo e Formação de professores

O currículo em todos os seus espaços e desdobramentos é reflexo do tipo de sociedade deseja-se formar, portanto está longe de ser uma ferramenta imparcial, pois pode ser utilizado como ferramenta de transformação estrutural e promoção de mudanças na sociedade, como mecanismo de repressão, perpetuando um determinado modelo monocultural de prática pedagógico (ALMEIDA, 2019).

Goodson (2013) corrobora afirmando que os aspectos que são incluídos ou excluídos da sociedade está intrínseco à inclusão ou exclusão na sociedade. Assim falar de educação é entender todos os conhecimentos epistêmicos que atravessam a formação da sociedade brasileira, legitimando-os. Logo, inserir no fazer pedagógico os benefícios dos não-brancos para a humanidade e disseminar através de perspectivas não eurocêntricas – no que tange a histórias, cultura, língua, politica, economia, tecnologia e ciência – despertam para um processo de ensino-aprendizagem e a socialização escolar menos traumáticos, mais plurais e emancipadores (NJERI, 2019).

Ao mesmo tempo, ao não inserir as contribuições dos povos negros e indígenas nos currículos da educação básica e formação de professores, reafirmar o desejo de marginalizar esses sujeitos e promover um apagamento desses conhecimentos. Frente ao tipo de sociedade que deseja formar, estes são menos civilizatórios e não contribui para o projeto eugenista pensando para a sociedade brasileira.

O currículo, em um determinado período histórico, resumiu-se em um conjunto de fatos e conhecimentos a serem transmitidos aos estudantes. Assim, no momento em que a sociedade passava por um processo de industrialização o currículo e a escola serviram como fonte de preparação para o mercado de trabalho, ou seja, cabia ao espaço escolar a responsabilidade de formar cidadãos eficiente e capazes para trabalhar na indústria. Nesse encalço sobre um viés exclusivamente técnico o currículo deveria preocupar-se na mera instrumentalização dos indivíduos (BOBBITTI, 2001 *APUD* ALMEIDA, 2019).

As teorias educacionais de currículo tornavam robustas as ferramentas de silenciamento e a marginalização das culturas consideradas inferiores, como por exemplo a invisibilidade propositalmente atribuída a cultura africana em detrimento à europeia. Mesmo quando estavam inseridas no currículo, estas culturas, suas histórias eram menosprezadas, cedendo espaço para construções de uma representação negativa, racista e preconceituosa que tornou folclórica as desigualdades, reforçando a construção de moldes em torno de suas imagens (ALMEIDA, 2019).

Sacristán (2008), acredita que a escolha dos conteúdos privilegiados no currículo faz parte de um processo de influência de determinados grupos

culturais que favorecem umas mais que as outras, ao selecionar de forma assimétrica orientações metodológicas, ao se agrupar ou separar saberes, ao se decidir quais conhecimentos são importantes ou não e em que momento surgem dentro do processo escolar.

Camargo e Benite (2019), a promoção de cisões epistemológicas e curriculares ao incluir a temática afro-brasileira e africana na educação pública é legitimada pelas alterações possibilitadas por todo eixo legal que edificam uma educação antirracista. Esse processo de descolonização do currículo através de aparatos legais e suas resultantes atendem as demandas de lutas do Movimento negro.

Nessa perspectiva Canen e Canen (2005) propõe o pensar no multiculturalismo, entendo-o como uma forma de garantir e valorizar o "outro" e as identidades plurais que convivem em sociedade e nos espaços sociais, ou seja, diferentes ideias para diferentes pessoas e instituições.

O multiculturalismo trata-se de um conceito polissêmico que tem origem nos embates protagonizados pelos movimentos sociais, incluindo a academia, a militância e as politicas públicas que se divide em duas abordagens: uma descritiva – o multiculturalismo tem uma estrutura específica de cada local e é entendido como uma característica das sociedades atuais –; a outra acredita que o multiculturalismo é uma maneira de atuar na criação de estratégias pedagógicas que visam o enfrentamento das transformações culturais por ser um modelo que pode atuar tanto na conservação social, quanto na revolução, denominada de abordagem propositiva (BARRETO, 2011).

Através das teorias pós-criticas do currículo e do utensílio legal a inserção da temática História e Cultura Afro-Brasileira – Lei 10.639/03 – bem como a afrocentricidade podem beneficiar a construção e implementação efetiva de um currículo que resgate essas histórias e agências africanas, seus referenciais identitários a favor de uma educação que zele pela diversidade étnica-racial (ALMEIDA, 2019).

> A obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático 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, as lutas 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, 2004).

