

As vertentes polissêmicas da Lei 10.639/2003 na Educação Básica: teoria, ensino e prática

The polysemic aspects of Law 10.639/2003 on Basic Education: theory, teaching and practice

■ Thiago Medeiros Fernandes

RESUMO

A centralidade deste trabalho está na Lei 10.639/2003 e sua aplicabilidade na Educação Básica, os desafios da gênese social de pertencimento histórico às culturas africana e afro-brasileira nas escolas, assim como a problematização dos estigmas disseminados nos espaços de aprendizagens formais e não formais. A pesquisa parte do pensamento decolonial, que nos convida a repensar, sobretudo por novas perspectivas, a reestruturação de pensamentos moldados pela historiografia oficial, a fim de possibilitar a construção de um novo olhar epistemológico sob esse viés (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZAIDE, 2019). O presente estudo apresenta uma pesquisa em andamento cuja finalidade é promover um debate para delinear possíveis discussões acerca da construção identitária negra livre das amarras eurocêntricas na Educação Básica.

Palavras-chave

Lei 10.639/03; pertencimento histórico; decolonial; cultura africana e afro-brasileira.

ABSTRACT

The centrality of this work is in the law 10.639/2003 and its applicability on Basic Education, the challenges of the historic belonging' social genesis concerning to African and Afro-Brazilian culture at schools. Another aim of the study is the problematization of stigmas disseminated in formal and informal learning spaces. The research starts from the decolonial thought since it invites us to rethink the restructuring of thoughts shaped by official historiography based on new perspectives, aiming to allow the construction of a new epistemological view under decolonial bias (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZAIDE, 2019). The study raises an ongoing research in which have the objective of providing a concise debate to outline possible discussions on the construction of the black identity formation free from the eurocentric bonds, under a Basic Education bias.

Keywords

Law 10.630/03; historic belonging; decolonial; African and Afro-Brazilian culture.

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade discutir os desafios da aplicabilidade da Lei 10.639/03 e suas ramificações inerentes aos problemas sociais inseridos no processo de ensino. Nesse intuito, aborda temas referente às relações étnico-raciais e suas dissonâncias na Educação Básica e discute a construção e a disseminação de estereótipos em espaços formais e não formais sobre as culturas africana e afro-brasileira, além de versar sobre os movimentos negros e os seus desdobramentos como um espaço de articulação sociopolítica no combate ao racismo¹.

Este trabalho almeja colaborar com os debates acerca da construção identitária de um pertencimento histórico do educando, cuja finalidade é combater os estereótipos impregnados no imaginário social que geram obstáculos na aplicabilidade da Lei, desafios estruturais no ensino das relações étnico-raciais. Nesse cenário, a educação escolar tem sido um dos principais meios de socialização de discursos reguladores sobre a identidade negra. Considerando que a identidade se constrói de forma coletiva, é necessário dialogar sobre suas cristalizações mentais, que geram linhas de controle social (GOMES, 2017).

Com esse intuito, o texto ancora-se em uma perspectiva de estudos decoloniais, os quais são um conjunto heterogêneo de contribuições teóricas e investigativas acerca da colonialidade, em relação às revisões historiográficas, os estudos de caso, a reestruturação do pensamento crítico latino-americano, a problematização de conceitos na possibilidade para expandir/revisar indagações teóricas. Os estudos decoloniais encontram-se em uma atmosfera de construção em que estão presentes contradições e conflitos, cujo ponto de convergência é a problematização da colonialidade e suas ramificações, oriundas de múltiplas epistemologias compartilhadas ao longo do tempo (QUINTERO, 2019).

O trabalho está dividido em três seções: a) *Letramento decolonial em uma perspectiva sociorracial*; b) *Os desafios do ensino étnico-racial na Educação Básica*; c) *Aplicabilidade da Lei 10.639/03 e os movimentos sociais: desafios na sociedade*. Na primeira seção, discute-se a desconstrução das abordagens teóricas eurocentradas e a possibilidade de um olhar a partir dos estudos decoloniais, a fim de verificar os desafios inerentes à Lei 10.639 na Educação Básica. Na segunda seção, discutem-se os obstáculos enfrentados no trabalho com as culturas africana e afro-brasileira nos espaços formais e não formais e como esse trabalho é imposto no processo de ensino, e colocam-se alguns questionamentos sobre o pertencimento histórico na Educação Básica. Na terceira seção, contemplam-se alguns questionamentos da gênese social do preconceito racial existente na Educação, os desafios de legitimar a Lei e a importância dos movimentos sociais nesse processo.

