

**DANIELE GONÇALVES COLMAN**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE-MS**

**2018**

**DANIELE GONÇALVES COLMAN**

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08  
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação  
**Orientadora:** Ruth Pavan



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE-MS**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

C716i Colman, Daniele Gonçalves  
A implementação da lei nº 11.645/2008 no ensino fundamental./ Daniele  
Gonçalves Colman; orientadora Ruth Pavan.-- 2018.  
131 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom  
Bosco, Campo Grande, 2018.

1. Brasil - Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008 2. Professores –  
Formação 3. Educação - Diferença étnico-racial 4. Currículo I. Pavan, Ruth  
II. Título

CDD – 379.260981

**“A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/08 NO ENSINO  
FUNDAMENTAL”**

**DANIELE GOMÇALVES COLMAN**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ruth Pavan - (PPGE-UCDB) Orientadora



Prof. Dr. Losandro Antonio Tedeschi (PPGE/UFGD) Examinador Externo



Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/ UCDB) Examinador Interno



Campo Grande/MS, 02 de fevereiro de 2018

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Ao meu esposo Dionísio, obrigada morão, por acreditar nos meus sonhos, e incentivar que eu corra atrás deles, obrigada por me provocar, criticar e muitas vezes me fazer sair de minha zona de conforto. Aprendi e cresci muito por isso.

## AGRADECIMENTOS

À minha eternamente amada irmã Francieli, que sempre acreditou e torceu por mim. E que infelizmente não está mais entre nós.

À minha família, especialmente ao meu esposo e companheiro, Dionísio Bellini, por apoiar e incentivar meus estudos.

Aos meus amados sobrinhos Otavio Henrique e Rafael, razões minhas. Irmãs, irmão, sobrinhos, sobrinhas, pai e mãe, tios e tias, amados avós, Eulógio e Pascuala. Enfim, a toda família Gonçalves e Colman.

À minha orientadora Profa. Dra. Ruth Pavan, por sua competência, pontualidade, disposição e paciência, sou muito grata em tê-la como orientadora.

À minha tia e amiga Profa. Dra. Rosa Sebastiana Colman, por ter me ajudado quando precisei.

Aos colegas de mestrado e de doutorado, pessoas brilhantes e amigas.

Aos professores e professoras do PPGE que, durante esses poucos anos, compartilharam saberes e conhecimentos conosco.

À secretária Luciana por ser sempre prestativa e gentil. Assim como todos os/as funcionários/as desta universidade.

À CAPES, pelo incentivo à pesquisa por meio do Programa de Bolsas de Estudo/PROSUP.

Aos professores e professoras que gentilmente me receberam e aceitaram participar desta pesquisa.

Aos professores e professoras que colaboraram para a minha formação escolar e acadêmica.

Enfim a todos/as que, de alguma forma, me ajudaram nesta caminhada, contribuindo de várias maneiras para que o percurso pudesse ser concluído.

COLMAN, Daniele Gonçalves. **A implementação da lei nº 11.645/08 no ensino fundamental**. Campo Grande, 2018, 131p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco – UDCB.

## RESUMO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Tem como objetivo geral analisar a compreensão dos professores e professoras sobre a implementação da lei nº 11.645/08 no currículo escolar e como objetivos específicos: a) caracterizar o processo histórico de elaboração da lei nº 11.645/08; b) analisar como os/as professores/as percebem as relações étnico-raciais presentes na sociedade e os desafios para a formação docente; c) articular a compreensão dos/as professores/as sobre a lei nº 11.645/08 com as implicações para o currículo escolar e a aprendizagem. A abordagem teórica baseia-se em autoras e autores que refletem sobre a citada legislação bem como sobre aqueles e aquelas que discutem o currículo escolar com base numa perspectiva inter/multicultural, tais como: Candau (2010), Walsh (2009), Canen (2002), Gomes (2004), Moreira (2001), entre outros. A abordagem da pesquisa é qualitativa e os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada com os/as professores/as. Os resultados apontam fragilidades no processo formativo docente, tanto na formação inicial como na formação continuada para a implementação da lei nº 11.645/2008. A pesquisa mostra a necessidade de pensar um currículo inter/multicultural que rompa com a lógica do currículo monocultural que inviabiliza os/as professores/as a pensar as diferenças étnico-raciais e culturais como uma vantagem pedagógica. O currículo monocultural inviabiliza ainda enxergar o quanto a exclusão e o não reconhecimento das diferenças interferem no processo ensino/aprendizagem dos/as alunos e alunas. A análise explicita que o caminho da implementação da lei nº 11.645/08 ainda está em fase inicial. Enfatiza que a educação para as relações étnico-raciais e culturais é imprescindível para romper com o racismo ainda vigente na sociedade brasileira e, sobretudo, para a construção de uma sociedade com relações radicalmente democráticas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei nº 11.645/2008. Diferença étnico-racial. Formação de professores/as. Currículo.

COLMAN, Daniele Gonçalves. **Implementation of law 1.645/08 in elementary school.** Campo Grande, 2018, 131. Thesis (Master degree) – Dom Bosco Catholic University.

### **ABSTRACT**

This thesis is linked to Pedagogical Practices and their Relationship with Teacher Training Line of Research of the Master Degree course in the Graduation Program in Education of Dom Bosco Catholic University. Our general objective is to examine some teacher's understanding on the implementation of law 11.645/08 in the school curriculum, with our specific objectives being: a) to characterize the historical process of elaboration of law 11.645/08; b) to analyze how teachers see the ethnic-racial relationships presented in society and challenges for teacher training; c) to articulate teacher's understanding about law 11.645/08 with implications for school curriculum and learning. Our theoretical approach is based on authors that reflect upon the cited legislation and those who discuss the school curriculum based on an inter/multicultural perspective, such as Candau (2010), Walsh (2009), Canen (2002), Gomes (2004), Moreira (2001), and others. It is a qualitative research and its data were collected through semi-structured interviews with teachers. Our results highlight the weakness in the teacher training process, both in the initial formation and the continuing formation for the implementation of law 11.645/2008. It shows the need to think an inter/multicultural curriculum that breaks with monocultural curriculum logic, which makes unfeasible for teachers to think ethnic-racial and cultural differences as a pedagogical advantage. Monocultural curriculum does not make it possible to see the extent exclusion and no-recognition of differences interfere in the students' teaching-learning process. The analysis conducted points out that the way to implement law 11.645/08 is still in its initial stage. It emphasizes the education for ethnic-racial and culture relationships is vital for breaking with racism still present in the Brazilian society and, above all, for building a society with radically democratic relationships.

**KEYWORDS:** Law nº 11.645/2008. Ethnic-racial difference. Teacher training. Curriculum.



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
1.1 Situando o tema: a discussão da Lei nº 11.645/2008 no contexto das pesquisas acadêmicas.....	17
1.2 Procedimentos metodológicos.....	22
<b>CAPÍTULO II – OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A PRODUÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008</b> .....	<b>29</b>
2.1 O Movimento negro .....	30
2.2 Movimentos indígenas.....	39
<b>CAPÍTULO III – A PERSPECTIVA INTER/MULTICULTURAL: SUA RECENTE DISCUSSÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR .....</b>	<b>49</b>
3.1 Aspectos históricos relevantes do currículo escolar .....	54
3.2 O currículo inter/multicultural e sua necessária presença no espaço-tempo escolar .....	61
<b>CAPÍTULO IV – LEI Nº 11.645/2008: DO CONHECIMENTO LEGAL À APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA.....</b>	<b>71</b>
4.1 Fragilidades no processo formativo dos/as professores/as: a lei nº 11.645/2008 em questão .....	75
4.2 Lei nº 11.645/2008: implementações curriculares .....	84
4.3 A lei nº 11.645/2008: sua importância para a aprendizagem.....	90
4.4 Relações étnico-raciais na sociedade: reconhecimento desta presença na percepção dos/as professores/as .....	95
4.4.1 Individualizando o racismo: quando o preconceito vira bullying .....	102
4.4.2 Tão perto e tão longe: o não (re)conhecimento da aldeia.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>130</b>

## **CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO**

Apesar de ter nascido na fronteira com o Paraguai e por pouco tempo estudar e morar no citado país, convivendo diariamente com Guarani e ser descendente deste povo, confesso que não os via. Não enxerguei negros e indígenas até os 10 anos de idade. A partir dos 10 anos morando em um bairro periférico de Campo Grande-MS, comecei a notar as diferenças dos sujeitos locais, como cor e língua. Sou descendente de Guarani, minha família ainda mantém o idioma e o castelhano. Quando me mudei para esse bairro, a comunidade indígena estava apenas começando a se formar como aldeia urbana e, com o tempo, fui percebendo a diferença cultural dos indígenas que ali transitavam, sem um olhar crítico, nem tinha condições de assim fazer. Eu ainda era uma criança, uma criança que viveu em meio aos discursos que estereotipavam e discriminavam negros e índios.

Desde que passei a morar no Brasil, mais especificamente em Campo Grande, fui orientada a não falar a língua guarani em público porque era “feio”. Com o tempo, nem em casa eu falava mais. Na escola, fui frequentar a 1ª Série na época, sabendo ler, escrever e calcular. Admito que foi torturante reviver o bê-á-bá. Por outro lado, aprendi a falar o português sem sotaques, não que isso seja bom. Mas, precisava me enquadrar, e para isso guardei meu guarani e meu castelhano em uma gaveta.

Durante a adolescência, transitei entre Brasil e Paraguai, enriquecendo minha formação cultural. Nesse processo formativo de influências brasileiras e paraguaias, pude tirar

da gaveta o empoeirado guarani e o enferrujado castelhano, e na fronteira cultural<sup>1</sup> fui construindo minha identidade. Mesmo que consciente de minha posição de minoria sendo pobre e preta, pois isso foi repetidamente dito a mim mesmo direta e indiretamente, carreguei no meu imaginário a baixa estima de que o que me esperava no futuro era ser puta, pobre, doméstica, que por sorte terminaria o ensino fundamental. Não digo que ser puta, pobre e doméstica significa ser inferior, mas limita as tantas oportunidades que uma jovem de periferia tem em se superar e romper paradigmas, romper fronteiras, romper com os estereótipos, discriminações e a forma pejorativa como é tratado um jovem pobre sonhador e que vê, muitas vezes, seus sonhos lançados na lama pela sociedade. É desta fronteira étnico-racial, cultural e social, atravessada pelo preconceito, por discriminações e pela colonização, que escrevo, por pertencer a um grupo cultural e familiar não hegemônico. A fronteira aqui “configura-se como um território de invenção do outro, onde o indivíduo procura se reconhecer frente à alteridade. É um ‘entre-lugar’, uma zona de transição entre os diferentes que estão a negociar uma identidade” (NUNES; SILVA, 2014, p. 95), e é neste “entre-lugar” que busco uma pertença, busco minha identidade, ora negra, ora indígena e ora uma mestiça.

Venci a muralha do ensino fundamental com maior dificuldade. Venci a muralha do ensino médio sem perspectiva. Com muita baixa autoestima, estacionei, achei melhor trabalhar, ganhar dinheiro e deixei o sonho do diploma para mais tarde. Após dois anos com muito incentivo de minha tia e amigos, me atrevi a fazer o processo seletivo da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) para História e passei em oitavo lugar, um antigo sonho, um primeiro sonho, ser professora de História.

Na licenciatura em História, entendi a riqueza de minhas origens e das línguas que herdei. Meu processo de formação na graduação foi primeiramente relevante para me conhecer, para minha autoestima e empoderamento. Devo as reflexões pessoais que fiz às disciplinas de História Indígenas, História e Cultura Afro-brasileira, História e Cultura Indígena e História da África, e às discussões durante as disciplinas de América. As reflexões e aprendizagens mexeram tanto comigo que, quando fui selecionada para participar do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como bolsista, minha primeira ideia foi trabalhar algo relacionado com a questão de ensino de História e cultura afro-brasileira e, num segundo momento, indígena. O que me movia era a pergunta: Onde estavam os indígenas e os negros nos conteúdos em minha formação básica? Na busca de responder o questionamento, percebi

---

<sup>1</sup> Utilizamos, aqui, a terminologia como “a idéia de fronteira (cultural) para nomear espaços em que culturas diferentes entram em contato. Não se trata de entender o conceito como limite geográfico, ainda que nesses espaços limítrofes pudéssemos falar de uma interação entre culturas nacionais”. (MACEDO, 2006, p. 288).

que, as poucas lembranças eram românticas, algo que ficou lá na colonização e que em nada contribuíram para a formação de uma concepção valorativa. Foi a partir das disciplinas de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena que pude me encontrar como sujeito histórico, podendo perceber as contribuições fundamentais dos povos indígenas, dos povos africanos e, a partir disso, analisar que racismo, preconceito e discriminação imperam – ainda hoje – e que o mito da democracia racial não me deixava enxergar as diferenças até então. Minha formação acadêmica tem sido uma desconstrução constante.

No PIBID, tive a experiência de trabalhar numa escola de uma comunidade quilombola e, depois de um ano, numa escola central. Em ambas, desenvolvi projetos voltados a questões relacionada com a desconstrução do racismo e valorização da negritude em um primeiro momento. Num segundo momento, as inquietações me fizeram pensar um projeto que mostrasse a presença e o protagonismo dos negros e indígenas na formação do país, bem como suas participações nos ditos “grandes momentos históricos” da História brasileira. Em meio aos planejamentos dos projetos, enxergava o quanto era desafiador trabalhar com as questões raciais pelo pouco conhecimento que tinha, diante das dúvidas que iam surgindo por parte dos alunos, assim como as minhas. Com isso, procurei me aproximar dos professores e de professoras que trabalhavam com essas questões no curso de História para tirar dúvidas e pedir orientações de leituras.

Nas escolas em que experienciei o programa, pude interagir com os/as professores e professoras atuantes. Muitos me diziam que não tinham tido as disciplinas de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e, por isso, tinham dificuldades em trabalhar com os alunos em sala de aula. Foi a partir dos relatos dos/as professores/as que comecei a me perguntar: Como a lei nº 11.645/2008 e a lei nº 10.639/2003 seriam, de fato, implementadas se os professores formados anteriores às leis não tiveram esses conteúdos em seu currículo de curso e nós, que fomos contemplados com eles, só aprendemos o básico? É oferecida formação continuada para esses professores? Como contribuir para o fim do racismo e das desigualdades raciais de fato? Sem formação adequada, o risco que corremos é de colaborar com os estereótipos e com o racismo.

Foi desenvolvendo artigos referentes ao Projeto Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena por meio de Artesanato<sup>2</sup> que comecei a amadurecer a ideia de vir a fazer

---

<sup>2</sup> O projeto se dava no contraturno das aulas e fora das salas de aula, ou seja, em ambientes como a quadra de esportes, o refeitório ou à sombra das árvores do pátio escolar. Provocávamos os/as alunos/as a expor suas opiniões para, depois, investir na desconstrução lançando outras perguntas, isso enquanto modelávamos negras e índias em garrafas long neck, os/as alunos/as davam cores e formas às obras. Vale notar que aproveitamos uma prática minha em modelar mulheres negras e indígenas, isso utilizando diversas técnicas de modelagem.

uma pesquisa de mestrado direcionada à presença das diferenças étnico-raciais no currículo escolar e seus impactos no trabalho pedagógico dos professores e professoras.

Ainda na graduação, fui bolsista também do projeto de extensão intitulado CEDOC: Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural Indígena no MS. Nele trabalhei para dar continuidade à organização, catalogação e disponibilização de materiais relativos aos povos indígenas de Mato Grosso do Sul, no Centro de Documentação e Biblioteca Digital Indígena Teko Arandu/CEDOC. Em meio à aproximação com a história dos povos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul, tanto pelo contato com os documentos como pelas leituras de autores que trabalham nessa direção histórico-antropológica e muito mais com os próprios acadêmicos indígenas do programa Rede de Saberes/NEPPI,<sup>3</sup> minha ideia de projeto de pesquisa foi amadurecendo.

Na trajetória final da graduação, comecei a fazer um estudo de universidades públicas que ofereciam mestrado em História da África e de História indígena. Meu objetivo ainda estava muito ligado a essa área do saber. Quando comecei a vasculhar as linhas de pesquisa que o Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB oferecia – a linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena –, pensei em procurar o coordenador do programa e que, por acaso, foi meu professor de História e Cultura Afro-brasileira na graduação. Minha questão estava na possibilidade de meu projeto de pesquisa se aproximar dos projetos de pesquisa do programa. Dúvidas esclarecidas, resolvi participar do processo seletivo e aqui estou, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente. Como, porém, eu pretendia trabalhar com a implementação da lei nº 11.645/2008 no currículo escolar, aproximei-me mais da Linha II. As demais universidades pesquisadas estavam longe demais, longe de uma vida já estabilizada nesta cidade, até porque os recursos financeiros contam muito na hora de decidir os caminhos a percorrer.

Como bolsista da CAPES, o meu pré-projeto passou por muitas modificações desde o título, sujeito e constructos teóricos para poder, assim, se encaixar à linha de pesquisa de minha orientadora como também para poder atender aos objetivos pretendidos. O objetivo geral é analisar a compreensão dos professores e professoras sobre a implementação da lei nº 11.645/08 no currículo escolar, tendo como objetivos específicos o seguinte: a) caracterizar o processo histórico de elaboração da lei nº 11.645/08; b) analisar como os/as professores/as

---

Uma técnica que desenvolvi sozinha, ou seja, sem cursos específicos, uma forma encontrada para adquirir com menos recursos as peças exuberantes, como as esculturas negras que ainda hoje namoro nas vitrines das lojas de artesanato. Por algumas vezes, assisti tutoriais disponíveis em vídeo na internet. Além de negras e indígenas, desenvolvemos outras peças como bruxas, máscaras africanas, corujas e filtro dos sonhos.

<sup>3</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas.

percebem as relações étnico-raciais presentes na sociedade e os desafios para a formação docente; c) articular a compreensão dos/as professores/as sobre a lei nº 11.645/08 e suas implicações para o currículo escolar e a aprendizagem.

A lei nº 11.645/08 visa a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena. Os cursos de licenciaturas ainda estão se adaptando e acrescentando em seus projetos pedagógicos de curso os conteúdos da História e cultura afro-brasileira e indígena. Como sua aprovação ocorreu em 2008, muitos dos professores e professoras já em sala de aula não tiveram, na sua formação, os conhecimentos básicos que a lei estabelece. Silva e Marques (2016) apresentam uma pesquisa feita em âmbito estadual na qual pontuam que 33% dos professores do ensino fundamental do Mato Grosso de Sul desconhecem a referida legislação. Os autores questionam: “[...] será que existe uma falta de interesse pessoal para com a temática, ou são apenas reflexos do sistema de educação os 33% que afirmaram desconhecer a legislação?” (SILVA; MARQUES, 2016, p. 5). Por ser um percentual bastante elevado e por ser um dado atual, após nove anos da promulgação da lei nº 11.645/08, entendemos que é importante analisar de que forma isso vem ocorrendo nas escolas, com base no que pensam os/as professores/as.

Para professores/as como eu, que tiveram a disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no curso de graduação, fica evidente a fragilidade para trabalhar esses temas desenvolvidos durante a licenciatura, tanto para conhecer aspectos relevantes da História e cultura afro-brasileira e indígena como para a desconstrução de conceitos errôneos e muitas vezes discriminatórios que carregamos na nossa formação.

A lei nº 11.645/08 incorpora e amplia a lei nº 10.639/03 e estabelece:

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.

§ 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, lei nº 11.645/08).

As ações educativas de combate ao racismo e à discriminação, previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, apontam a necessidade da implementação da lei nº 11.645/08 para que docentes e discentes reconheçam a diversidade étnico-racial e cultural.

O tema proposto refere-se à implementação da lei nº 11.645/08 numa escola municipal de Campo Grande-MS e sua implementação para a efetivação do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena nas salas de aula, segundo os/as professores e professoras.

É significativo expor a importância das disciplinas do Mestrado em Educação para o amadurecimento do projeto e das ferramentas metodológicas para, com isso, atender aos objetivos traçados. No decorrer das disciplinas, muitos métodos e suas diferentes formas de trabalhar foram apresentados. Identificar melhor o caminho e compreender as possibilidades e desafios que cada um carrega foi essencial. Sendo assim, adotou-se a entrevista semiestruturada por proporcionar uma entrevista aberta em que os/as professores/as podem falar livremente sobre as questões levantadas pela pesquisadora.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresento a minha formação pessoal e acadêmica para desenhar o lugar de onde escrevo. Apresento ainda a organização dos respectivos capítulos da dissertação. No item “Situando o tema”, pontuamos a discussão da lei nº 11.645/2008 no contexto das pesquisas acadêmicas para demonstrar a relevância de nossas discussões. Por fim, no item “Procedimentos metodológicos”, descrevemos os caminhos metodológicos percorridos e as ferramentas das quais nos valem, assim como os sujeitos da pesquisa e o cenário da pesquisa.

No Capítulo II, intitulado *Os movimentos sociais e a produção da lei nº 11.645/2008*, enfatizamos os movimentos negros e suas lutas e reivindicações históricas para a produção da lei nº 10.639/2003, apresentando a legislação como um ganho e uma conquista que vêm do movimento negro. Enfatizamos os movimentos indígenas na produção da lei nº 11.645/2008 que amplia a lei nº 10.639/2003, quando obriga que os conteúdos de História e cultura indígena estejam presentes no currículo escolar. Portanto, neste capítulo dedicamo-nos a apresentar as referidas leis como ganhos e conquistas dos movimentos sociais.

O Capítulo III, intitulado *A perspectiva inter/multicultural: sua recente discussão no currículo escolar*, apresentamos os aspectos históricos relevantes do currículo desde os primeiros estudos curriculares no início do século XX nos Estados Unidos da América e sua influência nos referenciais da educação brasileira pós-Primeira Guerra Mundial. Apresentamos o currículo progressista, o currículo tecnicista e a abordagem crítica de currículo. Destacamos que, a partir de 1973, a concepção crítica de currículo surge como uma nova perspectiva, pois

se volta para os problemas sociais. É um contraponto às práticas curriculares hegemônicas que visam a manutenção e reprodução de desigualdades sociais e das injustiças sociais.

A partir dos anos de 1990 surgem as abordagens multiculturais de currículo como uma perspectiva pós-crítica e, em meio ao fortalecimento dos movimentos sociais, indo além da crítica de classe. Ainda neste contexto, apresentamos a abordagem inter/multicultural e sua necessária presença no espaço/tempo escolar. Apresentamos as recentes discussões acerca do termo inter/multicultural e enfatizamos a emergência de um currículo inter/multicultural para que a implementação da lei nº 11.645/2008 ocorra e proporcione uma educação étnico-racial e cultural, social e democrática, formadora de sujeitos capazes de atuar em prol de um novo projeto de sociedade em que a democracia social, o respeito à natureza, respeito ao humano, o respeito à diferença, à dignidade e aos direitos humanos estejam presentes, deixando no passado o individualismo, a discriminação, o racismo, o preconceito e todos os discursos que inferiorizam.

Por fim, no capítulo IV trazemos o que pensam os/as professores/as. Apresentamos o conhecimento legal e a apropriação pedagógica da lei nº 11.645/2008, as fragilidades no processo formativo dos/as professores/as para a implementação da lei. Nele, lidamos com o pensamento dos professores sobre as formações e suas concepções acerca da implementação da lei nº 11.645/2008 no currículo escolar, assim como a importância da implementação da referida lei para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e alunas.

Analisamos ainda o que dizem os/as professores/as sobre as relações étnico-raciais na sociedade, de que forma reconhecem esta presença e quais são as suas concepções sobre elas. Examinamos, nas falas dos/as professores/as, a individualização do racismo, que faz com que o preconceito seja visto como *bullying*. No item *Tão perto e tão longe: o não (re)conhecimento da aldeia*, ouvindo as vozes dos/as professores/as, mostramos o quanto a escola está perto dessa aldeia, mas, ao mesmo tempo, o quanto está longe, o quanto as culturas são deixadas portão afora e como isso interfere no processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as indígenas como na prática pedagógica dos/as professores e professoras que não veem a diferença como uma “vantagem pedagógica”, no dizer de Candau (2016, p. 819).

Por fim, salientamos que, embora a lei nº 11.645/2008 trata de um índio genérico<sup>4</sup> e de um negro genérico, não contemplando a pluralidade existente nesses grupos sociais, ainda

---

<sup>4</sup> Índio genérico, pois a denominação remete um a sentido de “um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro, [assim como também], o índio é um ser romântico, protetor das florestas, símbolo da pureza, quase como um ser como o das lendas e dos romances”. (BANIWA, 2006, p. 30). Para Nascimento (2004 p. 78), índio genérico é um “tratamento que ignora a diversidade desde sempre existente nessas comunidades”. Na mesma perspectiva, compreendemos a denominação negro genérico. Ainda segundo



a lei tem sido entendida/defendida como um importante instrumento de luta e empoderamento dos grupos afro-brasileiros e dos povos indígenas. Apesar de a reconhecermos, esta limitação na lei não é esse o objeto do presente trabalho.

### **1.1 Situando o tema: a discussão da lei nº 11.645/2008 no contexto das pesquisas acadêmicas**

Os estudos que problematizam e discutem as temáticas que envolvem a implementação da lei nº 11.645/2008 têm tomado o cenário das academias nos últimos anos no Brasil. E, em meio aos estudos, pude notar que ainda há muito que se discutir, há muitas lacunas a serem preenchidas e que, com a presente pesquisa, não se esgotará.

Para a revisão de literatura, consideramos a temática da implementação da lei nº 11.645/2008 e o ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena para uma educação étnico-racial. Levamos em conta as produções científicas defendidas a partir do ano de 2010, considerando o tempo mínimo de dois anos para os resultados de pesquisas acadêmicas, após a promulgação da lei até o ano atual. Encontramos quinze teses e dissertações nos bancos de dados IBICT e CAPES, com foco principal na educação das relações étnico-raciais e a lei nº 11.645/2008. Nesse sentido, destacamos oito trabalhos que mais se aproximam com esta pesquisa.

Por ordem cronológica, apresentamos a tese de Marinês Viana de Souza, de 2010 na PUC-SP, intitulada *Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): currículo e diversidade cultural – a inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo*, orientada por Alipio Marcio Dias Casali. Nela, lê-se que

A presente pesquisa está delimitada na área de Artes e se propõe a investigar como tem sido o processo de inclusão das temáticas culturais de matrizes africanas e indígenas no campo do ensino de arte em escolas públicas situadas na zona leste da cidade de São Paulo [...]. (SOUZA, 2010, p. 14).

---

Baniwa (2006, p. 30), a denominação genérica índio e indígena foi mantida como “uma identidade que une”, resultado de comum acordo entre os povos indígenas brasileiros com o surgimento do movimento indígena na década de 1970. Sendo assim, “De pejorativo passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns”. (BANIWA, 2006, p. 30-31).

Como resultado da pesquisa, Souza (2010, p. 233) afirma que

[...] e os **estudos curriculares** ajudaram a evidenciar a **realidade monocultural e etnocêntrica** com que são formuladas as propostas pedagógicas no Brasil, onde não se observa a **diversidade cultural** como princípio articulador das práticas. Nossa tradição curricular não é democrática, porque sua **seleção curricular** privilegia certos saberes em detrimento de outros, e na **área de Artes**, os padrões estéticos se assentam em modelos monoculturais.

Já a dissertação intitulada *Formação continuada para diversidade étnico-racial – desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis*, de Karina de Araújo Dias, defendida em 2011, sob a orientação de Vânia Beatriz Monteiro da Silva, na UFSC, aponta que

As análises que emergem a partir de uma interpretação de que as leis n. 10.639/03 e n. 11645/08 são proposições políticas governamentais destituídas de apelo social, apontam para o desconhecimento do papel desempenhado pelos movimentos sociais na condição de formuladores de uma política pública. Pode-se supor que as informações que chegam aos educador@s são fragmentadas e destituídas de um aprofundamento teórico que favoreça o conhecimento da dimensão macrosocial que resultou nas alterações da LDBEN. (DIAS, 2011, p. 218).

Entre os resultados alcançados, Dias (2011, p. 214) escreve que a pesquisa

[...] demonstrou que a construção do ordenamento legislativo e a elaboração dos documentos que estruturam as políticas públicas contaram com a intensa participação de militantes do movimento negro na condição de formuladores, garantindo que a temática fosse incluída e consubstanciada em propostas. A atuação marcante dos militantes do movimento negro de Santa Catarina garantiu que a EREER estivesse contemplada nos documentos ordenadores da política, sendo a cidade de Florianópolis uma pioneira nessa conquista. (DIAS, 2011, p. 214)

Antes ainda, a autora faz menção ao movimento indígena, quando afirma que

Em decorrência da aprovação e dos esforços com vistas à implementação da lei 10.639/03, o movimento social indígena conseguiu aprovar, no dia 10 de março de 2008, a lei 11.645/08, a qual acrescentou à lei 10.639/03 os conteúdos que contemplam a cultura e a luta dos povos indígenas, bem como no tocante às suas contribuições nas áreas social, econômica e política com reflexos na História do Brasil. (DIAS, 2011, p. 71-72)

Em 2012, Ana Claudia Oliveira da Silva defendeu, na UFPB, a sua dissertação de mestrado sob o título de *Diversidades etnicorraciais [sic] e a política educacional em*

*Pernambuco: a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo curricular*, com orientação de Janete Maria Lins de Azevedo. Ela apresenta como proposta do trabalho:

A pesquisa propôs-se a examinar o processo de implementação da Lei 11.645/08, que determina a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena nos currículos oficiais, na rede Estadual de Ensino de Pernambuco, no recorte temporal de 2007 a 2010. (SILVA, 2012, p. 9).

Aponta também que

Estas constatações reafirmam o quão contraditório é o processo de implementação das políticas que visam combater as desigualdades e as discriminações etnicorraciais, face às posturas tradicionais referentes ao tratamento dessas questões. Entretanto, a pesquisa aponta que a Lei 11.645/08 pode configurar-se como um importante instrumento de luta para o questionamento das desigualdades historicamente postas. (SILVA, 2012, p. 9).

Em 2014, Osmando Jesus Brasileiro defendeu, no Centro Universitário Ritter dos Reis, de Porto Alegre, a dissertação intitulada *Representações da identidade indígena no livro didático de língua portuguesa e literatura: leis e teorias aplicadas*, sob a orientação de Regina da Costa da Silveira. Sua pesquisa teve como objetivo “[...] identificar como os povos indígenas estão sendo representados e retratados na cultura brasileira por meio dos livros didáticos selecionados”. Brasileiro (2014, p. 8) diz a sua pesquisa busca

[...] verificar a representação do indígena e da sua cultura nos textos analisados e em seguida comparar com as teorias e definições conceituais, bem como os pressupostos previstos na Lei 11.645/2008, constatando disparidade entre os textos teóricos e legais e a desatualização da representação identitária indígena nos conceitos abordados pelos livros didáticos.

Como resultado, aponta que

Os livros didáticos distribuídos nas escolas públicas brasileiras são produzidos em regiões específicas como Sul, Sudeste e Centro Oeste, e são feitos sem levar em consideração aspectos específicos de outras regiões, como exemplo, das regiões Norte e Nordeste. Trazem esses livros um enfoque sempre na região em que são produzidos. Isso pode provocar estranhamento aos alunos que, mesmo sendo brasileiros, não se sentem contemplados dentre as representações culturais existentes nesses livros. Por conseguinte, se nota que a representação da identidade indígena nos livros didáticos, que trazem textos verbais e imagéticos, muitas vezes, destoam de uma identidade indígena mais

condizente com a realidade destes povos na atualidade. (BRASILEIRO, 2014, p. 8).

Camila Guidini Camargo defendeu em 2014, na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, no município gaúcho de Frederico Westphalen, a dissertação *Diálogos e/ou monólogos interculturais quando da presença indígena na Universidade*, sob a orientação de Attico Inácio Chassot. De acordo com a autora, o objetivo principal foi

[...] observar de que maneira indígenas se percebem inseridos no Ensino Superior, bem como analisar a temática indígena em espaços escolares no contexto do currículo, a partir da sua obrigatoriedade, definida com a Lei 11.645/08, incorporada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, verificando também como está sendo contemplada em Cursos de Licenciatura a partir dos Projetos Pedagógicos de diferentes cursos. (CAMARGO, 2014, p. 9).

Com um de seus resultados, Camargo (2014, p. 126) aponta:

[...] observa-se um novo panorama nas lutas indígenas, traduzindo na busca ao Ensino Superior que vem se configurando marcos da autonomia para esses povos que chegam até a universidade, com perspectivas de uma formação que dê suporte para contribuir com a sua comunidade, na expectativa de produzir novos espaços de conhecimentos e ciências, constituindo-se em um divisor de águas no que se refere ao reconhecimento da atuação da população indígena nas esferas sociais, lançando a oportunidade de aproximação de conhecimentos, entre a ciência paradigmática e os saberes populares dos povos indígenas [...].

Oswaldo Mariotto Cerezer defendeu em 2015, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a tese de doutorado intitulada *Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)*, sob a orientação Selva Guimarães, tendo como objetivo principal

[...] analisar a implementação das Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08 e as respectivas Diretrizes curriculares nos cursos de Licenciatura em História das três universidades públicas do estado de Mato Grosso, Brasil [...] e os impactos na formação inicial de professores de História e no ensino dessas temáticas em escolas públicas e privadas. (CEREZER, 2015, p. 9).

Como resultado de pesquisa, Cerezer (2015, p. 305) afirma:

[...] evidenciamos que se faz necessário um investimento maior por parte dos cursos de História no que se refere ao estudo da história da África, dos afro-brasileiros e indígenas, assim como um investimento mais consciente na formação para a docência. Constatamos além dos avanços pontuais já mencionados, como a criação de disciplinas específicas sobre a história africana e indígena, uma atitude de comprometimento fértil e positiva e dos professores formadores investigados com o estudo da temática racial.