As discussões apresentadas até nos fazem refletir sobre os atravessamentos educacionais que perpassam o fazer escolar em todo seu arcabouço histórico, nas incertezas e particularidades da educação contemporânea. Conseguinte, tornar-se indispensável debruçar-se sobre os saberes e faculdades sobre a formação inicial e continuada de professores (ALMEIDA, 2019).

Uma formação pedagógica que leve em consideração nossa multiculturalidade e diversidade, através da atualização de conteúdos teóricos e metodológicos em conformidade com a referida lei (DUPRET, VIEIRA ;2013), favorece uma maior inclusão de conteúdos diversificado e maior participação no processo educativo, promovendo alterações nas representações negativas sobre a cultura, conhecimentos e imagens da população negra.

Para tanto é necessário combater a limitação de conteúdos que trabalham as contribuições de negros para formação inicial de professores, que se resume a disciplinas específicas. Para que se aprofunde a forma de abordagem desses conteúdo no processo de ensino-aprendizagem, torna-se preciso, portanto, a inclusão desse debate no currículo de formação docente em disciplinas de Prática de Ensino, Didática e outros (FERREIRA, 2019).

No documento oficial Brasil (2004), a lei 10.639/03 propõe mudanças nas políticas de formação inicial e continuada para profissionais de educação que contemplem, segundo as orientações normativas prescritas, o estudo da diversidade étnico-raciais.

Gomes (2012), denuncia a fraqueza do currículo monocultural e conteudista, aprontando a necessidade de interlocução entre currículo e realidade social à necessidade de formar docentes críticos e conscientes de seu papel e sobre cultural invisibilizadas nos currículos. Corroborando com Almeida (2019), que acentua a importância de descentralizar o programa curricular acadêmicos/escolar no sentido de torna-los menos etnocêntricos.

Sobre isso, Gonçalves e Silva (2013):

> Buscávamos destacar dois aspectos historicamente importantes: primeiro, o papel político do multiculturalismo e, segundo a importância

> de seu contexto. Quanto ao primeiro aspecto, tínhamos clareza de que, diacronicamente, o multiculturalismo não surgiu como um movimento no campo da educação. Foi e é expressão artística de reivindicações, foi contemplado por políticas com diferentes enfoques e abrangências. Dessa forma, necessariamente invadiu o campo educacional. Invadiu porque minorias, não em números, mas em poder e influência, há muito reivindicavam o cumprimento dos princípios de igualdade e eqüidade, relativos às constituições de todos os países democráticos (p.4).

Para além de pensar os princípios reivindicados no multiculturalismo é necessário questionar a quem esses ideais estão a serviços, e quais corpos são beneficiados por esse projeto. Nessa esteira, é preciso contextualizar quais corpo são visto como “outros” e quais corpos são visto como “universais”, logo, humanos – consequentemente, quais sujeitos terão os privilégios garantidos, pois sua existência vai de encontro ao projeto político e educacional eurocêntrico pensado para a sociedade brasileira. Portanto, todos aqueles que não se encaixam nesse projeto, são marginalizados e tidos como não-humanos.

3 Dicotomias na percepção da lei 10.639/2003

TABELA 1

	ANO	REVISTA	AUTORES	TÍTULO	CONCLUSÃO
01	2019	Revista sul-americana de filosofia e educação	Almeida, Carla Verônica Albuquerque.	Currículo Afrocentrado: Implicações para formação Docente	O currículo para ser transformado, requer um olhar atento e desprovido de estereótipos para ser compreendido em sua complexa relação de construção, considerando as transformações sofridas por este através dos tempos, suas idiossincrasias, assim como a mudança de paradigmas. Nesta perspectiva, torna-se fundante, pensar o currículo que transponha o formal e o tradicional, que proponha conteúdos que derivam de outros referenciais, considerando toda uma dinâmica das relações estabelecidas, voltando o olhar para o hibridismo sociocultural vivenciado pelos sujeitos no cotidiano.

02	2019	Revista sul-americana de filosofia e educação	Benedicto, Ricardo Matheus.	Educação Quilombista: Uma proposta de Educação Afrocentrada no Brasil.	Neste artigo argumentamos favoravelmente à tese de que somente uma Educação Quilombista (Afrocentrada) é capaz atender de modo satisfatório às necessidades educacionais dos afro-brasileiros viabilizando assim o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08. No entanto, sabemos que esta posição não é majoritária na co-munidade afro-brasileira.
03	2019	Revista sul-americana de filosofia e educação	Njeri, Aza.	Educação Afrocentrica como via de Luta antirracista e sobrevivência na MAAFA	A experiência do Ndezi tem sido ex-tremamente enriquecedora, mas acredito que o maior ganho é a possibilidade de, mensalmente, estar entre pessoas pretas pensando e praticando a nossa emancipação a partir do entendimento do nós por nós. Está aí uma prática que pode ser adaptada e copiada pelos diversos quilombos mundo afora.