¹ A Lei 10.639/03 foi atualizada para a Lei 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. O presente artigo evidenciará Lei 10.639/03 devido à problemática do debate no ensino de história a partir de sua promulgação.

Letramento decolonial em uma perspectiva sociorracial

A constituição da América foi marcada pela elaboração do primeiro espaço/tempo de um sistema de poder vocacionado pelo mundo e imprimiu a identidade da Modernidade. A convergência dos processos históricos relacionados ao descobrimento/invasão e seus desdobramentos socioculturais estabeleceram dois eixos centrais do novo sistema de poder que, conseqüentemente, exercem uma imposição de padronização e de hierarquização em todas as áreas sociais. Tais eixos referem-se: a) à pluralidade nas características biológicas dos conquistadores e conquistados, sobre os quais incide uma construção social de raça para ratificar a seleção natural de inferioridade em relação aos povos dominados e garantir as relações de poder; b) o monopólio das formas históricas de trabalho, dos recursos e dos produtos dos povos dominados, a fim de garantir a engrenagem econômica do capital e do mercado mundial eurocentrado dos povos conquistadores (QUIJANO, 2005).

O sistema de exploração foi imposto à população da América e, posteriormente, ao mundo, estabelecendo um novo padrão de poder e, sobretudo, novas relações de dominação. Diante das relações sociais provenientes do processo histórico da descoberta da América, surgem identidades sociais historicamente novas: indígenas, negros e mestiços – configurando, assim, uma reestruturação social –, as quais são associadas às hierarquias para legitimar as relações de dominações. Entende-se, desse modo, que *raça* e *identidade racial* são construções sociais criadas para qualificar a classificação social e sancionar a exploração predatória das subjetividades dos sujeitos explorados, assim como outorgar legitimidade ao sistema de poder imposto pela conquista. A articulação dessas ideias gerou a naturalização das relações coloniais de exploração entre europeus e não europeus. As dicotomias são, portanto, historicamente estabelecidas sob o viés eurocentrado de relações de superioridade/inferioridade entre o dominador e o dominado (QUIJANO, 2005).

De acordo com Anibal Quijano (2005, p. 107), “a globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial”. Como resultado de um processo de exploração que teve início com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno, a globalização em curso transcende aspectos inerentes às mudanças sociais, políticas e econômicas, que cristalizaram um novo padrão de poder mundial eurocêntrico. Essa movimentação global representa uma estratificação social da população mundial, a qual tem como elemento central o desenvolvimento sociorracial, que estabelece uma construção mental para justificar a dominação de povos considerados inferiores.

Os estudos decoloniais nos convidam a repensar, por novas perspectivas, um conjunto sistemático de enunciados teóricos, partindo da revisitação do poder na Modernidade, como os conceitos refletem uma demarcação de poder na historiografia oficial e como os sujeitos estão representados nas múltiplas perspectivas historiográficas. O convite maior é reestruturar pensamentos moldados pela historiografia oficial e possibilitar a construção de um novo olhar epistemológico sob o viés decolonial. Compreender o conceito de modernidade, sob a ótica do fenômeno planetário das relações assimétricas de poder, é já uma tentativa de desconstruir a linearidade do fenômeno simétrico na Europa, o qual está intrínseco na produção de saberes e vinculado à construção historiográfica como marco temporal na compreensão de mundo moderno (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZAIDE, 2019).

A *colonialidade do poder* é um conceito proposto por Quijano (2019) para se referir ao padrão de dominação global, que se forma como um pilar oculto da Modernidade, o qual, no seu arcabouço institucional, está impregnado do monopólio estrutural político, econômico e cultural desde sua fundação como área da existência humana. Nessas circunstâncias,

A colonialidade do poder configura-se com a conquista da América, no mesmo processo histórico em que tem início a interconexão mundial (globalidade) e começa a se constituir o modo de produção capitalista. Esses movimentos centrais têm como principal consequência o surgimento de um sistema inédito de dominação e de exploração social, e com eles um novo modelo de conflito (QUIJANO, 2019, p. 4).

Tais movimentos são primordiais para entender a estrutura global, pois, de fato, proporcionam uma centralidade na constituição de um sistema inédito de dominação e de exploração social e, por consequência, de um novo modelo de conflito. Nesse sentido, por meio da convergência de dois elementos centrais, a colonialidade no poder estabelece: a) a sistematização de um complexo aparelho de dominação cultural que mantém um monopólio na produção/reprodução das subjetividades a partir do pensamento eurocêntrico e das matrizes racionais modernas, estabelecido pela hierarquização da população mundial; b) o conformismo de um sistema exploratório social que, globalmente, monopolizou todas as formas conhecidas e vigentes de trabalho sob a supremacia exclusiva do capital (QUIJANO, 2005).