Tarcia Regina da Silva defendeu em 2015, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sua tese de doutorado intitulada *Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil*, sob a orientação de Adelaide Alves Dias. Tendo como objetivo principal as práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil, Silva (2015, p. 9) aponta como que

[...] a implementação de uma educação antirracista está longe de acontecer de forma tranquila e consensual, pois nem toda a equipe e comunidade compreendem a importância dessa discussão. Entretanto, parte da equipe escolar do CMEI assume e desenvolve o trabalho pedagógico com essa temática. Esse compromisso com a reeducação das relações étnico-raciais tem contribuído para que as crianças percebam as diferenças como algo positivo e para que algumas dessas crianças e negras ao reconhecerem-se como tal, orgulhem-se disso.

Simone Ferreira Soares dos Santos defendeu em 2016, na UCDB, a dissertação de mestrado intitulada “*A Lei 10.639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º ano em uma escola pública estadual de Campo Grande – MS com alto IDEB*”, sob a orientação de José Licínio Backes. No resumo, a autora afirma que “[...] não há uma política de formação continuada para as relações étnico-raciais, apesar de essa discussão estar presente em alguns momentos na escola”. (SANTOS, 2016, p. 7). Diz que a pesquisa demonstra

[que] a prática docente não tem produzido subsídios para a discussão das relações étnico-raciais. Ela não tem servido de subsídios porque os professores continuam com uma concepção elitista de cultura, ignoram o que determina a Lei e suas Diretrizes, não fazem a discussão das relações étnico-raciais de forma sistemática, ainda têm dificuldade e receio identificar e trabalhar o racismo, veem práticas racistas como brincadeiras, estão mais preocupados em aumentar o IDEB e negam a existência do racismo. (SANTOS, 2016, p. 7).

Como conclusão, Santos (2016, p. 7) aponta que “[...] os professores entrevistados têm tido, na melhor das hipóteses, uma formação precária, incipiente e insuficiente em relação discussão das questões étnico-raciais”.

Com base na revisão de literatura, podemos afirmar que os autores e autoras apontam avanços e entraves na implementação da lei. A leitura dessas produções possibilita a percepção da pertinência do tema da nossa pesquisa, sobretudo no sentido de explicitar a lei e sua necessidade no campo educacional. Também é reconhecido pelos autores e autoras que a lei nº 11.645/2008, que modifica e amplia a lei nº 10.639/2003, é uma conquista de movimentos sociais, como o movimento negro e movimentos indígenas, e ainda demonstram haver lacunas que dificultam a implementação das leis em questão, isso tanto para com a formação inicial e continuada dos/as professores/as, como para pensar/reelaborar os currículos escolares.

As inclusões das temáticas afro e indígena nos currículos escolares permitem enxergar os sujeitos antes invisibilizados no discurso homogeneizante, que ignora as diversidades étnico-raciais e culturais. Nesta perspectiva, é preciso compreender os movimentos sociais em questão e sua trajetória, movimentos que tiveram êxito no tocante às conquistas dessas leis tão significativas para os movimentos quanto para a sociedade em geral, entendendo que houve muitas lutas e que as leis e direitos não foram dados e, muito menos, “revelados”. Por isso, é indispensável reconhecer que

A escola pública amplia sua qualidade ao aprender com os movimentos de educação popular a incorporar, em seu cotidiano, o trabalho coletivo, as relações solidárias, os diferentes saberes e a participação das diferentes pessoas. O encontro da escola pública com a educação popular produz processos reflexivos e atuações que podem gerar práticas que ampliem a face democrática da escola e aprofundem seus vínculos com os históricos movimentos de emancipação humana. (ESTEBAN, 2007, p. 17).

Neste sentido, juntamente com Arroyo (2012), Baniwa (2007), Moreira e Candau (2008), Canen (2001), Fleuri (2003), Gomes (2010), Silva (2013), entendemos que os movimentos indígenas e negros são movimentos populares, definitivos para a elaboração da lei nº 11.645/2008. Esses movimentos ocorrem na busca da construção de uma educação emancipatória, como visto em Esteban (2007).

## **1.2 Procedimentos metodológicos**

Nesse item, dedicamo-nos a expor os caminhos metodológicos percorridos para construir esta dissertação, que traz as vozes dos/as professores e professoras de uma escola municipal de Campo Grande, o que pensam acerca da implementação da lei nº 11.645/2008,

reafirmando a importância das discussões desta para o processo formativo de professores/as à construção de uma educação para as relações étnico-raciais e de respeito as diferenças.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, analisamos os dados coletados articulando-os com os objetivos estabelecidos. Como dito acima, o objetivo geral, do presente estudo, é analisar a compreensão dos professores e professoras sobre a implementação da lei nº 11.645/08 no currículo escolar, e os objetivos específicos são: a) caracterizar o processo histórico de elaboração da lei nº 11.645/08; b) analisar como os/as professores/as percebem as relações étnico-raciais presentes na sociedade e os desafios para a formação docente; c) articular a compreensão dos/as professores/as sobre a lei nº 11.645/08 e suas implicações para o currículo escolar e a aprendizagem.

A pesquisa está estruturada em uma abordagem metodológica qualitativa, em que

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Vale enfatizar que a abordagem qualitativa permite uma análise indutiva dos dados, pois os pesquisadores “Não recolhem dados ou provas com objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Acrescentamos que a investigação qualitativa permite ao pesquisador frequentar “[...] os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (idem, ibidem, p. 48), pois “entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (ibidem, p. 48).

Para tanto, utilizamo-nos de entrevistas com gravador de áudio da transcrição dos dados. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “A investigação qualitativa é descritiva [pois] na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos”. Nesta perspectiva, como instrumento de coleta dos dados usamos a entrevista semiestruturada, que, segundo Triviños (2011, p. 145-146), “é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados [porque] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária,

enriquecendo a investigação”. (TRIVIÑOS, 2011, p. 146). Assim justificamos a escolha da entrevista semiestruturada como ferramenta metodológica.

Complementamos que, na entrevista semiestruturada, o pesquisador qualitativo considera “a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apóia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece informações”. (TRIVIÑOS, 2011, p. 138). Explicitamos ainda que o roteiro de entrevista foi uma construção que partiu dos objetivos desta pesquisa, portanto, “não nasceram *a priori*. Elas são [perguntas] não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa [...], inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas”. (TRIVIÑOS, 2011, p. 146).

Os sujeitos da pesquisa são professores e professoras dos anos finais do ensino fundamental, 6º ao 8º anos, e que atendem aos seguintes critérios: a) pertencentes a uma escola que atende um grupo de alunos e alunas de diversas etnias; b) que inclua um professor de cada área de conhecimento; c) que inclua professores/as formados/as antes e depois da aprovação da lei nº 11.645/08. Vale esclarecer que a escola dos sujeitos envolvidos não possui o 9º ano.

A escola escolhida é a instituição em que estudei junto de minha amada e já falecida irmã. Frequentamos a escola desde a 2ª até a 4ª série do ensino fundamental. Nela, tenho as primeiras memórias de contato maior com indígenas e negros e, para manter o anonimato, denominamos ela de Escola Multicultural. A Escola Multicultural é uma municipal e fica localizada na periferia de Campo Grande-MS. Ela marcou a minha infância assim como me acolheu durante três anos.

A chegada no campo de pesquisa foi um alívio, pois a insegurança tomou conta de mim. Ouvir um não da escola seria uma decepção enorme, pois criei muitas expectativas no andamento do projeto. Ao chegar ao seu portão, percebi que havia mudado muito: “a escolinha”, como chamávamos, havia crescido, estava toda murada, tinha quadra coberta e muitas salas a mais. Do portão, foi possível ver o pátio em que brinquei e, por muitas vezes, me machuquei com minha irmã. Mas a insegurança ficou portão afora. Uma nostálgica sensação me encorajou. Fui rapidamente até uma janela que tinha uma placa escrita “Secretaria”. Ali, uma moça me atendeu, perguntei sobre o diretor da escola. Ela me informou que ele estava ocupado. Realmente, ele estava ocupado, o alvoroço no pátio era causado pelo diretor que entregava os livros didáticos aos/às alunos/as. Fiquei sentada num banco ao lado da sala da coordenação e esperei até que consegui reconhecer uma professora muito querida. Ela havia sido minha professora na 2ª série. Ao me reconheceu, veio me cumprimentar. Conversamos bastante e ela,



muito feliz e admirada, por ter uma aluna de periferia que estava como mestranda ali. Despediu-se e seguiu para a sua sala de aula.

Após o diretor tirar muitas fotos com os/as alunos e alunas, veio até onde eu estava e me chamou até a sala da direção. Expliquei que estava ali para uma pesquisa de mestrado, aproveitei para dizer que fui aluna da escola nos anos de 2002 a 2004. Com muito entusiasmo, me disse de sua admiração, pois é tão raro alguém que saia daquele lugar se formar e eu estava no mestrado. Chamou um professor antigo e eu me recordava dele como o professor de Educação Física. O diretor, muito feliz, assinou a permissão para a pesquisa. Saí do meu primeiro contato com a escola também muito feliz, empolgada para começar de imediato, mas tinha que passar primeiro pelo Comitê de Ética da Universidade.

Com o projeto aprovado pelo Comitê de Ética, comecei a me preparar para a entrevista, elaborar o roteiro a ser seguido, baixar e testar aplicativos de celular para gravar as conversas, como também fiz uma entrevista-teste com um professor de História de uma outra escola pública. Com tudo preparado, marquei minha segunda visita à escola. Quando entrei, fui falar com o diretor que não estava. O diretor adjunto me orientou a voltar no período vespertino e falar com o coordenador, pois ele me orientaria melhor com relação aos professores e professoras a serem entrevistados/as. Assim, voltei de tarde e procurei o coordenador, que muito gentilmente me recebeu, me orientou fazer as entrevistas nos dias e horários de planejamento dos/as professores e professoras.

Em minha agenda, anotei horário por horário dos planejamentos dos professores/as dos 6º ao 8º anos do ensino fundamental. Com todos os horários em mãos, o coordenador ainda me orientou a vir em outro dia, pois naquele dia seria tumultuado. Ali na sala da coordenação, reconheci minha coordenadora, “minha” porque ela havia sido a coordenadora quando estudávamos ali. Ela me reconheceu, o coordenador ficou ainda mais impressionado por ter ali uma antiga aluna. Falou com mais entusiasmo que eu voltasse outro dia para começar, e com alegria todos nos despedimos.

Voltei por mais oito dias à escola, algumas vezes marquei a entrevista, mas os/as professores/as faltavam, ou mudavam os dias de planejamentos. Outra viagem perdida foi quando uma professora não aceitou participar; foi a única que declinou. Todos os demais foram muito atenciosos e aceitaram ser entrevistados. As entrevistas duraram de 20 a 30 minutos. Apenas uma entrevista durou cerca de uma 90 minutos.

Para a primeira entrevista, quis um lugar privado ou, pelo menos, silencioso, mas foi impossível. O melhor lugar ainda era a sala dos professores e, como disse o diretor, em tom de brincadeira: “Sala privada você só vai encontrar no Banco do Brasil”. Realmente todos os

espaços da escola estavam ocupados, isso independentemente do dia e do horário, mas foi um fator que não intimidou meus entrevistados e não me trouxe nenhum prejuízo de qualidade dos áudios, tampouco interrupções.

O fato de ter sido aluna da Escola Multicultural me rendeu um tratamento especial: o coordenador me apresentou pessoalmente a cada professor/a, assim como pediu para eu ir primeiro em sua sala para verificar se o/a professor/a viria ou não para planejar, isso com o intuito de uma não espera vã e poder encaixar outro/a professor/a naquele horário. Até o número do telefone o coordenador me deu, só para eu não perder a viagem. Assim como o coordenador, todos os/as funcionários/as foram muito receptivos/as e gentis.

Vale salientar que, assim como prevê o Comitê de Ética, sempre perguntei aos professores/as se era de sua livre e espontânea vontade participar dando a ele/a a opção de declinar se lhe fosse um incômodo.

Os sujeitos da pesquisa são oito professores e professoras de diferentes áreas do conhecimento. Faz-se importante descrever algumas características deles. Lembramos que os nomes são fictícios; a escolha deles se deu pelo ano de formação. Aos formados anteriormente à lei nº 10.639/2003, dei nomes tradicionais como Maria, Mariza, Mario e Antônio, e para os formados após 2003, dei nomes ditos contemporâneos, como Jeferson, Larissa, Leandro e Deise.

Larissa, 27 anos, é professora de Língua Portuguesa e atua nas turmas do 5º ao 8º ano na Escola Multicultural. Formou-se em 2012 em Letras e possui 4 anos de magistério.

Deise, 42 anos, é professora de Língua Portuguesa e atua nas turmas do 7º ao 8º ano da Escola Multicultural. É formada em Letras e habilitada para as matérias de Língua Portuguesa e Língua Espanhola desde 2007. Possui dez anos de magistério e ainda fala a língua terena, aprendida, segundo ela, quando trabalhou Língua Portuguesa em uma aldeia desta etnia.

Maria, 55 anos, é professora de História e atua nas turmas do 6º ao 8º ano na Escola Multicultural. É bacharel e licenciada em História, com pós-graduações em gestão e em cultura afro-brasileira. Tem também mestrado em educação indígena. Maria formou-se em 1985, possui 32 anos de magistério, tendo sido membro do movimento negro antes de constituir família.

Mariza, 45 anos, é professora de Artes e atua nas turmas do 5º ao 8º ano da Escola Multicultural. Fez magistério em 1987, cursou graduação em Artes Visuais habilitada para Artes Plásticas desde 2001. Possui mestrado (2009) e doutorado (2012), ambos na área da educação. Tem 30 anos de magistério.

Leandro, 57 anos, é professor de Matemática e atua nas turmas do 6º ao 8º ano da Escola Multicultural. É formado em Matemática desde 2011 e possui seis anos de magistério.

Jeferson, 28 anos, é professor de Geografia e atua nas turmas de 7º e 8º anos da Escola Multicultural. É formado em Geografia desde 2013 e possui dois anos de magistério.

Antônio, 59 anos, é professor de Inglês e atua nas turmas do 6º ao 8º ano da Escola Multicultural. É formado em Letras, licenciado em Língua Portuguesa e Língua Inglesa desde 1990. Possui 22 anos de magistério.

Mario, 39 anos, é professor de Educação Física e atua nas turmas do 6º ao 8º ano da Escola Multicultural. É formado em Educação Física desde 2000 e possui quinze anos de magistério.

Como podemos analisar, os sujeitos desta pesquisa são diversos: possuem formação em diferentes áreas do conhecimento e diferenças quanto ao tempo de magistério. Vimos essa diversidade como promissora para analisar o que os/as professores/as pensam acerca da lei nº 11.645/2008 inseridos em um contexto multicultural.

A análise realizada deu-se na perspectiva de um currículo crítico e pós-crítico. Neste sentido, trazemos Pavan (2013, p. 104) quando afirma:

É com a emergência do currículo crítico (que problematiza as identidades de classe) e pós-crítico (que problematiza as identidades/diferenças de raça/etnia, gênero, sexualidade, crença, geração...) que a reflexão teórica sobre o currículo começa a problematizar os processos pelos quais o currículo legitima determinadas formas de vida e práticas culturais e desautoriza outras.

Nesta perspectiva, fundamentamos os dados, analisamos e problematizamos as identidades/diferenças de raça/etnia na escola municipal que recebe alunos e alunas indígenas das etnias Guarani, Kaiowá, Kadiwéu e Terena, negros e pardos, sendo este o contexto/meio no qual nos propomos adentrar, examinando, por meio das vozes dos/as professores e professoras, o que pensam da inserção das temáticas de História e cultura afro-brasileira e indígenas enquanto conteúdos obrigatórios, como compreendem essa obrigatoriedade e a complexidade da lei enquanto conteúdos voltados a uma educação mais democrática como para as relações étnico-raciais e culturais.

Ao nos situarmos no campo crítico/pós-crítico, apoiamo-nos também na perspectiva da inter/multiculturalidade em que nossos olhares se voltam para o posicionamento do professor e da professora quanto à relação com os saberes e diferenças dos/as alunos e alunas, mas também de que forma os/as professores/as se posicionam e negociam politicamente nas tensões das relações de poder presentes do contexto escolar.

Nossos questionamentos estão relacionados ao objetivo geral, portanto voltam-se à implementação da lei nº 11.645/08 na rede municipal de educação na cidade de Campo Grande-

MS, onde alunos do 6º ao 8º anos serão contemplados com esses conteúdos exigidos por lei dentro de todo o currículo escolar. Qual o papel dos movimentos sociais na criação da lei? Os professores e professoras conhecem essa lei? O que pensam sobre ela? De que forma a História africana e a cultura afro-brasileira e indígena estão incluídas no currículo escolar? Quais os obstáculos para efetivar esse currículo? Os professores receberam formação específica no conhecimento de História da África e da cultura afro-brasileira e indígena? São estas questões que vamos problematizar nos próximos capítulos.

## **CAPÍTULO II – OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A PRODUÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008**

Neste capítulo, apontamos os movimentos indígenas e negros como autores e atores sociais na produção das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, lutas sociais que obrigam os currículos escolares inserirem os conteúdos de História e cultura afro-brasileira e indígenas. Portanto, um direito garantido que, morosamente, está sendo implementado nos currículos dos cursos de formação e nos currículos escolares. Compreender que as leis em questão são reivindicações dos movimentos sociais se faz necessário. Isso porque, a partir dessa compreensão, é possível entender que não são leis dadas, impostadas de cima para baixo, mas sim vozes das minorias reivindicando autoria, participação e valorização na construção cultural, social, política e ideológica na formação histórica do Brasil. Reivindicam também a desconstrução da forma estereotipada, invisibilizada, diminuída, como também pejorativa e preconceituosa como são desenhados na história e que, muitas vezes, ficaram apenas no período colonial e depois desaparecem. Nesta perspectiva, abordamos o processo histórico da construção das leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

## 2.1 O Movimento negro

A inclusão da História da África e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar e a aprovação da lei nº 11.645/2008 ocorreram devido à pressão dos movimentos sociais, como o movimento negro e os movimentos indígenas, desde a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1930, até o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 1970, além de outros movimentos que historicamente têm lutado e conquistado diversos avanços quanto ao direito do negro na legislação nacional. (BITIOLI; TONIOSSO, 2013). Nesse sentido, cabe destacar que

[...] as profundas desigualdades de oportunidades a que estava submetida à população afrodescendente no Brasil e explicitam a falácia da democracia racial existente nos diversos níveis do sistema educacional. Essa constatação está em consonância com as históricas reivindicações do Movimento Negro, que influenciaram a aprovação de uma série de mudanças na legislação educacional, incluindo a lei nº 10.639/03. (TONIOSSO, 2011, p. 38).

Salientamos também que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana apontam como objetivo pedagógico

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos do seu pertencimento étnico-racial – 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. (MEC, 2007, p. 31).

Nessa perspectiva de uma educação étnico-racial, propomos fazer uma leitura histórica do movimento negro, o qual protagonizou a luta pela lei nº 10.639. O Projeto de Lei nº 259 foi assinado e apresentado pelo então professor, deputado e militante do movimento negro Ben-Hur Ferreira e pela deputada e professora Esther Pillar Grossi, deputados pelo Partido dos Trabalhadores (PT) em 1999. Como escrevem Pereira e Silva (2012, p. 6),

Somente com o esforço de alguns políticos, mas respondendo também à pressão do movimento negro, a referida lei recebe seu primeiro grande impulso, com a aprovação, em março de 1999, do Projeto de Lei nº 259, formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi:

estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Somente em 2002 um parecer favorável foi emitido pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados e, em 2003, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e o ministro da Educação Cristovam Buarque sancionaram a lei nº 10.639, alterando a lei nº 9394/96 em seus artigos 26 e 79, que passa a tornar obrigatória a inserção das temáticas sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira no currículo escolar oficial. A partir da aprovação da lei em questão, assistimos a várias tensões e entraves envolvendo a sua implementação. Gomes e Jesus (2013, p. 32) justificam esta afirmativa dizendo:

As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. A pesquisa revela, portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites.

Ao propor uma educação étnico-racial como um meio de superação do racismo camuflado no discurso da democracia racial, concordamos com Canen (2001, p. 208), que escreve que “um caminho possível é a luta por uma formação docente que sensibilize professores e futuros professores à pluralidade cultural e favoreça práticas pedagógico-curriculares a ela coadunadas”. A partir da proposta de uma formação sensível à pluralidade, cabe destacar a importância de se esclarecer que a lei nº 10.639/2003 não é mais uma ordem que vem de cima para baixo, mas sim resultado de lutas dos que na História do Brasil foram vistos de cima.

Essa prática, emanada do movimento negro, e cada vez mais encampada, nos últimos anos, pelo movimento sindical tem sido decisiva para tencionar a sociedade brasileira e fomentar junto ao Estado as políticas públicas necessárias para combater o racismo e conquistar a igualdade racial. Sem essa condição, a sociedade brasileira jamais será uma sociedade democrática, o que significa que esta não é uma luta a ser levada adiante somente por negros e negras ou outros politicamente engajados. (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 463).

Portanto, foi uma conquista dos movimentos afro-brasileiros por direitos à educação, à justiça, à liberdade cultural, à ascensão, entre muitos outros, inclusive ao direito de protagonismo na produção do país que, na história do currículo brasileiro, tem sido sufocado,

calado e ofuscado pela hegemonia dos conhecimentos historicamente dominantes, ou seja, eurocêntricos, cristãos, discriminatórios. Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de se fazer saber que a educação étnico-racial é uma reivindicação dos que sofrem na pele os impactos dos discursos hegemônicos que veem a diferença como inferior. Como escreve Arroyo (2012, p. 45), os movimentos sociais “Quando defendem a igualdade levam suas lutas mais a fundo, igualdade no ser, no viver, no ser reconhecido como humanos, não desiguais porque inferiores, sub-humanos”.

Ressaltamos que o movimento negro segue com articulações e lutas por garantia de direitos nos dias atuais em muitos estados, cidades, municípios do Brasil. Trazemos Gomes (2010, p. 2) para lembrar de que a luta é muito anterior ao século XIX:

Várias pesquisas têm revelado a luta da população negra pela superação do racismo ao longo da história do nosso país. Uma trajetória que se inicia com os quilombos, os abortos, os assassinatos de senhores nos tempos da escravidão, tem ativa participação na luta abolicionista e adentra os tempos da república com as organizações políticas, as associações, a imprensa negra, entre outros.

Contudo, vamos nos ater aos movimentos a partir do século XIX, subdividindo em três fases relevantes que se iniciam na República dos anos de 1889-1937. Domingues (2007) traz alguns dos primeiros grupos que foram se formando em alguns estados do Brasil, como:

[...] o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente. (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Em 1899, a imprensa negra passa a atender uma necessidade da comunidade: a de uma imprensa alternativa que, segundo Domingues (2007), era dirigido por negros e transmitiam informações que não se obtinham em outra parte, todas voltadas às questões de interesse da comunidade negra. De forma organizada, o autor nomeia e data os mais relevantes jornais apontados pelo teor de repercussão da época, como:

Em São Paulo, o primeiro desses jornais foi A Pátria, de 1899, tendo como subtítulo Orgão dos Homens de Cor. Outros títulos também foram publicados



nessa cidade: O Combate, em 1912; O Menelick, em 1915; O Bandeirante, em 1918; O Alfinete, em 1918; A Liberdade, em 1918; e A Sentinela, em 1920. No município de Campinas, O Baluarte, em 1903, e O Getulino, em 1923. Um dos principais jornais desse período foi o Clarim da Alvorada, lançado em 1924, sob a direção de José Correia Leite e Jayme Aguiar. Até 1930, contabiliza-se a existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo. (DOMINGUES, 2007, p. 104).

É impossível não notar como alguns nomes dos jornais nos remetem à resistência, à luta e às tensões que, provavelmente, essas comunidades e grupos negros enfrentavam naquele momento de recente pós-abolição. Em Gonçalves e Silva (2000), podemos compreender a dimensão crítica no papel da imprensa naquela época. Sendo assim,

[...] devemos compreender por que a imprensa negra dirigia sua crítica não para a falência da política pública, mas sim para o “esmorecimento” da própria população negra. Tratava-se de uma estratégia que, para aumentar o índice de escolarização da população negra, via como importante ponto de partida incutir nos indivíduos a idéia de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 141).

É nesse cenário de pequenos agrupamentos e de uma imprensa crescente, a denunciar e informar, que nasce a primeira fundação negra no Brasil. Em Domingues (2007, p. 105-106), lemos que

Na década de 1930, o movimento negro deu um salto qualitativo, com a fundação, em 1931, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB), considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926. Estas foram as primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas. Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com ‘delegações’ – espécie de filiais – e grupos homônimos em diversos estados (Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia), arregimentou milhares de ‘pessoas de cor’, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa.

A Frente Negra Brasileira tinha por base uma “filosofia educacional, acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura”. (MOURA, 1983, p. 57). Esta ideologia seria também a plataforma do partido político a se formar.

Em 1936, a FNB viria a se tornar um partido político e contaria com os votos dos negros para ganhar as próximas eleições, como forma de reação ao crescente nazifascismo que tomava o cenário internacional e ameaçava a conjuntura do Brasil. Os partidos nazifascistas

defendiam “um programa político e ideológico autoritário e ultranacionalista”. (DOMINGUES, 2007, p. 106-107). Contudo, a ditadura chegou para calar mais uma vez os gritos da comunidade negra. Moura (1983) declara que

A ditadura estadonovista atingiu profundamente não apenas a Frente Negra, mas todas as organizações populares e democráticas. Daí o fato de vermos, na Grande São Paulo, funcionando para os negros apenas clubes de lazer de uma pequena burguesia como o “Aristocrata”, pois tudo aquilo que tinha uma essência ou representatividade popular, foi reprimido. (MOURA, 1983, p. 58).

Assim como todas as organizações populares, “O movimento negro, no bojo dos demais movimentos sociais, foi então esvaziado. Nessa fase, a luta pela afirmação racial passava pelo culto à Mãe-Preta e uma das principais palavras de ordem era a defesa da Segunda Abolição”. (DOMINGUES, 2007, p. 107). Porém, mesmo com a extinção da FNB as lutas seguiam em prol da liberdade e da democracia, o que Domingues (2007) chama de Segunda Abolição.

Na segunda fase do movimento negro organizado na República (1945-1964), com a queda de Getúlio Vargas, surge o movimento negro organizado na política brasileira para, em prol da liberdade e democracia, continuar lutando. Outro agrupamento importante foi a União dos Homens de Cor (UHC), fundada em Porto Alegre em 1943, dirigido e administrado pelos próprios fundadores. Silva (2003, p. 225) afirma que

A União dos Homens de Cor dos Estados Unidos do Brasil – ou UAGACÊ, como costumava ser chamada – tinha como um dos seus objetivos, expressos no artigo 1º do estatuto, no capítulo das finalidades: “elevar o nível econômico, e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”. A rede constituía-se de uma complexa e sofisticada estrutura organizativa, já preconizada desde os seus primórdios.

A partir do UHC e de seus ideais foram surgindo outras agremiações como bem escreve Domingues (2007, p. 109):

Algumas dissidências ou mesmo agremiações homônimas surgiram a partir da UHC. Dentre elas, merecem nota o aparecimento da União Cultural dos Homens de Cor (UCHC), que era dirigida por José Pompílio da Hora, no Rio de Janeiro, e a fundação da União Catarinense dos Homens de Cor (UCHC), em Blumenau, em 1962.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no Rio de Janeiro em 1944 e que tinha Abdias do Nascimento como liderança, era um agrupamento importante, pois foi “a

organização que mobilizou o protesto racial, no período em consideração” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 147), principalmente por suas propostas. Domingues (2007, p. 109) escreve que a ideia

[...] original era formar um grupo teatral constituído apenas por atores negros, mas progressivamente o TEN adquiriu um caráter mais amplo: publicou o jornal Quilombo, passou a oferecer curso de alfabetização, de corte e costura; fundou o Instituto Nacional do Negro, o Museu do Negro; organizou o I Congresso do Negro Brasileiro; promoveu a eleição da Rainha da Mulata e da Boneca de Pixe; tempo depois, realizou o concurso de artes plásticas que teve como tema Cristo Negro, com repercussão na opinião pública.

Entre outras coisas, o TEN defendia os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos como também pleiteava uma legislação antidiscriminatória para o país, assim como “foi protagonista em atividades que revitalizaram o espírito coletivo dos negros imbuídos do desejo de mudança”. (SILVA, 2003, p. 218). Porém, “Com a instauração da ditadura militar em 1964, o TEN ficou moribundo, sendo praticamente extinto em 1968, quando seu principal dirigente, Abdias do Nascimento, partiu para o auto-exílio nos Estados Unidos”. (DOMINGUES, 2007, p. 110). Infelizmente, com a ditadura o movimento ficou isolado, mas só por um tempo. Quanto ao anseio de uma legislação antidiscriminatórias, chama atenção que “A primeira lei antidiscriminatória do país, batizada de Afonso Arinos, só foi aprovada no Congresso Nacional em 1951, após o escândalo de racismo que envolveu a bailarina negra norte-americana Katherine Dunham, impedida de se hospedar num hotel em São Paulo”. (DOMINGUES, 2007, p. 111). Talvez não seja tão estranho que o Brasil tenha elaborado uma lei 63 anos pós-abolição e por pressão luso-americana, até porque o Brasil foi o país com maior número de escravos da América e o último a libertar os negros.

A terceira fase do movimento negro organizado na República (1978-2000) tem início no processo de redemocratização e vem até a República Nova, marcado pela fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) na luta contra a discriminação racial, assim como também vale destacar que “desde seu manifesto primeiro até os desdobramentos que sofreu ao longo de 20 anos, com a proliferação de inúmeras entidades negras em todo país, o Movimento Negro pós-78 tem colocado a educação como prioridade de sua luta”. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 149). Recorremos a Moura (1983, p. 73) para explicar que o MNU, segundo seus fundadores,

[...] é um movimento reivindicativo, constituído por pessoas sem distinção de sexo, ou instrução, e que assumam voluntariamente o seu programa de luta.

Tem como finalidade principal o combate ao racismo onde se faça presente; a luta constante contra a discriminação racial e o preconceito e toda forma de opressão existente na sociedade brasileira, bem como a mobilização e organização da comunidade negra na luta pela sua emancipação política, econômica, social e cultural.

De acordo com Domingues (2007), dentro do MNU havia a Convergência Socialista que, em seus ideais políticos e ideológicos, defendia o fim do racismo e o fim do capitalismo:

[...] que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anticapitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a conseqüente construção de uma sociedade igualitária era possível superar o racismo. (DOMINGUES, 2007, p. 112-113).

Entre outras coisas, o autor ainda afirma:

No Programa de Ação, de 1982, o MNU defendia as seguintes reivindicações “mínimas”: desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país. (DOMINGUES, 2007, p. 114).

A criação do MNU significou a união de interesses individuais das pequenas agremiações por uma luta de interesses comuns e de maior representatividade do poder político do movimento negro e que, naquele momento, andava de mãos dadas contra o racismo. Segundo Domingues (2007, p. 115), “Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem a consigna: ‘negro no poder!’”. Entre as conquistas, ele afirma que

O culto da Mãe Preta, visto como símbolo da passividade do negro, passou a ser execrado. O 13 de Maio, dia de comemoração festiva da abolição da escravidão, transformou-se em Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo. A data de celebração do MNU passou a ser o 20 de Novembro (presumível dia da morte de Zumbi dos Palmares), a qual foi eleita como Dia Nacional de Consciência Negra. Zumbi, aliás, foi escolhido como símbolo da resistência à opressão racial. Para os ativistas, ‘Zumbi vive ainda, pois a luta não acabou’. (DOMINGUES, 2007, p. 115).

No campo educacional, o movimento também fez as suas intervenções, como escrevem Gonçalves e Silva (2000, p. 151):

Em algumas administrações desses estados, foram organizados grupos de assessoria para assuntos da comunidade negra. Neste período, secretarias de educação e secretarias de cultura passaram a contar com assessores que, entre outras coisas, buscavam interferir nos currículos escolares, nos livros didáticos e assim por diante. Foram os casos das Secretarias do Estado da Educação de São Paulo e da Bahia, e da Secretaria de Cultura do Município do Rio de Janeiro.

O MNU foi um marco na história do movimento negro por suas conquistas que, a partir de sua representatividade, tornou-se visível, pois seus interesses políticos, sociais, filosóficos, religiosos, ideológicos e culturais eram atender os negros do Brasil. Nessa perspectiva, Gomes (2010, p. 5) afirma que “As demandas do movimento negro a partir de então passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial”. Com as reivindicações do movimento, foi possível a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra, em 27 de fevereiro de 1996. Em 1995 e 1996, houve a inserção do tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em que as questões relacionadas a pedagogias interétnicas estavam diluídas no quesito Pluralidade Cultural.

Atualmente, o movimento negro, segundo Gomes (2010, p. 6),

[...] traz uma inflexão em relação ao lugar da questão racial na política pública, sobretudo no campo educacional. A 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, é considerada um marco.

A mudança de direção, referida por Gomes (2010), em questões voltadas ao combate a todo tipo de intolerância, levaria, do campo mundial ao nacional, a um consenso entre as entidades do movimento negro, principalmente quanto à necessidade de implementação de ações afirmativas, como a lei nº 10.639/2003, que visa a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, complementada pela lei nº 11.645/2008, adicionando a obrigatoriedade do ensino de História e cultura indígena; a lei nº 12.711,<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por

sancionada em agosto de 2012, garante a reserva de 50% para os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas nas matrículas por curso e turno nas instituições federais brasileiras de educação superior; a lei nº 9.459, que complementou a lei nº 7.716, define o racismo como crime. Estas são algumas ações com bastante repercussão na atualidade.

