

# **O NOVO PNE E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: URGÊNCIAS PARA O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

Luiz Fernandes de **Oliveira** – UFRRJ<sup>1</sup>

Fabiana Ferreira de **Lima** – UNIRIO<sup>2</sup>

## **Resumo**

Este trabalho vem realizar interseções entre as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014 e a Lei 10.639/ 03, bem como outras bases legais vigentes, fomentando a discussão acerca da inserção do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na formação inicial docente, sinalizando não apenas tensões, mas possíveis e significantes perspectivas para a educação nacional brasileira. Serão apontados aspectos que fundamentam a necessidade de tal inserção, sob novas epistemologias e sob uma abordagem intercultural crítica, com vistas à implementação efetiva de Educação para as Relações Étnico-Raciais nos currículos de formação inicial docente.

**Palavras-chave:** currículo; Lei 10.639/03; formação inicial docente.

# **O NOVO PNE E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: URGÊNCIAS PARA O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE**

## **Introdução**

Com a aprovação da Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, instituiu-se o Plano Nacional de Educação (PNE), com previsão de vigência por uma década, a contar de sua publicação no Diário Oficial da União. Isso se deu após quase quatro anos de

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação Brasileira pela PUC – Rio, Mestre em Ciências Sociais pela UERJ, Especialista em História da África e dos Negros no Brasil pela UCAM e Graduado em Sociologia pela Universidade “La Sapienza” de Roma. Professor da Licenciatura em Educação do Campo do Instituto de Educação (IE) da UFRRJ e Professor do PPGEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ. e-mail: [axeluz@gmail.com](mailto:axeluz@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Professora do Colégio Pedro II. e-mail: trintonale@hotmail.com

tramitação no Congresso Nacional, devido às discordâncias próprias de processos legislativos, cujos detalhes não serão abordados nesse trabalho.

O PNE vigente contém quatorze artigos e aponta vinte metas; fatores estes que diferem do anterior, o qual previa duzentas e noventa e cinco delas, a serem também cumpridas em dez anos (2001 a 2010) - o que não ocorreu. No parágrafo 2º, do 5º Artigo, no novo PNE, define-se o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como o agente que publicará “estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei (...) sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes”. Dado que legitima estudos consistentes que apontem tensões e perspectivas próprias destes processos.

Ainda afirma que as metas devem ter como referência “a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados”. Aponta ainda as instâncias responsáveis por sua execução e cumprimento; define que o Inep publique as pesquisas que acompanham tal execução, “sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes”; a promoção de duas conferências, ao longo dos dez anos de vigência, coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação; e dá outras providências relevantes ao seu cumprimento.

O novo PNE foi aprovado onze anos depois da regulamentação da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – 9.394/96), em seus artigos 26-A e 79-B, determinando o ensino da cultura afro-brasileira e africana, em todo o âmbito curricular da Educação Básica Nacional, em especial nas disciplinas de Educação Artística, História e Literatura. Buscando realizar uma análise de seu teor, referindo-se aos conteúdos determinados nesses Artigos, são observadas considerações significativas, que podem ser fundamentais instrumentos à continuidade da luta pela implementação da referida Lei, em consonância com demais bases legais que determinam e apontam diretrizes à sua implementação.

No Artigo 2º do PNE, no item III, aponta-se como uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação a “*superação das desigualdades* educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na *erradicação de todas as formas de discriminação*”; no IV, aponta como diretriz também a “*promoção* humanística, científica, cultural e tecnológica do País”; e, no X, a “*promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental*” (Grifo nosso).

Ou seja, para superar inúmeras desigualdades, promover o conhecimento acerca delas, bem como respeitar os direitos e a diversidade, são necessárias medidas que “...

sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais” (BRASIL, 2004, p.13). Convém lembrar que é uma tarefa para todos, por isso se faz necessário uma formação de qualidade que dê ênfase a essas questões, de maneira que torne o docente competente às ações que favoreçam a implementação destas diretrizes - e das demais vigentes – em especial, no âmbito educacional.