Nesse ponto, a colonialidade do poder torna-se elemento primordial na amplitude teórica, no qual podemos visualizar o espaço de convergência entre a Modernidade e o capitalismo, assim como a gênese do campo constituinte pela associação estrutural. Todavia, dentro desse lapso espacial de convergência, percebe-se um mosaico de conjunturas sociais afetadas em todas as áreas da existência social, como o trabalho, os modos de produção, a representatividade coletiva, a sexualidade e, sobretudo, a subjetividade (QUIJANO, 2005).

De acordo com os estudos de Quijano (2019), uma matriz colonial seria toda formação estrutural de dominação que estava vinculada ao rito institucional da centralidade da sociedade, mesmo depois do processo de descolonização, pois o colonialismo, como fenômeno histórico, transcende o tempo e consagra a colonialidade como matriz do poder. Dessa forma, acarreta deficiências na constituição das sociedades latino-americanas, pois prevalece uma invisibilidade dos saberes que estão à margem da centralidade hegemônica eurocêntrica e proporciona dicotomias de inferioridade-superioridade na sociedade, sobretudo na educação.

Nesse sentido, há uma necessidade de validação do conhecimento científico que dissemina uma dependência histórico-estrutural na formação de saberes, que estão imbricados em diversas áreas do conhecimento na sociedade. Embora sejam classificados como inferiores, tais saberes, classificados pela régua científica de validação do conhecimento científico de hegemonia eurocêntrica, também sofrem com a monopolização científica e descaracterização reforçada pela matriz do poder (QUIJANO, 2005).

Assim, há uma imposição de modelo social que estava centralizado nas concepções eurocêntricas e fomentava uma estratificação sociorracial entre brancos e as demais tipologias raciais consideradas inferiores. Por isso, a colonialidade do poder tornou inacessível uma democratização para os indígenas, afrodescendentes e mestiços que habitavam as repúblicas nascentes, os quais, historicamente, estiveram sob conflitos na busca pela existência enquanto sujeitos que estariam distantes dos meios de produção para enquadrar-se nos aspectos hegemônicos políticos, econômicos e sociais.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2010), a Modernidade ocidental fundamenta-se no modelo polarizado da sensibilidade entre a regulação e a emancipação social. A perspectiva da regulação contempla as instituições que exercem uma relação de poder e controle social: Estado, comunidade, mercado; a perspectiva emancipatória abrange eixos de centralidade, como: a) racionalidade estético-expressiva (artes e literatura); b) racionalidade instrumental-cognitiva (ciência/tecnologia); c) racionalidade moral-prática (ética e direito). Nesse emaranhado de determinações abstratas, o estudo de Santos (2010) apresenta o conceito de *pensamento abissal*, ideia fundamental para a compreensão do processo de dominação eurocêntrico, que determina um controle social implícito.

O pensamento abissal faz referência às estruturas coloniais que coexistem no pensamento moderno ocidental, as quais permanecem na constituição das relações políticas e culturais excludentes reorganizadas no sistema global contemporâneo. Tal pensamento estabelece diferenças visíveis e invisíveis que, por meio de linhas radicais, divide a realidade social em dois universos distintos, produzindo um elemento de inexistência, no qual tudo que for produzido como inexistente entra em

uma zona de exclusão radical. Para combater essas estruturas sociais associadas à injustiça global, é necessário pensar um pós-abissal (SANTOS, 2010).

Tais pensamentos atingem todas as áreas da sociedade moderna, estabelecendo um monopólio que, como consequência, produz uma bipolarização na disputa epistemológica moderna entre modelos científicos e não científicos, nos quais estão a razão como verdade filosófica e a fé como verdade religiosa. Conforme aponta o estudo de Santos (2010, p. 5), “no campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a filosofia e a teologia”.

Embora possam dialogar, tais articulações entre a ciência, a filosofia e a teologia são disputas visíveis e, por isso, compreendem-se dentro da linha da visibilidade. Por outro lado, os conhecimentos populares compõem a estrutura da invisibilidade dentro do campo científico, pois, sob a visão do monopólio científico eurocentrado, não há neles conhecimento real, senão crenças, opiniões, magias e idolatrias, os quais, com muito otimismo, tornam-se objeto de estudo (SANTOS, 2010).