Sobre as conferências estaduais e nacionais, Gomes (2010, p. 6) afirma que

[...] no Brasil, pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, esse momento marca a construção de um consenso entre as entidades do movimento negro sobre a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil. A educação básica e superior e o mercado de trabalho são as áreas mais destacadas.

As ações afirmativas resultaram de muita pressão ao governo. Gomes (2010, p. 5) diz que

Ações como a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, em 1995, no contexto das comemorações do Tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares foram importantes formas de pressão ao governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso pela implementação de políticas públicas de combate ao racismo.

Fica evidente que as políticas públicas como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não foram elaboradas por vontade dos grupos que, historicamente, ocuparam e ocupam os espaços/tempos de poder político, econômico, cultural, mediático, entre outros. Foram, sim, vitórias das minorias que derramaram o próprio sangue para que suas futuras gerações desfrutassem de uma qualidade de vida, direitos humanos, direito à diferença étnico-racial e cultural, respeito humano e valorização humana e cultural.

Nesse sentido, destacamos a importância de um currículo inter/multicultural como estratégia de combate ao racismo, ao preconceito e aos estereótipos ainda presentes no espaço escolar, no currículo, nas comunidades e na sociedade como um todo. Concordamos com Gomes e Martins (2004, p. 14) em que “A concretização da igualdade racial e da justiça social precisa deixar de fazer parte somente do discurso da sociedade brasileira e se tornar, de fato, uma iniciativa real, aqui e agora”. Nossas afirmativas tomam forma e força quando Gomes (2012, p. 43) escreve que “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si

---

cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. (BRASIL, 2012).

mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as)”. Encerramos esta subseção com uma provocação bastante relevante e pertinente de Gomes (2004, p. 44) quando diz: “É chegada a hora de romper com o pacto velado de manutenção do racismo existente em nosso País, alimentado pelas elites e introjetado em nosso imaginário social”. Está lançado o desafio de encontrar estratégias que rompam com o racismo presente no nosso imaginário para poder aceitar e respeitar o “outro” e suas diferenças sem esquecer de que, em outras relações, também somos o “outro”.

## 2.2 Movimentos indígenas

Os movimentos indígenas surgem na década de 1970 como um conjunto de organizações e articulações de diversos povos indígenas que lutaram e lutam por garantia de direitos como terra, educação e saúde. Segundo Baniwa (2007, p. 129), o movimento indígena “[...] é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem de forma minimamente articulada em defesa de seus direitos e interesses coletivos”.

Segundo o autor, o líder indígena Daniel Mundurucu costuma dizer que não se trata de um movimento, mas de “[...] ÍNDIOS EM MOVIMENTO [...], pois não existe no Brasil um movimento indígena. Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve seu movimento de luta em defesa de seus direitos”. (BANIWA, 2007, p. 128). Movimento soa um tanto genérico para a complexidade de cada povo e cada aldeia,

[...] que busca articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, na perspectiva de uma luta articulada em níveis locais, regionais, nacional e internacional em torno dos direitos e interesses comuns, frente a outros segmentos e interesses nacionais e regionais”. (BANIWA, 2007, p. 128)

A história dos movimentos indígenas é pontuada por Baniwa (2007), com o primeiro período chamado de “Indigenismo Governamental Tutelar”, com o extinto Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910 por Cândido Mariano da Silva Rondon, sendo reformulado e incorporado em 1967 pela nova organização a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Para o autor,

o SPI e a FUNAI, desde a concepção que as originaram, sempre conviverem com essa contradição: proteger e tutelar para dominar, integrar e emancipar. Ainda hoje, a missão da FUNAI é dúbia e contraditória, pois ao mesmo tempo em que se coloca como protetora e aliada dos índios, discrimina povos que conseguiram às duras penas [sair] de suas asas tutoras. (BANIWA, 2007, p. 136).

Baniwa (2006) denomina o segundo período de “Indigenismo Não Governamental”, que surge na década de 1970, marcado pela atuação da Igreja Católica. De cunho religioso/messiânico, esta fase toma outra roupagem enquanto parceria e apoio aos povos indígena, uma política em defesa dos pobres e dos desvalidos da terra, como um novo projeto nasce o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972.

Vale destacar outras organizações não governamentais (ONGs) que nascem em apoio aos índios “quebrando o monopólio do Estado e das velhas missões religiosas e questionando suas doutrinas civilizatórias. Dentre muitos, podemos citar OPAN (Operação Amazônia Nativa), CTI (Centro de Trabalho Indigenista), CCPY (Comissão Pró-Yanomami)” (BANIWA, 2006, p. 73), assim como a “ISA (Instituto Socioambiental), GTME (Grupo de Trabalho Missionário Evangélico), ANAI (Associação Nacional de Ação Indigenista) etc.”. (BANIWA, 2006, p. 73). É importante frisar que “essas organizações civis passaram a assumir várias das funções que antes eram de obrigação do órgão oficial tutelar e também, em muitas situações, o protagonismo da questão indígena”. (BANIWA, 2006, p. 73).

Neste cenário, lideranças de várias regiões brasileiras estavam unidas em prol dos muitos problemas em comum: “problemas comuns que afetavam seus povos: luta pela terra, participação na elaboração da política indigenista oficial e, especialmente, a necessidade de união entre os diferentes povos” (MUNDURUKU, 2012, p. 210). Até hoje, estes motivos são base para as mobilizações indígenas em constante lutas travadas por direitos e para manter aqueles já adquiridos. Porém, é preciso compreender que

A partir de 1977/1978, a questão indígena saiu do âmbito da Igreja para tornar-se um tema obrigatório em todos os momentos de discussão sobre os destinos do país, ao lado de questões tão importantes como a luta pela anistia política, pela defesa da Amazônia e pelo restabelecimento do estado de direito, contra os atos de exceção. (MUNDURUKU, 2012, p. 216).

Alguns dos motivos que levaram os indígenas a se organizar encontramos em Munduruku (2012, p. 209), que afirma que o movimento indígena brasileiro



nasceu como a conjuntura política e social que eclodiu no Brasil a partir de 1970. Foram tempos difíceis, pois imperava e nosso país o regime de exceção, a política indigenista do Governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e, conseqüentemente, abrir mão de suas identidades étnicas, para tornarem-se “apenas” brasileiros.

A Unificação das Nações Indígenas (UNI) criada em 1982 foi consequência na medida em que as lideranças se mobilizavam em assembleias e na medida em que as assembleias se multiplicavam provocando discussões, debates, “estratégias de atuação, culminando na aprovação do artigo 231, que definiu uma nova abordagem da temática indígena e obrigou o país a aceitar a presença definitiva de nossos povos nessa terra ancestral”. (MUNDURUKU, 2012, p. 211).

Nesse sentido, a aprovação dos direitos indígenas na atual Constituição Federal de 1988 só foi possível por meio da formatação da consciência nacional pan-indígena<sup>6</sup>, pela ressignificação do termo índio que, de negativo, passa a identificar uma unidade política e afirmativa.

O artigo 231 da Constituição Federal – uma das grandes conquistas do Movimento Indígena da década de 1980 – quanto a recentemente aprovada lei n. 11.645/2008, 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’ – uma conquista orquestrada pelo Movimento Indígena dos anos 2000 –, numa clara demonstração de continuidade das lutas indígenas contemporâneas e também do caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro. (MUNDURUKU, 2012, p. 223-224).

Para Baniwa (2006, p. 133), as organizações indígenas formais desempenham um papel importante:

É como se, enquanto as aldeias indígenas estão trabalhando no dia-a-dia sob a coordenação de suas lideranças tradicionais e formas próprias de organização interna, a associação formal precisa estar se dedicando para acompanhar, vigiar e defender lá fora, no mundo dos brancos, os direitos dessa aldeia de continuar vivendo em paz.

Baniwa (2007) denomina a terceira fase de organização indígena de “Indigenismo Governamental Contemporâneo – pós-1988”, período marcado pela “superação teórico-jurídica

---

<sup>6</sup> Termo que reafirma a existência de “um movimento indígena, aquele que busca articular todas as diferentes ações e estratégias dos povos indígenas, visando a uma luta articulada nacional ou regional que envolve os direitos e os interesses comuns diante de outros segmentos e interesses nacionais e regionais”. (BANIWA, 2006, p. 59). Com Baniwa (2007, p. 129), podemos afirmar que se trata de “unidade política entre os povos indígenas para defender seus territórios”, assim como todos os direitos já adquiridos.

do princípio da tutela dos povos indígenas e o reconhecimento da diversidade cultural e da organização política dos mesmos” (BANIWA, 2007, p. 137), assim como também marcou com a “ratificação de alguns importantes Convênios internacionais, como a Convenção 169 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), que determina o Controle Social e a participação indígena nas instâncias decisórias sobre tudo o que lhes diz respeito”. (BANIWA, 2007, p. 138).

Durante os mais de 500 anos, os povos indígenas nunca estiveram em silêncio como não estiveram conformados com as práticas coloniais escravistas. Eles sempre resistiram às formas de dominação e colonialismo. As formas como os indígenas resistiram e como foram se apropriando dos instrumentos dos brancos para sobreviver encontramos em Baniwa (2006, p. 60), que escreve que

O modelo de organização indígena formal – um modelo branco – foi sendo apropriado pelos povos indígenas ao longo do tempo, da mesma forma que eles foram se apoderando de outros instrumentos e novas tecnologias dos brancos para defenderem seus direitos, fortalecerem seus modos próprios de vida e melhorarem suas condições de vida, o que é desejo de qualquer sociedade humana. Isto não significa tornar-se branco ou deixar de ser índio.

O autor explica o “Isto não significa tornar-se branco ou deixar de ser índio”, nos seguintes termos:

Ao contrário, quer dizer capacidade de resistência, de sobrevivência e de apropriação de conhecimentos, tecnologias e valores de outras culturas, com o fim de enriquecer, fortalecer e garantir a continuidade de suas identidades, de seus valores e de suas tradições culturais. (BANIWA, 2006, p. 60).

Levando em consideração os 500 anos de investidas coloniais em que foram marginalizados em meio à sociedade branca brasileira e que, ainda hoje, preservam suas tradições culturais, transparece a força da resistência dos indígenas mesmo em meio às perversas dificuldades e enfrentamentos travados durante toda a história de dominação. Em Souza (2013, p. 309), ainda podemos complementar que

Esses primeiros habitantes das Américas, chamados de “índios”, por Colombo, tiveram seus destinos transformados por ele. As histórias de colonização das Américas nunca apresentam os índios como personagens, pois os colonizadores acreditavam que eles não resistiriam à truculência da colonização ou que passariam para o lado mais forte. Enganaram-se. Eles resistiram, negociaram e, o mais importante, preservaram suas identidades apesar deles.

É importante pontuar o terceiro período como contexto histórico em que os movimentos foram tomando corpo e se fortalecendo. Um período de redemocratização e de crescimento do capitalismo no Brasil, a qual trouxe uma “abertura maior à participação indígena nos debates nacionais e na implementação de políticas de seu interesse”. (BANIWA, 2006, p. 75).

Com base nos autores trabalhados nesta pesquisa, com destaque para Munduruku (2012) e Baniwa (2006; 2007), é imprescindível destacar que os indígenas não menosprezam os conhecimentos científicos ou dos “brancos”. Eles se valem deles, reconhecendo sua importância como não sendo única, mas a interculturalizar com os seus próprios conhecimentos tradicionais, assim como são protagonistas das lutas e conquistas dos direitos garantidos.

Vale ressaltar que, ainda hoje, o modelo de organização ou associação indígena se fortalece, sendo “uma modalidade formal e institucionalizada de organizações que os povos indígenas [...] adotado nos últimos 30 anos – uma forma de organizar, mobilizar e articular a luta dos povos indígenas do Brasil”. (BANIWA, 2006, p. 67). Existem no Brasil, “mais de 700 organizações indígenas formais de diferentes níveis (comunitárias, locais e regionais) e natureza (de povos, de categorias profissionais, geográficas, de gênero, sindicais etc.)” (BANIWA, 2006, p. 67). Entre as muitas organizações, uma chama-se Aty Guasu.

A reunião da Aty Guasu ocorre anualmente no Mato Grosso do Sul, em que Guarani Kaiowá e Nhandeva analisam os desafios quanto à situação de violência que seus líderes sofrem na luta pela retomada de terras, e a situação da vida dos indígenas em meio aos embates. Em guarani, segundo Colman e Brand (2008), *aty guasu* significa “Grande Assembleia – é uma forma de organização das lideranças guarani e kaiowá”. (COLMAN; BRAND, 2008, p. 160). Quanto à sua implicação para o protagonismo do movimento, Colman e Brand (2008) afirmam que

Através da organização e da luta, principalmente através das *Aty Guasu*, com o apoio de entidades como PKN (Projeto Kaiowá Nhandeva), CIMI (Conselho Indígena Missionário) e, posteriormente, com o amparo da própria Constituição de 1988, que, aliás, foi fruto e conquista dos movimentos sociais, inclusive indígenas, os Kaiowá e Guarani recuperaram áreas de ocupação tradicional importantes. (COLMAN; BRAND, 2008, p. 164).

As reuniões dos movimentos são momentos de trocas de saberes e de renovação das forças, servindo para fortalecer os objetivos que os unem por bens comuns, onde viver e estar em seus territórios tradicionais, terras sagradas, em seu *tekoha*, que significa “[...] el lugar donde se dan las condiciones de posibilidad del modo de ser guarani. La tierra concebida como

tekoha es ante de todo un espacio socio-político”. (MELIÁ, 1991, p. 3). Ainda segundo Colman e Brand, “tekoha significa espaço, lugar (*ha*) possível para o modo de ser e de viver (*teko*). A mesma palavra aglutina dois conceitos fundamentais: vida e lugar”. (COLMAN; BRAND, 2008, p. 160). Utilizo as considerações de Baniwa (2006, p. 57) para pontuar que “os povos indígenas sempre resistiram a todo o processo de dominação, massacre e colonização européia por meio de diferentes estratégias, desde a criação de federações e confederações de diversos povos para combaterem os invasores, até suicídios coletivos”.

Por fim, reforçamos que ainda hoje

o grande desafio dos povos indígenas é como garantir definitivamente e em determinadas condições sociojurídicas ou de cidadania o seu espaço na sociedade brasileira contemporânea, sem necessidade de abrir mão do que lhe é próprio: as culturas, as tradições, os conhecimentos e os valores. (BANIWA, 2006, p. 85).

Em busca de ferramentas, os indígenas conquistaram espaços como as universidades e, no cenário político, pouco a pouco estão penetrando em ambientes aonde, antigamente, não imaginavam que chegariam, e nesses espaços mostram o orgulho indígena e que as identidades étnicas estão bem vivas. A presença dos indígenas nesses cenários, provoca, inquieta os que estão acomodados com a situação dos indígenas no Brasil, marcada pela falta de terras, pelo o abandono e pelas as injustiças por parte de governos.

Esta presença nada mais é que o resultado e fruto dos “índios em movimento” por direitos, lutas que com sangue garantem a presença dos indígenas nas universidades e nos mais diferentes espaços públicos em que “[...] estão permanentemente afirmando suas identidades e questionando a colonialidade” (BACKES, 2014, p. 19), fazendo-se ouvir para garantir direitos já adquiridos e que, com muita dificuldade e morosidade, têm garantido, ao menos, o mínimo de qualidade de vida. Backes (2014, p. 14) aponta que “[...] essa luta continua, pois o fim do colonialismo não significou o fim da colonialidade”. A luta e os enfrentamentos continuam mesmo que a grande imprensa não faça questão em reportar a repercussão dessa luta.

É nesse contexto de lutas e enfrentamento, como reação às injustiças, à violência, ao genocídio e às invasões que os indígenas se organizaram e se fizeram ouvir para ter, hoje, a lei nº 11.645/2008, que, ao ser implementada, se fará saber que os indígenas são parte de um todo que se chama Brasil, suas contribuições culturais na tessitura da história brasileira precisa se fazer saber e respeitar, para romper com os estereótipos construídos ao longo destes 500 anos que se refletem no preconceito sofrido pelas riquíssimas e inúmeras etnias do país. Por isso, concordamos com Souza (2013, p. 314):

É preciso que ações da escola tenham a mesma dimensão da questão que se precisa resolver. Para acabar com o preconceito e desconstruir estereótipos com relação às sociedades indígenas, é preciso começar estudando sobre as sociedades, a cultura, as tradições, a história passada e a história atual, as misturas étnicas e outras relações. Dessa forma, o que parecia estranho passa a parecer normal, próximo e familiar. É um exercício de longo prazo, uma edificação ética.

As dificuldades que os movimentos indígenas enfrentam podem ser resolvidas, se a sociedade, as escolas, universidades e comunidades somarem forças com os movimentos em prol dos direitos humanos fundamentais. A educação escolar e acadêmica tem um papel muito importante e indispensável em desconstruir a imagem pejorativa criada e cristalizada dos negros e indígenas brasileiros. Vale explicitar que entendemos e defendemos, ao longo da dissertação, o termo “desconstrução” a partir de Silva (2000, p. 36), no sentido amplo do termo, sendo assim, “[...] qualquer análise que questione operações ou processos que tendem a ocultar ou olvidar o trabalho envolvido em sua construção social, tais como a naturalização, a universalização ou o fundacionalismo”. Souza (2013, p. 312) refere-se à temática indígena na História do Brasil dizendo que

Ao longo do tempo, as populações indígenas foram sendo invisibilizadas e preteridas da História do Brasil, como se tivessem deixado de existir realmente e, até hoje, o índio não passa de elemento simbólico para grande parte da população e isso é um indicativo de que a escola não está fazendo direito o seu trabalho. Quando trata a temática indígena, o faz pontualmente e, quase sempre, no passado.

É preciso romper com o discurso que inferioriza e diminui as culturas indígenas e negras. Porém, não podemos culpabilizar os/as professores/as que não tiveram uma formação adequada para trabalhar temáticas que passaram a ser cobradas pelos movimentos sociais e obrigatórias por lei a partir de 2003 (pela lei nº 10.639) e 2008 (pela lei nº 11.645). Nesta perspectiva, pontuo que a necessidade de implementar a lei nº 11.645/2008 para que se rompa com currículos e práticas pedagógicas eurocêntricos, coloniais e homogeneizantes, enfatizando que isso depende de recursos federais, estaduais e municipais, formação inicial e continuada de professores e gestores para que não ocorra um resultado inverso dos objetivos propostos pelos movimentos indígenas, ou seja: para que não ocorrer o reforço de estereótipos, racismo e preconceitos. Por entender como caráter de emergência, concordamos com Canen (2002a, p. 73):

Perceber a prática pedagógica multicultural como uma prática que se constrói discursivamente, por causa de intenções voltadas ao desafio à construção das diferenças e dos preconceitos a ela relacionados, parece ser um caminho central para a concepção de uma formação de professores multiculturalmente comprometidos. Em tempos de choques culturais e intolerância crescente quanto àqueles percebidos como “diferentes”, a educação e a formação de professores não podem mais se omitir quanto à questão multicultural.

Portanto, formar numa perspectiva inter/multicultural e decolonial professores/as e sociedade em geral passa a ser um caminho. Explicitamos que “o colonialismo diz respeito à dominação política e econômica de um povo sobre o outro em qualquer parte do mundo” (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 18), enquanto colonialidade “indica o padrão de relações que emerge no contexto da colonização europeia nas Américas e se constitui como modelo de poder moderno e permanente”. (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 18). Fleuri e Garcia (2015, p. 18) trabalham com o conceito de colonialidade a partir de Walsh (2009) entendendo que “a colonialidade atravessa praticamente todos os aspectos da vida”. Pontuam os quatro eixos entrelaçados, em que o primeiro refere-se à colonialidade do poder:

[...] estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça” como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. Com base na noção de “raça”, as relações entre Europa e os “outros” se configuram segundo hierarquias étnico-raciais, que se instauram no sistema-mundo-moderno. É a partir da categoria de raça que se configuram todas as relações de dominação, incluindo as de classe, gênero, sexualidade, geração, limitações físicas e mentais, entre outras. (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 18-19)

O segundo eixo é a colonialidade do saber. Está na “suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados”. (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 19). Portanto, a colonialidade

[...] organiza os marcos epistemológicos, acadêmicos e disciplinares, caracterizando como fundamentalistas e racistas tanto as lógicas desenvolvidas por comunidades ancestrais, afrodescendentes, ou outros grupos minoritários, quanto às tentativas destes povos historicamente subalternizados de desenvolverem formas próprias e não coloniais de pensamento. (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 19).

O terceiro eixo refere-se à subalternização e desumanização dos colonizados, este chamado de colonialidade do ser, pois “o valor humano e as faculdades cognitivas destes

sujeitos são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais, que distanciam da modernidade e da ‘razão’”. (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 19). O quarto chama-se colonialidade da natureza e da própria vida, pois consiste no binarismo natureza/sociedade e “nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico-espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimentos dos povos ancestrais e afrodescendentes”. (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 19).

Com isso, a colonialidade da natureza e da própria vida desacredita a relação cosmológica dos grupos minoritários com a natureza e, a partir disso, “torna possível desconsiderar os modos de ser, de conhecer e de se organizar destes povos e, assim, subalternizá-los sustentando a matriz racista que constitui a diferença colonial na modernidade”. (FLEURI; GARCIA, 2015, p. 19). Por isso, defendemos uma pedagogia decolonial na perspectiva de

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas que foram até agora padrões de poder enraizados na racionalidade, no conhecimento eurocêntrico e na inferioridade de alguns seres como menos humanos. Isso é o que quero dizer quando falo sobre a decolonialidade. (WALSH, 2009, p. 12, tradução da autora).

Nesta perspectiva, sustentamos projetos e ações de enfrentamento e questionamento da colonialidade do poder, do saber, do ser, da natureza e da própria vida. É assim que justificamos aqui a inter/multiculturalidade, pois

[...] dado as mudanças vividas na América Latina na última década, a insurgência social, política, mas também epistemológica de movimentos afro e indígenas, e a emergência cada vez mais forte de desígnios, agenciamentos e projetos que apontam a descolonização, é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagogia – ou pedagogias – que se enlacen com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e decolonial. (WALSH, 2009, p. 14-15, tradução da autora).

A autora ainda ressalta a importância de lembrar que

o interculturalismo crítico tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia) mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais, [é importante] ressaltar seu sentido contra-hegemônico, sua orientação com relação ao problema estrutural-colonial-capitalista, e sua ação de transformação e criação. (WALSH, 2009, p. 15, tradução da autora).

Recentemente, a perspectiva da inter/multiculturalidade tem sido discutida no campo da educação, principalmente no que tange ao currículo escolar. Em se tratando de uma perspectiva que nasce dentro dos movimentos sociais assim como acima afirma Walsh (2009), propomos essa discussão no próximo capítulo, partindo do pressuposto de que se trata de uma perspectiva importante, fundamental e emergente para pensar em uma efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 nos currículos escolares por uma educação de respeito, valorização das diferenças étnico-raciais e radicalmente democrática.



## **CAPÍTULO III – A PERSPECTIVA INTER/MULTICULTURAL: SUA RECENTE DISCUSSÃO NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Primeiramente esclarecemos o termo inter/multicultural utilizado e defendido por nós e que, na mesma perspectiva, destaca Fleuri (2003, p. 17) ao escrever:

[...] Stephen Stoer e Maria Luiza Cortesão, de Portugal, têm utilizado o termo educação inter/multicultural para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos.

O termo surge a partir das discussões pós-críticas que questionavam a insuficiência de um currículo de perspectiva crítica para promover respeito ante às relações étnicas, socioraciais e culturais no processo de promover diálogos e relações democráticas, questionando o projeto político neoliberal e suas relações de poder.

Porém, é importante lembrar que, em meio a essas discussões, os movimentos sociais indígenas da América Latina já estavam propondo um currículo escolar intercultural por acreditarem na necessidade de colocar em diálogo as diferenças culturais. Sobre o protagonismo dos indígenas, Walsh (2009, p. 22) defende que “a interculturalidade crítica tem suas raízes e antecedentes não no Estado (nem na academia), mas nas discussões políticas postas em cena pelos movimentos sociais”.

Podemos dizer que a interculturalidade funcional entende a diversidade como natural e essencial. (BACKES, 2014). Não questionando as desigualdades sociais, e não vendo as relações de poder como produtoras das diversidades, defendemos um multiculturalismo crítico aliado à interculturalidade crítica, formando, assim, o que chamamos de

inter/multiculturalidade. Em Fleuri (2003, p. 21), lemos que a interculturalidade surge como proposta dos povos indígenas:

As propostas de trabalho intercultural surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas que buscam defender seus direitos, como é o caso do Movimento Zapatista de Chiapas, no México, onde o modelo político do Estado-Nação é questionado em sua capacidade de representar a sociedade multicultural mexicana.

Sobre a perspectiva multicultural crítica, Backes (2014, p. 158) defende que “o multiculturalismo crítico ou de resistência problematiza as relações assimétricas de poder e privilegia as possibilidades de resistência”. Em Siss e Fernandes (2014, p. 114), encontramos que é possível a construção de uma sociedade que valorize a diversidade por meio de uma perspectiva multicultural crítica, quando afirmam que

Dentre outros objetivos, essa educação em perspectiva multicultural se propõe segundo Banks (1995), a instrumentalizar os alunos, possibilitando-lhes construir “conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para um agir efetivo em uma sociedade plural, bem como no interagir, negociar e comunicar-se com pessoas de diferentes grupos” com o objetivo principal de possibilitar a construção de uma sociedade que valorize a diversidade.

Quando falamos em uma perspectiva educacional inter/multicultural, temos em mente ações e interações com o “outro”, olhar o “outro” e suas especificidades e, mais que isso, aprender com a diferença o desconhecido, enxergando o quanto de “outro” existe em nós, e o quanto do “outro” somos. Como Fleuri (2003, p. 31) aponta:

Tal olhar nos coloca, assim, face a face com o estranho, com a diferença, com o desconhecido nem apropriado, mas apenas conhecido na sua especificidade diferenciadora. Não se trata de reduzir o outro ao que nós pensamos ou queremos dele. Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos, excluindo sua diferença. Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecimento para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagimos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos.

Quanto à inter/multiculturalidade e currículo, podemos pensar, juntamente com Silva e Pavan (2017, p. 1-2):

A inter/multiculturalidade crítica propõe ir além dos questionamentos e tensionamentos. Ela deseja a construção de uma sociedade a partir e com os sujeitos historicamente subalternizados, o que significa uma desconstrução dos currículos e das práticas educativas predominantes nas escolas.

Essa fusão dos termos intercultural e multicultural vem sendo utilizada pelos teóricos brasileiros a partir do ano de 1990, e pouco se tem discutido sobre uma definição precisa. Porém, adotamos não só o termo, mas todo o leque de oportunidades, ações, intervenções, como forma de “[...] luta contra todas as formas de discriminação/inferiorização”. (BACKES, 2014, p. 158). A proposta em promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, embutida na palavra, resume nossa intenção nesta pesquisa. Aproveitamos para salientar de que, havendo respeito entre os grupos socioculturais, haverá respeito humano, não mais pela cor da pele ou pela etnia, mas pelo simples fato de que somos seres humano. E, para educar para o respeito e valorização do “outro”, apostamos e acreditamos numa perspectiva inter/multicultural, militante, política, decolonial e social. A perspectiva de currículo que defendemos se propõe a “[...] pensar a educação inter/multicultural como movimento social, relacionando o seu aparecimento com o fenômeno de globalização e o aparecimento de novos padrões de regulação social”. (STOER, 2001, p. 187). Sendo assim, advogamos mais do que apenas pensar em possibilidades de intervir, mas intervir utilizando o chão da escola para propor ações educativas para as relações étnico-raciais e culturais, das minorias, dos oprimidos, dos excluídos vistos como fonte de todo mal. (SKLIAR, 2003).

Contamos hoje, com as leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 entre outras leis e direitos que, dão base para novas discussões e são essas novas discussões que possibilitam a perspectiva inter/multicultural. As questões e temáticas são grandes campos para atender a todos os tipos e modos de diferenças. Em Jesus (2008, p. 2647), podemos ler:

Todavia, o currículo tradicional não tem mais espaço na atual conjuntura, assim, necessitamos de um currículo reconstrucionista que tenha como parâmetro o multiculturalismo, ou seja, um currículo inclusivo, incorporando as tradições dos diferentes grupos culturais e sociais (mulheres, negros, índios etc.). Sendo assim, o debate sobre pluralidade cultural e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional, tem se intensificado.

Vale ressaltar que os debates sobre pluralidade cultural só tomaram corpo por pressões e lutas dos movimentos sociais. Os movimentos sociais e culturais têm causado tensões nos espaços que estão ocupando, questionando as pedagogias e políticas que insistem em manter inferiorizações que dificultam crianças, jovens, adultos e pobres de ocuparem espaços de direito nas escolas e nas universidades, valendo-se de meios excludentes como laudos, reprovações ou, simplesmente, por considerar o “outro” diferente, e quando falamos em

diferença, refirimo-nos à cor, etnia, origem, gênero e orientação sexual. Quando falamos nas leis 10.639/2003 e na lei 11.645, concordamos com Souza (2013, p. 316) em que

A aplicação da Lei 11.645/2008 é mais uma questão de atitude do que de conteúdo curricular. De qualquer forma, é um grande desafio para o sistema educacional brasileiro. Para cumpri-la, a primeira condição é a atitude, porque a escola é como um todo que precisa abrir-se para uma perspectiva mais intercultural, menos homogeneizadora. O currículo, as diretrizes curriculares, o projeto político pedagógico, as metodologias e a avaliação, enfim, a escola precisa (re)elaborar os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas para compreender a complexidade das relações que se dão em seu interior, assim como da desconstrução das identidades pré-concebidas).

Para isso, é importante uma postura inter/multicultural que atenda aos propósitos dos atores sociais, atores que incomodam, resistem, lutam, reivindicam e cobram direitos garantidos pela legislação, mas que é instável nas políticas públicas. São atores que lutam por um outro projeto de campo, uma nova sociedade, uma sociedade em que suas diferenças culturais, linguísticas, religiosas, visões de mundo e saberes sejam reconhecidos e dialoguem com os conhecimentos ditos clássicos para construir uma sociedade democrática e igualitária. Defendemos uma prática pedagógica e um currículo que os movimentos sociais e culturais estejam inseridos como atores e autores, questionando invisibilizações, rejeições e branquiamentos naturalizados por ideologias colonizantes. Concordamos com Arroyo (2012, p. 39) quando ele afirma que

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma pedagogia nem estática nem em movimentos, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflitivas de dominação/reação/libertação. Os movimentos sociais se afirmam atores nessa tensa história pedagógica.

Com isso, destacamos a importância de um currículo inter/multicultural como estratégia para desenvolver práticas de combate ao racismo, ao preconceito, à exclusão, a estereótipos e segregações ainda presentes no espaço escolar, no currículo, nas comunidades e na sociedade como um todo, pois a inter/multiculturalidade “defende que um princípio ético e político de justiça social deve orientar não só as práticas pedagógicas dos agentes educativos como também a própria seleção do saber para o currículo”. (STOER, 2008, p. 204). Os direitos são alguns dos importantes resultados da mobilização desses grupos, que contribuem com as lutas por uma sociedade igualitária e antidiscriminatória, especialmente no âmbito educacional.

A escola precisa mostrar a diversidade de culturas e etnias e assumir sua parcela de responsabilidade na construção de uma sociedade que respeite as diferenças e que reconheça as contribuições de diferentes grupos étnicos e sociais que também formam sujeitos e que constroem outras pedagogias. Arroyo (2012, p. 30) afirma que são “produtores de saberes, valores, culturas e até de processos pedagógicos próprios de suas lutas por emancipação/humanização”.

Ultimamente temos visto com mais frequência os ditos diferentes e inferiores nas escolas e universidades. Atrevemo-nos a apontar as políticas públicas por eles conquistadas como ponte de ser/estar nos lugares antes não possíveis. O que vale observar é que, nesses espaços legitimados como instituições oficiais de conhecimentos válidos, as diferenças marcadas como inferiores estão encontrando lugar para a produção de conhecimentos e pedagogias próprias. São pedagogias que desestabilizam, incomodam ao mostrar outros saberes, outras formas de produção de conhecimento, outros espaços pedagógicos e que, segundo Garcia (2012, p. 132), podemos chamar de qualidade outra, pois implica

Uma qualidade que, ao invés da qualidade excludente em nome da excelência, atua numa perspectiva de inclusão, de aceitação das diferenças, de criação de diálogos interculturais, e rompendo com a histórica monoculturalidade da escola eurocêntrica, abre-se para diálogos interculturais críticos e criativos que resultam na produção de novos saberes.

Para a compreensão das novas perspectivas educacionais, propomos, a seguir, fazer um estudo dos aspectos históricos do currículo escolar desde as primeiras teorizações do currículo até as recentes discussões que, conseqüentemente, atravessam a construção da perspectiva inter/multicultural por nós defendida.

### 3.1 Aspectos históricos relevantes do currículo escolar

Para dar início, citamos Moreira e Silva (2009, p. 7-8), para os quais o currículo

[...] não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que “o currículo é considerado um artefato social e cultural”. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 7). Ele é resultado de uma construção histórica, cultural e social. O espaço-tempo e as relações de poder que o envolvem podem tanto estar explícitas quanto implícitas nos objetivos das tendências que regem o currículo e que estão condicionados aos diferentes momentos históricos. Na história do currículo, inicialmente as duas abordagens teóricas, conhecidas no Brasil, foram escola nova e tecnicismo.

Podemos dizer que as discussões que permeiam o campo do currículo são recentes e podem ser situadas no início do século XX. Os estudos se concentravam em uma crítica ao currículo clássico, o então denominado “*trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, música, aritmética)”. (SILVA, 1999, p. 26). Os clássicos foram vistos pelos curriculistas como currículos que não atendiam mais aos interesses capitalistas da terceira fase da Revolução Industrial, uma formação em massa de cidadãos da sociedade democrática.

