

As leis 10639/03 e 11645/08: perspectivas e debates no campo da Antropologia da Educação¹

Angélica Maria Vieira Cruz²
Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento³

Resumo: As discussões relativas à diversidade cultural, em especial no campo da Educação, são permeadas por diversos debates e políticas culturais. No que se refere as políticas de reconhecimento da diversidade étnico-racial, destacam-se as leis 10.639/03 e 11.645/08 que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica. Entendemos que essa discussão se mostra imprescindível também no meio acadêmico, em especial nas áreas das Licenciaturas. Partindo dessa compreensão, buscamos analisar se, e como as referidas leis são reconhecidas e tratadas na formação dos futuros docentes, ao entender que o espaço educacional está permeado por marcas da colonialidade que silenciam e invisibilizam a história e cultura de diversos grupos sociais, como negros, afrodescendentes e indígenas. O curso de formação tomado como “objeto” de investigação nesta pesquisa é o de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí – Campus Ministro Petrônio Portela. Ao analisar como as leis são percebidas e tratadas, tomamos como base os discursos dos docentes e discentes, bem como o Projeto Político Pedagógico. É, portanto, sobre essa percepção que refletiremos nesse trabalho.

Palavras – chave: Políticas Culturais. Educação. Diversidade. Antropologia. Colonialidade.

Abstract: Discussions concerning cultural diversity, especially in the field of education, are permeated by various cultural debates and policies. With reference to policies for the recognition of ethnic and racial diversity, the most important are laws 10639/03 and 11645/08, which make the teaching of Afro - Brazilian and indigenous history and culture required in Basic Education. We understand that this discussion is also essential in the academic environment, especially in the area of licensing. Based on this understanding, we seek to analyze whether, and how these laws are recognized and dealt with in the formation of future teachers, by understanding that the educational space is permeated by the marks of coloniality that silence and invisibilize the history and Culture of various social groups, such as blacks, Afro-descendants and indigenous. The training course taken as the “object” of research in this research is the Degree in History of the Federal University of Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela. By analyzing how the laws are perceived and dealt with, we take as basis the discourses of professors and students, as well as the pedagogical political project. It is, therefore, about this perception that we will reflect in this work.

Keywords: Cultural Policies. Education. Diversity. Anthropology. Coloniality.

Laws 10639/03 and 11645/08: perspectives and debates in the field of Anthropology of Education

¹ O presente trabalho é fruto da pesquisa desenvolvida no PIBIC/UFPI “Caracterização e análise das políticas de reconhecimento da diversidade étnico racial e seus impactos na formação dos estudantes da educação básica.” e do Projeto Antropologia, Educação e Diversidade cultural – BIAMA/PRAEC desenvolvidos durante agosto de 2017 a agosto de 2019.

² Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí – UFPI e bolsista PIBIC/UFPI. E-mail: angelicafilosofa@gmail.com.

³ Doutor em Antropologia, professor do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia - PPGAnt/UFPI. E-mail: nonatorr.33@gmail.com.

Introdução

Os debates sobre questões relacionadas à diversidade cultural têm ganhado visibilidade nos últimos anos. No tocante às reflexões antropológicas acerca de políticas educacionais que visam o reconhecimento e a valorização da diversidade, houve uma intensificação a partir da publicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 (SANTANA, 2017), e contribuiu para estreitar o diálogo entre dois campos do conhecimento - Antropologia e Educação.

Estas leis (10.639/03 e 11.645/08) apresentam-se como políticas públicas de reconhecimento e valorização da diversidade na Educação. A primeira modifica a lei 9.394/96, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio, sendo posteriormente modificada pela segunda (lei 11.645/08), para incluir além da História e Cultura afro-brasileira, a História Indígena, e apresentam-se como conseqüências de um processo de lutas: o embate dos movimentos negros, de afrodescendentes e indígenas contra o racismo para reverter uma imagem negativa que se formou historicamente em torno de populações não-brancas em vários campos da vida social, e educacional.