Certamente, as concepções do pensamento abissal nos convidam a entender várias conjunturas estruturais de natureza racista da sociedade que prevalecem na contemporaneidade. Mesmo diante de todo amparo legislativo que a sociedade tem, encontram-se dificuldades para dialogar com o ensino étnico-racial na Educação Básica, assim como aplicar de forma significativa a Lei 10.639/03 e, sobretudo, conscientizar a sociedade sobre a importância de combater o racismo estrutural intrínseco no imaginário popular, o qual chega ao processo de ensino por meio de estigmas sociais que insistem na retroalimentação cognitiva da colonialidade do poder na sociedade.

Reflexões, debates e ações educativas sobre as dimensões das relações étnico-raciais no Brasil

Tendo como referência a minha prática pedagógica no ensino de história, enquanto professor-pesquisador, realizo inicialmente uma autoetnografia (AGUIAR, 2018), a qual possibilita agregar experiências subjetivas com o intuito de problematizar e analisar socialmente o local em que estou inserido, no qual o objeto de estudo se constitui sobre lembranças pontuais subjetivas, meus anseios e indagações à minha prática pedagógica.

Considerando a Educação Básica da Rede de Ensino de Maranguape/CE, em especial as turmas de ensino fundamental da escola Clóvis Monteiro, analiso a difusão dos estereótipos acerca das tradições das culturas africana e afro-brasileira no processo de ensino. É relevante salientar que essa prática se faz presente por meio de vários fatores que incluem processos individuais e

acontecimentos externos sociais que se integram na sala de aula; isto é, há uma convergência social nos espaços de aprendizagem que promovem um terreno fértil para a disseminação dos estereótipos. Nesse contexto, a Escola torna-se um ambiente colaborativo para desconstruir estruturas de natureza colonial relacionadas aos estereótipos no ensino.

Conforme Homi Bhabha (2007), os estereótipos geram a fixação da identidade, na ótica dos estigmas aos grupos inferiores, carregando uma representatividade construída de forma distorcida e nociva no cotidiano da Educação Básica. Isto é, a identidade construída na escola está impregnada de estereótipos disseminados no processo de ensino, os quais acarretam prejuízos não só aos discentes, mas também à própria formação identitária negra na Educação Básica de modo geral. Esse processo gera uma sociedade alheia à Lei 10.639/03, e à formação sociocultural do Brasil.

A sala de aula é uma minissociedade, repleta de problemas inerentes aos alunos que têm suas visibilidades na escola. Partindo desse pensamento, podemos afirmar que a sala de aula traz em si a diversidade social de vários indivíduos e, nessa fusão de interesses, os discentes tendem a não compreender as ideias e os pensamentos que não condizem com os seus comportamentos sociais. Desse modo, produzem-se discursos que, muitas vezes, tornam-se nocivos ao processo de ensino, no qual se fomentam práticas que não representam a proposta da Lei 10.639/03, gerando assim conflitos e atos de desrespeito.

Essas práticas emergem do núcleo da sociedade em que o indivíduo se insere e do qual o indivíduo leva para o cotidiano escolar. De fato, na escola, o discente terá oportunidade para desmistificar preconceitos e desenvolver uma consciência de respeito, através do ensino das diversidades, compondo, assim, vários caminhos que possibilitem ao educando criar uma identidade para adquirir não somente o senso crítico, mas o sentimento de pertencimento histórico no processo de análise e conhecimento das culturas africana e afro-brasileira.

Uma das bases de apoio para frear o preconceito disseminado nas escolas é ampliar os estudos sobre as diversidades como tema transversal no processo de ensino na Educação Básica, pois, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais, “[...] ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças”, sendo assim “[...] as diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento” (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, pautada na diversidade, a escola deve propor caminhos para rechaçar atos preconceituosos impregnados na sociedade que não condizem com o espaço de aprendizagem. O respeito aos direitos étnico-raciais só será conquistado através do ensino baseado na diversidade, que garanta oportunidade para reconhecimento histórico das culturas africana e afro-brasileira no processo de ensino de história.

Situando, pois, “a importância do conceito de diversidade para refletir o uso da cultura na prática escolar como propulsora de imparcialidade e de respeito à igualdade de direitos étnico-raciais e à diversidade” (GOMES, 2017, p.193), colocam-se os questionamentos: como desmistificar o conhecimento prévio estereotipado/preconceituoso que o educando tem acerca das culturas negra e afro-brasileira? Quais caminhos devemos percorrer para tentar abolir os estereótipos no imaginário dos educandos? Por que, no âmbito da Educação Básica, há entraves no diálogo com as relações étnico-raciais?

Como afirma Nelson Fernando Inocêncio da Silva (2005), trabalhar a cultura negra na escola não é doutrinar, pois o principal interesse é que os estudantes aprendam a fim de garantir repertório para abolir estereótipos. Nesse sentido, as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e de culturas afro-brasileira e africana na Educação Básica, estabelece que

Reconhecer exige a valorização e o respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004, p. 12).