Dewey<sup>7</sup> apresentou um currículo progressista que se voltava para as necessidades dos alunos. Partia das experiências para a autorrealização dos alunos. Com isso, propunha formar o cidadão para a democracia capitalista e, segundo Pavan (2009, p. 3), “não tinha uma preocupação com a desigualdade social, menos ainda questionar a sociedade capitalista”. Nos Estados Unidos da América, Franklin Bobbitt elaborou um tratado de currículo – *The Curriculum* (1918) –, de influência taylorista, portanto, conservadora. Essas teorias resultaram em teorizações tecnocráticas que visam à valorização da competição, produção e eficácia, ou seja, a formação para atuar com eficiência na indústria. Podemos encontrar em Silva (1999, p. 22-23) as pretensões de Bobbitt, quando afirma que

---

<sup>7</sup> Cf.: DEWEY, J. The child and the curriculum. In: ARCHAMBAULT, R. D. (ed.), **John Dewey on education: Selected writings**, Chicago: University of Chicago Press, (1964). p. 339-358.

As respostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma como em qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados.

Nesta perspectiva de controle, a escola cumpriria o papel de moldar as novas gerações para melhor se adaptarem às transformações modernas, como Moreira e Silva (2009, p. 10) colocam:

A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar a adaptação das novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam. Na escola, considerou-se o currículo como instrumento de excelência do controle social que se pretendia estabelecer.

O currículo e a pedagogia tecnicista intensificam-se no cenário de pós-Segunda Guerra Mundial, onde podemos citar como marcos “a publicação do 26º Anuário da *National Society for the study of Education*; a conferência sobre teoria curricular na Universidade de Chicago em 1947; a publicação, em 1949, do livro *Princípios Básico de Currículo e Ensino*, escrito por Ralph Tyler” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 12); “Ralph Tyler publicou um livro em 1949 que consolidou o modelo de currículo pensado por Bobbitt”. (SILVA, 1999, p. 12).

É possível dizer que, o currículo tecnicista buscava alcançar resultados pré-determinados utilizando-se de meios como: “plano escolar sob o enfoque sistêmico, instrução programada, seqüências instrucionais, ensino prescritivo individualmente e avaliação por desempenho”. (JESUS, 2008, p. 2643). Moreira e Silva (2009, p. 12) afirmam que

Pode-se dizer que as duas, em seus momentos iniciais, representaram diferentes repostas às transformações sociais, políticas e econômicas por que passava o país e que, ainda que de formas diversas, procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava. As duas tendências, juntamente com vestígios e revalorizações de uma perspectiva mais tradicional de escola e de currículo, dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte.

A escola que historicamente buscou a homogeneidade cultural, em que o branco, rico e macho era o padrão de “certo” e “ideal”, agora passa a sofrer críticas e precisa se reorganizar. Em meio aos princípios da necessidade de acúmulo de capital e de crescimento

burguês, no campo da educação ainda destacamos que a corrida e a preocupação em estar entre os países desenvolvidos prevalecem.

Após 1973, na I Conferência sobre Currículo, na Universidade de Rochester, em Nova York, surge um novo movimento, uma nova perspectiva para o campo do currículo, uma perspectiva crítica. Segundo Silva (1999, p. 37), “O movimento de reconceptualização exprimia uma insatisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler”. Os principais autores que questionam e se opõem ao currículo tecnocrático são: Paulo Freire (1970), Louis Althusser (1970), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), Basil Bernstein (1971), Michael Young (1971), Samuel Bowles e Herbert Gits (1976), William Pinar e Madeleine Grumet (1976), e Michael Apple (1979). A teorização visava organizar um “currículo voltado aos problemas sociais” (GESSE; RANGHETTI, 2011, p. 25) em favor da emancipação individual e coletiva que rejeita a perspectiva tecnicista dominante até então.

A preocupação maior do novo enfoque: entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos [...]. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 16).

Nesta perspectiva, podemos reafirmar que o currículo não é neutro e, sim, “O currículo é uma área contestada, é uma arena política”. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 21). Acrescentamos ainda que ele é fruto do seu tempo-espaço histórico, e que “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”. (SILVA, 1999, p. 14). Ainda sobre a abordagem crítica de currículo, podemos afirmar que

[...] o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder. É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido em relações de poder. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 29).

Na perspectiva da pedagogia crítica, Paulo Freire se destaca por defender um currículo voltado aos problemas sociais proporcionando a formação da “humanização do ser e da sociedade”. (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 25). Nesse sentido, vale destacar que, no movimento da nova sociologia da educação, destacam-se estudiosos tais como Michael Young



e Basil Bernstein, na Inglaterra. Nos Estados Unidos, Michel Apple e Henry Giroux legitimaram o movimento.

O movimento da nova sociologia da educação contribuiu para romper com o currículo e com a tendência tecnicista. É importante expor que surgiram na Inglaterra duas tendências críticas no campo do currículo: a primeira de caráter marxista que compreende o currículo dentro de uma perspectiva emancipatória, e a segunda inspirada em estratégias e investigações fenomenológicas e hermenêuticas que observa a valorização “[...] dos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares”. (SILVA, 1999, p. 38). Porém, ressaltamos que “o modelo tradicional, tecnicista tem exercido maior influência nas políticas públicas em educação e, conseqüentemente, são ainda dominantes nas escolas”. (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 24). Contudo, é importante notar que “muito pouco, ou quase nada, tem se pesquisado em torno das práticas e modelos curriculares que vêm sendo implementado no contexto real de nossas escolas”. (Idem, ibidem, p. 32).

Na década de 1980, surgem as discussões do currículo multi/intercultural dando foco no pensar a educação para as relações étnico-raciais.

Para dar início as teorizações do currículo multicultural de perspectivas pós-críticas citamos Jesus (2008, p. 2638) quando afirma que “Um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social e principalmente econômica e cultural”. É no cenário da pós-modernidade nos anos de 1990 em que grandes movimentos sociais se fortaleciam que emergiu o multiculturalismo que, segundo Silva (1999, p. 17), são teorias que “apontam para discursos, tais como: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação, discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, “raça”, etnia, sexualidade e multiculturalismo”. Para Pavan (2007, p. 5) “A pedagogia crítica passa a ser vista pelas teorias pós-críticas como insuficiente para pensar o currículo e a educação”.

Nesse sentido, o currículo é analisado a partir das relações de poder, como escrevem Moreira e Silva (2009, p. 29): “O currículo está, assim, no centro de relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se realiza exatamente conforme suas intenções”.

Nas décadas de 1980 e 1990, o campo do currículo brasileiro estava a passar por múltiplas influências de autores, tais como: Michael Apple e Henry Giroux, ligados à nova sociologia da educação e ao pensamento marxista. A pedagogia histórico-crítica e a pedagogia do oprimido fazem, enquanto vertentes pedagógicas, parte deste contexto.

Com essas influências teóricas do currículo, os autores passaram a focar em um currículo mais sociológico enquanto questionavam o currículo até então predominante. Encontramos em Lopes e Macedo (2002, p. 14) a afirmativa de que “Os estudos em currículo assumiram um enfoque nitidamente sociológico, em contraposição à primazia do pensamento psicológico até então dominante”.

Segundo as autoras, no fim da primeira década dos anos de 1990 as teorizações passaram a incorporar os pensamentos pós-modernos e pós-estruturalistas com os autores como Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari e Morin. Lopes e Macedo (2002, p. 16) chamam a atenção para que não sejam “entendidas como um direcionamento único do campo”. Contudo, para as autoras o hibridismo de tendências garante maior vigor ao campo, porém, “Observamos uma certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo”. (Idem, ibidem, p. 16).

É nesse cenário híbrido de currículo que Tomaz Tadeu Silva liderava o grupo de Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Neste meio, procurava fazer o diálogo entre teoria crítica e pós-moderna, traçar “as continuidades e rupturas entre essas teorizações, bem como identificar limites, dificuldades e impasses entre essas perspectivas teóricas”. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 22). Vemos então que o hibridismo é uma característica das teorizações curriculares atuais:

[...] o que se está sustentando é que a categoria hibridização parece substituir satisfatoriamente a expressão transferência educacional, tanto por permitir que se capte melhor a dinâmica do movimento de ideias, teorias e modelos entre diferentes países, como por evitar análises que, embora reconhecendo a ocorrência de interações e resistências, secundarizam a importância da esfera cultural no processo de formação de um campo de estudos. (MOREIRA, 2010, p. 76).

Compreendemos que os encontros e desencontros das teorizações são reflexos das aproximações culturais que antes, na história da humanidade, não conviviam. Não podemos esquecer a recente redemocratização pelo qual o Brasil passava e o crescente capitalismo exacerbado e a globalização acelerada. As desigualdades sociais aumentavam por consequência, os movimentos sociais se articulavam e cresciam com o objetivo de reivindicar melhorias na educação pública, entre outras reivindicações. É na década de 1990, em meio a pressões dos movimentos sociais, que as perspectivas multiculturais ganham ênfase. Moreira (2001) concorda com Silva (1999) quanto ao multiculturalismo crítico. Ele se caracteriza por

[...] não conceber as diferenças culturais separadamente das relações de poder, [...] no multiculturalismo crítico a própria definição do que é humano é vista

como resultado de relações de poder. Ainda segundo o autor, a perspectiva crítica do multiculturalismo pode ser dividida em uma concepção pós-estruturalista (que concebe a diferença como essencialmente um processo linguístico e discursivo) e uma mais materialista (para a qual os processos institucionais, econômicas, estruturais, estariam na base da produção do processo de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural). (MOREIRA, 2001, p. 69).

Contudo, importa enfatizar que “Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações”. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 29).

É por compreender que o currículo está atravessado por relações de poder que a perspectiva pós-crítica “compartilha com a pedagogia crítica que o currículo não é uma listagem de conteúdos. O currículo serve aos interesses do capital. Mas não serve só a interesses de classe”. (PAVAN, 2009, p. 5). Nesta perspectiva, a autora ainda afirma que “o currículo legitima também determinadas identidades raciais, de gênero, de etnia, de religiosidade, desautorizando outras”. (Idem, *ibidem*, p. 5).

São relevantes as considerações dos autores para pensar as relações étnico-raciais no contexto escolar, principalmente para relacionar com os objetivos desta pesquisa, entre os quais me parece mais pertinente trazer aqui as relações de poder presentes nas tramitações e negociações para a implementação da lei nº 11.645/2008 e na forma como os professores pensam e se posicionam diante da obrigatoriedade da legislação e de que forma isto reflete em seus educandos.

Backes (2010, p. 238) explica que, no campo do multiculturalismo e nas teorias do currículo pós-crítico, “o poder é múltiplo e descentrado, está presente em todas as relações sociais, isto é, além de estar presente nas relações de classe, está também nas relações étnicas/raciais, nas relações de gênero e sexualidade e nas demais relações”. Nossa preocupação não é identificar e nem apontar a fonte ou quem exerce o poder, mas observar de que forma as relações de poder intervêm para que haja ou não ações para a implementação dos objetivos da lei em questão.

A partir das leituras realizadas, afirmamos e defendemos aqui a importância e relevância de se trabalhar com um currículo escolar inter/multicultural por uma educação antirracista, que respeite e reconheça as diferenças étnico-raciais como tantas outras diferenças. Quanto às relações de poder, Moreira e Silva (2009, p. 30) explicitam que

Saber que o poder não é apenas um mal, nem tem uma fonte facilmente identificável, torna, evidentemente, essa tarefa mais difícil, mas talvez menos

frustrante, na medida em que sabemos que o objetivo não é remover o poder de uma vez por todas, mas combatê-lo, sempre. Essa luta levará não a uma situação de não-poder, mas a relações de poder transformadas. O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder.

Fica evidente que o currículo é um campo atravessado pelas relações de poder em meio à luta, ao combate, às transformações do ser e do poder, o mesmo campo em que as identidades se formam e as diferenças se constroem. Por fim, apropriamo-nos de Moreira (2008, p. 26) para reforçar nossa perspectiva curricular inter/multicultural em que “no planejamento e no desenvolvimento de currículos, voltem-se para as margens, para as fronteiras, para as tradições anuladas, para as histórias não-contadas, para as vítimas, para os excluídos”. Com isso, teremos um currículo que ouve as vozes silenciadas, que conta as histórias escondidas nas entrelinhas e, mais que isso, envolva os movimentos étnico-raciais e sociais na produção desse currículo.

Segundo Freire (2000), o currículo tem sido elaborado e pensado por “seres iluminados”, claro que sarcasticamente falando. Em meio à dramática realidade brasileira em que o racismo silencioso e negado exclui e como diz Munanga (1994), mata os que estão nas fronteiras da exclusão étnica, social, racial, econômica e cultural, pois “[...] o racismo visa principalmente não a intolerância daquele que é diferente, mas sim medo e o horror da semelhança escondida na diferença” (MUNANGA, 1994, p. 183), há a emergência em levar para o chão da escola e das universidades uma abordagem que subverta a lógica monocultural de currículo. Importa levar uma perspectiva inter/multicultural crítica de currículo para o chão da escola, pois a perspectiva

[...] enfatiza a produção de significados e representações no território da cultura. Cultura que ainda nos dias atuais continua equivocadamente branca, masculina, heterossexual, eurocêntrica. O campo da cultura é marcado por muitas relações de poder e poder assimétricas. (PAVAN, 2009, p. 5).

Portanto, a partir da perspectiva é preciso pensar projetos e ações que rompam com o racismo, que desconstruam estereótipos e promovam uma educação que privilegie as especificidades e subjetividades das diferenças dos grupos multiculturais para que todos vivam democraticamente no mundo.

### 3.2 O currículo inter/multicultural e sua necessária presença no espaço-tempo escolar

Por mais que negue, a sociedade brasileira é preconceituosa. Diariamente a imprensa mostra a realidade cruel a que os negros e indígenas são expostos. Figueiredo e Grosfoguel (2009, p. 224) afirmam que “os mestiços mais escuros são frequentemente estereotipados, quando não invisibilizados, nas representações sobre o Brasil moderno, presentes, por exemplo, na mídia”. A educação é eurocêntrica e voltada à valorização da cultura branca e à desvalorização das minorias que, na realidade, são maioria como os negros que muitas vezes são inferiorizados. Segundo eles, “No Brasil, a ‘independência sem descolonização’ manteve os negros, pardos e indígenas excluídos, explorados, marginalizados, segregados dos espaços de poder social, cultural, econômico, político e educativo”. (FIGUEIREDO; GROSGOQUEL, 2009, p. 225). Com isso e por isso, eles também não se identificam com as características dos negros que a sociedade produziu e tem produzido séculos após séculos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam:

Têm, eles, insistido no quanto é alienante a experiência de fingir ser o que não é para ser reconhecido, de quão dolorosa pode ser a experiência de deixar-se assimilar por uma visão de mundo que pretende impor-se como superior e, por isso, universal e que os obriga a negarem a tradição do seu povo. (BRASIL/MEC, 2004, p. 14).

Com isso, percebemos o quanto a formação da identidade negra sofre impactos e influências diretas da perversidade do colonialismo. Sobre a identidade negra Gomes (2012, p. 43) afirma que “Para entender a construção da identidade negra no Brasil é importante também considerá-la não somente na sua dimensão subjetiva e simbólica, mas sobretudo no seu sentido político”. O movimento social tem contribuído para uma “tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil”. (MUNANGA, 1994, p. 187). Constatando as dificuldades em romper com as “fronteiras da exclusão”, encontramos em Freire (2000, p. 23) as possibilidades em adotar um currículo crítico, decolonial e libertador:

Uma das primordiais tarefas da pedagogia crítica radical libertadora... é trabalhar contra a força fatalista dominante, que estimula a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação à realidade injusta, necessária ao movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra.

Com isso, um docente precisa estar comprometido em questionar o que histórica e culturalmente tem sido cristalizado na chamada história do Brasil e fazer com que os oprimidos passem a buscar a história não contada. E com a tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído, encontrar uma mulher ou homem muito distinto do que historicamente foi construído e reafirmado sistematicamente para mantê-los nos grilhões da colonialidade. (MUNANGA, 1994).

Mesmo que raramente tenha ocorrido a utilização de “raça” em nossa abordagem, parece pertinente esclarecer o sentido assumido e defendido por nós. Gomes (2012), ao comentar Munanga (1994), fala do sentido político e militante pretendido deste termo, mesmo que, como a própria autora aponta, ele ainda é utilizado como categoria social de exclusão. Em nossos escritos, sempre o empregamos no sentido político:

É necessário também avançar na compreensão do que significa raça na sociedade brasileira. Esta, ora assume o sentido e a ressignificação política dada pelos próprios sujeitos negros, principalmente os adeptos das mais diversas formas de militância, ora é uma categoria social de exclusão social e, por que não dizer, de homicídio. (GOMES, 2012, p. 43).

A partir da afirmativa “A realidade da raça é social e política: ela é uma categoria social de exclusão e de homicídio. Em outras palavras, os atos da racização existem socialmente, independente da aceitabilidade do termo ‘raça’” (MUNANGA, 1994, p. 180), concordamos que a exclusão mata, sim; podemos dizer que ela gera homicídio. Com isso, aproveitamos para enfatizar um elemento muito importante para a implementação da lei nº 11.645/2008: as diferentes culturas que compõem a nossa história, entre elas as contribuições dos negros e indígenas que teceram a cultura brasileira e que poucos sujeitos têm consciência dessas marcas tão presentes no cotidiano dos brasileiros.

É preciso que os professores e professoras somem forças junto aos movimentos negros e indígena no combate ao racismo aderindo a uma pedagogia decolonial, pois “Destruir o racismo continua sendo um imperativo de todas as pessoas e de todas as instituições”. (SOUZA; OLIVEIRA, 2016, p. 463). Compreendemos a pedagogia decolonial explicitada nas obras de Paulo Freire: “[...] a proposta da perspectiva decolonial tem, assim com a obra de

Freire, um valor pedagógico na medida em que questiona os referenciais eurocêntricos a partir dos quais o conhecimento no campo das ciências sociais é produzido”. (PENNA, 2014, p. 183).

Chamamos a atenção para a responsabilidade do Estado em formular e implementar políticas públicas que permitam melhorias de “[...] condições e oportunidades iguais para os ditos diferentes, [...]”. (GOMES; MARTINS, 2004, p. 10). Nessa mesma perspectiva, Gomes e Martins (2004, p. 10) em uma provocação sobre as ações afirmativas, escrevem:

Não podemos nos esquecer de que, antes mesmo de os dados oficiais atestarem, através das estatísticas, a existência da lamentável desigualdade racial que assola o nosso País, o movimento negro já fazia denúncia há muito tempo. Porém, nem sempre a sua fala, seu discurso e sua denúncia eram levados a sério pelo Estado, pelos formuladores de políticas públicas, pelos intelectuais e pela universidade.

A partir das afirmativas postas até aqui, vemos o racismo como um prejuízo que historicamente tem afetado estes grupos no âmbito social e que tem se refletido na escola, no processo educativo dos alunos e alunas negros/as e indígenas. A falta de interesse e de consciência sobre a importância das contribuições econômicas, políticas, sociais, culturais, religiosas, ideológicas e filosóficas dos/as negros/as e indígenas é consequência de uma histórica educação eurocêntrica que exclui, classifica, hierarquiza, homogênea reafirmando as relações de poder e estabelecendo fronteiras de exclusão para os que não se encaixam nos padrões estabelecidos pelos grupos hegemônicos. Para mudar essa realidade,

[...] preconceitos devem ser desconstruídos, o que se espera poder atingir por meio do conhecimento e valorização da história e cultura dos afrodescendentes, dos africanos, dos povos indígenas. Essas histórias e culturas, queira-se ou não, são centrais na construção da nação e como tal precisam ser estudadas, a fim de que se superem preconceitos, freiem definitivamente ideias de supremacia de uma cultura sobre outras, desconstruam pedagogias que visam assimilar todos a uma única visão de mundo. (SILVA, 2013, p. 4).

Acrescentamos a importância do processo educativo e suas possibilidades de contribuição para uma sociedade que rompa com as diferentes formas de preconceito e discriminações. Trazemos Freire (2000, p. 81) para lembrar que “mudar é difícil mais é possível”, e também recordar de que

Não há prática social mais política que a prática educativa. Com efeito, a educação pode ocultar a realidade da dominação e da alienação ou pode, pelo contrário, denunciá-las, anunciar outros caminhos, convertendo-se assim

numa ferramenta emancipatória. O oposto de intervenção é a adaptação, é acomodar-se, ou simplesmente adaptar-se a uma realidade sem questioná-la. (FREIRE, 2004, p. 34).

Com isso, justificamos a importância de os/as professores/as adotarem uma prática pedagógica decolonial em prol de uma sociedade em que as diferenças não sejam utilizadas para justificar “[...] a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados” (WALSH, 2009, p. 23), e que não sejam vistas como sinônimo de inferioridade, mas como que partam do “reconhecimento e distribuição, de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdade”. (SANTOS; NUNES, 2003, p. 22). Acreditamos que o processo educativo comprometido com a inter/multiculturalidade é capaz de promover a igualdade e a sociedade democrática, até porque “o grande desafio para a educação inter/multicultural é tornar a escola num lugar privilegiado de comunicações interculturais”. (STOER, 2008, p. 203). enxergamos a educação como um campo-espço de possibilidades para comunicações inter/multiculturais e, como escreve Freire (2000, p. 67): “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. Sabemos que a educação não é a solução do mundo, mas acreditamos, com Freire, que sem ela tudo será mais inviável.

Defendemos e adotamos nesta pesquisa um currículo capaz de

[...] promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sócio-culturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. (CANDAU, 2009, p. 166).

Nessa mesma perspectiva também, optamos justamente pelas concepções de interculturalidade ou multiculturalismo que entendemos como “uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social”. (CANDAU, 2009, p. 163). E quando levamos para o campo da educação, referimo-nos a um multiculturalismo que “[...] envolve, ainda, um posicionamento claro a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados”. (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 7). Com isso, acreditamos na educação como meio de educar para o respeito e valorização do “outro”:

[...] o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma



disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. (FLEURI, 2003, p. 17).

Quanto à igualdade, apropriamo-nos de Santos (1999, p. 44), que defende o sentido pretendido e utilizado, de que “temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”. Por isso, defendemos e acreditamos que “[...] Conviver com a diferença (e com os diferentes) é construir relações que se pautem no respeito, na igualdade social, na igualdade de oportunidades e no exercício de uma prática e postura democráticas”. (GOMES, 2007, p. 30). Vale assinalar que estamos defendendo a ideia de igualdade econômica e de direito e não a “mesmidade”. Fleuri (2003, p. 17) defende uma “‘educação para a alteridade’, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla [...]”. Portanto, acreditamos que uma educação inter/multicultural deve estar apoiada nos pilares da alteridade, do respeito, da igualdade, da dignidade, das oportunidades e dos direitos, pois “O que propomos é sairmos do lugar do saber e do poder sobre o outro e nos abirmos para esta maravilha que é *o encontro com o outro*”. (MARQUES, 2012, p.112).

Assim como Freire (2000) sonhava, nós também sonhamos e apostamos na educação para as relações étnico-raciais e culturais por um futuro em que as diferenças não sejam sinônimo de inferioridade, mas especificidade da individualidade humana. Sendo assim, todos terão direito de ser e ser respeitado e aceito como é, humano. Bomfim (2015, p. 151) apresenta uma visão militante acerca destas afirmativas quando defende a “[...] construção de um novo projeto de sociedade com base na igualdade e respeito ao ser humano”. O sonho ao qual nos referíamos, Bomfim (2015) chama de um novo projeto de sociedade, uma sociedade justa e radicalmente democrática. Aproveitamos os termos igualdade e diferença que se faz e farão presentes em todos os capítulos da pesquisa para justificar, com base em Candau (2002, p. 128), que

[...] o problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença. Hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir as questões relativas à diferença, nem se pode abordar temas relativos às políticas de identidade dissociadas da afirmação da igualdade.

Para tanto, ainda reforçamos que a educação tem um papel fundamental na desconstrução do preconceito e na construção do respeito e valorização do “outro”. Canen

(2002a, p. 63) aponta para uma dupla dimensão que caracteriza a educação multicultural, em que

[...] de um lado, a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para a superação do fracasso escolar. Por outro, a quebra de preconceitos contra aqueles percebidos como “diferentes”, de modo que se formem futuras gerações nos valores de respeito e apreciação à pluralidade cultural, e de desafio a discursos preconceituosos que constroem as diferenças.

Portanto, quando propomos respeito às diferenças, defendemos a “possibilidade de *respeitar as diferenças* e de *integrá-las em uma unidade que não as anule*”. (FLEURI, 2003, p. 17). O autor ainda explica diferença a partir de Bhabha, pois

[...] a *diferença* cultural se constitui, para Bhabha, como o processo de significação através do qual afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. (FLEURI, 2003, p. 23).

Não pretendemos aqui dar significados fixos aos termos e conceitos. Apenas não queremos deixar soltos terminologias tão complexas presentes numa abordagem crítica e pós-crítica do currículo escolar, principalmente quando utilizamos uma perspectiva inter/multicultural de currículo. Isso porque entendemos que, no tempo e espaço, os termos ganham novas significações. Dando continuidade, encontramos em Fleuri (2003, p. 30) a compreensão dinâmica de diversidade cultural:

Para além de uma compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da *diversidade* cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da *diferença*, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares das *enunciações* de diferentes sujeitos e identidades socioculturais.

Nesta perspectiva, a pesquisa analisa o que pensam os professores acerca da lei 11.645/2008. Quando propomos analisar professores/as, caímos na teia da formação inicial e continuada de professores e, para essa análise, é preciso ter a compreensão de que o professor é uma construção social e cultural, ou seja, fruto de um currículo escolar e de curso. Isso torna possível “[...] na medida em que realizarmos uma crítica à racionalidade ocidental, entendida como uma forma de pensar que se tornou totalizante e hegemônica, e propusermos novos rumos para sua superação a fim de alcançarmos uma transformação social”. (GOMES, 2007, p. 36). Nesta mesma linha de raciocínio, Gomes (2007, p. 36) faz a seguinte reflexão:

[...] isso nos leva a indagar em que medida os currículos escolares expressam uma visão restrita de conhecimento, ignorando e até mesmo desprezando outros conhecimentos, valores, interpretações da realidade, de mundo, de sociedade e de ser humano acumulados pelos coletivos diversos.

A partir desses questionamentos relevantes enquanto nós educadores / pesquisadores, Gomes (2012, p. 43) nos provoca a pensar ao perguntar: “Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores/as, sobre a importância da diversidade cultural?” Os questionamentos da autora são provocadores, tanto para pensar a educação para as relações étnico-raciais e culturais quanto para pensar a formação de professores/as.

Pensamos a formação de professores como essencial e importante quando falamos de uma efetiva implementação da lei nº 11.645/2008, que obriga a abordagem dos conteúdos de História e cultura afro-brasileiras e indígenas. Portanto, concordamos com Souza (2013, p. 318) em que

É urgente investir na formação de professores, como também, a formação de grupos de estudos, em que a participação de professores de sala de aula seja facilitada; para que os diálogos regionais trabalhem na direção de uma proposta participativa, ampliando os conhecimentos sobre esses povos.

Há a importância que damos à formação de professores habilitados para trabalharem na construção de uma educação sensível à causa das minorias, que construam junto com seus educando e educandas a consciência de que respeitar a diferença do “outro” é bom para si, para o “outro” e, principalmente, para toda a sociedade. Portanto,

[...] todos precisam ter conhecimento da diversidade étnico-racial e cultural que compõe a complexidade do ambiente escolar, para que todos tenham atitudes de reconhecimento das alteridades, de compreensão e valorização do outro, para que todos possam (com)viver e aprender “com”, e não “apesar de”. (SOUZA, 2013, p. 316).

É imprescindível não pensar na lentidão com que as mudanças ocorrerão. Porém, mais vale acreditar em Freire (2000, p. 48) e sua esperança na luta e na *praxis* militante:

[...] toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel principal das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história,

o sentido ético da presença humana no mundo, como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança.

Ressaltamos que as universidades “[...] precisam urgentemente repensar os projetos pedagógicos desses cursos com vistas a preparar o futuro professor para educar numa sociedade diversificada por gênero, classe social, cultura, raça ou etnia, respeitando as diferenças”. (SISS; FERNANDES, 2014, p. 116). Portanto, fica evidente que a função política e social do/a professor/a pode ser trabalhada em seu processo de formação acadêmica e ao longo de seu magistério com a formação continuada. Em especial, quando falamos em educação para as diferenças étnico-raciais e culturais, importa reelaborar os projetos pedagógicos dos cursos de formação docente, para que a temática étnico-racial seja central, pois

[...] embora houvesse, mesmo que escassamente, a referência às temáticas da história e cultura dos negros e dos índios, esta ocorreu de maneira superficial, havendo a predominância das abordagens de estereotipagem e tergiversação. Isso demonstra que ambos os povos são representados de maneira equivocada e superficial, na medida em que são desconsiderados seus aspectos culturais e históricos que muito contribuíram para a formação de nossa sociedade atual. (GOULARTE; MELO, 2013, p. 52).

Portanto, apostamos na formação de professores comprometidos politicamente com a transformação das relações étnico-raciais e sociais e de respeito ao “outro”. A partir disso, concordamos com Freire (2000, p. 100) em sua provocação:

Me parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que “treina”, em lugar de formar. Não pode ser a de que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente.

Com isso, afirmamos que é de suma importância que os/as professores/as sejam formados/as especificamente para trabalhar com a complexidade dos conteúdos exigidos e tratar o ensino de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar, de forma que os/as alunos/as possam receber uma formação escolar que desconstrua preconceitos, racismo e estereótipos, que forme alunos capazes de enxergar as diferenças de forma saudável; pessoas capazes de questionar e atuar ante o projeto de sociedade hegemônica e colonial, ante as fronteiras delimitadas pelo poder; cidadãos que questionem e atuem ante as

injustiças da desigualdade, ante as injustiças da globalização e suas consequências, ante a negação de direitos, ante a falta de respeito à natureza e à humanidade, ante a perversidade capitalista.

E, nesta perspectiva, pensar que “Mulheres e homens, nos tornamos mais do que aparatos a serem treinados ou adestrados. Nos tornamos seres da opção, da decisão, da intervenção no mundo. Seres da responsabilidade”. (FREIRE, 2000, p. 128). Para tanto, reforçamos ser indispensável pensar na formação de professores comprometidos para uma implementação concreta da lei nº 11.645/2008 no âmbito do currículo escolar. Siss e Fernandes (2014, p. 117) provocam quando afirmam:

Enfatizamos que a formação inicial e continuada de professores é um elemento fundamental para a desconstrução das desigualdades sociais e étnico-raciais que contribuem para exclusão de grande parcela da população indígena e Afro-brasileira dos bens construídos socialmente.

Os autores ainda chamam a atenção salientando que a formação de professores na perspectiva de formação para as relações étnico-raciais é um caminho que podemos apostar para um processo formativo de desconstrução do racismo e construção de uma democracia étnico-racial.

Ela é, seguramente, um dos caminhos possíveis para se realizar um trabalho educativo que dê conta dessas complexas questões relações étnico-raciais e que oferece, ainda, importantes contribuições no processo de (des)construção do racismo em nossa sociedade através do questionamento do preconceito e da discriminação, ainda tão presentes em nossa sociedade e, portanto, em nossas escolas, apesar dos discursos em contrário. (SISS; FERNANDES, 2014, p. 117).

Encerramos o item reafirmando que falar em implementação da lei nº 11.645/2008 é falar em atravessamentos, dar ênfase aos movimentos sociais pelo protagonismo quanto à criação, à pressão destes para a implantação e, hoje, para a implementação. Propor e questionar a implementação da lei em questão é trazer os movimentos sociais, as relações de poder e as tensões que a atravessam. É destacar a importância do comprometimento político da sociedade por uma educação que contemple as diferenças étnico-raciais e culturais, pois acabar com o racismo é dever de todo cidadão e não somente dos que sofrem com o racismo. É trazer o lado injusto do capitalismo e o aumento desacerbado das desigualdades sociais.

Baseada num conjunto de estudos teóricos, com destaque para Candau (2009), Fleuri (2003), Walsh (2009), podemos dizer que um currículo organizado conforme os

princípios da inter/multiculturalidade (valorização dos conhecimentos de todas as culturas sem hierarquizá-los, questionamento permanente da colonialidade que impõe um modo único de poder, saber, ser, e viver, diálogo entre os diferentes conhecimentos, entre outros) implica um projeto coletivo que requer também professores que não só defendem esses princípios, mas suas concepções e perspectivas as incluem e, portanto, suas práticas pedagógicas se baseiam sempre neles. Trata-se de uma outra organização curricular (sem hierarquias entre as disciplinas), com professores que estabelecem um diálogo entre os diferentes conhecimentos sem a pretensão de hierarquizá-los e com a permanente participação da comunidade com suas diferentes culturas.

Não falamos em educação para índios, não falamos em educação para negros; falamos em educação para todos os cidadãos brasileiros em meio à diversidade de “raças”, etnias, gêneros, religiões, culturas, etc. e que precisam viver sua diversidade sem que ela seja diminuída, estereotipada, folclorizada ou “exoticizada”. Portanto, é inevitável não abranger a importância do professor nesse papel social e político de formar mulheres e homens capazes de atuar em um novo projeto de sociedade em que a democracia social, o respeito à natureza, o respeito ao humano, o respeito à diferença, a dignidade e direito do homem ocupem um lugar central.