A constatação da necessidade de uma sólida formação para o docente que deverá ministrar conhecimentos determinados pela 10.639/ 03 vem reforçar que é preciso uma urgente e minuciosa análise de como têm sido delineados os currículos de formação inicial docente nos últimos anos, já que a diversidade impõe-se cada dia mais visível, representada pelos que

“... se diferem dos padrões socialmente aceitos por motivo do seu pertencimento a um segmento socioeconômico baixo, pelo fenótipo, pela cultura diferenciada, por serem portadores de necessidades educativas especiais, por motivo de pertencerem ao gênero feminino, entre outros sujeitos portadores de características que não conferem com os padrões inventados pelos que detém o poder.” (OLIVEIRA, 2009, p.203)

Ao concluir o curso de formação inicial, estaria o docente habilitado profissionalmente para lidar com esta diversidade? Estaria o professor, no dia a dia, em sua sala de aula, frente a estas constantes e inúmeras realidades, apto para agir e conduzir pedagogicamente os aprendizados que os inúmeros enfrentamentos exigem?

Tomando como foco a questão racial, sabe-se que “... a atuação do profissional docente na sua relação professor/ aluno é, se não o mais importante, o fator mais decisivo na desconstrução de uma educação racializada” (OLIVEIRA, 2009, p.204). Então, quais perspectivas educacionais podem corresponder a uma educação para as relações étnico-raciais que, incorporada na formação inicial docente, possa dar conta das demandas que adentram as paredes escolares, provenientes destas mesmas relações?

Muitas linhas de atuação têm sido defendidas e praticadas, porém, refletimos as metas estabelecidas, descritas no PNE, que se articulam com algumas bases legais<sup>3</sup> à implementação da Lei 10.639/03, apontando princípios norteadores às mudanças curriculares, sob uma abordagem multicultural, numa perspectiva intercultural crítica, que podem dar conta das demandas ao alcance, a partir das metas estabelecidas.

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, serão citadas, ao longo do texto, apenas algumas bases legais que reafirmam e consolidam as determinações acerca da educação para as relações raciais, em consonância com as diretrizes apontadas no PNE vigente.

## O Plano Nacional de Educação como reforço de bases legais à educação para as relações étnico-raciais

Como anteriormente citado, o Plano Nacional de Educação, em algumas de suas diretrizes, indicadas e destacadas no Artigo 2º, vêm registrar a necessidade da implementação de ações essenciais a uma educação que contemple as inúmeras diversidades existentes no contexto educacional brasileiro – visíveis ou omitidas – delineadas a partir de metas a serem cumpridas até 2024 – ano em que o PNE completa seus dez anos.

Essas diretrizes destacadas, detalhadas em algumas de suas metas, vêm reforçar a urgência de sua implementação, a partir de suas demandas próprias, já estabelecidas pela determinação do ensino da cultura afro-brasileira e africana, apontado na Lei 10.639, desde 2003; sendo uma das estratégias essenciais a 13.4, que aponta para:

promover a melhoria da *qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas*, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, *integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica*, de modo a permitir aos graduandos a *aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico* de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, *além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência*; (Grifo nosso)

Apesar da Lei 10.639/ 03 afirmar que o ensino da cultura afro-brasileira e africana venha ser ministrado em especial nas disciplinas de História, Educação Artística e Literatura, percebe-se que não se pode passar despercebido o termo da Lei, que também aponta todo o âmbito curricular para o desenvolvimento desses conhecimentos. E este termo é ratificado nesta meta, pois faz parte da educação básica a demanda da diversidade, da luta contra toda desigualdade e discriminação, a partir das incontáveis situações relatadas ou vividas pelos alunos, por sua comunidade, transmitidas pela mídia, visíveis ou implícitas nos diversos meios aos quais têm acesso como em novelas, propagandas, mensagens em redes sociais, campanhas, declarações, charges (...) – todas trazidas para a escola.