Por tudo isso, o desafio não parte apenas dos aspectos do presente, há uma necessidade de romper laços sócio-históricos implícitos que ainda impõem, através da comunicação violenta, o apagamento da identidade negra, a qual é, muitas vezes, silenciada pelo poder público devido à sua própria natureza histórica. Esses obstáculos na construção da identidade negra positiva ainda existem dentro dos espaços de aprendizagem, configurando-se exemplos de como se propagam e disseminam preconceitos recorrentes na sociedade.

A miscigenação cultural se desenvolveu no Brasil com a chegada de africanos sequestrados e introduzidos no sistema de comercialização como mercadorias. Nesse processo, perderam suas identidades e seus corpos estiveram à mercê de um sistema escravagista de submissão. Seus elementos culturais, trazidos consigo, foram reprimidos pelos colonizadores europeus e sofreram uma reestruturação na mentalidade da sociedade. Esse processo de ressignificação passou por um crivo social de censura, que permitiu a construção de narrativas pejorativas no imaginário coletivo, do qual carregamos traços até hoje.

Diante dos desafios de fazer valer a Lei 10.639/03 na Educação Básica e, de forma

significativa, garantir o entendimento e a compreensão para a construção da identidade negra no currículo da Educação Básica, urge pensar caminhos pedagógicos que sensibilizem o educando na sua abstração sobre as culturas africana e afro-brasileira; ou seja, são necessárias linguagens inseridas nas atividades lúdicas do cotidiano escolar que não representem um fato pontual no processo de ensino, senão uma educação pluricultural que tenha como alicerce a diversidade (SOUZA, 2008).

A utilização de recursos culturais imateriais no ensino de história é, decerto, um aliado importante para as conexões entre indivíduo (aluno) e conhecimento maciço sobre a história afro-brasileira nas escolas públicas, como apontam os estudos da Fonseca (2009). Manifestações populares e representações culturais imateriais, quando articuladas ao processo de ensino e à aprendizagem histórica, tornam-se ferramentas importantes na composição da diversidade cultural do país e propiciam “o desenvolvimento de cidadãos críticos no combate aos preconceitos e à discriminação étnica, racial, cultural, religiosa e social no interior das escolas” (FONSECA, 2009, p. 172).²

Todavia, é necessário refletir sobre como enquadrar de forma significativa essa identidade através da cultura imaterial sem cair no pensamento estereotipado e racista que habita o interior das escolas. Esse desafio compõe a espinha dorsal do processo de ensino de história e se faz presente em vários elementos do educando que traz uma identidade formada a partir de concepções equivocadas que integram a sala de aula.

Um dos grandes desafios no ensino de história, em especial das culturas africana e afro-brasileira, é despertar no aluno a capacidade de construir uma identidade negra positiva a partir de temporalidades diversas, para que ele possa reconhecer-se dentro de outros sujeitos em tempos distintos, contribuindo, desse modo, com a sua formação cultural e garantindo um pertencimento histórico, partindo da legitimidade do discente enquanto sujeito participativo do seu tempo (SCHMIDT; CAINELLI, 2010). Tais desafios estão intrínsecos na sociedade e precisam entrar em um debate conciso e reflexivo para que se estabeleçam as dissonâncias sociais entre as conjunturas coloniais herdadas e o processo de ensino das culturas africana e afro-brasileira. A Lei 10.639/03 ainda está nas sombras das linhas abissais de dominação cultural e não encontrou uma centralidade no processo de construção identitária negra na Educação Básica.

² O movimento negro é um movimento social de combate à discriminação racial, o qual tem como objetivo principal acabar com o processo de marginalização em vários setores da sociedade: político, social e cultural. Tem como referencial a educação como ponte estrutural para combater o racismo e a discriminação racial (DOMINGUES, 2007).

Aplicabilidade da Lei e os movimentos sociais: desafios na sociedade

A Lei 10.639/03 possibilitou um novo olhar para o papel das culturas africana e afro-brasileira na sociedade, centralizando a pessoa negra como sujeito participativo, inserido na Constituição como um ser político, social e cultural. Essa Lei é um símbolo de reivindicações do movimento negro no Brasil e a legalização de um projeto em âmbito educacional que proporciona alicerce para a construção da identidade étnico-racial dentro das escolas. Contudo, cabe questionar se essa Lei, por si, resolverá problemas tão sensíveis que ainda sobressaem na sociedade. Decerto, essa conquista é um conforto diante de todo o processo de luta e de legitimação dos direitos de existir culturalmente dentro da sociedade tradicional eurocêntrica, a qual tenta a todo custo silenciar as culturas negra e afro-brasileira.