Assim como toda a sociedade, com destaque para os movimentos sociais, todos são imprescindíveis na luta pela erradicação do racismo e por ser a educação um meio de combatê-lo, o professor é um agente social fundamental para a implementação da Lei nº 11.645/2008. Portanto, propomos no capítulo seguinte analisar as vozes destes sujeitos imersos no espaço escolar, lugar este onde, as diferenças, as identidades e os saberes transitam, se mostram, se constroem e se desconstroem. Intentamos compreender até que ponto eles conhecem a Lei nº 11.645/2008, que importância atribuem à ela e suas percepções enquanto uma lei de caráter político/social das minorias. Acima de tudo, pretendemos identificar as dificuldades e desafios desses sujeitos para implementar os conteúdos exigidos pela lei, suas relações com as diferenças presentes em sala de aula assim como, analisar suas sugestões para pensar a formação inicial e continuada que possibilite formar professores/as capacitados para atuarem em prol de uma educação radicalmente democrática.

## **CAPÍTULO IV – LEI Nº 11.645/2008: DO CONHECIMENTO LEGAL À APROPRIAÇÃO PEDAGÓGICA**

Como já apontamos na introdução, as informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas cujo roteiro foi elaborado com base nos objetivos que pretendem analisar o que os/as professores e professoras pensam da implementação da lei nº 11.645/08 no currículo escolar. Conforme já dito acima, os objetivos específicos são: a) caracterizar o processo histórico de elaboração da lei nº 11.645/08; b) analisar como os/as professores/as percebem as relações étnico-raciais presentes na sociedade e os desafios para a formação docente; c) articular a compreensão dos/as professores/as sobre a lei nº 11.645/08 e suas implicações para o currículo escolar e a aprendizagem. Por meio das entrevistas semiestruturadas, os/as professores/as puderam expor suas concepções acerca de sua compreensão sobre a lei nº 11.645/2008 e do que pensam a respeito dela como uma obrigatoriedade de inserção nos conteúdos de História e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo escolar e suas contribuições tanto para a aprendizagem dos alunos (como para uma educação étnico-racial de respeito às diferenças, visando uma educação e formação cidadã democrática. Portanto, defendemos que

[...] preconceitos devem ser desconstruídos, o que se espera poder atingir por meio do conhecimento e valorização da história e cultura dos afrodescendentes, dos africanos, dos povos indígenas. Essas histórias e culturas, queira-se ou não, são centrais na construção da nação e como tal precisam ser estudadas, a fim de que se superem preconceitos, freiem definitivamente ideias de supremacia de uma cultura sobre outras,

desconstruam pedagogias que visam assimilar todos a uma única visão de mundo. (SILVA, 2013, p. 4).

Nessa perspectiva, buscamos ouvir as vozes dos professores e professoras inseridos em uma escola periférica que atende alunos e alunas de etnias indígenas, negros, brancos e outros. Em meio a tantas diferenças, os/as professores e professoras de maneira geral apontam para um conhecimento do ponto de vista legal da existência da lei nº 11.645/2008, embora superficial. Isso podemos constatar na voz da professora Larissa, quando diz: “Conheço, não de forma aprofundada, mas até fiz a leitura aqui também, tomei consciência que agora é obrigatório. [...] Então tem que ser trabalhado, não pode fazer vista grossa, e eu acho bastante importante”. Na mesma direção, o professor Mario explica: “Se você me falasse assim é a lei tal, tal, eu não saberia qual era. Se você não me falasse que ela estabelece tudo, tipo, a gente ouviu quando teve a formação tudo, mas falar que eu conheço a lei a fundo, não conheço, já ouvi falar [...]”. Nesta perspectiva, lembramos a pesquisa de Russo e Paladino (2016, p. 914) que apontam como resultado de pesquisa que “sobre a lei n. 11.645/2008, 60% deles [os/as professores(as)] disseram conhecê-la, enquanto 40% declararam nunca ter ouvido falar”. Apesar de não se tratar do mesmo local de pesquisa, os números de ambos os estudos se aproximam.

Com intuito de ouvir se os/as professores e professoras conheciam a lei nº 11.645/2008, alguns professores, como o Leandro, disseram não só conhecer como também estar discutindo as implicações da lei, relacionando-a com a realidade da escola que recebe muitos alunos indígenas. Quando perguntado se conhecia a lei nº 11.645/2008, ele afirma: “Sim, através da LDB, fizemos leituras, fizemos leituras nas nossas formações, a gente sempre discute a LDB. E essa lei é um assunto que sempre vem à tona, por causa da nossa situação [...]”. Na fala do professor, observamos que ele reconhece estar inserido numa escola diferenciada por receber uma diversidade de alunos, com destaque para os indígenas. “O processo de formação docente é crucial para a articulação de um trabalho pedagógico voltado para o reconhecimento das diferenças enquanto oportunidade e enriquecimento no processo de ensino-aprendizagem”. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 46).

Conforme já debatido no referencial teórico, muitas vezes há falta de diálogo com os ditos diferentes – com os indígenas mais especificamente. Segundo o professor, a causa das discussões acerca da lei estar sempre presente nas formações é que a escola recebe muitos indígenas. A inabilidade em lidar com o reconhecimento e a legitimidade das diferenças no ambiente escolar gera discriminação e preconceito:



Ao contemplar diferentes identidades em seu cotidiano, a escola não pode se omitir do papel de problematizar as relações de poder, assim como de promover a negociação e o diálogo com os processos de diferenciação, que produzem aproximações e distanciamentos identitários. A incapacidade de lidar com esses processos pode resultar em situações de discriminação, preconceito, crenças distorcidas e estereótipos a respeito do outro. (SANTIAGO, AKKARI; MARQUES, 2013, p. 41).

Em meio à entrevista, foi possível observar uma certa preocupação em todos os professores e professoras sujeitos da pesquisa quanto a um não conhecimento formal do documento e seus pareceres legais, observada pelo uso das expressões “eu não conheço profundamente” ou “eu não conheço a fundo”. Podemos também perceber isto na fala do professor Jeferson: “A lei assim, teoricamente assim, não conheço, mas tive esse contato tanto pela... própria escola mesmo, pela mídia, sobre essa questão... da história afro... que eu concordo, eu concordo entre aspas que seja um conteúdo dado como, junto com a história [...]”. Na fala do professor, percebemos que a compreensão da implementação da lei fica restrita ao ensino de História. Como diz Marques (2017, p. 55),

No contexto da formação inicial de professores, vale salientar que, embora a Lei nº 10.639/2003 tenha elencado as disciplinas que devem implementar as diretrizes, não houve, por analogia, uma exclusão das demais áreas; contudo, essa interpretação tem sido utilizada. Ou seja, em algumas escolas, o estudo sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana fica a cargo apenas dos professores de História, Artes e Literatura.

Na fala do professor Antônio, há um desconhecimento da referida lei: “Não, na verdade eu não conheço. [...] não foi apresentado isso aí, na verdade essa é a lei tal, que trata disso. Eu desconheço essa lei. [...]. Nunca ouvi falar também”. A professora Maria expressa que “Pelo Estado, no Estado foi trabalhado, foi falado essa lei, mas também não deu um respaldo para nós. Tem que trabalhar, tem que montar um projeto, só isso que falam [...] Como trabalhar, não falam, a gente trabalha a esmo, do jeito da gente”. Na fala da professora Maria ainda podemos encontrar uma insatisfação quanto ao abandono da Secretaria de Educação no que se refere a subsídios pedagógicos que visem à prática, o que ela chama de “como trabalhar”. A cobrança que aqui identificamos como tensões das relações de poder também aumenta a insatisfação da professora de História. Como Marques (2017, p. 54) aponta, “[...] a maioria dos professores que se graduaram anteriormente à implantação da lei em questão não cursaram disciplinas que possibilitassem a efetivação de práticas pedagógicas que atendam às diretrizes para a educação das relações étnico-raciais”.

Encontramos na fala da professora Mariza uma contextualização das mudanças ocorridas na trajetória de implantação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 quando afirma:

Conheço, eles falaram até que ia cair! Por conta dos livros e das Diretrizes Curriculares. Quando veio aquelas diretrizes novas, quando teve aquela mudança, sempre que tem mudança no conteúdo que a secretaria quer passar, quer que a gente passe para os alunos eles sempre informam, [...] quando saiu os PCNs que vinha aquela parte que era só de diversidade, acho que era diversidade o nome, não lembro, acho que era diversidade. Os conteúdos que você tinha que dar a parte, no começo deram aquela ênfase, aquela coisa, mas que se estabilizou, todo mundo parou, não tocou mais nisso, porque, daí, veio essa questão do gênero, para trabalhar essas coisas que estavam mais fortes na sociedade [...]. Você perguntou da lei, a gente conhece a lei por conta das mudanças que vem ocorrendo nas escolas, mas assim, dizer que um dia eu peguei para estudar a lei, não. Não mesmo. (PROFESSORA MARIZA)

Mesmo que a professora Mariza tenha dito que não estudou de forma aprofundada a referida lei, percebemos que ela tem acompanhado as reformulações dos currículos escolares, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e como provocam a seleção de conteúdos. Sendo ela professora de Artes, a cobrança é maior em relação à lei nº 11.645/2008. Com o decorrer da entrevista, percebemos o peso dessa responsabilidade atribuída à sua área e à área da professora de História. A professora afirma: “Vejo nas Matrizes Curriculares do Estado, está escrito lá, terceiro bimestre você tem que trabalhar povos e culturas indígenas, tem no livro um texto, no livro de Artes”.

Dentro deste mesmo questionamento, sobre o conhecimento e desconhecimento da lei, os/as professores e professoras apontaram a formação continuada como um caminho para sua implementação, mas não uma formação geral, e sim uma formação específica. Específica para eles implica ter um foco, objetivo estabelecido, uma formação voltada à prática em sala de aula, discussões que colaboram para a elaboração do planejamento de aulas que contemplem os conteúdos de História e cultura afro-brasileira e indígena nas diferentes áreas do conhecimento. Ao problematizar a lei nº 10.639/2003, Marques (2017, p. 57) afirma que “A formação continuada de professores para combater o racismo e a discriminação racial na escola requer a reorientação epistemológica da interpretação da história da África”.

#### 4.1 Fragilidades no processo formativo dos/as professores/as: a lei nº 11.645/2008 em questão

Iniciamos esta subseção trazendo um fragmento de uma história que aconteceu durante a graduação no curso de História, em que pude ouvir o relato de uma colega de curso, acadêmica da etnia Terena. Ela contou que, certa vez, seu filho chegou da escola não indígena contando que, naquele dia, índios dançaram lá. Ela lhe perguntou: “— Como assim? Você não é índio? Você também não dança quando estamos lá na aldeia?” Ele respondeu: “— Sim, eu danço, mas eu não sou índio”. “— Por quê?” Ela perguntou: “— Porque lá na escola todos falam que índio é burro, índio é sujo e preguiçoso e eu não sou assim”. Com base nesta e tantas outras histórias é que reafirmamos a necessidade da discussão da lei nº 11.645/2008 nos cursos de formação de docente.

Durante as entrevistas, quando percebia que os professores e professoras relatavam a sua frágil formação para contemplar os conteúdos exigidos pela lei nº. 11.645/2008 e que faltava uma formação nesse sentido, permiti-me fazer a seguinte pergunta: “A formação continuada colaboraria para a implementação da lei nº 11.645/2008?”, um questionamento que elaborei conforme havia espaço para fazê-lo. A professora Larissa mostra o interesse:

Muito! Com certeza, porque como eu disse, foi num cursinho que eu tomei consciência, então, uma vez que você, eu acho que uma formação continuada obrigatória...porque, infelizmente nós, falo nós mesmo, acabamos ficando acomodados, então, uma forma de forçar mesmo a pessoa a ver a realidade e também refletir e agir de acordo com o que está acontecendo, às vezes por falta de conhecimento, por falta de preparo mesmo [...] acabamos deixando de tomar certas atitudes que seria, que seriam essenciais para melhorar.  
(PROFESSORA LARISSA)

Na fala acima, podemos perceber a consciência de que existe uma realidade que exclui, classifica, silencia a diversidade étnica também por falta de preparo, um não saber lidar que, conseqüentemente, leva a uma não interferência da parte dos/as professores/as.

Na voz do professor Leandro, podemos ver uma crítica entusiasmada quanto ao modelo atual de formação continuada, quando diz:

Sim, uma formação continuada mesmo, mas como um suplemento, porque hoje, a formação continuada que a gente tem é reciclagem, e reciclagem a gente não precisa, reciclagem a gente faz todos os dias. Então a gente precisa

de uma suplementação de como a gente trabalhar em sala de aula com uma lei dessa magnitude. Que é bastante importante a lei. (PROFESSOR LEANDRO)

O que o professor Leandro chama de reciclagem diz respeito a temas que já foram trabalhados dentro de sua formação na Matemática. Em entrevista publicada na *Revista Teias*, concedida a Carvalho e Pletsch, Candau (2011, p. 283) diz que os programas de formação de professores, pelo menos os que, “[...] conheço, e os textos que tenho lido ainda trabalham muito pouco em torno das questões ligadas ao tema da diversidade e da inclusão dos diferentes sujeitos. Nesses cursos, esse ainda é um tema muito marginal”. É dessa abordagem marginal, ou descontextualizada, que o professor chama a atenção para uma formação mais “suplementar”. Como podemos ver novamente na fala da professora Larissa:

Olha, eu acho que com a formação de todos. Então como você disse. Essa formação, uma formação é pontual, focada na conscientização... Todos entender como importante, não é só falar, mas eu acho que, sentir e se sensibilizar, porque como eu disse, é uma cultura ruim [referindo-se aos preconceitos e discriminações], que ainda, que temos muito presente ainda [...]. (PROFESSORA LARISSA)

Além de uma formação pontual que possibilite pensar a importância da implementação da lei nº 11.645/2008, a professora Larissa sinaliza para a necessidade da sensibilização dos/as professores/as na tarefa de implementar os objetivos políticos e sociais da referida lei. Candau (2011) afirma que a lacuna ainda se encontra no projeto político-pedagógico dos cursos das formações iniciais de professores e professoras assim como nas formações continuadas, até porque, como dito acima, temos professores/as formados/as antes das promulgações das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Assim como a professora Larissa, as autoras defendem a sensibilização dos docentes, mas também apontam como insuficiente para um processo mais sólido na construção de uma educação não discriminatória.

[...] pude perceber que a abordagem dessas questões ainda depende muito do professor. Pode ser que um professor mais sensível coloque algumas questões mais ligadas a determinado tipo de diferença. Essas questões são desenvolvidas por determinados professores que são sensíveis para o tema – às vezes, professores das mais variadas disciplinas. Falta uma maneira mais sólida e consistente nos próprios projetos pedagógicos. Algo que impregna o projeto político pedagógico dos cursos e que defende a tese que uma escola democrática tende a articular igualdade com diferença. (CANDAU, 2011, p. 283)

A professora Larissa se refere a uma “herança ruim”. Perguntei sobre o que ela entendia ser uma herança ruim. De pronto, ela responde: “A questão do preconceito, do racismo, é, no período colonial, que veio com os portugueses na época da colonização, e que foi como nós sabemos”. A partir da fala da professora, podemos trazer Skliar (2003) quando, detalhadamente, o que a professora Larissa chama de “herança ruim”. No caso do Brasil, mais diretamente para os indígenas e negros:

A representação colonial do outro, além da conquista de seu território e de seus mitos, é seu massacre, seu descobrimento, seu redescobrimto, sua invenção, sua inscrição em fronteiras de inclusão/exclusão, sua demonização, a (sua) atribuição de suas perturbações, sua medicalização, sua normalização, sua tradução, sua estereotipia, sua medicalização, sua domesticação, desterritorialização, sua usurpação, sua mitificação, sua institucionalização e sua separação institucional, sua redenção etnográfica, sua regulação por meio da caridade e da beneficência, sua salvação religiosa, seu ser somente objeto de curiosidade científica, seu ser somente o segundo termo (negativo) na oposição da lógica binária, seu passado nos museus mas não em seus corpos, a moda e a domesticação do anormal, os campos de extermínio, os campos de refugiados, a destruição de seus corpos, a separação de seus corpos, a mutilação de seus corpos, a cisão de seus corpos. (SKLIAR, 2003, p. 113).

Os resquícios, ainda que de forma velada, fazem-se presentes em nossa sociedade, até mesmo na seleção dos conteúdos que, de forma hierárquica, são classificados como saberes universais, ou conhecimentos clássicos. Segundo Mato (2009, p. 79), “A desqualificação das formas de saber, quer dizer dos modos de produção de conhecimento e acumulação dos resultados por eles produzidos, dos povos indígenas e dos descendentes das populações africanas escravizadas, é parte da herança colonial”. Não podemos deixar de valorizar a contextualização que a professora faz ao entender que, na realidade brasileira, o preconceito, o racismo e as injustiças sociais foram construídos, consolidando-se e se naturalizando em meio às relações de poder e dominação, uma “herança”, como ela chama, do processo de colonização.

Não podemos deixar de pontuar a insistente preocupação dos/as professores/as ao se sentirem incapacitados/as, à mercê de cometer equívocos, tanto pela fragilidade de sua formação inicial como pela ausência de formação continuada. Segundo Russo e Paladino (2016, p. 899), são equívocos cujo efeito

[...] aponta não só a superficialidade com que a história e a cultura dos mais de trezentos povos indígenas existentes no país são reduzidas no cotidiano escolar, mas também a forma limitada e pontual com que são abordadas: geralmente a temática indígena não ultrapassa a segunda semana do mês de abril dentro do projeto pedagógico escolar.

São equívocos que não estão apenas na pessoa humana do docente, mas envolvem também a falta de materiais e apoio, ausência de formação continuada: “[...] o escasso apoio institucional, a falta de materiais didáticos e uma formação inicial e continuada insuficiente nessa temática, que mostram quanto falta avançar para uma efetiva implementação da lei n. 11.645/2008”. (RUSSO; PALADINO, 2016, p. 909). Ou seja, temáticas que abordem a História e a cultura afro-brasileira e indígena e sua inserção nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas das diferentes áreas do conhecimento. Siss e Fernandes (2014, p. 116) sugerem que a lei e as reivindicações dos movimentos sociais se adéquem nos currículos de formação de professores:

[...] o cumprimento dessa legislação junto às diferentes instâncias acadêmicas, buscando adequar os currículos dos cursos de licenciaturas e de bacharelado à referida lei e intervindo, de forma direta, nos processos de formação de professores nos seus aspectos inicial e continuada, bem como nas modalidades presencial e à distância.

Para o professor Antônio, não ter tido uma formação continuada nesse sentido é uma falha que se torna mais agravante por ser uma escola com um público que atende diferentes etnias indígenas, o que ele chama de “inseridos neste contexto”:

E é até uma falha mesmo, porque é a nossa realidade, deveria ser um curso específico para nós, digamos assim...que estamos aqui, neste contexto, inseridos neste contexto. Não de uma forma abrangente, mas de uma forma singularizada, deveria ter isso aí para nós, eu vejo que seria uma boa ideia.  
(PROFESSOR ANTÔNIO)

O que o professor acima chama de “formação singular” refere-se a uma formação pensada para escolas que recebam alunos indígenas, instituições que estão próximas a aldeias indígenas, como é o caso da escola na qual leciona. Já o professor Jeferson diz: “[...] tanto na questão da História como na Geografia, se tivesse uma formação continuada nesse conteúdo, ia ajudar muito também”.

Todos os professores e professoras apontam para a necessidade de um processo formativo que contemple as especificidades da lei articulada com a escola na qual trabalham. Mesmo que a necessidade seja percebida, o professorado não demonstrou ou pontuou uma iniciativa de busca por formação, mesmo porque é preciso considerar que as formações são geralmente oferecidas nos sábados e eles/as dispõem de pouco tempo. A professora Mariza destaca que

[...] essa formação do próprio professor, porque a gente às vezes não tem essa formação na universidade, não tem, e aí? Como que você vai trabalhar alguma coisa que você não tem formação? Você vai aprendendo por aqui, vai lendo, vai planejando, vai tentando se explicar, pedindo orientação para um e para outro, mas dizer que você teve formação na área, não, aí você trabalha o que está posto no livro e pesquisando, se arriscando. Se arriscando, porque às vezes a gente fala algumas palavras que não tem mais, que não podem ser ditas, não se usa mais isso. (PROFESSORA MARIZA)

Junto com Freire (2000), entendemos que o professor, como todo ser humano, é um ser inacabado, portanto entendemos que não se aprende tudo na universidade. O que a professora Mariza expressa, na verdade, é a falta de cursos, oficinas, que são fundamentais, pois

O que os professores devem saber para ensinar diferentes grupos culturais é fundamental. Esse critério tem de estar ligado às dimensões de formação que possibilitam a aquisição de conhecimentos profissionais possíveis (cursos teóricos, trabalhos, projetos coletivos, estágios etc.). (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 64).

De forma geral, há falta de formação continuada que proporcione aos professores e professoras atualização e formações que discutam os temas atuais, os problemas atuais. Segundo a professora Mariza, “[...] às vezes, se você não tem essa formação você não sabe em que pé que está”. As mudanças vão ocorrendo e os/as professores e professoras não conseguem acompanhar, principalmente se as mudanças estão distantes do seu campo de conhecimento. Portanto, é fundamental que o professor tenha uma formação para que não continue ocorrendo aquilo que diz Santomé (2013, p. 255): que muitas mentiras “[...] históricas que ainda hoje aparecem nas páginas dos livros didáticos [...] se convertem em informações que muito provavelmente agredirão determinados estudantes que se encontram nas salas de aula”.

Ainda sobre as inquietações da professora Mariza, Gomes (2012, p. 51) vai ao encontro quando diz:

Mas não basta apenas falar. É importante saber como se fala, ter a compreensão do que se fala e mais: partir para a ação, para a construção de práticas e estratégias de superação do racismo e da desigualdade racial. Essa é uma tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro. E a nossa ação como educadores e educadoras, do ensino fundamental à universidade, é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, que repudie qualquer tipo de discriminação.

Dessa forma, podemos dizer que a preocupação da professora é de suma importância, pois o professorado que trabalha na direção de uma educação antirracista e

democrática precisa saber falar, saber como falar e como agir diante das discriminações e injustiças, tanto quanto formar os alunos e alunas para que não tolerem qualquer forma de preconceitos. Salientamos que

[...] as discontinuidades das políticas de governo e a ausência, nas secretarias de educação, de equipes preparadas para garantir a formação continuada de professores são fatores que interferem negativamente na efetivação de práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo entre os saberes e inviabiliza a construção de uma pedagogia intercultural [...]. (MARQUES, 2017, p. 54).

Entre tantas outras discussões que envolvem as instituições escolares, docentes, funcionários/as e alunos/as, toda a sociedade, os professores e professoras se veem fora das discussões e, quando menos esperam, estão sendo cobrados/as a executar, como se fosse um profissional “tarefeiro”. Porém, sobre as discussões temos assistido professores e professoras se posicionando, manifestando-se de diferentes formas, fazendo suas pequenas transformações cotidianas para que direitos conquistados não sejam jogados no fora, assim como a lei nº 11.645/2008, que corre o risco de cair, como disse uma das professoras entrevistadas, “no esquecimento”.

Também na fala da professora Deise, percebemos o destaque para a formação continuada, apesar de ela afirmar que o corpo docente está preparado para lidar com a diversidade presente na escola em questão. Segundo ela,

[...] a Secretaria de Educação deveria promover mais umas formações voltadas...mas, a escola, a nossa escola está bem preparada assim, nós professores enquanto professores, a coordenação, a direção, a gente trabalha de uma maneira geral com o alunos essa diversidade, essa... Enfim, tentar inserir, culti(var), fazer com que..., mas tem que fazer mais. Acho que sei lá, mais formação. (PROFESSORA DEISE)

A professora Deise entende que há preparação da escola e dos/as professores/as e está como ela afirma “nessas datas especiais”, ou seja, uma inserção dos temas nas datas comemorativas. Estas falas mostram que, apesar da lei objetivar algo radicalmente mais profundo do que apresentações e/ou estudos pontuais em datas especiais, a escola não faz só isso. A professora afirma também que tentam “esclarecer que todo mundo é diferente e todo mundo tem que se respeitar” e diz que diariamente trabalha a lei que consiste em “respeito e valor a vida sempre”.

A compreensão da professora acerca das exigências da lei, embora seja ainda insuficiente face à sua radicalidade, já mostra preocupações que apontam na direção da



superação da discriminação dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade. A professora também aponta para a precariedade da formação continuada acerca da discussão da lei. Isso mostra o interesse pelo tema, ou seja, há um desejo de trabalhar a lei no processo educativo, mas ainda há necessidade de uma formação mais adequada acerca do tema.

Todos/as os/as professores/as destacam a formação continuada que discuta a referida lei e suas especificidades para a inserção e um (re)pensar de suas práticas pedagógicas. Santomé (2013, p. 226) defende que

Ser docente implica estar continuamente se aperfeiçoando no projeto, no desenvolvimento e na avaliação de projetos curriculares, ter possibilidades de se envolver com propostas de inovação curricular, de se comprometer com propostas de trabalho em aulas que respeitem a diversidade cultural e as diferenças entre grupos e indivíduos.

Nas falas dos/as professores e professoras, constatamos a consciência de que é preciso refletir e agir diante da exigência da lei nº 11.645/2008, tanto quanto estão cientes da necessidade de estudos diante da ausência de formação para inserir e abordar conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e indígena de forma a contribuir para a superação dos preconceitos étnicos-raciais.

Diante da pergunta: “O que poderia ser feito para que a lei nº 11.645/2008 seja trabalhada de forma mais efetiva na escola?”, os professores apontam a falta de formação específica como um problema, um empecilho para pensar a implementação no currículo escolar. Vejamos na fala do professor Leandro:

Aí, eu acho que deveria ser, uma coisa de currículo. Que todas as disciplinas pudessem trabalhar, pudesse não, que todas as disciplinas trabalhassem a lei. Mas, eu encontro bastante dificuldade como professor para trabalhar. Na área da Matemática como eu trabalharia essa lei, dentro da minha disciplina, eu deveria ter um complemento daquela formação que eu tive na faculdade.  
(PROFESSOR LEANDRO)

Ao mesmo tempo em que o professor assume a importância da lei ser inserida e trabalhada no currículo escolar, ele não consegue pensar como a sua área do conhecimento pode abordar os conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e indígena, mas “nesse contexto, a formação continuada poderá contribuir para sanar essa dificuldade para que os educadores possam assumir o compromisso da efetivação de uma educação antirracista e intercultural”. (MARQUES, 2017, p. 65). Ainda que o professor Leandro afirme que sua formação inicial não deu subsídios suficientes e que a formação continuada não contempla as

dificuldades em trabalhar essas temáticas dentro da Matemática, percebemos nele interesse, disponibilidade e sua a sensibilidade em atender a necessidade de formação para as relações étnico-raciais e sociais.

Primeiro, é apresentar para nós [...] e fazer uma campanha por exemplo. Procurar desenvolver atividades inerentes a esta lei, deixando até na grade curricular que, na própria atividades extracurriculares também. Então, eu acho que o que não é visto não é lembrado. (PROFESSOR ANTÔNIO)

O professor Antônio pensa que é preciso conhecer primeiramente a lei, para depois inseri-la na grade curricular da escola como atividade extracurricular. Do ponto de vista do professor, a dificuldade em pensar uma efetiva implementação da lei nº 11.645/2008 dá-se pelo fato de que os/as professores e professoras a desconhecem e que, por ser pouco comentada e discutida, ela caiu no esquecimento.

Sob a mesma perspectiva, a professora Maria reforça a ideia da falta de divulgação da lei, como também a falta de formação e materiais que direcionam e ajudem aos professores abordarem a História e cultura afro-brasileira e indígena em suas disciplinas. Para ela, é preciso “Não só a cobrança da Secretaria [de Educação], mas também a divulgação e ter material também, que não tem nada, formação, nada, não fazem isso para nós. E essa lei já é antiga. Bem antiga e não é divulgada nem nada”.

Além de reforçar a ideia de que a Secretaria de Educação não dá subsídios necessários, a professora Maria diz que a citada pasta deveria cobrar mais dos/as professores e professoras, o que vai ao encontro de Marques (2017, p. 65) quando afirma: “Há omissão pelo ‘não saber’, bem como por ‘não querer fazer’”. Porém, na fala da professora Maria, é possível perceber que não depende apenas do corpo docente; podemos dizer que, na teia das relações de poder aos quais a escola municipal está ligada, “essa lei já é antiga”, como diz a professora: são nove anos desde a implantação da lei nº 11.645/2008 e ela nem divulgada é.

Neste sentido, importa destacar o que escreve Marques (2017) sobre as formações ofertadas pelas secretarias municipais e estaduais de educação e que vão ao encontro do que afirma a professora Maria:

[...] as discontinuidades das políticas de governo e a ausência, nas secretarias de educação, de equipes preparadas para garantir a formação continuada de professores são fatores que interferem negativamente na efetivação de práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo entre os saberes e inviabiliza a construção de uma pedagogia intercultural e decolonial. (MARQUES, 2017, p. 54).

Por isso, o processo de educação, tanto inicial como continuada, deve ser permanente. O projeto de implementação da lei deve se articular com o processo educativo da escola e ser incorporado por seus professores, para que não fique submetido às descontinuidades, como explicitado logo acima. Sobretudo porque os professores

[...] formados em perspectivas monoculturais não incorporam visões multi e interculturais da noite para o dia, o que requer da formação inicial e permanente dos professores uma maior preocupação com a educação do olhar para a percepção da interculturalidade [...]. (OLIVEIRA; MARQUES, 2014, p. 181).

Apesar das dificuldades apresentadas pelos autores, também é importante ressaltar que muitas ações já vêm ocorrendo, grupos engajados têm buscado a implementação da lei por meio de uma educação inter/multicultural,

Conscientes do papel da universidade [...], vários NEABs potencializam sua intervenção nos processos de formação inicial e continuada de professores, implementando oficinas, cursos de extensão, de especialização e várias outras iniciativas, nas modalidades presentes e à distância voltadas, preferencialmente para professores, com o objetivo de qualificá-los em uma perspectiva multicultural, ou intercultural. (SISS, 2012, p. 141-142).

Em Siss (2012), percebemos a potencialidade que a articulação entre as universidades e as escolas de educação básica tem para promover e fortalecer o processo de interculturalização da educação.

Com relação a formação inicial e continuada ter abordado questões relacionadas à inter/multiculturalidade, percebemos, por meio das respostas dos professores e professoras, que esta não foi enfatizada no seu processo educativo, o que acentua a afirmação dos autores e autoras utilizados/as nesta pesquisa, que lembram que a formação tem sido predominantemente monocultural. O professor Mario diz que, sim, “a gente teve já na alguma, eu me lembro de alguma formação que se falou sobre indígena, [...] foi formação continuada mesmo da prefeitura”. O professor Erick diz que “parece que eu tive na faculdade, mas, de formação, depois que eu me formei não, nenhuma”. A professora Larissa diz: “Foi na faculdade, no período de faculdade, só na universidade, [...] sim teve uma palestra também da SEMED que eles abordaram esse assunto étnico-racial e teve apresentações, mais não curso, palestra”. Portanto, dos oito professores/as entrevistadas/os, três disseram ter tido uma formação inicial ou continuada sobre a temática. A fragilidade percebida pelos/as próprios/as professores/as é sentida diante da precariedade da formação inicial e da ausência de formação continuada,

estando eles/as inseridos/as num espaço escolar que tem uma forte diversidade étnica e racial. As dificuldades que a fragilidade da formação opera estão nas vozes dos professores e professoras ao longo deste trabalho.

#### **4.2 Lei nº 11.645/2008: implementações curriculares**

Quando questionados/as sobre a importância da implementação da lei no currículo escolar, as respostas mostram o momento de transição que estamos passando, pois alguns veem como importante, outros não atribuem tanta importância e outros ainda estão alheios à implementação da lei. A professora Larissa entende a implementação da lei no currículo escolar como sendo de suma importância quando diz:

Com certeza! Bastante. Porque retrata uma realidade. Uma triste realidade, que é um, infelizmente é uma herança cultural ruim que nós temos, então, é uma forma de fazer com que as pessoas tomem consciência do que está acontecendo, às vezes as pessoas acabam não prestando atenção no que está ali e aí acaba passando, e até podem acontecer muitas coisas. Até o suicídio mesmo da pessoa que está sofrendo essas, esses tipos de, acredito que até uma agressão, então tem que colocar na lei, só que tem que fazer cumprir também. Eu acho que no papel é, o papel é um primeiro passo. Começa assim, aí gera é, acaba gerando, um, uma discussão e, assim, aí vai sendo aprimorado, até realmente ser cumprido na prática. Eu acho que é um primeiro passo.  
(PROFESSORA LARISSA)

Na resposta acima, percebemos a importância que a professora atribui à implementação da lei para superar o racismo, a exclusão e os silenciamentos perversos que levam ao sofrimento de muitas pessoas que são vítimas desses processos discriminatórios. Na mesma direção, o professor Leandro defende a importância da lei como ação pedagógica quando diz: “Eu, eu acredito que seja bastante importante a lei. Porquê... direciona alguma coisa. Para essa, para essa, como podemos falar? Essa etnia não, para essa diversidade [...], quando escreve pode mais ainda”. Ele reconhece que a lei nº 11.645/2008 direciona ações que insiram a diversidade tão presente na escola, mas tão invisível no currículo escolar. Diante do reconhecimento e do pensar as diferenças em seu ambiente para pensar um currículo que atenda a essa diversidade, podemos afirmar que “assumir a diversidade é posicionar-se contra as diversas formas de dominação, exclusão e discriminação. É entender a educação como um direito social e o respeito à diversidade no interior de um campo político”. (GOMES, 2007, p. 41). Nessa perspectiva, chama a atenção a fala do professor Antônio:

Eu não considero ela importante, eu considero ela imprescindível. Ela é imprescindível até para questão socioeconômica, para questão de discriminação. Até para que a... essa lei seja mais divulgada obviamente para que todos venham a ter conhecimento de alguns tópicos, não da lei no contexto geral, mas alguns tópicos mais salutaros que venham ao encontro das nossas realidades. É fundamental, isso aí é, alguém tem que ter essa preocupação e obviamente a responsabilidade cabe total e integral primeiramente ao Poder Público [...]. Deveria até ser mais divulgada inclusive. Deveria fazer um trabalho mais assíduo...e até um trabalho extracurricular com isso... e não puro e simplesmente nas datas, eu acho que seria interessante isso aí sim, a lei é fundamental, sem sombra de dúvida. (PROFESSOR ANTÔNIO)

O professor Antônio relaciona a implementação da lei para pôr fim tanto a desigualdades sociais e econômicas como a discriminações. Sendo assim, acredita ser preciso falar sobre esses temas, pois eles vêm ao encontro da realidade. Falar sobre a questão socioeconômica, racial e processos de discriminação, segundo Gomes (2012, p. 51-52), é indispensável, pois

[...] é preciso falar sobre a questão racial, desmistificar o racismo, superar a discriminação racial. Diferentemente do que alguns pensam, quando discutimos publicamente o racismo não estamos acirrando o conflito entre os diferentes grupos étnico/raciais. Na realidade é o silenciamento sobre essa questão, que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial. (GOMES, 2012, p. 51-52).