Enfatizando a questão da educação para as relações raciais, o que seria, então, diante destas demandas diárias, um curso de qualidade? O que seriam essas *qualificações necessárias* frente ao aluno que é chamado de “macaco” por um

coleguinha? Ou quais *qualificações necessárias* deve ter um graduando – futuro docente – frente a uma criança, menina, que só se vê - nas telenovelas, revistas, TV – como a empregada doméstica, a sensual mulata do samba, ou a que deve ter o cabelo alisado porque é o “bom”? Quais seriam as *qualificações necessárias* para lidar com desigual estatísticas que comprovam benefícios a uns poucos – na maioria brancos – e marginalização a outros – em sua maioria negros? Estas questões já estão na escola, mas necessitam de um docente com reais *qualificações necessárias* para efetivar ação pedagógica que cumpra objetivos educacionais para uma sociedade mais justa e igualitária.

A articulação do PNE com a Lei 10.639/ 03 vem estar diretamente ligada à estratégia 7.25, que visa

garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;

Porém, as metas 13.4 e 7.25 vêm fomentar algumas questões. Como, a partir de quais critérios e por quem da Comissão Nacional de Avaliação da educação Superior (Conaes) seria elaborado um instrumento de avaliação que dê conta das classificações necessárias para avaliar este ou aquele curso de licenciatura, considerando as demandas raciais? Quais seriam os parâmetros para identificar as reais demandas e necessidades das redes de educação básica? Como garantir nos currículos os conteúdos da referida Lei se estes não forem devidamente conhecidos, refletidos, desconstruídos, reconstruídos, ressignificados (...) durante a formação básica do professor, a formação inicial? Como seriam estabelecidas essas ações colaborativas e quais instâncias sistematizariam as relações entre estes grupos e a escola? Seria possível promover a melhoria dos cursos de pedagogia e licenciaturas sem uma reformulação curricular? Como, então, promover uma educação anti-racista se esta pode estar sendo omitida na formação básica docente?

É essencial salientar, também, que é previsto no Decreto nº 6.755, de 29/01/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em seu Artigo 3º, parágrafo VIII, indicando como um de seus objetivos “promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos

direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais...” (BRASIL, 2009, p.2); confirmando também o §2º, do Art. 11, presente no Estatuto da Igualdade Racial – Lei nº 12.288/ 10 – que afirma que “o órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput<sup>4</sup> deste artigo” (BRASIL, 2010, p. 16).

Percebendo, então, a necessidade desta formação, determinaram a estratégia 15.6, onde consta que será preciso:

promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE;

É fato que esta estratégia vem retratar as questões cognitivas e de prazos para sua implementação, ao citar outras às quais ela se refere<sup>5</sup>. Porém, ao apontar a articulação curricular com a *base nacional comum dos currículos*, podemos afirmar que encontram-se implícitos os conteúdos previstos na Lei 10.639/03 por serem obrigatórios, reafirmando a estratégia 3.1, que prevê

institucionalizar programa nacional de *renovação do ensino médio*, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de *currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios* e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, *a formação continuada de professores* e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; (Grifo nosso)

Portanto, fazendo parte da base nacional comum, estas vêm conduzir à necessidade de sua implementação também no currículo da formação inicial docente, reafirmando o que nos diz Oliveira (2009), ao destacar que “a legislação só se concretiza no espaço escolar em uma dinâmica curricular e da sala de aula que

---

<sup>4</sup> O caput deste artigo “Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.” (BRASIL, 2010)

<sup>5</sup> Vide as estratégias as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE.

privilegie uma educação anti-racista com conteúdo anti-racista” (p.204); pois serão os futuros professores a ministrar tais conteúdos, em suas salas de aula.

Além disso, a estratégia 7.34 deixa claro que será imprescindível “instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional”. Meta esta que consolida a urgência da implementação do ensino da cultura e história dos afro-brasileiros e africanos, ao construir conhecimentos que não só preservem a memória nacional, mas a redescubram, tendo como referenciais não os que enfatizam o negro em situações de subalternidade ou até mesmo desumanização, mas que valorizem seus feitos, lutas e conquistas, ao longo destes séculos, principalmente após a dita abolição da escravatura, pois “a educação é um bem cultural que a população negra inclui entre as suas principais reivindicações (...) ao longo da história do negro no Brasil” (OLIVEIRA, 2009, p.204).