Os movimentos sociais surgidos no Brasil na década de 70, em especial o Movimento Negro Unificado (1978), trazem uma reconfiguração estrutural de luta política, econômica, social e, sobretudo, educacional, como pilar para a defesa dos direitos da população negra (DOMINGUES, 2007). É perceptível o quanto esses movimentos contribuíram para a construção de políticas afirmativas com o objetivo de integrar esses grupos na sociedade e combater o racismo. Além disso, através dessas demandas de luta, esses movimentos trouxeram à tona a desconstrução do ideal de ‘mito da democracia racial’, pois reforça “a crença na existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais do nosso país, fruto da relação do colonizador português com os povos por ele dominados” (GOMES, 2011, p. 138), que se propagava entre as instituições sociais no final do século XX, pois não existia uma agenda prioritária para atender a tais demandas. Desse modo, alimentava-se cada vez mais a invisibilidade das culturas negra e afro-brasileira (TEIXEIRA; PROCÓPIO, 2014).

Aprender sobre o Brasil e sobre o brasileiro é aprender a conhecer a história e a cultura de vários povos que aqui se encontram e contribuíram com suas histórias e memórias na construção do País e na produção da identidade brasileira (MUNANGA, 2008). Assim, para para aspirar a esse conceito de identidade brasileira e entendê-lo, é necessário compreender o processo de formação do que, hoje, chamamos Brasil. Porém, em relação à Educação Básica, esse conceito encontra-se perdido quando se trata do estudo das culturas africana e afro-brasileira, as quais enfrentam vários tipos de preconceitos sociais que encontram no território escolar um campo fértil para a proliferação.

Nesse contexto, conhecer a formação cultural do Brasil, a partir de seus elementos constitutivos na íntegra, fomentará, no educando, aspectos cognitivos que viabilizam sentimentos de pertencimento histórico e, conseqüentemente, a construção identitária de pertencimento. Além disso,

fornecerá o alicerce que garante uma sociedade pensada a partir da diversidade e não a partir dos pensamentos unilaterais da sua formação cultural.

A expressão das características culturais divergentes na sociedade brasileira ainda carrega resquícios de valores precedidos como referencial do eurocentrismo e de seus estratos sociais que compõem o imaginário coletivo. Ou seja, essas ideologias engessadas perpassam o cotidiano das instituições e alimentam uma sociedade que ignora a sua formação cultural, criando espaços para ações de natureza racista, pautadas na invisibilidade das culturas africana e afro-brasileira, sob o viés do mito da democracia racial.

Por esse motivo, atos racistas são ainda praticados em jogos de futebol, em lojas que classificam o sujeito pela cor, em abordagens policiais etc. Essas ações de natureza preconceituosa ingressam também nos espaços escolares formais, como a sala de aula, e ganham novas dimensões. Nesse cenário, Jonathan Marcelino e Karina Marcelino (2018) alertam que é preciso que todos os brasileiros, negros e brancos, conheçam suas matrizes culturais africanas, bem como o papel que cada grupo desempenhou na produção da história brasileira.

Mesmo com ações afirmativas que garantem direitos legais, tais práticas se fazem presentes em vários âmbitos sociais, sejam elas de forma explícita ou implícita em situações que atingem diretamente o direito do indivíduo. A situação econômica do País é um indicador para compreendermos como o poder aquisitivo está em sua maior parte nas mãos de brancos e o quanto processos seletivos de trabalho são pautados pela cor, isto é, o quanto o fenótipo determina o poder de participação e a garantia de direitos na sociedade.

Nesse sentido, é necessária uma consciência histórica para evitar que os espaços formais e não formais de aprendizagens se constituam como um terreno fértil para a disseminação de atitudes de natureza racista, considerando, para isso, o lapso temporal histórico da construção identitária do movimento negro. Florentina da Silva Souza (2005) caracteriza o movimento negro como:

[...] o conjunto de iniciativas de resistência e de produção cultural e de ação política explícita de combate ao racismo que se manifesta por via de uma multiplicidade de organização em diferentes instâncias de atuação, com diferentes linguagens, por via de uma multiplicidade de organização espalhadas pelo país (SOUZA, 2005, p. 14).

Essa concepção de movimento negro abrange qualquer manifestação cultural que tenha uma ação política em combate ao racismo e contemple diferentes linguagens na sociedade. Tais ações contemplam desde o direito à existência das religiões de matrizes africanas aos elementos que compõem as estéticas das culturas africana e afro-brasileira. Ainda segundo Souza (2005), trata-se de um mosaico que tenta sustentar sua identidade no propósito comum de posicionar-se contra o racismo.