É importante observar que o professor Antônio faz uma denúncia: a de que a lei que ele entende como imprescindível não é divulgada como deveria ser, até porque envolve toda a sociedade brasileira. Em seu ver, o Poder Público não se preocupa suficientemente para que a implementação ocorra nas escolas. Santomé (2013, p. 239) afirma: “Defender uma educação pública democrática e integradora exige um comprometimento e uma ação do governo [...]”. Candau (2011, p. 282) escreve “que nos últimos anos o fato de as escolas incorporarem a questão da História da África e das culturas afro-brasileiras no currículo escolar desestabiliza. Desde que isso não seja visto só como atividades isoladas em determinado momento do ano escolar”.

É evidente que a inserção dos conteúdos em questão desestabilizam o currículo escolar, assim como desestabilizam o professorado. A História e a cultura afro-brasileira e indígena ainda são trabalhadas, segundo o professor Antônio, de forma eventual, o que Canen (2002b, p. 182) chama de currículo multicultural folclorizado, pois reduz o “[...] multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros

aspectos folclóricos e ‘exóticos’ de grupos culturais diversos. Perspectiva curriculares que reduzem o multiculturalismo a momentos [...]”. E essa redução a momentos isolados são aqueles em que “as situações sociais mais conflitivas, abusivas e cotidianamente silenciadas se convertem no foco de atenção das matérias e atividades escolares nesse dia específico. No resto do ano elas são silenciadas [...]”. (SANTOMÉ, 2013, p. 244).

Já na perspectiva inter/multicultural crítica, a escola deve “[...] tornar-se um espaço de ressignificação de símbolos culturais historicamente estereotipados, favorecendo a desconstrução de critérios para a ‘normalidade’ que servem para classificar e hierarquizar as diferentes práticas e identidades”. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 189).

O fato de a escola na qual os/as professores e professoras atuam contar com um número grande de alunos Terena, Guarani, Kaiowá e Kadiwéu, negros e pardos torna ainda mais importante não se prender apenas as datas comemorativas, mas também trabalhar com conteúdos que contemplem a diversidade étnico-racial em todo o currículo escolar.

Podemos analisar ainda alguns impasses, como na fala da professora Mariza transcrita a seguir:

Então, eu não sei se seria importante. Talvez assim, por conta da época, porque, assim, na minha época, quando eu estudava ou até uma questão de educação, a gente aprende em casa essas coisas, o respeito a diferença, hoje mais forte ainda o respeito a sexualidade, mas isso é uma questão de educação, a gente tem em casa, quer dizer, como não houve o respeito foi preciso ter uma lei para que se educasse as pessoas. (PROFESSORA MARIZA)

A professora Mariza entende não ser uma função da escola – e muito menos dos professores – ensinar respeito à diferença. Para ela, a lei foi criada porque as famílias de hoje, diferentemente das gerações passadas, não ensinam seus filhos a respeitar a diferença do outro, e com isso a responsabilidade e resolução dos problemas passa a ser da educação. Entendemos, assim como Gomes (2012), que a família desempenha um papel primordial na formação social de seus filhos, mas não é um papel a ser desempenhado unicamente pela família, até porque o filho é um ser social e que, durante a sua formação, será atravessado pelas relações sociais às quais é submetido. Conforme Gomes (2012, p. 54-55),

O preconceito como atitude não é inato. Ele é aprendido socialmente. Nenhuma criança nasce preconceituosa. Ela aprende a sê-lo. Todos nós cumprimos uma longa trajetória de socialização que se inicia na família, vizinhança, escola, igreja, círculo de amizades e se prolonga até a inserção em instituições enquanto profissionais ou atuando em comunidades e movimentos sociais e políticos. Sendo assim, podemos considerar que os primeiros

juízos raciais apresentados pelas crianças são frutos do seu contato com o mundo adulto.

Para reafirmar que os preceitos e processos discriminatórios não são uma criação familiar e que há a necessidade da implementação da lei, reproduzimos um trecho de Costa (2002, p. 146) que, embora já tenha mais de uma década, continua fazendo parte do nosso contexto:

As guerras étnicas em andamento em quase todos os continentes estão dentro de nossas casas, com suas versões inventadas e reinventadas pelos textos jornalísticos, televisivos e telemáticos. Por sua vez, os conflitos étnicos estão também em nossas escolas. Discriminações, nas suas formas mais variadas e perversas, espalham-se pelas páginas de revistas, de livros, pelas cenas de novela e pelos enormes *outdoors* espalhados nas metrópoles do século XXI. Não há como não nos envolvermos com isso, de uma maneira ou de outra. Seremos cúmplices se permanecermos omissos.

Não cabe apenas à família, conforme uma das respostas da professora Mariza, a educação para não se ser racista e preconceituoso. Os sujeitos estão imersos em diferentes processos formativos nas suas relações sociais, tais como mídias, escolas, comunidades, igrejas, e em processos globalizantes desiguais e discriminatórios. A escola não pode deixar de combater o racismo e a discriminação.

Já o professor Mario acredita que “é importante! Eu considero ela bastante importante. E o porquê é, para não diferenciar mesmo os alunos, para que não se separe esses grupos, para que eles ajam dentro da escola de forma igual, todos eles, o indígena, o não indígena, o negro, o branco”. O professor confunde igualdade com mesmidade. A lei nos ajuda a perceber a diferença como legítima, não como algo a ser superado ou inferiorizado. Como explica Candau (2002, p. 128), “De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o ‘mesmo’, à ‘mesmice’”.

O pensamento uniformista vai de encontro ao que os movimentos sociais exigem mediante a luta pela implementação da lei. Porém, quando fala “não se separe esses grupos”, o professor assinala que os movimentos indígenas e o movimento negro – aqui acrescentamos o movimento LGBT – não devem ser segregados. Os movimentos sociais são uma forma coletiva de lutar e reafirmar o direito à diferença pertencendo aos diversos espaços, sem segregação. A consequência ao não reconhecer a legitimidade das diferenças leva professores/as e alunos/as a perderem possibilidades de enriquecer sua aprendizagem:

A indisponibilidade para conhecer e aprender com outras culturas, impede, professores, de identificar potencialidades e possibilidades para aprender o novo que seus alunos trazem a partir de suas culturas originárias. Como se vê, equidade pedagógica é princípio e condição para reeducar as relações étnico-raciais que vivemos no dia a dia, inclusive nas escolas. (SILVA, 2013, p. 8).

A ideia de homogeneizar, uniformizar as diferenças é um ato que silencia e invisibiliza o “outro” e seus saberes, ato perverso que mata, mutila, diminui identidades que sangram, assim como muitos indígenas e negros sangraram e ainda sangram ao verem negada sua história, seu modo de ser e viver. Concordamos com Silva (2013, p. 9), quando afirma que

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de povos indígenas, de descendentes de africanos, assim como de outros povos que constituem a nação brasileira, faz com que tenhamos dificuldades para corrigir os engodos em que nos mergulha o mito da democracia racial, de vencer determinações de sistema-mundo centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impede-nos de ter acesso a outros modos de ser, viver, conhecer. Tornamo-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes do cotidiano de nossos próprios grupos e desejosos de reduzir todas as pessoas a um modelo de ser mulher, homem que seria universal.

Não pretendemos culpabilizar o professor Mario e os outros por não discutirem a lei nº 11.645/2008 e os conteúdos dos movimentos sociais que impulsionaram a sua criação. O nosso objetivo é analisar o que pensam os/as professores e professoras, e como dizem Skliar e Bárcena (2015, p. 10): “Pues no se puede parar la fuerte corriente del discurso, que fluye incesante, el flujo de la lengua que envuelve el mundo”. Nessa perspectiva, vamos apontando e analisando nas falas os pensamentos, as dificuldades e as fragilidades dos conhecimentos e discussões dos professores e professoras, pois todos convivemos com “la lengua que envuelve el mundo”, formada por discursos de caráter eurocêntrico, branco, masculino, heterossexual, cristão, entre outros.

Há uma necessidade de transgredir os currículos dominantes e de se opor e intervir nas manifestações e atitudes discriminatórias presentes, assim como é preciso desconstruir textos e discursos que congelam a imagem das diferenças de forma pejorativa e estereotipada, como temos visto na história do povo brasileiro. Como afirma Costa (2002, p. 146), “Examinar e discutir esses textos culturais, dentre tantas outras possibilidades, é uma das nossas formas de participar das lutas políticas por uma sociedade menos discriminadora e excludente”. Desta forma, explicitamos a necessidade, segundo os/as professores e professoras das Secretarias de Educação e instituições escolares, a responsabilidade da implementação da lei nº 11.645/2008 como direito às diferenças étnico-raciais, como o respeito e a valorização histórico-cultural.



O professor Mario, como os demais, demonstra preocupação na implementação da lei, mas ainda não consegue vislumbrar o caminho para que isso aconteça.

Eu não sei o que poderia ser feito. Pode ser feito um trabalho com os professores para que eles ensinem isso nos seus conteúdos, a lei...sem deixar de lado o próprio conteúdo que já vem sendo ensinado [...]. Uma formação, que eu acho que partir da própria SEMED inserir dentro dos conteúdos dos professores que são necessários inserir essa lei junto. Então, parte tanto da escola, dos professores como da parte superior que é a SEMED que forma todo aquele currículo de cada matéria. (PROFESSOR MARIO)

Para a professora Deise, a lei é trabalhada diariamente, mas trabalhar de forma mais efetiva não é possível, pois assim não contemplaria as outras tantas diversidades presentes no espaço-tempo escolar. Ela enfatiza a presença expressiva dos indígenas, porém não deixa de pontuar a presença dos não indígenas.

Então, não dá para trabalhar essa lei mais efetiva porque... a gente não tem só índio na escola, a gente tem toda uma diversidade na escola, a gente trabalha como a gente pode, como, trazendo a cultura diariamente, porque a gente tem a cultura indígena presente, porque a maioria deles é, dos nossos alunos são índios, está presente é inegável isso, não tem como a gente não trabalhar essa lei diariamente. (PROFESSORA DEISE)

Conforme os autores utilizados nessa pesquisa, não se trata de privilegiar um conteúdo em detrimento de outro, pois a inserção dos conteúdos exigidos pela lei nº 11.645/2008 não elimina a possibilidade e a presença dos demais conteúdos no currículo escolar. O que tem ocorrido na escola-campo desta pesquisa ainda são atividades isoladas, mas de extrema importância. Destacamos o projeto desenvolvido por um dos professores de Geografia da mesma escola que, no contraturno das aulas. Ele trabalhou com a língua terena em um projeto voltado a todas as pessoas da escola e a comunidade em geral. Muitos professores/as citaram esse projeto, ou seja, demonstram que tema interessa aos professores e professoras. Ressaltamos que, quando apontamos o projeto como sendo uma atividade isolada, não estamos desmerecendo a importância da iniciativa. O que insistentemente pontuamos é que as atividades e os conteúdos pertinentes à lei para uma educação antirracista, radicalmente democrática, que reconheça e valorize as contribuições históricas dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, precisam estar presentes em todo o currículo escolar e deixar de ser apenas pontual e/ou uma eventual discussão.

Podemos dizer que a disciplina de História privilegiou historicamente apenas a história dos vencedores, a história dos vencidos de forma subliminar nas entrelinhas, ou tem

sido calada: quando não calada, é contada de forma estereotipada; quando não exterminada, é diminuída a contos, lendas e mitos, portanto, uma história “[...] marcada pelo genocídio dos indígenas, pela escravização dos negros e pela inferiorização dos grupos socioculturais considerados ‘diferentes’, quer dizer, que não entram dentro dessa visão ocidental, branca, racionalista da sociedade e da cultura”. (CANDAUI, 2011, p. 280-281).

### **4.3 A lei nº 11.645/2008: sua importância para a aprendizagem**

Iniciamos esta subseção com o que dizem os/as professores e professoras sobre a contribuição da implementação da lei nº 11.645/2008 no currículo escolar para o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as. Na fala da professora Mariza, percebemos como ela relaciona as contribuições da implementação para uma formação cidadã do/da aluno/as para respeitar a diversidade, uma forma de sanar a dificuldades das famílias educarem para as relações étnico-raciais. Ela relaciona a aprendizagem dos/as alunos/as enquanto seres sociais que passam se ver como sujeitos pertencentes à história e como sujeitos históricos enxergam o valor de seus ancestrais como parte fundamental na formação política, cultural e social de seu presente na implementação da lei nº 11.645/2008 em todo o currículo escolar. Nesta perspectiva, a professora Mariza afirma:

Talvez numa forma de conscientização deles sim, numa questão de educação, conscientização sim. Eu acho que sim, quer dizer, vai aprender, vai ter que aprender, se ele não aprendeu em casa a ter educação, às vezes vai ter que passar por isso na escola, vai ter que aprender na escola. (PROFESSORA MARIZA)

Juntamente com os autores/as utilizados nessa dissertação, com destaque para Gomes (2012), Siss e Fernandes (2014), Arroyo (2012), defendemos que a lei contribui para tirar os/as alunos/as do anonimato, da exclusão, da invisibilidade, da marginalidade e da inferioridade que sofrem com o currículo monocultural, heterossexual, masculino, branco, cristão e europeu, um currículo que estabelece um padrão de saber, um modelo único de ensino e aprendizagem como se todos aprendessem de forma e tempo iguais. Ou seja, um currículo que nega as diferenças deve ser desconstruído: devemos colocar em xeque “[...] o currículo como uma seleção cultural impregnada por uma visão de mundo branca, masculina, heterossexual e eurocêntrica passa a ser central em estudos curriculares, que buscam pensar em

currículos alternativos, multiculturais”. (CANEN, 2002b, p. 179). No caso dos/as professores/as entrevistados/as, mesmo que admitam e enxerguem as diferenças, é possível ver a dificuldade que eles/elas têm em reconhecer o currículo atravessado pelas relações de poder, como regido por conteúdos que oprimem e subalternizam os diferentes. Quando falamos na inserção de conteúdos referente à História e cultura afro-brasileira e indígena, entendemos que

Não se trata de mera inclusão de novos conteúdos ao currículo escolar. A inserção desta outra perspectiva exige a consideração dos processos históricos africanos e de outra narrativa sobre a formação da nacionalidade, em substituição àquela consagrada pela tradição. Ela encaminha a formulação de outra trama do processo de formação da nacionalidade, por meio da qual todos os agentes possam identificar-se e orientar-se. (COELHO; COELHO, 2013, p. 96).

Esta perspectiva deve ser profundamente discutida na escola, por meio de processos formativos para que não ocorra, através da visibilidade desses grupos historicamente invisibilizados, apenas aquilo que Russo e Paladino (2014, p. 39) chamam a atenção, ou seja, “subentender que sua relevância se associa apenas ao fato de que contribuíram para a mestiçagem deste país, apontando a traços culturais isolados e folclorizados”.

Com base nas discussões dos autores trabalhados nesta dissertação, em particular Candau (2009), Canen (2002), Fleuri (2003), segundo as quais a lei nº 11.645/2008 é uma conquista dos movimentos sociais e que a sua inserção no currículo escolar e no curso de formações de professores/as é um primeiro passo, a perspectiva desta discussão proposta por nós orienta pensar em uma inserção inter/multicultural crítica para a sua implementação. Isso significa dar uma complexidade maior que a lei em si estabelece. Com isso também é preciso evitar, de certa forma, que as abordagens se limitem a apontar traços culturais isolados e folclorizados, como apontam Russo e Paladino (2014), mas que vislumbrem as contribuições dos afro-brasileiros e povos indígenas criticamente, contemplando todas as suas complexidades e especificidades de forma a valorizá-las ao longo da História do Brasil.

A África, os povos africanos e os povos indígenas deixam de constituir um *borrão* indefinido e alcançam um novo estatuto. Em primeiro lugar, sua história é reconhecida. Os povos africanos e indígenas passam a ser vistos como agentes de processos históricos, da mesma forma que os povos europeus. Em segundo lugar, a África e a América, anteriores à Conquista, ganham contornos específicos. A África, especialmente, passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos. Finalmente, sua participação nos processos de formação da nacionalidade é redimensionada, de forma a destacar a intervenção ativa que tiveram nos

processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira”. (COELHO; COELHO, 2012, p. 142).

Portanto, entendemos que a implementação da lei precisa ser pensada a partir de uma perspectiva inter/multicultural e, com isso, propor uma outra abordagem mais complexa, promover uma outra formação, um outro projeto social, uma outra lógica política, homens e mulheres que pensem outras epistemologias, ou seja:

[...] envolver um processo de construção de um “outro” conhecimento, de uma “outra” prática política, de um “outro” poder social; uma forma “outra” de pensamento em oposição à modernidade/colonialidade. Desta forma, a educação intercultural não deve simplesmente apontar para o diálogo entre conhecimentos, mas para uma ruptura com o modelo de conhecimento da modernidade ocidental, assim como trazer à discussão a temática do poder e da desigualdade que muitas vezes são desconsideradas. (RUSSO; PALADINO, 2014, p. 34).

Embora utilize uma linguagem própria para explicitar sua compreensão, o professor Mario admite a importância da lei para o processo de ensino-aprendizagem.

Eu acho que sim, porque você vai estar inserindo o indígena e o negro junto com os outros alunos, ao mesmo tempo vai até informando os outros alunos sobre a história, sobre o modo de viver das outras etnias. Então, você vai fazendo uma venda casada, vamos dizer assim, enquanto você ensina um, você insere o outro, todo mundo aprende juntos. (PROFESSOR MARIO)

Anteriormente, este professor foi citado dizendo da necessidade de implementação da lei para a uniformização dos/as alunos/as. Agora, ele defende que é preciso inserir alunos/as negros/as e indígenas para que juntos/as aprendam diferentes saberes, conheçam os modos de ser e viver de seus pares culturalmente tão distintos. Isso reafirma que a educação é um processo nada linear que apresenta avanços e recuos.

Nesta mesma direção, a professora Maria pensa uma aprendizagem dos/as professores/as que transitam no campo tenso das diferenças em meio às próprias diferenças: “Eu acredito que sim. Como que a gente vai saber da linguagem Terena se a gente não entender a linguagem Terena, um crescimento para nós também entendermos isso”. Os docentes reconhecem que a implementação da lei contribui para a formação e aprendizagem dos/as alunos/as de diferentes formas.

Canen (2002b) explicita que este caminho não está dado, que é algo que está em construção: “Caberá a cada pesquisador, cada docente, empenhar-se em construir seus discursos, suas narrativas, seu cotidiano, de forma a buscar seus próprios caminhos em

educação multicultural”. (CANEN, 2002b, p. 192). Tanto a formação inicial como a continuada podem ajudar. Porém, elas não garantem sozinhas que o/a professor/a construa o seu discurso, a sua narrativa, um posicionamento político crítico, uma prática pedagógica inter/multicultural, mas sem a formação tampouco ocorrerá. Há, conseqüentemente, a necessidade de uma formação comprometida com uma educação democrática e não discriminatória, além de um projeto pedagógico de toda a escola que se comprometa com estas questões.

O professor Antônio destaca que a implementação da lei contribuiria para a formação/aprendizagem dos/as alunos/as.

[...] eu acho que todo professor, ele deveria primeiro conversar sobre alguns é, preceitos da nossa sociedade [...] eu acho que hoje o aluno está muito carente, ele está sedento dessas informações, desses valores dos quais ele infelizmente não recebe em casa. Até por que a própria casa devido a essas questões sociais obviamente não tem subsídio para realmente dar isso daí para ele, que ele tanto espera, cabe a nós fazer esse papel. (PROFESSOR ANTÔNIO)

O professor não culpabiliza a família por entender que ela está tão necessitada quanto os/as filhos/as. Fala em informações e valores para uma formação cidadã de respeito às diferenças étnico-raciais e sociais e assume a responsabilidade político-social enquanto professor em atender a esta carência dos/as alunos/as. A carência de pais e filhos ao qual o professor Antônio se refere, Candau (2009, p. 169-170) coloca como

Um elemento fundamental nesta perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades sócio-culturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional.

A professora Deise entende que formar os/as alunos/as para as relações étnico-raciais é um meio de reconhecer e preservar a existência das diversidades étnicas dos povos indígenas e suas culturas.

A professora tem razão, pois nos atuais encontros os povos indígenas enfrentam o ódio dos não indígenas, pois não reconhecem o direito à terra e, com isso, a demarcação de terras indígenas continua sendo escrita com sangue, uma história antiga cheia de ódio, violência, mortes, miséria, abandono e injustiças. Para Canen (2002b, p. 174), “a radicalização de grupos étnicos e culturais marginalizados economicamente tem desembocado, não raro, em conflitos armados de proporções gigantescas”. Uma história que se continuar assim pode levar mesmo

ao esquecimento, como diz a professora Deise: “lá em dois mil e pouco existia cultura Terena [...]”. É possível formar para as relações étnico-raciais a fim de que tenhamos cidadãos que valorizem o “outro” enquanto “outro”, com direito de ser “outro” sem deixar de ser menos, ou ser mais.

A perspectiva socioeducacional inter/multicultural que “[...] rejeita qualquer perspectiva que reforça a ‘demonização’ do outro, percebido como ‘diferente’, seja entre outro ‘branco’, ‘negro’, ‘judeu’, ‘mulçumano’, ‘norte-americano’, ‘homem’, ‘mulher’, ‘homossexual’, ‘deficiente’ e assim por diante”. (CANEN, 2002b, p. 188). Trata-se de uma educação democrática de direito à diferença étnico-racial e social, de igualdade econômica, uma educação que consiga formar cidadãos capazes de pensar uma nova lógica, uma lógica do “bem viver”.

O “bem viver”, segundo Acosta (2010, p. 6), “[...] está directamente vinculada con el conjunto de derechos, y que éstos para cristalizarse exigen cambios sustanciales de las tradicionales estrategias de desarrollo, las que, en realidad, deben ser conceptual y estructuralmente superadas”. Ela pode partir de uma filosofia de vida indígena: “El Buen Vivir aparece como una categoría en la filosofía de vida de las sociedades indígenas ancestrales, pero que ha perdido terreno por efecto de las prácticas y mensajes de la modernidad occidental [...]”. (Idem, ibidem, p. 12).

O projeto de *buen vivir* se aproxima do que Santos (2007) denomina o projeto de epistemologias do sul. Na análise de Nunes (2009, p. 217), este projeto propõe que “A epistemologia do Sul, enquanto projecto, significa, ao mesmo tempo, uma descontinuidade radical com o projecto moderno da epistemologia e uma reconstrução da reflexão sobre os saberes [...]”. Uma outra discussão acerca da epistemologia do sul encontramos em Piza e Pansarelli (2012, p. 34), quando afirmam que

É necessário criar outro pensamento, outra epistemologia, que será postulado da resistência política de implantação de outras formas de vida. Um pensamento que não seja derivativo e que envolva ruptura com as formas ocidentais de pensamento e ação: uma epistemologia do sul, não imperial, concebida como metáfora do sofrimento humano produzido sistematicamente pelo colonialismo e pelo capitalismo global em que o outro não seja objeto.

Concordamos com as análises a partir do projeto de Boaventura Souza Santos (2007-2010) e de Acosta (2010) abordadas até aqui, pois entendemos que a perspectiva de uma educação inter/multicultural como projeto aliado à lei nº 11.645/2008, rompe com o modelo ocidental de pensamento. Sendo assim, defendemos um projeto curricular/educativo de bem

viver, sem preconceitos, sem racismo, sem desigualdades sociais, sem exclusão, sendo assim, formas outras de relações de poder, saber, ser e viver, “outras epistemologias”.

#### **4.4 Relações étnico-raciais na sociedade: reconhecimento desta presença na percepção dos/as professores/as**

Iniciamos este subitem esclarecendo que o termo reconhecimento das relações étnico-raciais “[...] implica: desconstruir o mito da democracia racial<sup>8</sup>; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios”. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 32). Nesta perspectiva, examinamos o reconhecimento das diferenças na sociedade e na sala de aula, isso na concepção dos/das professores/as das diferentes áreas do conhecimento.

A percepção de diferentes grupos na sociedade está muito relacionada à realidade das salas de aula, como podemos ver nas falas dos/das professores/as. Na fala da professora Larissa, por exemplo, quando diz: “[...] na sociedade percebo indígenas, aqui eu poderia comentar. Aqui mesmo na escola eu percebo, é muito presente, na verdade nas duas escolas em que eu trabalho”, embora saibamos que a diferença não se resume a uma discussão que trata exclusivamente da etnia.

Quando falamos em diferença, falamos em igualdade, atravessada pela desigualdade, pelo preconceito e pela discriminação: “A discussão entre igualdade e diferença está fortemente associada aos processos de discriminação por sexo, raça, cor, religião, convicção filosófica ou política, diferenças culturais, entre outros”. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 35). Podemos considerar válida a visibilidade dada com destaque aos indígenas tão presentes e tão diferentes aos olhos e concepções da professora, pois “Os ‘outros’, os diferentes, continuam muitas vezes invisíveis aos nossos olhos e inatingíveis à nossa intervenção escolar”. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 43). A diferença dos

---

<sup>8</sup> “A chamada democracia racial é uma ideologia através da qual se justifica o processo discriminatório contra negro, jogando-se nos seus próprios ombros a responsabilidade da sua discriminação. O discurso liberal é, portanto, um mecanismo com o qual se justifica a existência do *ghetto invisível* que barra a população negra, colocando-a naqueles espaços sociais altamente limitados, inferiorizados, e que um sistema secular de compressão permite que seja por ele ocupado”. (MOURA, 1983, p. 12).

indígenas na sala de aula para com os não indígenas é entendida como uma questão cultural própria dos indígenas. Segundo a professora Larissa,

São, bastante. [...] Eu sinto que eles são muito retraídos, é, tem uma, eles têm uma [...] por conta da cultura, [...] é um pouco mais difícil trabalhar a oralidade, mas eu vou conseguindo desenvolver esse trabalho em sala de aula aos poucos com eles, no começo mesmo eu percebi bastante presente essa diferença em sala de aula. Mas aí com os trabalhos, com os teatros eu vou conseguindo, tenho conseguido. No começo do ano eu percebo eles mais retraídos do que os outros alunos, então, com o desenvolvimento das atividades eles vão se soltando mais mesmo, por uma questão de cultura mesmo, eu acredito, eles acabam sendo mais reservados, eu consigo perceber essa diferença. (PROFESSORA LARISSA)

Para a professora Larissa, a maneira de ser e estar dos/as indígenas é encarada como um desafio. Ela sente dificuldade em trabalhar com estas pessoas se esforça em inseri-las nas suas atividades lúdicas que, para ela, resultam avanços do ponto de vista interativo dos alunos/as indígenas. Vale explicitar que, além das questões culturais específicas das etnias indígenas, muitos dominam a língua materna. Para os professores, isso é um fator que dificulta a interação como a oralidade desses/as alunos/as Guarani, Kaiowá, Kadiwéu e Terena, até porque “Elementos como a língua, a cultura, o tempo e o modo próprio de aprendizagem destes indígenas têm sido desconsiderados”. (SOUZA; BRUNO, 2017, p. 211). Embora encare as dificuldades dos/as alunos/as como uma questão cultural e reconheça essa diferença, a professora Larissa ainda investe numa padronização. Cabe aqui esclarecer que o direito à educação indígena está garantido na Constituição Federal de 1988, e que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996,

[...] propõe o ensino na Língua Materna e os processos próprios de aprendizagem, com incentivo à valorização da cultura em todos os aspectos do cotidiano escolar. Já o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), além de reforçar as medidas tomadas na Constituição de 1988, destaca a necessidade da formação continuada do professor indígena, da produção de material didático elaborado segundo o contexto de cada povo e da participação da liderança da comunidade nas decisões da escola, entre outros aspectos. (SOUZA; BRUNO, 2017, p. 203-204).

Para o professor Leandro, o grupo que chama mais a atenção pela sua diferença “É o indígena”. Isso no contexto de sociedade. Mas ele relaciona a sua percepção de sala de aula e do ambiente escolar. Em sua percepção, e o mesmo acontece com a professora Larissa, o professor Leandro diz haver uma dificuldade em trabalhar com os indígenas pela falta de interação deles, porque “[...] São bem fechados, então, não gostam de conversar muito... não



dão opinião... são sempre quietos. Não tem assim uma manifestação... espontânea em sala de aula. Então é bastante diferente para a gente trabalhar com eles”. O reconhecimento da diferença dos indígenas aparece na concepção do professor Leandro pela forma singular do “não dar opinião, de ser quieto e de ser fechado” dos/as alunos/as indígenas e que parece ser um obstáculo para o trabalho do professor, pois Leandro explica que “tem bastante dificuldade”:

Sim, como eu disse, tem indígenas e nós temos alguns negros também. Que mora na região também, e também tem bastante dificuldade em [...] se expor, se mostrar, conversar, falar, tem vergonha às vezes até de dar uma opinião em sala de aula. Eu acredito que seja, porque, é, depende muito da sociedade que ele está inserido. Então eles não se misturam com as outras crianças ou com as outras famílias, eles têm o local deles, eu acredito que seja por isso que eles são um pouco mais retraídos. (PROFESSOR LEANDRO)

Sobre a forma singular como os indígenas se comportam, vale trazer Meliá (1999, p. 11) quando explica que “No processo de educação escolar dos indígenas a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças reais, prementes e iniludíveis [...]. A escola seria um dos fatores decisivos de generalização e uniformidade”. Portanto, podemos entender que esse ser “retraído” pode ser uma forma de resistência à uniformidade, como pode ser falta de compreensão da alteridade por parte do currículo que rege a política escolar. Segundo Meliá (1999, p. 12), a alteridade indígena é o “que cada povo indígena projeta e deseja para si mesmo. Essa alteridade confunde-se com a constituição da pessoa, com a sua construção e o seu ideal”. Vale explicitar que a alteridade indígena varia de etnia para etnia. Portanto, não é algo fixo, dado e generalizado, pois “A alteridade é sempre, afinal, uma filosofia de vida, e não pode ser tratada à margem do que chamamos a construção da pessoa”. (MELIÁ, 1999, p. 15).

O professor Leandro menciona haver alguns/algumas negros/as na escola, além dos indígenas, mas que, na opinião dele, os indígenas têm mais dificuldade em se inserir e se “misturar com as outras crianças” por uma especificidade étnico-cultural e social de cada aluno e aluna indígena. Ele percebe essa diferença entre as famílias indígenas também. Até aqui, podemos perceber que essa falta de interação atribuída aos alunos e alunas indígenas relaciona-se com um modo de ser particular, individual, cultural. Sobre a ideia de que os/as alunos/as não se expõem por ser próprio de sua cultura manter-se “retraído”, assim como não se “misturam” porque são assim, Backes e Pavan (2008) afirmam que é preciso desnaturalizar tanto a ideia de uma exclusão quando de um *apartheid* estabelecido pelos próprios sujeitos que os sofrem:

Desnaturalizar as exclusões, as discriminações, enfim, desnaturalizar os fenômenos sociais (portanto, políticos), entendendo-os não como algo dado, seja pela natureza, por deuses ou por algum princípio transcendental, mas como algo construído historicamente pelas disputas de poder, é o primeiro e necessário passo para desconstruir aquilo que nos desagrada. (BACKES; PAVAN, 2008, p. 229).

Neste sentido, em hipótese alguma é um problema dos indivíduos, mas a produção histórica da diferença como inferioridade que coloca alguns grupos como pertencentes legítimos de todos os espaços e outros como incapazes, retraídos.

Para o professor Jeferson, a desigualdade entre ricos e pobres é a “diferença” que mais chama a atenção dele no âmbito de uma análise da sociedade como um todo. Já em sala de aula, ele diz: “Percebo [...] nós temos alunos indígenas, os indígenas, afrodescendentes negros, pardos, brancos. É uma multimistura [...] cada vez mais a gente vê isso em sala de aula, diferenças”. É possível destacar que, para este professor, a diferença é crescente, e a partir dessa colocação poderíamos dizer que a diferença tem ganho espaço e visibilidade, até porque ela sempre existiu e hoje tem ganho espaço e visibilidade, isso a partir das lutas dos movimentos sociais que reivindicam “uma ressignificação da escola e do currículo, como um espaço de reinvenção das narrativas que forjaram as identidades homogêneas e a relevância do debate sobre a invisibilidade dos sujeitos sociais com representação minoritária nos currículos”. (MARQUES, 2017, p. 58).

O professor Antônio afirma perceber a diferença presente na sociedade assim como percebe indígenas na comunidade e indígenas na escola.