04	2013	Relações Étnico-raciais e Educação: Contextos, práticas e pesquisas	Dupret, Leila; Vieira, Clarice.	Lei 10.639/2003 e formação de profissionais da educação: Práticas pedagógicas, construções subjetivas e impactos no mercado.	Embora – cabe-nos ressaltar – as leis indicadoras do que é preciso ser feito, sobre pena ocorrer punição caso não seja cumpridas, a Lei 10.639/03 (11.645/08) nos aponta, sem duvida, para uma defasagem não só de informações omitidas, mas também de impedimento de uma construção identitária no seu amplo espectro; que precisa ser minimizado com urgência e com consciência politica. É coisa que interessa a todos os brasileiros, sejam estes negros ou brancos, pobres ou ricos. Em todos os casos, brasileiros, membros de uma nação multicultural e plurirracial.

Pensar a Lei 10.639/2003 a partir de uma prática docente que coloque as experiências dos sujeitos negros como centrais é ir contra um processo de assimilação e apagamento cultural promovido pelo ocidente. Todavia, apesar de quase 20 de anos de vigência, a referida Lei, possui inúmeras lacunas e problemáticas quando a sua aplicação. Abaixo serão discutidos, a partir dos autores citados na Tabela 1, os diversos desdobramentos que atravessam sua implantação, efetivação e eficácia.

Para Almeida (2019) é de suma importância desconstruir práticas pedagógicas alicerçadas em modelo educacional homogeneizador, que nega a influência e a importância da diversidade, reproduzindo discursos estereotipados e preconceituosos. Ainda para ela, o diálogo com a diversidade étnica, isto é, com as culturas marginalizadas historicamente, pode ser umas das formas de combate a esse modelo tradicional de educação.

O constante processo de desumanização que é imposto a população negra de holocausto, genocídio e epistemicídio requer atenção. É na escola que o corpo negro tem o primeiro contato com a negação de seu corpo e existência, já que o currículo escolar ignora a contribuição desse grupo étnico para formação da sociedade em geral, atribuindo passividade, degradação e reafirmando esteríotipos racistas a respeito da população preta (NJERI, 2019).

Benedicto (2019), afirma que a Lei 10.639/2003 possui como orientação teórica o integracionista – pode ser entendido como o processo de integração dos afro-brasileiros no sistema educacional hegemonizado pelos brancos – modelo este fadado ao fracasso, já que o Estado brasileiro e os pensadores da educação brasileira, nunca evidenciaram e/ou criticaram o caráter eugênico, racista e eurocêntrico da educação praticada no país. É perceptível, portanto, como ainda existem antagonismos quanto à aceitação e compreensão da lei que torna obrigatória o estudo e ensino da cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar.

Benectido (2019), faz duras críticas ao documentos das Lei 10.639/2003 e 11.645/08 e a *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileiras e africana de 2004.* Ele entende essas ações como parte de um projeto integracionista, afirmando o fracasso desse projeto, já que em nenhum momento ocorreu a partir de uma proposta conjunta de indígenas, negros e europeus que em

igualdade de condições se reuniram para apresentar uma proposta a nação que erradicasse o racismo das instituições educacionais e propor a edificação de um sistema educacional que respeitem e valorizem as tradições de povos não brancos.

Nesse sentido, Njeri (2019) afirma que o cenário cultural e racial que se apresenta no Brasil, impõe que a escola reflita sobre os desdobramentos e desencontros de ordem racista, machista, homofóbica, xenofóbica e reavalie seus mecanismos de combate; e que acima de tudo auto avalie a sua eficácia e eficiência em relação a sua função social de emancipação cidadã.

Para tanto, o papel do professor tem que ser entendido para além daquilo que é prescrito, ou seja, que vá além do caráter instrumental e meramente de técnico e acadêmico, mas que se aproxime da realidade do cotidiano do aluno. Logo, devem-se considerar as condições históricas, culturais e sociais nas quais se exerce a profissão, condições que servem de base para a prática docente (ALMEIDA, 2019).

Ainda para Almeida (2019), incentivar a pesquisa na discussões sobre relação étnico-raciais, nos curso de formação docente, é um forma de problematizar o currículo, reforçando a importância de contestação a monocultura epistêmica nas escolas, frisando a importância da diversidade e oportunize o detalhamento das reflexões intrínsecas as matrizes africanas e suas mais variadas ramificações e vertentes, sobressaindo a ressignificação de metodologias e de conteúdos necessárias a formação afro-brasileira.