A Lei 10.639/03 foi uma vitória alcançada que, porém, não atingiu plenamente seus objetivos,

tendo em vista o paradoxo social travado no cotidiano das instituições e no meio social do imaginário popular dos indivíduos. Ainda hoje, vê-se a inferiorização das culturas negra e afro-brasileira disseminada através de formas específicas, como nas abordagens policiais, nas ressalvas na contratação de empregados, nas relações interpessoais, nos jogos esportivos e em brincadeiras preconceituosas. Muitas delas são atitudes produzidas no seio familiar de forma tão natural que passam como normais, tornando-se o combustível para a consolidação de práticas racistas inerentes à cultura de superioridade que carregamos intrinsecamente devido à colonialidade do poder.

Conforme Melina Pinotti (PINOTTI, 2016, p. 1), “na trajetória do movimento negro, as reivindicações ressaltam o campo educacional como um espaço privilegiado para disseminação do racismo”. Ou seja, a Escola é o espaço para a difusão do racismo, mas também pode ser o espaço de transformação e debate no processo de desmistificação de pensamentos cristalizados e generalizados no imaginário social. Desse modo, é necessário que todas as instituições assumam o compromisso de tornar visível a Lei 10.639/03 e explorar todas as possibilidades pedagógicas para construir pontes de sustentação histórica e social entre o indivíduo e a sociedade que, de fato, viabilizem o pertencimento histórico e desqualifiquem práticas como a invisibilidade da cultura negra, as quais são bases para descaracterização da identidade negra no Brasil.

Todavia, mesmo com a determinação da Lei, vários obstáculos entram o caminho da sua aplicação efetiva, como a falta de formação dos professores no processo de ensino de todos os componentes curriculares e o racismo estrutural, que ainda se encontra latente no processo de ensino baseado nas práticas da colonialidade. Como romper essas barreiras institucionais? Quem vai assumir esse desafio de educar os educadores? Quais os caminhos pedagógicos para rompermos o preconceito velado nos educandos?

Como afirma Pinotti (2016), as reivindicações do movimento negro, que culminaram na elaboração da Lei 10.639/03, confrontam conteúdos que, embasados na ótica do mito da democracia racial, transmitem estereótipos, representações folclóricas e escravocratas da população negra no Brasil. Assim, a educação assume um papel importantíssimo na valorização das culturas africana e afro-brasileira, a fim de construir meios pedagógicos para a desfolclorização da identidade negra nas relações étnico-raciais nos espaços escolares. Em outras palavras, para enfraquecer as diversas formas de racismo disseminadas nas comunidades escolares e na sociedade, são necessárias ações que viabilizem a construção identitária das culturas africana e afro-brasileira no educando.

Todavia, é preciso abrir possibilidades para emancipar a sociedade dos princípios preconceituosos do imaginário social que, implicitamente, persistem em atos visivelmente nocivos para o meio social, atos que enfraquecem o sentimento de pertencimento histórico étnico-racial dos afro-brasileiros. Um dos caminhos para combater as práticas de racismo será conhecer as matrizes

culturais africana, a fim de estabelecer a conscientização do indivíduo sobre sua construção de identidade e caracterização na prática social acerca das culturas africana e afro-brasileira. Será necessário ainda um enquadramento social pensado a partir de ressignificações para a compreensão de um sentido histórico de pertencimento cultural e compreensão de como esses elementos étnico-raciais estão internalizados na formação cultural brasileira (MARCELINO, 2018).

Considerações finais

Conforme a discussão tecida, concluímos que ainda estamos muito longe de alcançar as metas da Lei 10.639/03, pois ainda há uma construção historiográfica positivista à baila no imaginário social, que cria um espaço confortável de impedimento à sua efetiva ação na Educação Básica. De fato, há um grande caminho a percorrer; todavia, vale ressaltar os avanços que essa Lei proporcionou e os novos desafios que surgem para a sua aplicabilidade, como o pertencimento histórico das culturas africana e afro-brasileira, a qualificação dos professores e, sobretudo, a conscientização social.

O movimento negro tem um papel importante no processo de conscientização histórica e na manutenção dos direitos alcançados até o momento, porque levanta para o debate temas sensíveis na sociedade que dizem respeito à comunidade negra, como o racismo estrutural e suas ramificações nos espaços escolares, a identidade negra na escola e, sobretudo, o pertencimento histórico das culturas negra e afro-brasileira. Esse movimento trouxe várias discussões acerca da discriminação racial, da desigualdade racial, das ações afirmativas, da igualdade racial, das africanidades e da educação das relações étnico-raciais (GOMES, 2017).