Como todo campo de disputa por poder, o currículo também se insere neste paradigma. Num estudo de Anjos (2007), ele aponta, acerca dessa invisibilização do negro nos currículos que ainda não sofreram mudanças, lembrando que

A referência criada no processo de ensino faz parecer que eles não fazem mais parte da vida do País. Não podemos perder de vista que esse aparente desaparecimento das populações negras, principalmente dos livros didáticos, faz parte da estratégia de branqueamento da população brasileira. (p. 79)

Além disso, sabe-se que este *desaparecimento das populações negras*, praticados sob silenciamento ou negação são provenientes de concepções e ideologias. Acerca disso, Trindade (2008), vem afirmar que

O racismo, como todas as outras ideologias de dominação, vai ser reproduzido na escola, através da negação do aluno e do professor, negação de sua história, da sua vida, dos seus modos de ser, pensar e agir, de se expressar, que são tidos como inferiores aos do branco (classe dominante) e, por isso, passíveis de submissão, de serem esquecidos e calados. (p. 48-49)

É fato que a história que eles escreveram não se encontra na maioria dos livros disponíveis ou se apresentam, conforme já citado por Gomes (2007), enquanto “leituras estereotipadas e preconceituosas” (p. 20), mas certamente precisam ser reconhecidas, valorizadas e difundidas – não mais invisibilizadas ou negadas.

Numa tentativa de corresponder à estratégia 12.9, que destaca a exigência de “fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre

formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País”; cujo debate pode auxiliar à implementação da estratégia 16.2, que visa “consolidar política nacional de formação de professores e professoras de educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas”; este trabalho vem priorizar estas questões, visivelmente urgentes e essenciais ao debate atual.

### **Grades curriculares de formação inicial docente do curso de Pedagogia: um pequeno estudo**

Ao longo dos anos, em especial após a regulamentação da Lei 10.639/ 03, constata-se um número crescente de pesquisas que abordam tal temática, refletindo que o contexto atual requer informações e estudos que venham sanar possíveis lacunas deixadas pela própria formação inicial.

Oliveira (2009) vem apontar que

para realizar tal trabalho, os profissionais docentes necessitam de uma formação que lhes garanta o domínio dos conteúdos a ensinar, dos valores que tal tipo de educação deverá privilegiar e de uma pedagogia que lhe permita manipular tais conhecimentos e privilegiar tais valores, colocando-os a serviço da equidade racial. Oriundos de uma trajetória escolar à qual tais conhecimentos e valores lhe foram negados, tanto os profissionais em formação inicial, quanto os que se encontram em exercício, somente terão condições de ter uma atuação satisfatória na educação para as relações étnico-raciais se tiverem em sua formação, tais conhecimentos de forma obrigatória. (p.204)

Sendo uma das estratégias da 12ª meta do Plano Nacional de Educação, a 12.11, que cita o “fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do país”, e ao ser apontada a urgência de uma educação para as relações étnico-raciais mais sólida, a partir da formação inicial docente – e não apenas na continuada - conclui-se que esses aspectos podem ser devidamente contemplados.

Percebe-se que não há intenção à homogeneização - como tem ocorrido há décadas – mas a ampliação de conhecimentos, legitimando a diversidade sem a repetitiva e excludente classificação do *melhor* ou *pior*, sendo importante lembrar que o Parecer 03/ 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das



Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) - aprovado em 10 de março de 2004, aponta que

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. (...) É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. (BRASIL, 2004, p. 8)

A partir desta afirmação, reconhecendo-se a emergência de sua abordagem já na formação docente, as DCNERER, articulada ao novo PNE, ainda ressaltam que

Para tanto, *há necessidade*, como já vimos, *de professores qualificados para o ensino* das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p.17) (Grifo nosso)

Questiona-se, então, como tem sido o trajeto curricular do curso de formação de professores para a Educação Básica, ao longo da última década, acerca da inserção dos conhecimentos determinados pela Lei 10.639/ 03 que, em 2014, completou seus onze anos de regulamentação? Para isso, pesquisas com dados objetivos, a serem analisados de maneira qualitativa tornam-se fundamentais.