Dupret e Vieira (2013) trazem ainda que o fato de os professores da rede pública buscarem formação sobre a Lei 10.639/03 não é garantia de sua aplicação e efetivação em seu fazer pedagógico. Acredita-se que é primordial a interiorização das contribuições advindas da presença dos africanos nas raízes formativas da sociedade brasileira em seu sentido mais abrangente. Embora, as leis sejam indicadores do que se deve ser feito, sob pena de punição, cabe ressaltar a defasagem de informações omitidas, mas também do impedimento da construção de representações e identidades positivas em seu mais amplo aspecto.

> As desigualdades e preconceitos impostos às questões raciais e suas relações com o currículo, devem ser revistas e ressignificadas, para além dos devaneios que imprimem uma visão romântica e utópica às práticas pedagógicas; mas que assegurem o lugar das ‘minorias

> marginalizadas', que assegurem a sua diversidade cultural, a sua história, nos espaços educativos e consequentemente na sociedade (ALMEIDA, 2019. p. 79).

Ignorar o problema da inserção de pessoas negras dentro do contexto curricular na educação básica e na formação de professores funciona como mecanismo de poder que mantem esses sujeitos desmembrados de seu próprio contexto cultural acentuando a ideia de passividade, atribuída ao longo da história as contribuições da população negra e indígena. Esses sujeitos adentram no sistema educacional sempre em desvantagem, pois são colocados em posição em que sua história é contada a partir do olhar do colonizador, isto é, história contata a partir dos grupos majoritários que detém poder para decidir quais são conteúdos são relevantes ou não.

A perpetuação das desigualdades é assim mantida dentro do currículo escolar, o etnocentrismo presente incita ao apagamento e perpetua estereótipos, preconceitos e impõe uma visão romântica e folclórica sobre os povos que têm suas produções e contribuições negadas. Nesse sentindo é necessário a descentralizar o currículo e desorganizar os pilares que mantém essas estruturas arcaicas de poder.

Para Dupret e Vieira (2013), três aspectos se tornam essenciais no campo da formação de professores: a) primeiro atentar-se à produção e atualização teórica e metodológica em conformidade com a referida lei, levando em conta a multiculturalidade e diversidade na formação da sociedade brasileira; b) em segundo lugar, trata-se da subjetividade dos professores, que devido a formação etnocêntrica e monocultural, pode se tornar uma problemática epistemológica, impedindo ou dificultando a implantação e implementação da lei, e; c) Os impactos causados pela aplicação da lei, na criação paralela de novos mercados vinculados a formação de professores a nível de pós-graduação e ao mercado de trabalho.

Para Benedicto (2019), a responsabilidade de ensino não deve ser colocada nas mãos de um Estado que, historicamente, está comprometido com práticas genocidas contra o povo preto. Logo, afirma o dever de gerações mais velhas na educação de crianças e jovens afro-brasileiros, ratificando sua opinião sobre a inadequação da proposta integracionista da Lei 10.639/03.

O Estado brasileiro, que por muito tempo financiou e incentivou a morte física, cultural e epistémica dos povos que foram deslocados de sua cosmovisão através do sequestro territorial, detém o poder de decidir aqueles conhecimentos que serão perpetuados no contexto educativo. Essa posição antagônica, significa minar as possibilidades de mudanças estruturais que realmente promova a inclusão de novos fazeres pedagógicos e curriculares, que vá de encontro com um currículo multicultural.

Consequentemente, as ações adotadas não promovem transições eficazes, já que os sujeitos impactados e interessados nesse processo, são invisibilizados de forma intencional e as ações propostas são superficiais e vazias, perpetuado violências e imperando a monocultura na construção do saber na formação inicial de professores. A lei 10.639/03, é uma dessas ferramentas superficiais que causam a impressão de que algo está sendo feito, todavia é um mecanismo ignorado e mal aplicado pelas as intuições de educação, resumindo-a a uma data específica, romantizando, demonização e infantilização dos saberes afro-diaspóricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado no que foi apresentado na pesquisa, entende-se que diversos foram os esforços realizados pelos movimentos anteriores a promulgação da legislação para tornar obrigatória a inclusão da temática étnico-racial nos currículos de formação inicial de professores, como também na educação básica.

Mesmo com essa regulamentação no ambiente educacional, o descaso de mais de uma década para com as leis federais 10.639/03 e 11.645/08, corroboram para afirmar que não ocorreu de fato um desmantelamento da educação promovida pelos grupos étnicos que formam a sociedade, que buscavam a superação das práticas racistas do currículo hegemônico na construção de instituições que respeitem e valorizem as tradições africanas, afro-brasileiras, indígenas e europeias.