Como construir tal conscientização histórica na sociedade e qual é o papel social de cada indivíduo nessa luta coletiva de conscientização são questões para as quais o presente artigo não tem uma resposta definitiva. Entretanto, diante dos estudos em andamento, buscamos abrir um diálogo sobre a importância que a educação tem nesse processo conciliador com a sociedade, pois, por meio dela, conseguiremos combater os resíduos de colonialidade presentes na sociedade. Trata-se de dar voz aos agentes silenciados, através de ações que despertem, na população negra, traços identitários de grupo, que tenham um pertencimento histórico-cultural e, por conseguinte, consigam cristalizar o protagonismo do negro na sociedade, a fim de ampliar a relação da educação e os movimentos sociais (GOMES, 2017).

Quais são, portanto, as correntes mentais que pretendemos combater para alcançar um ensino afro-libertador das concepções eurocentradas pautadas no imaginário social? Até que ponto a Lei 10.639/2003 consegue contribuir nesse processo de reconhecimento histórico? A própria falta de

pertencimento histórico que o educando carrega e a carência da consciência histórica diante do processo da Educação Básica são dissonâncias dessas correntes mentais que estão imbricadas na sociedade, especialmente, na Escola. Partindo de uma concepção de uma estrutura social intrínseca ao mosaico das linhas abissais da colonialidade que, notadamente, exercem uma influência em várias áreas da sociedade, sobretudo, educação, temos que estar prontos para reaprender uma nova versão de nós mesmos como seres humanos.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Thais Rodrigues de. **Cabelo além da estética: transições capilares e identitárias pelas negras**. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Pelotas, Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais, Pelotas, 2018.

BHABHA, Homi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

BRASIL. **Lei 10.639**, de 10 de março de 2008. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%20C3%A1%20outras%20provid%20C3%AAsncias.> Acessado dia 25 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1999. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acessado dia 20 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**, 2004. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais>> Acessado dia 10 de setembro de 2022.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. **A avaliação do ensino e da aprendizagem. Fazer e Ensinar História**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2009.

GOMES, Arislon dos Santos. **Africanidades e diversidades no ensino de História: entre saberes e práticas**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n° 64, p. 189-214, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. Dossiê: Política & Sociedade, volume 10 – n° 18 – abril de 2011, p. 133-154.

MARCELINO, Jonathan; MARCELINO, Karina. **A atuação do movimento social negro na implementação da lei federal 10.639/03: desafios e possibilidades**. (Re)Existência Intelectual Negra e Ancestralidade. COPENE – Congresso Brasileiro de pesquisadores Negros. Uberlândia – MG, 2018.

MUNANGA, Kabaguele. **Para entender o negro no Brasil de hoje**. In: MUNANGA et. al. (org.). Viver, Aprender unificado 8° e 9° anos: projeto de aceleração de aprendizagem. São Paulo: Ação Educativa, Global Editora, 2008.

PINOTTI, Melina. **O Movimento Negro e a configuração da lei 10.639/03**. XIII Encontro Regional de História. História e democracia: possibilidades do saber histórico. Coxim. ANPUH-MS, 2016.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p.107-130.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZAIDE, Paz. **Uma breve história dos estudos decoloniais.** MASP e a Afterall, 2019, p.01-11.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes.** In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez. 2010, p.01-45.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Construção de conceitos históricos, as construções de noções de tempo e as fontes históricas no ensino da História.** Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2010.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. **Africanidade e religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola.** Educação Anti-racista Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. Coleção Educação Para todos.

SOUZA, Edileuza Penha de; RIBEIRO, Álvaro Sebastião Teixeira; SOUZA, Barbara Oliveira; RIBEIRO, Igle Moura Paz. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola.** Brasília: Ágere Cooperação em Advocacy, 2008.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU.** São Paulo: Autêntica, 2005.

TEIXEIRA, Allana Dábia Cardoso; PROCÓPIO, Jonice dos Reis. **Educação e Relações Étnico-Raciais o movimento negro no Brasil e a lei 10.639/03.** IV Congresso em Desenvolvimento Social. Montes Claros – MG, 2014.

Thiago Medeiros Fernandes

Universidade Estadual do Ceará. Professor de História do município de Caucaia e de Maranguape/CE.
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História, Culturas e Espacialidades da Universidade Estadual do Ceará/UECE. E-mail: Thiago.medeiros@aluno.uece.br