Sem sombra de dúvida. Na verdade, nós temos que falar da nossa realidade. Aqui o que chama mais a nossa atenção é a questão indígena [...]. Porque eles estão bem aqui, eles moram aqui perto...então eu noto isso, que a questão indígena é realmente um grupo indígena. Aqui nós temos uma grande, a comunidade aqui tem uma grande parcela de indígenas por essa razão, porque eles moram aqui perto e obviamente estudam aqui. (PROFESSOR ANTÔNIO)

Entre os grupos diferentes na sociedade, o que mais chama a atenção do professor Antônio são os indígenas, por estarem em grande número na escola e por serem tão diferentes no modo de ser. O professor explica que, na sala de aula, a diferença se vê “porque eles são mais tímidos, até você na verdade socializá-los e tal leva um certo tempo, apesar que, alguns se destacam assim de uma forma incrível. [...] assim muito bacana e aprendem se esforça, as meninas são mais tímidas, já são mais recatadas [...]”. Para Meliá (1999, p. 16) ainda hoje “[...] a escola é, em muitos casos, a ponte e a estrada que levam para o individualismo. E aí acabam

tanto a alteridade quanto a diferença. Um índio ou uma índia individuais tornam-se um índio ou uma índia, algo genérico, sem passado, presente, nem futuro”. O modo de ser e estar dos/as indígenas é o que caracteriza a diferença na relação com os não indígenas.

A fala da professora Mariza aponta diferenças na sociedade, são diferenças culturais locais, diferenças étnicas e diferenças socioeconômicas, todas presentes na escola e na comunidade em geral. O bairro parece ser um retalho que representa uma sociedade com diferentes grupos étnico-raciais, culturais e sociais na concepção da professora Mariza, que reconhece haver vários grupos diferentes na sociedade e no âmbito escolar, no qual ela está inserida.

Com certeza! Vários. [Vários] grupos inclusive, aqui na nossa região, aqui da escola [...]. Nós temos o grupo que mora aqui porque aqui é uma região de baixa, é mais fácil conseguir uma casa, um terreno para construir, nós temos os indígenas. E nós temos uma população muito grande que vem de fora, vem de outros estados [...]. (PROFESSORA MARIZA)

A professora Mariza reconhece as diferenças na sociedade e as relaciona com a diferença presente na comunidade, que recebe estrangeiros, migrantes, indígenas e pessoas de poucos recursos econômicos. É importante destacar a relevância do reconhecimento, porém é preciso compreender que isso não garante que sejam de certa forma ouvidas, valorizadas como também tenham participação na construção de um currículo escolar que proporcione interações culturais. Como Santomé (2013, p. 248) aponta, é preciso estar atento que

Quando não se pode silenciar o diferente e minoritário, a opção conservadora e discriminadora é argumentar sua inferioridade ou até mesmo transformá-la em algo medonho. Essa estratégia caracterizou as explicações racistas, sexistas, classista e homofóbicas ao longo da história das instituições escolares.

A professora Mariza explica ainda que a presença indígena na escola é bastante complicada pelo modo de ser: “Os indígenas têm muito e uns indígenas que vira e mexe eles têm problemas eles voltam para aldeia, [...] para repensar em alguns costumes, porque estava perdendo justamente junto com os brancos...os não índios”. A cultura e as especificidades culturais de cada etnia parecem ser um empecilho que dificulta o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as indígenas. A professora Mariza destaca que “[...] aí a gente tem essa clientela de indígena que é bem complicado, que eles tentam imitar o não índio, seja no tênis, [...] e aqui eles tentam imitar o não índio [...]”. Para Souza e Bruno (2017, p. 210), esse “imitar o não índio” é um processo produzido pelas suas vivências:

O processo de produção dos alunos indígenas é dialógico, cheio de vida, de sentido, de significados seja ao expressar a sua cultura, através da oralidade, da observação, da imitação, da produção, seja por dialogarem com a cultura não indígena, da qual possuem contatos diários pela proximidade de suas aldeias com a cidade.

A percepção da professora Mariza demonstra como o nosso caminho para a compreensão da pluralidade cultural ainda está começando. Isso porque, para Souza e Bruno (2017), fica explícita a dinamicidade da educação indígena, a riqueza do processo. Em hipótese alguma, este processo se reduz a uma imitação. Infelizmente a análise de Santomé (2013, p. 273), segundo a qual “[...] são os culpados ‘outros’, ‘eles’ que não querem se integrar, ‘nós’ não temos culpa da sua situação”, continua presente nas escolas.

Além disso, nas falas dos/as professores/as há uma ênfase na presença dos povos indígenas, e um menor foco na presença dos/as negros/as. A percepção no campo é de que a presença da aldeia indígena nas proximidades e dentro da escola é de grande relevância, pois afeta e provoca, mais diretamente, tanto o professorado como todo o corpo administrativo da escola. É compreensível porque efetivamente a escola está próxima de uma aldeia, conforme já dito, e isso traz a presença marcante dos/as indígenas neste espaço escolar.

Os/as negros/as foram mencionados algumas vezes. A professora Mariza diz que “Negros têm pouco, poucos alunos. Assim que você pode falar, assim, é negro”, e ainda diz que “os negros não, tranquilo, vai de um lado para outro, circulam bem na sala”. O professor Antônio diz que “Os negros aqui não têm tanta diferença, eles socializam bem, pesquisam e vai, [...] não tem diferença quanto a isso, pelo menos aqui não, dessa questão racial”. Para o professor Mario, os negros “têm negros, mas não são separados, não tem, não formam grupos só de negros, por exemplo”. Já o professor Leandro, “Aqui nós temos [...] índios, é, nós temos, é, negros, é, então é uma diversidade muito grande [...]”.

É perceptível na fala dos/as professores/as uma hierarquização das diferenças que, com ênfases diversas, está presente em toda a sociedade. No caso desta escola, o/a indígena ocupa o lugar daquele/a que tem mais dificuldade.

Nas falas dos/as professores/as, percebemos que os/as negros/as parecem não chamar muita a atenção. Consideramos ainda que essa pouca visibilidade esteja no número: o grupo é pequeno na percepção dos/as professores/as diante de um público maior de indígenas, e por estarem mais enturmados/as com os demais alunos/as, sua diferença aparentemente não se destaca, como não preocupa os/as professores/as. Nesse sentido, importa perceber que na, fala dos/as professores/as, a diferença é sempre problemática.

A pouca visibilidade da diferença negra nas salas de aula pode ser explicada pelo reduzido número e também pelos/as negros/as não apresentarem dificuldades de ensino e aprendizagem e de interação, aos olhos dos/as professores/as, mas também os/as professores/as não sentem dificuldades em trabalhar e lidar com as diferenças dos/as negros/as na escola. Sendo assim, a diferença ainda é vista como problema, como dificuldade. Segundo Gomes (2012, p. 51), nós ainda continuamos a ver a diferença assim, pois

[...] estamos imersos em relações de poder e de dominação política e cultural, nem sempre percebemos que aprendemos a ver as diferenças e as semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiúra, inferioridade e superioridade.

Portanto, como sujeitos imersos em relações de poder, sujeitos a formatações e influências socioculturais, estamos sujeitos a

Suponer diferencia en unos pero no en otros resulta de un largo ejercicio de violencia. Usar el lenguaje para atrapar, para enclaustrar, para reducir, para enjaular, para agravar, para denostar, para empequeñecer, atrapa, enclaustra, reduce, enjaula, agrava, denosta y empequeñece al lenguaje pero, sobre todo, a la relación, a la vida. (SKLIAR; BÁRCENA, 2015, p. 13).

No entanto, acreditamos que reconhecer as diferenças seja um primeiro passo. Nesta perspectiva, apostamos numa reflexão por parte dos/as professores/as, mesmo que tenham apenas parado para pensar, durante a pesquisa, no quanto as diferenças se fazem presentes em suas salas de aula. É preciso parar para refletir sobre essas diferenças e pensar na prática pedagógica e em seu posicionamento político para não ocorrer o que dizem Skliar e Bárcena (2015): “supor diferença em uns, mas não em outros”, evitando, assim, uma prática e um discurso que reduzem e engessam, de forma violenta, a diferença do “outro”, ao negá-lo, invisibilizá-lo, diminuí-lo. Como apontam Backes e Pavan (2008), “A cultura é dinâmica e sempre é possível inventar novos sentidos para as nossas práticas”. (BACKES; PAVAN, 2008, p. 224).

#### 4.4.1 Individualizando o racismo: quando o preconceito vira *bullying*<sup>9</sup>

Entre tantos questionamentos, preocupamo-nos em perguntar se os/as professores/as percebiam preconceitos, discriminações e estereótipos com relação às diferenças presentes no espaço-tempo escolar. Porém, por várias vezes, percebemos a negação de preconceitos e a ideia de *bullying*, ou seja, preconceitos que se confundem com *bullying* nas falas dos/as professores/as. Entendemos aqui que a educação tem um papel fundamental na desconstrução de discursos e práticas de cunho preconceituoso e discriminatório, assim como para desconstruir narrativas estereotipadas das diferenças: “Promover processos de desnaturalização e explicitação da rede de estereótipos e pré-conceitos que povoam nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos sócio-culturais é um elemento fundamental sem o qual é impossível caminhar”. (CANDAUI, 2009, p. 169).

A professora Larissa percebe esse preconceito e relata intervir sempre que o vivencia em sala de aula:

Eu percebo bastante. Olha, eu percebo muito com apelidos, e, e eu sempre chamo atenção e converso, procuro explicar, se persistir, aí eu procuro até encaminhar o caso mesmo para a coordenação para outras, até para orientação. [...] montar uma aula mesmo para eles, explicando, em cima daquele assunto mesmo, a questão do respeito, da compreensão, da ética [...] é mais os apelidos mesmos aí eles acabam revidando e gera às vezes conflitos e brigas mesmo em sala de aula, mas é bem presente aqui na escola. (PROFESSORA LARISSA)

A professora Larissa se mostra bastante preocupada em não deixar que os atos discriminatórios persistam. Afirma promover aulas que procuram desconstruir o imaginário preconceituoso para promover uma relação de respeito entre o alunado. Ela relata que “uns chamam o outro de macaco” e, em suas aulas, busca mudar a visão dos/as alunos/as para que não gerem conflitos e brigas na escola, mas afirma que atitudes preconceituosas e discriminatórias estão muito presentes na realidade da escola.

Já o professor Leandro diz não perceber nenhum tipo de discriminação: “Não, eu não percebo isso porque, como eu te disse a maioria dos nossos alunos são indígenas. Então, eles não têm isso entre eles, eu acho que se tiver alguma, alguma coisa nesse sentido é feita por

---

<sup>9</sup> “[...] denominação – *bullying* – define todas as atitudes agressivas, intencionais e repetitivas adotadas por uma pessoa ou um grupo contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Tal forma de violência ocorre em uma relação desigual de poder, caracterizando uma situação de desvantagem para a vítima, a qual não consegue se defender com eficácia”. (ALBINO; TERÊNCIO, 2012, p. 1).

eles mesmo. É, dentro dá própria, do próprio segmento deles, do próprio grupo”. O professor lembra Santomé (2013, p. 273), que escreve: “Esse processo de responsabilização do outro, quando não é feito de modo explícito, ocorre de forma implícita, atribuindo aos grupos sociais rotulados negativamente o controle de sua sorte [...]”.

Não podemos responsabilizar os discriminados e estereotipados pela sua situação de discriminado e estereotipado, pois são resultados de currículos que “formam e deformam”, e que, em meio às relações de poder, produzem identidades hegemônicas e desviantes. “Tudo o mais que possa existir entre o céu e a Terra são ‘outros’, em geral, tidos como exóticos, incompletos, anormais, deficitários e necessitados de coordenação, controle, correção e suprimento”. (COSTA, 2002, p. 143).

Para o professor Jeferson, a diferença é vista sem preconceitos, discriminações ou estereótipos. Afirma que “Eu não vejo isso ainda, não vi... preconceito assim, claro, talvez seja pela região onde tem [...] tem muita diferença, muitas diferenças, às vezes isso para eles é um pouco mais, entre aspas, normal [...] Eu acho que é pela questão geográfica, a localização onde a escola fica [...]”. Candau (2011, p. 280-281) fala da ideia do “[...] mito da democracia racial, à ideia de que o Brasil é o país onde as diferentes culturas, os diferentes grupos socioculturais interagem livremente e numa visão festiva e igualitária. Nós sabemos que não é bem assim [...]”. A ideia de que as diferenças, em meio às diferenças, estão livres de tensões e de processos discriminatórios e preconceituosos não corresponde à realidade. Na verdade, elas são invizibilizadas, mascaradas, pelo mito da democracia racial que produz/produziu a ideia de harmonia entre as diferenças étnicas.

Também o professor Antônio diz não haver nada relacionado a questões étnico-raciais, sendo o que há é *bullying*: “O que existia, na verdade, que passou até ser um modelo de época, a questão do *bullying*. Mas o *bullying* é mais generalizado, é o gordinho, é o magrinho, é o palito, é a bolinha e assim por diante. Mas [...] aí a questão étnico-racial, mais especificamente, disso aí eu não, tem não [...]”. Para a professora Mariza, também não há preconceitos, o que houve até então foi um caso de *bullying*.

Não, a gente percebe assim uma vez ou outra... Em relação, não seria um preconceito, não sei se seria um preconceito assim de aluno rir de alguma coisa assim, não, eles não têm muito esse hábito não, de rir dos colegas, de tirar sarro não. Bullying nós tivemos uma vez, acho que ano retrasado, mais assim, um caso, [...] mas, às vezes, você vê na sala como eu já te falei às vezes uma criança muito branquinha, mas é o começo, quando ela entra, depois passa [...]. (PROFESSORA MARIZA)

A professora percebe que quem sofre em meio às diferenças são as crianças brancas, já que a maioria é parda, negra ou indígena. O diferente, na concepção da professora Mariza é ter uma criança branca na sala de aula, que destoa em meio à negritude dos/as alunos/as, assim como afirma que “A cor não posso falar nada porque a maioria dos nossos alunos são de cor parda, é difícil você ver um loirinho assim no meio, que destoa”. Na fala do professor Mario, vemos discriminações enquanto fenótipo dos/as alunos/as, discriminação mais uma vez entendida como *bullying*, mas que são resolvidos com intervenções por parte dos/as professores/as.

Olha, eu particularmente nunca presenciei o preconceito...com relação aos índios, que no caso aqui, a maioria que aparecia que tinha muito antigamente, antes daquela campanha que teve a respeito do bullying, era o bullying mesmo, e não desrespeito “a você é índio, você é isso, você é aquilo”, eu não presenciei nada disso, a gente via do gordo, do magro, mas, a gente sempre repreende, a gente sempre conversa, mas não tem nada tão absurdo quanto uma discriminação, um ponto mais severo. (PROFESSOR MARIO)

Para a professora Maria, as discriminações continuam ocorrendo, mas a escola não tem se posicionado de forma a desconstruir essas manifestações. “Bom, discriminação existe, mas a escola não faz nada não, em relação a isso não, trabalha de vez em quando, não pode discriminar, não pode ter bullying e só isso também, meio por cima. Eu acho que ela não tem material, respaldo suficiente para isso [...]”.

A professora Maria afirma que as manifestações preconceituosas, discriminatórias e estereotipadas ocorrem quando diz: “[...] de falar mesmo, ‘o seu negro’, o seu, de chamar o outro pelo nome da etnia que ele é. Mas assim a escola não trabalha mesmo não. O professor que vai lá e fala que não pode isso, isso [...]”. Diante da não interferência da escola, segundo a percepção da professora Maria, é o professor e professora quem toma a responsabilidade em interferir e orientar os/as alunos/as a não cometerem atitudes discriminadoras.

A professora Deise afirma não haver preconceito, mas em seguida diz que quando ocorre interfere de imediato: “Não, normal. Assim, preconceito, preconceito não. A gente vê aluno... não. Explícito não, não percebo e quando percebemos a gente já tenta combater ali na sala mesmo, minar a brincadeira ali para não passar adiante sabe”. A discriminação, para ela, pode se caracterizar como uma brincadeira e afirma que “Nada muito agravante, alarmante não. Tranquilo”.

A professora Larissa entende que discriminação e preconceito estão relacionados à cor da pele e, quando envolve tipo de cabelo, brincadeiras e apelidos, são entendidos como



*bullying*. Ressaltamos que as brincadeiras com o cabelo envolvam sempre o cabelo crespo dos afro-brasileiros e, portanto, não deixa de ser discriminação e preconceito. Apelidos que envolvem chamar o outro de “macaco”, como apontado acima, não se caracterizam como brincadeira, principalmente quando é dito para diminuir e discriminar o outro, entendido como diferente do padrão aceito e dominante.

Mas a professora Larissa tem uma concepção sensível quando entende as manifestações discriminadoras, preconceituosas e estereotipadas:

Então toda essa bagagem cultural ela tem muita discriminação com o diferente, então, é, não somente com o afro, com o indígena, mas acredito que com o diferente, eu percebo isso, isso é minha opinião, minha visão, eu percebo isso como é, digamos, um preconceito...com o diferente, mas, se formos parar para pensar...ninguém é idêntico, então [...] algumas culturas elas, não são aceitas pela classe social, pela maioria, então eu acho que por falta de conhecimento mesmo. (PROFESSORA LARISSA)

Mediante as falas dos professores Antônio, Mario, Leandro e Jeferson e mediante as falas das professoras Mariza, Maria, Larissa e Deise, podemos analisar que *bullying* e preconceito, discriminação e estereotipo se confundem e, na maioria das vezes, as manifestações discriminadoras passam a ser vistas como manifestações amenas, ou como brincadeiras tranquilas, ou *bullying*. Analisamos também a falta, segundo as professoras Maria, Larissa e Mariza entre outros docentes entrevistados, de um posicionamento contra todo tipo de discriminação por parte da escola, como também o papel fundamental dos/as professores/as de intervir e desconstruir atitudes discriminatórias. Mas isso depende sobretudo de reconhecer o caráter político, histórico e cultural da diferença.

#### **4.4.2 Tão perto e tão longe: o não (re)conhecimento da aldeia**

Importa reiterar que a escola que denominamos Escola Multicultural, espaço em que a presente pesquisa foi feita, situa-se num bairro periférico na região oeste de Campo Grande-MS. Com base nas entrevistas e informações passadas pela coordenação escolar, podemos dizer que a população atendida pela escola é de assalariados, alguns pais trabalham no comércio local, outras são empregadas domésticas, diaristas e trabalhadores/as informais/braçais. O horário de funcionamento da escola se dá nos períodos matutino,

vespertino e noturno, oferecendo o ensino regular desde a educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A aldeia<sup>10</sup> urbana está localizada a poucas quadras da escola. A aldeia urbana como, institucionalmente é denominada, foi oficialmente fundada em 19 de abril de 2007. A comunidade conta com casas de alvenaria e todas seguem a mesma planta, onde vivem famílias das etnias Terena, Guarani, Kaiowá e Kadiwéu.<sup>11</sup>

Compreendemos ser importante trazer aqui que o estado de Mato Grosso do Sul é o segundo maior do Brasil em número de indígenas e de diversidade étnica, estando o Amazonas em primeiro lugar. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população autodeclarada indígena é de 73.295 pessoas. Ainda segundo o IBGE (2010) e o Museu da Culturas Dom Bosco (MCDB)<sup>12</sup>, o Mato Grosso do Sul é privilegiado com oito etnias, sendo: Atikum, Guarani Kaiowá, Guarani Nãndeva, Guató, Kadiwéu, Kiniquinau, Ofaié, Terena e Kamba (ainda não reconhecida/oficializada).

Neste item, pretendemos contextualizar a escola que recebe esses alunos/as, Terena, Kaiowá, Kadiwéu e Guarani, culturas tão complexas e diferentes que, na língua portuguesa, não cabem na terminologia “indígenas”, pois são diferentes modos próprios de ser, estar, aprender e viver, são especificidades próprias que se distanciam ainda mais do modo de vida não indígena com o qual estão em contato diário no bairro em que a aldeia urbana se encontra, como a escola que os atende.

Durante as entrevistas, foi possível perceber o quanto a escola está perto dessa aldeia, mas, ao mesmo tempo, o quanto está longe. Longe, aqui, nós nos referimos ao ver que os/as professores/as, como diretores/as, funcionários/as da secretaria, da coordenação como todo o corpo escolar, estão distantes de entender e tentar entender essas culturas indígenas que adentram o portão escolar enquanto sujeito, mas sua história, seu modo de ser, estar, aprender

---

<sup>10</sup> É preciso explicitar que a nomenclatura aldeia muitas vezes não é bem-vista por determinadas etnias, sendo mais usual a adoção de terra indígena ou comunidade indígena. A aldeia, utilizada por nós, “é uma organização tradicional” (BANIWA, 2006, p. 62), uma morada, lugar em que as etnias se fortalecem, transmitem e ressignificam seu modo de ser, estar e viver no mundo, assim como fortalecem suas cosmologias, tradições e saberes. Entendemos comunidade a partir de Castro (2006, p. 1), que diz que “‘Comunidade indígena’ é toda comunidade fundada em relações de parentesco ou vizinhança entre seus membros, que mantém laços histórico-culturais com as organizações sociais indígenas pré-colombianas”. Quanto ao termo terra indígena, podemos definir como “o espaço geográfico que compõe o território, onde este é entendido como um espaço do cosmos, mais abrangente e completo. Para os povos indígenas, o território compreende a própria natureza dos seres naturais e sobrenaturais, onde o rio não é simplesmente o rio, mas inclui todos os seres, espíritos e deuses que nele habitam [...] ela tem significado e importância cosmológica sagrada”. (BANIWA, 2006, p. 101).

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://www.avozindigena.com.br>>. Acesso em: 22 out. 2017.

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.mcdb.org.br/materias.php?subcategoriaId=23>>. Acesso em: 22 out. 2017.

e viver ficam portão afora. Portão a dentro, estas pessoas são indígenas inseridos/as no ambiente escolar para aprender a ler e escrever, ser um cidadão brasileiro como outro qualquer, sem que sejam levadas em consideração suas especificidades socioculturais e o que a escolarização representa para cada cultura indígena. Nascimento, Urquiza e Vieira (2011, p. 35) afirmam que “[...] para entender a criança indígena é preciso primeiro entender o mundo em que ela está inserida: condições de vida, ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividade, explorando o modo como as crianças experimentam e se expressam na vida social”. O que examinamos foi um não entendimento dessas especificidades que variam ainda mais quando falamos em diferentes etnias.

O professor Leandro afirma que os indígenas “têm maior dificuldade, é, com nosso conteúdo que os alunos não-indígenas”, e ainda pensa que “na nossa região na nossa turma, principalmente indígena, acho que tem três aldeias em volta aqui do bairro”. Ele acha que há três aldeias em volta, como também relaciona a dificuldade na aprendizagem à diferença étnica cultural dos/as alunos/as, ou seja, a diferença continua sendo associada a um problema a ser resolvido, assim como Candau (2016, p. 809) aponta em sua pesquisa: “O termo diferença, em depoimentos de educadores em várias pesquisas que realizamos, é frequentemente associado a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade”.

Na fala da professora Mariza, existe uma separação entre os que produzem em sala de aula, os não índios, e os que não produzem em sala de aula, os indígenas: “As diferenças culturais são muitas vezes vistas como problemas que a escola deve resolver”. (CANDAU, 2016, p. 805). Para a professora Mariza,

[...] quando a gente trabalha esses temas, por exemplo, no nosso caso aqui dos indígenas eles não gostam de ser identificados como indígenas, eles não querem, eles não aceitam falar, tem essa diferença...falar que ele é indígena, eles não aceitam, eles viram a cara, engraçado é que... algumas vezes eu já comentei com eles, eu falei assim; olha vocês não querem ser identificados como indígena, mas, observa que os colegas de vocês, os únicos que não produzem em sala, se você for analisar são os indígenas. Porque eles têm uma dificuldade enorme em ter que escrever alguma coisa ou fazer a tarefa, eles não fazem, a gente, como diz aquela palavra, pejeja. A gente insiste, pejeja [...] mas eles não assumem essa característica do não índio, que é o de fazer as tarefas, prestar atenção na aula...eles tem muita coisa ainda da cultura deles, então eles vêm pra sala para ficar te ouvindo eles não te desrespeitam, mas eles não participam, eles têm uma grande dificuldade em participar das aulas, isso é visível. (PROFESSORA MARIZA)

Por parte da professora Mariza, há o entendimento de que os/as alunos/as indígenas assumam a característica do não índio, como no cumprimento de tarefas como na participação

da aula. Mesmo que o seu esforço seja na tentativa de ajudar, ela deixa transparecer a referência da escola monocultural. Portanto, os objetivos da escola ainda estão centrados em um currículo tecnocrático, monocultural e eurocêntrico.

É necessário explicitar, aqui, que cada etnia indígena tem seu “modo próprio de aprender”. (BERGAMASCHI, 2011, p. 151). Diante da fala da professora Mariza, entendemos ser preciso enfatizar que a perspectiva inter/multicultural propõe uma formação para “trabalhar o próprio ‘olhar’ do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura. Somente assim ele/a será capaz de desenvolver também outro ‘olhar’ para o cotidiano escolar” (CANDAU, 2016, p. 816). É a partir desse outro olhar que se poderá fazer com que ela compreenda a singularidade dos seus alunos como potência pedagógica, e não como falta de interesse, de participação. Como diz Candau (2016): questionar os nossos limites e preconceitos contribui para a compreensão de que não há falta de interesse ou participação e tantas outras expressões utilizadas pelos professores, mas sim formas diferentes de demonstrar interesse, formas diferentes de participar, etc.

São formas de aprender que fogem do modelo tradicional das nossas escolas em que o/a professor/a está no topo da pirâmide, detentor/a do saber, ao tempo e ao espaço limitados, preso a conteúdos com pouca representatividade, ou seja, distante das experiências socioculturais dos/as alunos/as. Estamos defendendo a ideia de uma escola que, juntamente com vários autores utilizados nessa dissertação, seja capaz de “construir propostas educativas coletivas e plurais” (CANDAU, 2016, p. 807). Também apostamos num “tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais ‘outros’, mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto”. (CANDAU, 2016, p. 807).

A professora Mariza descreve o comportamento dos/as alunos/as indígenas em sala de aula como os que não se misturam, isolam-se, formam grupos. Aponta a cumplicidade em se proteger; compreende esses comportamentos como próprios da cultura indígena e que difere dos não indígenas. Há igualmente uma diferenciação entre crianças indígenas e adolescentes indígenas.

[...] você falou de grupos, sim, têm grupos nesse sentido, que eles indígenas, eles gostam de sentar mais no fundo e nos cantos, eles também procuram... não se misturar com os demais, principalmente os mais adolescentes, os menores não, eles sentam em vários lugares na sala, eles se misturam, mas os mais adolescentes eles têm essas coisas [...] os indígenas formam, eles formam grupos em sala, eles se ajudam, eles se protegem, tipo assim, se tem uma

confusão, uma coisa, eles protegem um ao outro e eles têm a cultura deles, que é diferente, não adianta. (PROFESSORA MARIZA)

Esse “modo de ser” dos indígenas, é muito enfatizado pelos/as professores/as participantes da pesquisa. Destacam desde as dificuldades dos/as alunos/as indígenas em aprender, como dificuldade em interagir com os não indígenas. A concepção de superar esse modo de ser prevalece nas falas dos/as professores/as como um desafio em inserir os/as indígenas nos padrões estabelecidos, portanto não indígenas.

Mais uma vez, a negação de pertencimento indígena é apontado. A professora Maria relata que a dificuldade de linguagem, causada pelo bilinguismo afeta a interação desses indígenas.

Primeiro você pergunta que etnia que é, eles falam assim que é paraguaia, porque são parecidos. E segundo é que eles têm muita dificuldade com a linguagem, eles têm a dificuldade da linguagem com a gente, a gente fala eles não entendem, porque eles, eu tenho até uma aluna que confunde um pouco o português com o terena, ela fica meio voando, então, a dificuldade está...eu acredito que não está só na língua, na conversa também, de interação deles. (PROFESSORA MARIA)

Assim como nesta fala, anteriormente a professora Maria disse que: “Você pergunta para eles, de que etnia você é? Eles não...não querem falar, com vergonha de falar que ele é índio [...]”. Juntamente com Calderoni (2016, p. 100), entendemos que essa resposta de identificar-se como paraguaio e a suposta vergonha de “não dizer” que é indígena é uma forma de buscar aceitação do grupo ou apenas evitar conflitos e tensões, descaracterizando o que se entende como negação da etnia e passa a ser entendido como uma negociação, sendo o termo defendido como “[...] estratégias e processos de mediação ou de negociação de sentidos no esforço de tornar possível o diálogo entre formas outras de ser, viver e saber”. Calderoni (2016) se utiliza de Bhabha (2003) para trabalhar com os conceitos de tradução, assimilação e negociação. A partir da autora, podemos afirmar que o/a aluno/a, ao se identificar como paraguaio, está “negociando” com o espaço para evitar conflitos e tensões com os/as professores/as, colegas e todos os demais sujeitos envolvidos na relação.

As professoras e os professores não veem a diferença na sala de aula como “vantagem pedagógica”. (CANDAUI, 2016, p. 819). Acreditamos que isso se dá, pois o “[...] mito da igualdade confundida com a mesmidade/normalidade faz com que a diferença não seja vista, que não devesse ser vista ou, ainda, como algo a ser superado [...]”. (BACKES; PAVAN, 2011, p. 217). Quando problematiza a fala anterior, a professora Maria diz que

[...] nós deveríamos trabalhar e conhecer a cultura do outro, a gente não conhece direito, tanto do negro quanto do índio, se você for ver tem diferentes culturas indígenas, tem a urbana como também a do município, das tribos deles e a gente tem que conhecer. Nós não conhecemos nada, muito pouco, e quando eles vêm para a cidade é pouco divulgado também.

A professora Maria reconhece que, como professora, conhece pouco sobre as culturas indígenas que são diferentes de etnia para etnia, como são diferentes dependendo do contexto de aldeia, urbano ou rural a que ela chama de tribo, e ainda pontua uma falta de divulgação dessas culturas para se fazer conhecer. Ela não deixa de fazer uma crítica aos movimentos sociais, responsabilizando-os pela não implementação da lei nº 11.645/2008 como também a 10.639/2003. Segundo ela, “[...] nenhum dos dois faz, trabalha para ter isso na escola, nem o negro, nem o índio. É como que se diz, faz um movimento mesmo para colocar isso na escola, obrigar a ter, ficam parado esperando, o que eu não sei”. Para a professora Maria, os movimentos sociais deveriam ser mais ativos para a implementação ocorrer. Ela reconhece que está distante da aldeia, assim como está distante de compreender as diferenças étnico-culturais dos/as alunos/as indígenas.

A professora Deise afirma não haver aldeias indígenas perto da escola, mas confirma que há crianças indígenas:

[...] Aqui a gente percebe que temos um grupo grande de índio na escola por causa da aldeia, não sei se tem aldeia, “tem aldeia aqui perto professora?”, [...]. Não tem, é porque eles se agrupam para cá mesmo, mas, aqui tem mesmo uma aglomeração grande de índios, então, eu vejo que tem, na sociedade em geral também. (PROFESSORA DEISE)

Ela não compreende a “aglomeração de índios” como aldeia urbana. Afirma que “Eles não são aldeados, mas são índios”. Apesar de ter convivido e conviver com indígenas, esta professora parece estar distante de compreender as especificidades das diferentes etnias. Isso fica evidente quando relata a experiência que teve junto aos Terena:

Eles são alfabetizados até o terceiro ano na língua terena, então, eles só vão ter contato com a língua portuguesa no quarto ano, e eu fui dar aula para o sexto ano de Língua Portuguesa então, eles não sabiam nada, e eu muito menos sobre a vida deles. Me pegaram e me colocaram lá e foi muito difícil para todo mundo, mas assim, foi um ano de bastante sofrimento e aprendizados, bem legal. (PROFESSORA DEISE)

Destacamos a expressão “eles não sabiam nada” de Língua Portuguesa, e a professora não sabia nada sobre aquela cultura na qual estava inserida. Essa experiência foi vista como sofrida, mas de aprendizado. Destacamos que a professora Deise tem conhecimentos básicos de escrita e leitura na língua terena e que foi aprendendo ao conviver com os Terena, conforme informações repassadas por ela.

A forma como a professora Deise pensa que trabalha a lei em sala de aula mostra que as discussões ainda têm muito a avançar, pois demonstra que a ideia de uma outra racionalidade, de uma outra lógica de aprendizagem, é vista com “certa dificuldade”.

[...] não tem como a gente não trabalhar essa lei diariamente. A gente trabalha diariamente porque, a gente repete conteúdo constantemente, porque eles não entendem. Eles não entendem nem na primeira, nem na segunda, nem na terceira explicação, nem na quarta, nem na quinta, eles vão começar a entender na décima, na décima segunda explicação quando entendem. Então, constantemente a gente está ali, retomando essa lei. Não estou chamando eles de...só estou falando que eles têm uma certa dificuldade com a nossa língua.  
(PROFESSORA DEISE)

Nas falas dos professores e das professoras, podemos ver que existe uma lacuna profunda que, aqui, chamamos de “tão longe” da aldeia. A cada fala analisada, observamos que os/as indígenas são sujeitos que estão ali para aprender da mesma forma, quando, na verdade, eles não aprendem da mesma forma; em suas especificidades étnicas, os indígenas possuem seus modos próprios de aprender.

Conforme afirmam Nascimento, Urquiza e Vieira (2011, p. 41), “as crianças indígenas não aprendem somente com os adultos, mas também, de ‘geração a geração’. Existe uma rede de saberes e ressignificações elaboradas nas relações entre elas, mesmo de uma mesma geração, constituindo uma pedagogia própria entre elas [...]”. Essa distância entre escola e aldeia dificulta ainda mais o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as presentes no mesmo espaço-tempo escolar dos/as alunos/as não indígenas. Essa distância reitera uma concepção monocultural de currículo.