Observa-se, nesse sentindo, a importância da implementação Lei 10.639/03, mas que, todavia, não é garante a efetivação da mesma. Uma vez

que há pela escassez de disciplinas na formação inicial de professores que contribuam na criação de metodologia e alicerce teórico e metodológico para enfrentar os desdobramentos e problemáticas que incidem sobre o fazer docente.

Logo, é necessário a participação coletiva dos diversos grupos étnicos interessados na formulação de um currículo que promova de forma efetiva a superação do etnocentrismo, da qual esse coloca os sujeitos não-negros em uma situação de escolarização, mas não garante de fato uma educação adequada e de qualidade e que promova o multiculturalismo curricular e que a história não seja contando apenas por uma única visão: a do colonizador.

A lei 10.639/03 é uma ferramenta importante, uma vez que incluem os sujeitos para a construção de um currículo, desse modo tornando o processo mais horizontal. Pois institucionaliza ações dos profissionais da educação e no campo jurídico se legitima essas práxis, mas que não se finde nela mesma. assim se torna necessário maiores esforços, no campo da gestão e gerenciamento no que tange a capacitação e formações de professores com disciplinas de carga horária mais extensivas, bem como a participação coletiva na criação de metodologias que atendam a realidade dos estudantes. Tornando-o assim uma educação com sentindo e afeto.

REFERENCIAS

ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. P. Implementação da Lei 10.639/2003–competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017.

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 71-86. DOI: https://doi.org/10.26512/resafe.vi30.28257

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCI-MENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sanfoka: matrizes africanas da cultura brasileira).

AZEVEDO, Amailton Magno. Qual África ensinar no Brasil? Tendências e perspectivas. **Pro-jeto História**, São Paulo, n. 56, pp. 233-255, mai.-ago. 2016.

BARRETO, L. A. A cor d(n)a escola: onde exclusão e violência se pintam de preto. In: Políticas Públicas e Gestão da Educação, 2011, São Paulo. XXV Simpósio Brasileiro II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011.

BENEDICTO, R. M. EDUCAÇÃO QUILOMBISTA: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO AFROCENTRADA NO BRASIL. **Belas Infiéis**, n. 31, p. 18-33.

BRASIL. IBGE. **Uma análise das condições de vida da população brasileira**, 2014. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsociais2014/default_tab_xls.shtm.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.

CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna Maria Canavarro. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a lei 10.639/2003 no ensino superior. **Química Nova**, v. 42, n. 6, p. 691-701, 2019.

CANEN, A.; CANEN, A. G. ROMPENDO FRONTEIRAS CURRICULARES: o multiculturalismo na educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 40-49, 2005.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese de Doutorado.

COELHO, T. T., et. al. Educação e relações étnico-raciais: reconhecimento da diversidade cultural e iniciativas como a lei 10.639/2003 para a dinâmica escolar. **Anais do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG (CEPE) (ISSN 2447-8687).** Goiás: Universidade Estadual de Goiás, v. 2, 2015.

Dupret, L; Vieira, C. Lei 10.639/03 e formação de profissionais da educação: práticas pedagógicas, construções subjetivas e impactos de mercado. In. CARVALHO, C.R;NOGUERA, R; SALES,S.R. relações étnico-raciais e educação: contexto, práticas e pesquisas. 1.ed. Rio de Janeiro: NAU: EDUR,2013

FERREIRA, V. M.. A questão étnico-racial na formação de professores: análise de currículos. 1. ed. rio de janeiro: Pallas editora, 2019. 272p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Ediitora Atlas SA, 2008.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** Tradução de Attílio Brunetta. 8.ed.Petrópolis: 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 109-123, 2003.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade como um novo paradigma. In: Elisa Larkin. Nascimento (Org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Ne-gro, 2009. p.111-127.

MIRANDA, C. SOUZA, R.J o currículo de história e os processo de contrução de saberes escolares e não escolares: entre um brasil colonial e um brasil de-colonial In. CARVALHO, C.R;NOGUERA, R; SALES,S.R. relações étnico-raciais e educação: contexto, práticas e pesquisas. 1.ed. Rio de Janeiro: NAU: EDUR,2013.

NJERI, A. Educação afrocêntrica como via de luta antirracista e sobrevivência na maafa. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 4-17, 2019.

PAULA, B. X; GUIMARÃES, S. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 2, p. 435-448, 2014.

SILVÉRIO, V. R.; TRINIDAD, C. T. Há algo novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, 2012.