Nessa perspectiva, foi realizado um pequeno estudo, a fim de averiguar se esta percepção de urgência deste ensino no currículo de formação inicial docente está ocorrendo, tomando como referencial diferentes grades curriculares do curso de Pedagogia, em instituições na cidade do Rio de Janeiro, em 2014. Foram analisadas oito delas, vigentes em oito instituições, aleatoriamente escolhidas, sendo quatro delas de cunho privado e quatro públicas. O objetivo foi constatar se o ensino referente à lei está sendo previsto no currículo da formação inicial deste futuro professor da Educação Básica, do curso de Pedagogia, a partir dos títulos atribuídos às disciplinas oferecidas.

Durante a busca por dados, percebeu-se que algumas instituições não dispõem de suas grades curriculares, em seu ambiente virtual. Ao registrar o estudo com base nas que as disponibilizam, optou-se por não expor as instituições, cujas grades curriculares previstas foram analisadas, nomeando-as com a utilização das letras: de A à D referindo-se às públicas; e de E à H às privadas.

Dentre as públicas, a instituição A apresenta, em seu currículo, atualizado em 2014, a disciplina “Cultura Afro-brasileira e Africana”, que é obrigatória e está inserida no oitavo período do curso. Na B, está contida a disciplina obrigatória, com carga horária de sessenta horas, cursada no oitavo período, sob o título “Relações Étnico-raciais na Escola”. Já nas instituições C e D, cujas grades são dos anos 2008 e 2014, respectivamente, não há disciplinas que se remetam claramente aos conteúdos esperados, o que vem a ser alvo de possíveis análises mais profundas, a fim de verificar por que, mesmo sendo grades formuladas e disponibilizadas, após a alteração na LDB para inserção de um conteúdo que este docente deverá ministrar, tal inserção ainda, aparentemente, não ocorreu; o que pode comprometer a atuação deste no processo de luta contra todo preconceito, racismo e educação para a igualdade de direitos, em respeito às diferenças de identidade.

Dentre as instituições privadas, a E, cuja grade possui atualização de 2014, apresenta a disciplina não obrigatória, cursada a distância, com carga horária de quarenta horas, sob o título “Relações Étnico-raciais”, prevista para o terceiro período do curso. A instituição F, com grade curricular do ano 2006, possui a disciplina não obrigatória: “Estudos das Relações Étnico-Raciais no Brasil”, cursada no sexto período. Já a instituição G não expõe em sua grade qualquer disciplina, cuja nomenclatura se remeta à temática esperada, mas possui, prevista para o sexto período, obrigatoriamente, com carga de quarenta horas, a disciplina “Estudos Etnoculturais”, na qual supomos abranger os conteúdos previstos na Lei, o que pediria uma pesquisa mais objetiva à constatação. Por fim, na grade curricular da instituição H, não encontramos disciplina que contemple os conteúdos previstos na Lei 10.639/ 03.

Observa-se, então, que o ensino determinado encontra-se no currículo previsto – não sabemos se no currículo praticado - das instituições predominantemente privadas, em relação às públicas; porém, naquelas se apresentam como disciplinas não obrigatórias, o que pode gerar uma lacuna nesta formação. Ao mesmo tempo, são as públicas que determinam a disciplina como obrigatória – assim como o é a Lei.

Dentre as oito grades curriculares analisadas, percebe-se que, na maioria delas (cinco), há disciplinas que podem estar contemplando os referidos conteúdos. Apenas um estudo mais aprofundado poderia indicar como, por quem e sob quais perspectivas tais conteúdos foram inseridos e como esses conhecimentos estão sendo desenvolvidos.