O nosso referencial teórico mostra a necessidade de uma concepção curricular inter/multicultural na medida em que “questionando os discursos dominantes, os alunos e alunas, os próprios professores e professoras podem renovar seu olhar sobre si mesmos e sobre o outro, revelando possibilidades, e não mais limitações, para navegação entre as fronteiras existentes nas relações interpessoais”. (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 189). As limitações poderão ser problematizadas em meio às inter-relações que possibilite diálogos

étnico-raciais e culturais dos corpos presentes num processo de ensino-aprendizagem. Portanto, assim como Backes e Pavan (2011, 218), defendemos

[...] uma educação que ajude educadores e educadoras, educandos e educandas, a perceber a existência da diferença como possibilidade de ampliação de diálogos, inter-relações, ou seja, de perceber a diferença como condição *sine qua non* para construir o processo educativo democrático, proporcionando a afirmação de todas as culturas e grupos sociais.

Com isso, defendemos também que, a partir desta perspectiva, será possível desconstruir a associação entre diferença e problema, assim como desconstruir os discursos dominantes e dicotômicos do “*nós* somos os bons, *eles* são os maus; *nós* somos os inteligentes, *eles* são os burros; *nós* representamos a modernidade, *eles* representam o retrógrado, o reacionário; *nós* somos pacíficos, *eles* são os violentos, etc.”. (SANTOMÉ, 2013, p. 248). E, em meio à desconstrução, podemos compreender que “A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades [...] uma diferença, que nós já perdemos. O *ava haicha*<sup>13</sup> é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários”. (MELIÁ, 1999, p. 16).

Neste sentido, destacamos a fala da professora Mariza, que diz que

[...] eles não se misturam, mas tem uma lei que diz que a partir do momento que eles estão convivendo em sociedade eles tem que tentar assimilar a cultura do não índio, mas para eles eu acho que é muito difícil, muito difícil, tanto é assim que a gente pega muito leve com eles em relação ao conteúdo, a aprendizagem você tem que levar em consideração que ele é indígena. Que ele não apreende a da mesma forma que o não índio aprende [...]. (PROFESSORA MARIZA)

Ressaltamos a interpretação equivocada de leis e direitos indígenas e acrescentamos que tanto assimilam como resignificam a cultura dos não índios, tanto que eles se apropriam de muitas ferramentas tecnológicas, como também muitos dominam a nossa língua. Acrescentamos igualmente que os povos indígenas não estão alheios aos nossos sistemas políticos, econômicos, ideológicos, religiosos e sociais; não estão alheios aos processos de globalização, como também não estão imunes a influências culturais. As culturas são dinâmicas e não lineares, mas “[...] as representações que circulam no curso de formação docente ainda são representações congeladas, como se as identidades dos indígenas não passassem por

<sup>13</sup> Segundo Meliá e Guasch (2005, p. 31), *ava* significa “índio, hombre, individuo, persona [decirle ava a uno puede ser un insulto y una albanza]” e *haicha* significa “como [com verbos]; ejaPOSE háicha: hozlo como quieras (hacerlo)”. (Idem, ibidem, p. 31). Portanto, *ava haicha*, significa, como indígena e/ou modo indígena.



processos de hibridização e ressignificação, como ocorre com todas as identidades”. (BACKES; PAVAN, 2011, p. 217-218). Não é aceitável que a aprendizagem signifique mesmidade, como não é aceitável a ideia de que tem que “pegar muito leve”, pois aprender uma outra lógica não significa deficiência.

Em sua fala, a professora Mariza demonstra a complexidade da nossa educação escolar, pois reconhece a diferença, mas não a percebe como enriquecedora do processo educativo. “[...] a gente tem que de vez em quando passar a mão na cabeça, porque a gente sabe que eles têm bastante dificuldade, é cultural deles, não é que eles não apreendem, não é que não tenham condições de aprendizagem, eles têm condições de aprendizagem [...]”. Explica, porém, que “[...] a cultura deles é bem diferente da nossa, então você fala eles aprendem, mas eles veem as coisas de outra forma [...]”. Ao mesmo tempo em que fala das dificuldades, ela reconhece que eles aprendem. A nossa ênfase num currículo monocultural, na história da educação, produz uma profunda dificuldade dos/as professores/as perceberem a diferença como “vantagem pedagógica”, inviabilizando assim utilizar-se da gama de saberes presentes tanto em suas salas de aula quanto na própria comunidade, ou seja, inviabiliza um “tão perto” e a imersão no universo de saberes e especificidades identitárias e culturais de seus alunos e alunas indígenas.

Portanto, podemos apontar que a lei nº 11.645/2008 é superficialmente conhecida, assim como a autoria dos movimentos sociais (negros e indígena) são desconhecidos. As discussões que envolvem a implementação da lei nas práticas pedagógicas dos/as professores e professoras estão calcadas ainda nos parâmetros de um currículo folclorizado. Mas, todos os sujeitos desta pesquisa veem e reconhecem a diferença e, com isso, demonstram que a diferença não está invisível a seus olhos. Entretanto, a diferença percebida está recorrentemente associada à problema, ou seja, a dificuldade, déficit, etc. Em alguns momentos os/as professores/as em suas falas demonstram que estão conscientes de que é preciso buscar meios para aprender ao tão mencionado, “saber fazer” e “saber lidar”. Com isso, podemos apontar que a implementação da lei nº 11.645/2008 depende além de uma formação inicial e continuada de professores numa perspectiva inter/multicultural, também de infraestrutura, materiais didáticos, diálogo entre escola e universidades entre outros.

Por fim, tornamos a pontuar que, não falamos em uma implementação da lei nº11.645/2008 em prol de uma educação democrática como uma educação exclusiva de/para negros, de/para indígenas, de/para minorias ou de/para pobres, falamos em uma educação radicalmente democrática para formar cidadãos e sujeitos capazes de viver democraticamente, em meio aos estranhamentos e tensões, respeitando, valorizando as diferenças, aprendendo e

ensinando com a diferença enquanto reconhece sua própria diferença, sem exclusões, sem ódio, sem racismo, sem desigualdades e sem invisibilizações, ou seja, uma educação para formar uma sociedade efetivamente democrática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Longe de chegarmos a uma conclusão e muito mais distante de darmos a discussão por encerrada, propomos deixar algumas considerações e inconclusões a partir das análises das vozes dos/as professores/as de uma escola, por nós denominada, Escola Multicultural.

Primeiramente gostaríamos de retomar os percursos desta pesquisa, angústias e inquietações que nasceram em minha experiência dentro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do projeto de extensão Centro de Documentação Teko Arandu (CEDOC): preservação do patrimônio histórico e cultural indígena no Mato Grosso do Sul. Isso porque, no contato com documentos e estando em sala de aula, vimos que minha formação acadêmica não dava subsídios suficientes para lidar/dialogar com as questões étnico-raciais tão presentes dentro das relações no espaço-tempo escolar. Assim como foi possível também ver como os/as professores/as tinham dificuldades, e assim como não estavam preparados/as para implementar a lei nº 11.645/2008 em suas aulas. Desenvolvendo o projeto do PIBID, pudemos perceber como os/as alunos/as estão sedentos/as por aprender mais sobre a África, a História dos afro-brasileiros e dos indígenas. Foram estas questões e nossas fragilidades em respondê-las que levaram a esta pesquisa.

Com o intuito de investigar e contribuir para a implementação da lei nº 11.645/2008, as leituras e discussões nas disciplinas de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, e no Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (GPEC), assim como a revisão de literatura, foram essenciais. Neste sentido, enfatizamos que os resultados das pesquisas de Souza (2010), Dias (2011), Silva (2012), Santos (2016), entre outros, presentes na revisão de literatura apresentadas neste trabalho e que demonstraram as dificuldades e a morosidade com que a lei nº 11.645/2008, vêm sendo

implementados em práticas pedagógicas, nos currículos de curso, na formação de professores/as e na forma genérica das representações negras e indígenas nos livros didáticos.

São cenários distintos do proposto para esta pesquisa, pois, partindo do objetivo geral da pesquisa – analisar a compreensão dos professores e professoras sobre a implementação da lei nº 11.645/08 no currículo escolar –, analisamos a compreensão dos/as professores/as formados antes e depois das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, sobre a implementação da lei nº 11.645/2008 no currículo escolar dos anos finais no ensino fundamental de uma escola com forte presença de diferenças étnico-raciais (indígenas, negros/as, mestiços/as e brancos/as). Neste sentido, ouvir as vozes dos docentes permitiu compreender os entraves da morosidade e a não implementação da lei em questão, além da sua implementação nos moldes tradicionais, coloniais e monoculturais. Ou seja, uma compreensão para além das políticas públicas nos faz imergir no universo do currículo, das práticas, da formação docente, sua visão de mundo e das relações estabelecidas, como também da realidade/chão da escola. Também destacamos que os processos de formação inicial, que ocorreram antes e depois da aprovação das referidas leis, não representaram um marco significativo na formação dos professores. Ainda que alguns tivessem tido algum tipo de discussão e uma formação após a aprovação da lei, o que gerou certa contribuição, estes momentos mostraram-se insipientes para a atuação docente comprometida com um processo educativo inter/multicultural.

Na leitura dos trabalhos já referenciados, nota-se que os campos de pesquisa variavam de escolas públicas/privadas, universidades públicas/privadas, centrais e periféricas; e perguntar como estariam as escolas, como se está implementando a lei, foi inevitável. Esperávamos encontrar, mais enfaticamente, processos formativos, projetos e práticas pedagógicas voltadas à implementação dos conteúdos de História e cultura africana, afro-brasileira e indígenas.

No entanto, ao analisar a compreensão dos/as professores/as sobre a implementação da lei nº 11.645/08 no currículo escolar, verificamos haver um conhecimento da existência e das exigências da lei do ponto de vista legal, mas de forma superficial. Segundo as falas dos/as professores/as, falta formações continuadas voltadas primeiramente à divulgação da lei e suas exigências. Em segundo lugar, propor formações que os façam pensar em práticas pedagógicas, pois, segundo os sujeitos desta pesquisa, muitos não conseguem pensar uma implementação dos conteúdos dentro de sua área de conhecimento.

Por último, mas não menos importante, propor formações que permitam que os/as professores/as consigam abordar os conteúdos num sentido valorativo das especificidades étnico-raciais, ou seja, propor um pensar, agir que fuja dos padrões monoculturais, mas

inter/multiculturais, favorecendo efetivamente a implementação da lei que, desconstrua, enfrente e combata o racismo, os estereótipos, preconceitos e exclusões, manifestações vistas de forma amena pelos/as professores/as como *bullying* e brincadeiras.

Além da falta de informações e formações que atendam às especificidades e efetividades para a implementação da lei nº 11.645/2008, o professorado denuncia a falta de materiais de apoio pedagógico e apoio da Secretaria Municipal de Educação. Ante o conhecimento e desconhecimento da lei, os/as professores/as apontaram a formação continuada como um caminho para a sua implementação, mas não uma formação geral, e sim uma formação específica, que implica ter um foco, objetivo estabelecido, uma formação voltada à prática em sala de aula, discussões que colaborem para a elaboração do planejamento de aulas e que contemplem os conteúdos dentro das diferentes áreas do conhecimento. Sendo assim, uma formação para além das discussões, comprometida com uma educação democrática e não discriminatória, bem como um projeto pedagógico de toda a escola que se comprometa com estas questões.

Nem todos/as os/as professores/as compreendem a dimensão político-social na implementação da lei. Alguns acreditam que ela já está implementada em suas práticas cotidianas quando, de certa forma, ela/e ajuda, insere e olha para seus/as alunos/as indígenas e negros/as, ou quando no Dia do Índio e na Semana da Consciência Negra trabalham com apresentações de cantos, murais e feiras culturais, mas também quando suas atividades cotidianas são repetitivamente direcionadas a uma compreensão do/a aluno/a para com o seu conteúdo. É uma ideia distorcida, alheia que vai na contramão ao que propõe a lei e os movimentos sociais. Porém, há uma consciência dos sujeitos de que é preciso refletir e agir diante da exigência da lei nº 11.645/2008, tanto quanto estão cientes da necessidade de estudos diante da ausência de formação para inserir e abordar conteúdos referentes à História e cultura afro-brasileira e indígena de forma a contribuir para a superação dos preconceitos étnico-raciais.

Nosso primeiro objetivo específico, referente a caracterizar o processo histórico de elaboração da lei nº 11.645/08, vimos o protagonismo dos movimentos sociais na elaboração da lei. No entanto, há, por parte dos sujeitos desta pesquisa, o desconhecimento do processo histórico de elaboração da lei nº 11.645/08 e da autoria reivindicativa dos movimentos sociais, sendo a 10.639/2003 uma política educacional antirracista, uma vitória dos movimentos negros e a 11.645/2008, uma exigência em prol da valorização dos indígenas e suas contribuições culturais, sociais, econômica e filosóficas, esta protagonizada pelos movimentos indígenas. Ambos exigem autoria e protagonismo na formação da identidade brasileira. Esta autoria e este

protagonismo estão dentro do processo histórico dos movimentos sociais que tentamos desenhar neste trabalho. Os professores ainda pensam que a lei é uma exigência que vem de cima, uma ordem do poder público ou de cunho político partidário, o que provavelmente dificulta uma aceitação da obrigatoriedade, causando conflitos e tensões acerca da implementação. São dificuldades atravessadas por relações de poder e uma formação fortemente marcada por currículos hegemônicos e colonial, que visam a manutenção e reprodução de desigualdades sociais e das injustiças sociais, sendo o/a professor/a resultado dessa formação, portanto passa a ter dificuldades em pensar a partir da inter/multiculturalidade.

Ao analisar como os/as professores/as percebem as relações étnico-raciais presentes na sociedade e os desafios para a formação docente, nosso segundo objetivo específico, percebemos que todos/as veem as diferenças étnicas, de raça e sociais presentes principalmente em suas salas de aula, mas as diferenças ainda são vistas como problemáticas, e que, ao ver do corpo docente, são diferenças que dificultam o processo de ensino-aprendizagem dos/as alunos/as, assim como dificultam as relações e os diálogos. Por outro lado, os/as professores e professoras reconhecem que estão distantes da aldeia, assim como estão distantes de compreender as diferenças étnico-culturais dos/as alunos/as indígenas.

Portanto, não há um aproveitamento desta diferença de saberes como “vantagem pedagógica” (CANDAU, 2016). Na fala dos/as professores/as, é perceptível uma hierarquização das diferenças que, com diferentes ênfases, estão presentes em toda a sociedade. No caso desta escola, os indígenas ocupam o lugar daquele que tem maior dificuldades, sendo seu modo de ser e estar o que caracteriza a diferença na relação com os não indígenas.

Por meio das falas dos/as professores/as, percebemos que os/as negros/as parecem não chamar muita a atenção. Consideramos que essa pouca visibilidade esteja na quantidade: o grupo é pequeno diante de um público maior de indígenas, e por estarem mais enturmados com os/as demais alunos e alunas sua diferença, aparentemente, não se destaca, como não preocupa os/as professores/as. Nesse sentido, na concepção e na fala dos/as docentes, a diferença é sempre um problema a ser superado, mas não uma riqueza de possibilidades. A desconstrução deste modo de ver as diferenças parece ser um dos maiores desafios para a formação docente em prol de uma educação inter/multicultural radicalmente democrática.

De certa forma, esta pesquisa contribuiu para que os/as professores/as parassem para pensar/refletir suas práticas, mesmo que só naquele momento, mas esperamos que os questionamentos e suas próprias argumentações tenham provocado inquietações pós-entrevista. Destacamos que, com base nos dados e com os teóricos com os quais dialogamos (em especial, CANDAU, 2010; WALSH, 2009; BACKES; PAVAN, 2011; FLEURI, 2003), uma efetiva

implementação da lei depende e necessita ser pensada e discutida a partir de uma perspectiva inter/multicultural de currículo, assim como sua presença no espaço-tempo escolar é necessária. Esta discussão está referenciada e justificada neste trabalho, bem como ficou evidente nas falas dos/as professores/as.

Em relação ao nosso terceiro e último objetivo específico, qual seja, articular a compreensão dos/as professores/as sobre a lei nº 11.645/08 com as implicações para o currículo escolar e a aprendizagem, podemos apontar, como resultados alcançados a partir dos dados coletados, que é possível identificar os desafios por parte dos/as professores/as e de alunos/as sobre a implementação da lei nº 11.645/2008 no currículo escolar, apesar das limitações das políticas públicas, vistas como incapazes de dar conta da formação inicial e continuada de professores/as, de propiciar financiamento para a produção de livros didáticos que incluam, de forma mais consistente, as temáticas dentro das escolas. A abordagem da lei ainda depende da iniciativa pessoal de certos docentes, com apoio escasso das equipes pedagógicas ou gestoras, e falta de capacitação para dar apoio ao corpo docente. Nesta perspectiva, enfatizamos a emergência em investir em diálogos entre universidades e escolas de educação básica.

Trabalhamos em defesa da implementação inter/multicultural da lei nº 11.645/2008 nos currículos escolares, em prol de um novo projeto de sociedade em que a democracia social, econômica, política e cultural, o respeito à natureza, o respeito ao humano, o respeito à diferença e a dignidade os direitos humanos estejam presentes, deixando no passado o individualismo, a discriminação, o racismo, o preconceito e todos os discursos que inferiorizam e excluem. Para as relações étnico-raciais, é possível formar inter/multiculturalmente cidadãos/cidadãs que valorizem o “outro” enquanto “outro” com direito de ser “outro” sem deixar de ser menos, ou ser mais, radicalmente democráticos. Como lembra Freire (2004, p. 88), “mudar é difícil mas é possível”.

Por fim, queremos enfatizar que, longe de esgotar o tema, fizemos uma discussão que, esperamos, contribua para novas pesquisas sob essa mesma preocupação. E, por isso, pensamos ser importante destacar algumas possibilidades de novos estudos que foram surgindo ao longo da construção desta pesquisa e que poderão se constituir em processos investigativos futuros. Primeiro, entendemos que uma pesquisa etnográfica possibilitaria observar, mais pormenorizadamente, as relações interculturais que se estabelecem no interior do cotidiano escolar, o que certamente mostraria, com mais ênfase, a potência do espaço escolar como espaço público necessário e adequado à construção dessas relações. Segundo, entendemos que uma pesquisa que se detivesse a entrevistar os alunos e alunas poderia trazer elementos que contribuíssem para práticas pedagógicas que atendam outras expectativas que os/as

professores/as talvez não percebem no seu contato com os/as alunos/as. Por fim, uma pesquisa que possibilite o/a pesquisador/a e toda a comunidade escolar discutir as relações inter/multiculturais, estabelecendo um diálogo produtivo entre universidade e educação básica, em que todos e todas possam avançar na compreensão de uma escola e sociedade em que as relações inter/multiculturais sejam democraticamente vivenciadas.



## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. El Buen Vivir en el camino del post-desarrollo. Una lectura desde la Constitución de Montecristi. **Policy Paper**, v. 9, n. 5, p. 1-36, 2010.
- ALBINO, Priscilla Linhares; TERÊNCIO, Marlos Gonçalves. Considerações críticas sobre o fenômeno do *bullying*: do conceito ao combate e à prevenção. **Revista Eletrônica do CEAFF**. Porto Alegre, Ministério Público do Estado do RS, vol. 1, n. 2, fev./maio, 2012.
- ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BACKES, José Licínio. “Os conceitos de multiculturalismo/interculturalidade e hibridismo: conceitos que contribuem para desconstruir a história e o currículo etnocêntrico”. Publicado na 35ª. Reunião Anual da Anped, 2010. p. 235-260.
- BACKES, José Licínio. A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial. **Interações**, Campo Grande, v. 15, n. 1, p. 13-19, jan./jun., 2014.
- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In: RODRIGUES, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. (Orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008. p. 215-232.
- BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. A resignificação das representações sobre as crianças indígenas pelos estudantes de pedagogia: desafio para uma formação docente intercultural. In: NASCIMENTO, Adir Casaro. (org.) et al. **Crianças indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 205-226.
- BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 12, p. 127-146, abr., 2007.
- BANIWA, Gersem Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A criança guarani: um modo próprio de aprender. In: NASCIMENTO, Adir Casaro. (org.) et al. **Crianças indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais**. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 131-153.

BITIOLI, Michele; TONIOSSO, José Pedro. História e cultura afro-brasileira no currículo escolar. **Fafibe On-Line**, Bebedouro-SP, ano VI, n. 6, p. 57-66, nov., 2013. Disponível em: <[unifafibe.com.br/revistafafibeonline](http://unifafibe.com.br/revistafafibeonline)>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMFIM, Edson. **Ensaio na perspectiva da emancipação negra no Brasil**. Vitória: Estrela da manhã, 2015.

BRASIL, **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BRASIL, MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. p. 1-36. Disponível em: <<http://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2015/12/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais-MEC.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 15 de abril de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11654.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. p. 262. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2016.

BRASILEIRO, Osmando Jesus. **Representações da identidade indígena no livro didático de língua portuguesa e literatura: leis e teorias aplicadas**. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro Universitário Ritter dos Reis – Uniritter, Porto Alegre. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1391339](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1391339)>. Acesso em: 11 maio 2016.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena Nãdejara da aldeia Te'yikue, Caarapó/MS**. 2016. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS.

CAMARGO, Camila Guidini. **Diálogos e/ou monólogos interculturais quando da presença indígena na Universidade**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=258314](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=258314)>. Acesso em: 10 maio 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidianos escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**: v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set., 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Por uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes em seu contexto. In: **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 279-284, jan/abr, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n. 1, p. 15-40, abr., 2010.

CANDAU, Vera Maria. A educação intercultural na Bolívia: um caminho controverso. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 125-161, Agosto/2002.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: n. 21, p. 61-74, set/out/nov/dez., 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002b. Série cultura, memória e currículo, v. 2, p. 174-195.

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 207-227, dez., 2001.

CASTRO, Eduardo Viveiro de. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. **Revista Povos Indígenas no Brasil**, 2006. p. 1-20. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quem-sao/quem-e-indio>>. Acesso em: 03 out. 2017.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)**. 2015. 324 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia/UFU. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=271923](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=271923)>. Acesso em: 10 maio 2016.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. “Jogando verde e colhendo maduro”: historiografia e saber histórico escolar no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 6, n. 3, p. 92-107, dez., 2013.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Por linhas tortas – a educação para a diversidade e a questão étnico-racial em escolas da região norte: entre virtudes e vícios. **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, jul.-out., 2012. p. 137-155.

COLMAN, Rosa Sebastiana; BRAND, Antonio Jacó. Considerações sobre Território para os Kaiowá e Guarani. **Tellus**, Campo Grande, ano 8, n. 15, p. 153-174, jul./dez., 2008.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos Culturais ao campo do currículo. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. Série cultura, memória e currículo, v. 2, p. 174-195.

DIAS, Karina de Araújo. Formação continuada para diversidade étnico-racial – desafios pedagógicos no campo das ações afirmativas na rede municipal de ensino de Florianópolis. 2011. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina/ UFSC. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18\\_05\\_2017\\_10.45.10.b3f5dc5a000a32b30ee6e1d997460ef.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_05_2017_10.45.10.b3f5dc5a000a32b30ee6e1d997460ef.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul./dez., 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, maio/ago., 2003.

FLEURI, Reinaldo, GARCIA, Regina Leite. Contribuições latino-americanas para as pesquisas e práticas interculturais. In: GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa; SERPA, Andréa. (Orgs.). **Saberes cotidianos em diálogo**. Petrópolis: De Petrus; FAPERJ, 2015. p. 11-51.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GARCIA, Regina Leite. Descolonizando o currículo na busca de uma qualidade-outra. In: PARAÍSO, Marlucy Alves; VILELA, Rita Amélia; SALES, Shirlei Rezende. (Orgs.). **Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 127-140.

GESSER, Verônica; RANGHETTI, Diva Spezia. **Currículo escolar**: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba: CVR, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Acesso e permanência da população negra na educação superior. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 9-15.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 49 p.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **VI Congresso luso-brasileiro de política e administração da educação ANPAE**, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. *Formação em Direitos Humanos*. 2012. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar., 2013.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. Tempos de lutas e tempos de desafios: a trajetória de um programa de permanência voltado para alunos e alunas negras da graduação de UFMG. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Afirmando direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 9-15.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set./out./nov./dez., 2000.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues da. A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 33- 54, jul./dez., 2013.

JESUS, Adriana Regina de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR-EDUCERE e o III Congresso Ibero-americano sobre violências nas Escolas-Ciave**. Formação de professores. UEL-PUC, São Paulo, 2008. p. 2638-2651. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642\\_840.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf)>. Acesso em: 18 mar. 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. Série cultura, memória e currículo, v. 2, p. 13-54.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32, p. 285-292, maio/ago., 2006.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A implementação da Lei nº 10.639/2003 no estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, p. 51-68 jan./abr., 2017.

MARQUES, Luciana Pacheco. Cotidiano escolar e diferenças. Juiz de Fora: **Educação em foco**, v. 17, n. 1, p. 101-117, mar./jun., 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/10/Cotidiano-escolarediferen%C3%A7as.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

MATO, Daniel. Diferenças culturais, interculturalidade 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: 7 Letras, 2009. p. 74-93.

MEC. **Programa Ética e Cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 4, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/1\\_rel\\_etica.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/1_rel_etica.pdf)>. Acesso em: 21 fev., 2016.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, p. 11-17, dez., 1999.

MELIÀ, Bartomeu. *La tierra sin-mal de los Guarani*: economia y profesia. Ceud, CIMI, 1991. [documento copiado]

MELIÁ, Batolomeu S. J.; GUASCH, Antonio S. J. **Diccionario básico**: Guaraní/Catellano, Castellano/Guaraní. Asunción/Paraguay: Centro de estúdios paraguayos, Antonio Guasch. 2005.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.18, p. 65-81, set./out./nov./dez., 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo**: questões atuais. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2008. p. 9-28.

MOREIRA, Antonio Flávio. A constituição e os rumos iniciais dos estudos de currículo no Brasil. In: PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 59-78.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-12.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-37.

MOURA, Clóvis. **Brasil**: raízes do protesto negro. São Paulo: Global Editora, 1983.

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena**: Palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antônio H.; VIEIRA, Carlos M. N. A cosmovisão e as representações das crianças kaiowá e guarani: o antes e o depois da escolarização. In: NASCIMENTO, Adir Casaro. (org). et al. **Crianças indígena**: diversidade cultural, educação e representações sociais. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 21-44.

NUNES, Flaviana Gasparotti; SILVA, Solange Rodrigues da. Fronteira e construção do “outro” concepções de alunos sobre povos indígenas. **Mercator**, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 93-106, jan./abr., 2014.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 215-242.

OLIVEIRA, Cesar Alvarez Campos de; MARQUES, Roberto. Ampliando perspectiva sobre a Geografia escolar. In: MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 160-184.

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. **Revista contrapontos** – eletrônica, vol. 13, n. 2, p. 102-111, mai-ago., 2013.

PAVAN, Ruth. O currículo escolar segundo o entendimento das professoras da educação básica. In: **V Congresso Internacional de Educação- Pedagogias (entre) lugares e saberes**. São Leopoldo: Seiva Publicações, 2007. p. 1-11.

PAVAN, Ruth. O currículo segundo a reflexão dos professores da educação de jovens e adultos. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Educação – Educação e Tecnologia: Sujeitos (des)conectados?**, São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PENNA, Camila. Paulo Freire no pensamento decolonial: um olhar pedagógico sobre a teoria pós-colonial latino-americana. **Estudos e pesquisa sobre as Américas**, n. 2, v. 8, p. 181-199, 2014.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. Percurso da lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens e cidadania**. v. 14, n. 1, p. 1-12, jan./dez., 2012.

PIZA, Suze de Oliveira; PANSARELLI, Daniel. Sobre a descolonização do conhecimento: a invenção de outras epistemologias. **Estudos de Religião**, v. 26, n. 43, p. 25-35, 2012.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 67 out.-dez., 2016. p. 897-921.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. Reflexões sobre a lei n. 11.645 e a inclusão da temática indígena na escola. Taboiana: **Gepiade**, ano 8, vol. 16, p. 31-60, jul./dez., 2014.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 223- 289.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: CES, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa

(org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SANTOS, Simone Ferreira Soares dos. **A Lei 10.639/2003 e a formação continuada para a discussão das relações étnico-raciais do 6º ao 9º ano em uma escola pública estadual de Campo Grande – MS com alto IDEB**. 2016. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Campo Grande-MS. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4654057](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4654057)>. Acesso em: 10 maio 2016.

SILVA, Ana Claudia Oliveira da. **Diversidades etnicorraciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo curricular**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco/ UFPB. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE\\_9ccc5a6f49d0a375a714eb7e964de17c](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_9ccc5a6f49d0a375a714eb7e964de17c)>. Acesso em: 12 maio 2016.

SILVA, Joselina. A União dos Homens de Cor: aspectos do movimento negro dos anos 40 e 50. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 2, p. 215-235, 2003.

SILVA, Maria Ivone da; PAVAN, Ruth. Inter/multiculturalidade crítica: possibilidade de fortalecimento das diferenças. In: **Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação / 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**. Canoas: PPGEDU, 2017.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. lei nº 10.639/2003 – 10 anos. **Interface de Saberes**, v. 13, n. 1, 2013.

SILVA, Tarcia Regina da. **Criança e negra: o direito à afirmação da identidade negra na educação infantil**. 2015. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba/ UFPB. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3466362](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3466362)>. Acesso em: 13 abr. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às novas teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Wilker Solidade da; MARQUES, Higor de Siqueira. **IX Seminário de Política e Administração da Educação da ANPAE Centro-Oeste: A descolonização do currículo e os desafios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 em Mato Grosso do Sul**. UCDB, Campo Grande, 2016. p. 1-12.

SISS, Ahyas. Interculturalismo, multiculturalismo e formação de professores. In: NASCIMENTO, Adir Casaro; LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; BITTAR, Mariluce. (Orgs.). **Relações interculturais no contexto de inclusão**. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 127-146.

SISS, Ayas; FERNANDES, Otair. Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 37, p. 107-119, jan./jun., 2014.



SKLIAR, Carlos. **Pedagogia improvável da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos; BÁRCENA, Fernando. Pensar y sentir las diferencias. Cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido. **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 06-27, 2015 (Diferenças e Educação)

SOUZA, Iêda Leal de; OLIVEIRA, Luís Cláudio de. LDB x lei nº 10.639, de 2003: E o racismo com isso? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 453-464, jul./dez., 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 23 mai. 2016.

SOUZA, Ilda de. A lei nº 11.645 e a educação básica. In: URQUIZA, Antonio H. Aguilera. (Org.). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso de Sul**. Santa Maria: UFMS, 2013. p. 305-331.

SOUZA, Ilma Regina Castro Saramago de; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Ainda não sei ler e escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-213, jan./mar., 2017.

SOUZA, Marinês Viana de. **Entre Ajuricaba(s) e Zumbi(s): currículo e diversidade cultural - a inclusão das temáticas culturais de matrizes indígenas e africanas na área de artes em escolas públicas da zona leste da cidade de São Paulo**. 2010. 300f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9547>>. Acesso em: 11 maio 2016.

STOER, S. Desocultando o vôo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. In: CORREIA, J. A.; CORTESÃO, L.; STOER, S. (Orgs.). **Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise**. Porto: Afrontamento, 2001. p. 245-275.

STOER, S. Desocultando o vôo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 26, p. 185-211, 2008. Disponível em: <[https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=84699&pi\\_pub\\_r1\\_id=>](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84699&pi_pub_r1_id=>)>. Acesso em: 6 jul. 2016.

TONIOSSO, José P. **Ensino de história e cultura afro-brasileira: da legislação à prática docente**. 2011. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto. Disponível em: <<http://observatorioensinodehistoria.cp.ufmg.br/api/wp-content/uploads/2017/04/Jose-Pedro-Toniozzo.pdf>>. Acesso em: 5 març. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

## **ANEXO**

## ANEXO A – Roteiro de entrevistas semiestruturadas

Dados de identificação:

Formação:

Ano de formação:

Tempo de magistério:

Níveis ou turma que trabalha:

Ano que trabalha atualmente:

Disciplina que trabalha:

Idade:

Rede de Ensino:

Escola: central ( ) Periferia ( )

Questões:

### **Sociedade e relações étnico-raciais**

1. Você percebe diferentes grupos na sociedade? Quais chamam mais a sua atenção? Por quê?
2. Estas diferenças são perceptíveis na sala de aula?

### **Educação escolar e relações étnico-raciais**

1. Você percebe a presença de diferentes grupos étnico-raciais nas turmas em que trabalha?
2. É um tema com o qual você trabalha com seus alunos e alunas? Quando? De que forma?
3. Você participou de formações sobre as relações étnico-raciais? Quando?
4. A escola discute o tema das relações entre as diferentes culturas étnico-raciais? A escola tem alguma orientação neste sentido? Qual?
5. A secretaria da educação forneceu informações sobre como lidar com estas questões?
6. Tem trabalhos específicos sobre as culturas indígenas e africanas na escola?
7. A escola tem feito algum esforço no sentido de estabelecer um diálogo com as diferentes culturas presentes no espaço/tempo escolar?
8. Você percebe preconceitos, discriminações e estereótipos em relação as diferentes etnias na escola? De que forma? Como você reage?
9. Como professora você entende que a escola deve se preocupar em compreender e contemplar as diferentes culturas? Como?

### **Lei n. 11.645/2008**

1. Você conhece a Lei nº 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena? Como aconteceu este contato?
2. Você considera importante esta Lei nº 11.645/2008? Por quê?

3. A implementação da Lei no currículo escolar contribui para a formação e/ou aprendizagem dos alunos? Como?
4. O que poderia ser feito para que a Lei ° 11.645/2008 seja trabalhada de forma mais efetiva na escola?
5. No âmbito de todo o currículo escolar os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas são ministrados? Se sim, como? Se não, porque?