Os processos de reconhecimento e valorização da diversidade nas instituições educacionais não têm sido uma tarefa fácil, pois, para que estes ocorram é necessário uma série de mecanismos que possibilitem uma descolonização do *saber* por meio dos currículos escolares, bem como a descolonização do *ser* por meio de um processo de formação permanente. É necessário, portanto, que os professores que atuam na Educação Básica, estejam em um constante processo de atualização para que, através deste possam conhecer, reconhecer e trabalhar temáticas relacionadas a diversos grupos sociais e étnicos que compõem a nossa sociedade. Esta formação contribuiria para a ampliação das percepções destes professores acerca da educação e diversidade, transformando uma visão às vezes limitada e reducionista em uma concepção mais alargada de Educação (GUSMÃO, 1997).

É seguindo nesta perspectiva que no presente trabalho objetivamos refletir sobre o processo de formação de professores para o reconhecimento da diversidade étnico-racial, no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela. O intuito é compreender se e como o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena, exigido pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 vem sendo implementado neste curso. Para nossa análise, tomamos como base, o Projeto Político Pedagógico, bem como os discursos produzidos pelo coordenador, professores do curso e discentes.

A opção da metodologia teve como objetivo perceber os diferentes discursos entre os diferentes sujeitos: coordenador do curso, professores e discentes, para em seguida colocá-los em diálogo. Tal abordagem foi utilizada, tomando como base Goldemberg (2007), quando afirma que em uma pesquisa, os variados sujeitos dispostos em hierarquias distintas devem ser ouvidos, e não apenas aqueles que estão em uma maior hierarquia de “credibilidade”. Com os docentes, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas por entendermos que esta técnica nos permite perceber outras perspectivas ou pontos de vista, além daqueles observados, isso porque o entrevistado possui maior liberdade para expor seus pontos de vista acerca da temática em debate (GASKELL, 2002). Em relação aos discentes, deu-se preferência aos questionários por se tratar de um número maior de pessoas e os mesmos se sentirem mais à vontade para expressar suas opiniões. Ao todo, foram realizadas entrevistas com três professores diretamente relacionados com a temática em estudo, com o coordenador do curso, além da aplicação de quarenta e sete questionários com discentes que estavam cursando do 4º ao 8º período.

Com isso, organizamos o presente trabalho a partir dessa introdução, onde apresentamos nosso tema, objetivos e metodologias, mais três seções, além das considerações finais. Na primeira seção, refletiremos sobre a presença das marcas da colonialidade no âmbito educacional e a importância de um diálogo entre Antropologia e Educação bem como com outras áreas do conhecimento. Na segunda, apresentaremos como o curso de História percebe e trata as questões relativas à diversidade social e cultural, em especial às questões étnico-raciais, a partir dos discursos dos docentes, do coordenador e do Projeto Político Pedagógico. Na terceira seção, refletiremos sobre os discursos dos discentes e suas percepções acerca do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena no curso, e por fim, teceremos algumas considerações.

Um diálogo entre Antropologia e Educação como enfrentamento às marcas da colonialidade no campo educacional

De acordo com Gusmão (1997), avaliar as diferenças é uma tarefa cara à Antropologia e no campo pedagógico é desafiador. No entanto, é importante lembrar que desde sempre, Antropologia e Educação têm se defrontado com universos raciais, étnicos, econômicos e de gênero entre tantos outros, que tem limitado ou até mesmo impedido que se atinjam metas, criando processos mais universalizantes e democráticos. Nesse sentido, ressalta-se que o

diálogo entre Antropologia e Educação tendo como base as diferenças culturais, se inicia já ao final do século XIX, quando a Antropologia tentava compreender uma possível cultura da infância e da adolescência, dentro de uma concepção alargada de Educação. Assim, podemos perceber que o diálogo entre esses dois campos do conhecimento, visto como uma novidade da década de 1970, é mais antigo e reporta-se a um momento crucial da ciência antropológica, quando Franz Boas inaugura um debate sobre culturalismo e relativismo cultural, e inicia uma discussão sobre problemáticas como evasão escolar, exclusão social nas escolas, além das reflexões sobre os mecanismos democráticos da instituição escolar e a sua relação perante as *diversidades social e cultural*. Ainda segundo Gusmão (1997, p.5),