### **Algumas questões epistemológicas**

É fato que, na sociedade brasileira, “quando se fala em África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão” (GOMES, 2011, p. 75). A que se deve esse tipo de construção? Como pode ter sido abordada a questão racial, na escola, ao longo destes anos e até em dias atuais? Esta representação é insistente ou há mudanças? São possíveis essas mudanças? É fato que “a desconstrução desses estereótipos poderá nos ajudar a superar essa situação” (GOMES, 2011, p. 77). E, para o futuro docente, esta desconstrução pode se dar de maneira ampla e fundamentada em sua formação inicial, pois a sua ação para a educação das relações étnico-raciais aponta essa exigência, considerando que

A educação para as relações étnico-raciais que cumpre o seu papel é aquela em que as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos negros e brancos, ao passarem pela escola básica, questionem a si mesmos nos seus próprios preconceitos, tornem-se dispostos a mudar posturas e práticas discriminatórias, reconheçam a beleza e a riqueza das diferenças e compreendam como essas foram transformadas em desigualdades nas relações de poder e de dominação (...) tornar-se-ão sujeitos da sua própria vida e da sua história e aprenderão a se posicionar politicamente (e não somente no discurso) contra toda a sorte de discriminação” (GOMES, 2011, p.83)

Vê-se que o papel da educação para as relações étnico-raciais que corresponda à expectativa afirmada por Gomes requer aprendizagens e sensibilização firmes, sólidas e fundamentadas também – e principalmente - pelos agentes educadores que promoverão instrumentos de aprendizagens para atingir esses objetivos. Isso requer um processo de formação inicial docente com base em novas formas de elaborar o conhecimento, ou seja, em novas perspectivas epistemológicas no campo do conhecimento histórico.

Sendo epistemologia o estudo sobre as teorias, limites e validade acerca de conhecimentos; como aprofundá-lo, então, na temática racial? Estudos a respeito de etnia, raça ou similares foram abordados, cientificamente, ao longo dos últimos séculos? Eles foram devidamente legitimados como ciência, a fim de se apontar sua origem,

natureza, limites e validade? Tais estudos foram visibilizados? Novas epistemologias têm sido validadas na formação inicial docente?

Quanto a isso, o novo Plano Nacional de Educação aponta como essencial, ao dispor da estratégia 7.25, a determinação objetiva que o ensino constante nas leis 10.639/03 e 11.645/08 estejam garantidos nos currículos escolares, com base na implementação de suas diretrizes curriculares nacionais.

A não legitimação do conhecimento do diferente fez prevalecer uma visão eurocêntrica dos currículos. E ainda hoje discute-se os fundamentos para a construção do conhecimento, e a legitimação dos estudos sobre a África, num contexto que possa ultrapassar as questões escravistas ou condições subalternas, tão insistentemente enraizadas nos contextos educacionais. Porém, percebe-se que isto tem mudado, pois, como bem afirmou Santos (2008), “estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica”. (p.2).

Segundo Gomes (2012), a epistemologia referente às questões raciais

... atuam em outro registro e dialogam com outro paradigma de conhecimento. Um paradigma que não separa corporeidade, cognição, emoção, política e arte (...) que compreende que não há hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, mas sim, uma história de dominação, exploração e colonização que deu origem a um processo de hierarquização de conhecimentos, culturas e povos. Processo esse que ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (p.102)

Sabe-se que os estudos acerca das questões étnico-raciais “... se estruturam em bases epistemológicas diferentes e, desse modo, têm implicações sócio-políticas diversas” (BARROS, 2011, p.76), pois “... tais grupos possuem diversas formas de pensar, de produzir conhecimento (pluralidade epistêmica)” (BARROS, 2011, p.79). Poderíamos considerar que chegou o tempo destes conhecimentos serem conhecidos, promovidos, refletidos, desenvolvidos e visibilizados? Mas, qual perspectiva curricular poderia dar conta disso?

Ao apontar a necessidade de uma minuciosa revisão nos diversificados currículos vigentes, dos diversos cursos de formação inicial docente, é preciso repensar

quais critérios devem ser considerados e as perspectivas sob as quais tais conhecimentos devem ser ministrados e desenvolvidos. É fato que as problemáticas instauradas na sociedade, a partir das diversidades que se impõem, inevitavelmente aparecem na escola e esta deveria estar preparada para implementar ações pedagógicas, a fim de lidar com a diversidade refletida nas situações diversas, que, muitas vezes, são conduzidas como adversas.

Porém, sabe-se que a diversidade não tem sido contemplada nos mais diversos contextos educacionais; por isso, a necessidade de leis, pareceres, diretrizes e planos nacionais de educação – dentre outros documentos - que a determine como essencial; considerando também desde as questões epistemológicas e conceituais, até sobre aspectos gerais das culturas africanas e afro-brasileiras, como: suas vestimentas, as culinárias, os diversificados hábitos, a oralidade, a ancestralidade, as religiões; e muitas outras questões. Aspectos estes que não se configuram numa cultura africana única, mas, mesmo referente ao continente africano, é preciso realçar a diversidade nele existente. São estudos necessários, a fim de que saiam do campo do exótico, do hierarquicamente inferior, para o âmbito cultural, com suas inúmeras identidades; trazendo à tona diversificadas culturas, cujo foco é trabalhar as diferenças culturais.

### **A interculturalidade crítica como perspectiva curricular**

Conforme a diretriz número X, que aponta o *respeito à diversidade* em seu conteúdo, no Plano Nacional de Educação; e, diante de uma hegemonia insistente que tem demonstrado não dar conta desta demanda, cabe ao campo educacional explorar renovados pensamentos e ações à sua execução. Porém, sabe-se que este caminho é longo e necessita de discussões antecedentes e concomitantes, como: a questão das tensões entre a igualdade e a diferença, a ressignificação dos direitos humanos – que não serão abordados nesta discussão –; bem como o multiculturalismo.

A partir do contexto das grandes mobilizações sociais dos anos 60, 70 e 80, a tradição crítica em educação chamou atenção para as determinações de classe dos processos pedagógicos e curriculares, porém, posteriormente, nas grandes transformações econômicas, culturais e políticas do final da década de 80, vem a tona o multiculturalismo que vai mostrar que as desigualdades em educação, currículo e práticas também provem de outras dinâmicas desiguais, como as de gênero e raça.

O multiculturalismo não surgiu no campo da educação mas surge no embate de grupos, nas sociedades cuja história foi marcada pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes. O debate acerca do caráter multicultural das sociedades surge, portanto, como um problema, em sociedades geradas pelo colonialismo ocidental, no contexto europeu em função das recentes imigrações e no Brasil, mas recentemente, em função dos novos movimentos sociais emergentes a partir da década de 80.

Algumas formulações dentro da perspectiva multicultural em educação ficaram restritas a mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, e disso resultaram muitas políticas públicas educacionais na América Latina (incluindo o Brasil), que vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

Entretanto, ressaltamos aqui uma outra visão que, segundo Candau (2008), representa o enfoque do multiculturalismo crítico:

O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais (...). Recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada...” (CANDAUI, 2008, p.51)

Não há como implementar uma mudança de paradigmas educacionais ou apontar como metas respeito à diversidade, medidas contra evasão escolar por discriminações, ou impor um ensino determinado por lei e pareceres ou decretos se o currículo permanecer estagnado ou a serviço dos interesses de alguns grupos privilegiados.

Aqui se faz necessário pensar na perspectiva da interculturalidade crítica:

“O multiculturalismo é um dado da realidade. (...). Pode haver várias maneiras de se lidar com esse dado, uma das quais é a interculturalidade. Esta acentua a relação entre os diferentes grupos sociais e culturais”. (CANDAUI, 2001)

Entretanto, o exercício da perspectiva intercultural não é ingênuo. Devemos ter a consciência de que nas relações sociais não existem somente diferenças, mas também desigualdades, assimetrias de poder e conflitos.

A proposta de uma pedagogia intercultural crítica, requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira como a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica dos movimentos sociais.

Pensar em educação sob a perspectiva de interculturalidade crítica é investir na “... construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p.51), desde que esta seja devidamente respeitada e preservada; exigindo, assim, pensamentos e ações como prática política. Um currículo de formação inicial docente formatado, então, sob essa dinâmica, vem fortalecer as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação privilegiados neste trabalho, reafirmando as bases legais já existentes e atuantes no cenário educacional brasileiro.

### **Considerações**

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, e sob a análise de algumas de suas diretrizes e metas estabelecidas, em interseção com outras bases legais que referendam a Lei 10.639/03, percebeu-se que a ampliação de estudos do próprio PNE – desde sua determinação à implementação - pode tornar-se um valioso fortalecedor instrumento na luta pela educação das relações étnico-raciais, em especial nos currículos de formação inicial docente.

Por ser historicamente uma luta iniciada pelos movimentos sociais, em especial do movimento negro, pelos termos citados no PNE como *diversidade, superação das desigualdades educacionais, erradicação de discriminação* – dentre outros; torna-se evidente a necessidade de mudanças destes currículos, sob renovados paradigmas que legitimam os conhecimentos acerca da cultura afro-brasileira e africana.

Percebeu-se, diante do pequeno estudo de grades curriculares que algumas instituições já caminham a favor de uma educação para as relações étnico-raciais, porém outras demonstram a opção pela adoção do sistema hegemônico vigente, legitimando conhecimentos em favor de uns e em detrimento de outros grupos, por visíveis disputas epistemológicas, políticas e de poder. Ao mesmo tempo, vê-se o descaso com a formação do futuro docente que deverá ministrar um conhecimento que deveria, essencialmente, fazer parte de sua formação inicial.

Ações indispensáveis como desconstruir o mito da democracia racial; adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença; valorizar a luta antirracista;

questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e o respeito às pessoas negras, promovem a ampliação do foco nos currículos, questionando seu caráter eurocêntrico e favorecendo o reconhecimento da diferença. Mais do que uma inclusão de novos conteúdos, supõe repensar relações e estimular procedimentos interculturais que também envolva um compromisso com o entorno sócio-cultural da escola.

Não é proposta deste trabalho articular o Plano Nacional de Educação e as demais bases legais que fundamentam, determinam e apontam os planos e diretrizes para a educação das relações étnico-raciais como *mais um estudo*. A proposta é contribuir para a efetivação de algo que já está dado, algo que é Lei, que foi pensado, elaborado, planejado e aprovado sob as mãos de muitos pesquisadores e militantes. Desejamos que este trabalho possa ser um instrumento diante de possíveis resistências, tornando o que parecia inviável como algo concreto e comprometidamente efetivo.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos. In: SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.115-129.

BARROS, Antonio Evaldo Almeida. **Estudos Étnicos: uma aproximação epistemológica**. Mujimbo Revista de Estudos Étnicos e Africanos. Bahia, n,1, pp. 70-97, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, junho de 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 02/09/2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/d6755.htm). Acesso em: 29/04/2014.

BRASIL. Secretaria de políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. **Lei Nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Disponível em: <http://www.portaldainigualdade.gov.br/Lei%2012.288%20-%20Estatuto%20da%20Igualdade%20Racial.pdf>. Acesso em: 29/04/2014.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e Direitos Humanos**. In:



*www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.htm*, 2001.

\_\_\_\_. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** São Paulo: Revista Brasileira de Educação. V.13, n.37, Jan./ Abr. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em 12/03/2014.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: **Indagações sobre currículo.** Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. p.17-47. Acesso em: 03/01/2015.

\_\_\_\_. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.) **Multiculturalismo. Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas.** 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.67-89

\_\_\_\_. **Relações Étnico-raciais, Educação e descolonização dos currículos.** Revista Currículo sem Fronteiras. Minas Gerais, n.1, pp. 98-109, Jan/ Abr 2012.

OLIVEIRA, Iolanda de. **A formação de profissionais docentes para a educação das relações.** In: Educação e Diversidade. p. 203-212. Disponível em: < [https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/iolanda\\_oliveira1.pdf](https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/iolanda_oliveira1.pdf)> 2009. Acessado em 24/08/14.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2008

TRINDADE, Azoilda Loretto. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, José Flavio Pessoa; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (Orgs.). **Todas as cores na educação. Contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico.** Rio de Janeiro: Quartet-FAPERJ, 2008. p. 37-57