Boas será um crítico atuante diante do sistema educativo americano, denunciando, entre outras coisas, a ideologia que lhe serve de base, centrada na ideia de liberdade, e sua prática educativa de cunho conformista e coercitivo, visando criar sujeitos sociais adequados ao sistema produtivo, segundo um modelo ideologizado de cidadão. Demonstra, através de estudos diretos obtidos no campo educacional, que a escola inexistente como instituição independente e, como tal, não possibilita independência e autonomia dos sujeitos que aí estão. A meta da escola centra-se num aluno-modelo que desconsidera a diversidade da comunidade escolar e, para contê-la, atua de forma autoritária.

É, portanto, contra a reprodução desse modelo educativo e de escola que se centra em modelos a serem seguidos e que desconsidera a diversidade da comunidade escolar, que acreditamos ser necessário uma formação docente para a diversidade. E, esta formação para a diversidade, segundo Gusmão (2013), coloca-se como uma proposta de construção de diálogos possíveis entre dois campos de significativa importância: a Antropologia e a Educação, mas que também se estende a outras áreas de conhecimento.

A efetivação das leis aqui tratadas, 10.639/03 e 11.645/08, seria, portanto, uma possibilidade de demonstrar algumas particularidades da luta negra, indígena, bem como de outros grupos que devem ser considerados no processo educativo demonstrando assim, que na instituição escolar existe uma dupla dimensão da Educação, e não apenas uma educação fornecedora de saberes tidos como universais, mas que também proporciona aprendizagem e compartilhamento de saberes produzidos por diferentes grupos sociais. Tais conhecimentos poderiam auxiliar na superação de racismos, discriminações, assim como no reconhecimento de valores e práticas de diferentes grupos.

Nesse sentido, esta prática educativa pautada no reconhecimento da diversidade é considerada um importante instrumento no combate ao racismo, como também para reverter a imagem negativa que se formou em torno das populações não brancas como consequência do

processo colonizador de sua cultura; pois segundo Munanga (2005), a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos negros e afrodescendentes são apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico. O resgate da memória coletiva e da história das comunidades negras não interessa apenas aos alunos desse grupo étnico-racial, mas também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

Por esta razão, o debate sobre as relações étnico-raciais em nosso país é de fundamental importância, pois nos permite identificar vários resquícios da colonização, isso porque segundo Quijano (2005), a raça, o gênero e o trabalho se constituíram como linhas principais de classificação na formação do capitalismo mundial colonial/moderno e refletem em relações de exploração, dominação e conflitos. Segundo este autor, é possível fazer uma leitura das questões de raça e racismo como um princípio organizador das hierarquias do sistema-mundo.

Essa tentativa de enfrentar os resquícios da colonização foi empreendida especialmente pelo debate decolonial que busca uma renovação crítica das Ciências Sociais na América Latina no século XXI. O chamado “giro decolonial” baseia-se na ideia de um movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da Modernidade / Colonialidade (BALLESTRIN, 2013).

Aqui a colonialidade é entendida como a herança cultural da colonização, sendo classificada em três tipos: do poder, do saber e do ser. A primeira, segundo Aníbal Quijano, demonstra que as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não desapareceram com o fim do colonialismo, pois ainda hoje é vista como um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno colonial, que articula as regiões periféricas da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global.

No que diz respeito ao saber, podemos também identificar aspectos da colonialidade, uma vez que desde o período colonial há uma invenção do *outro*, do colonizado, sendo este *outro* visto de modo inferiorizado. Ou seja, foi construído historicamente um ponto de partida de observação, científico e supostamente neutro – *la hybris del punto cero*, (GÓMEZ, 2005), mas que na verdade traduz um olhar eurocêntrico ou colonizador. Tal questão pode ser visualizada na própria teoria do currículo, onde são visíveis as marcas da colonialidade na distribuição desigual de conhecimento relativa as culturas silenciadas e negadas.

O ser também possui um olhar colonizado, pois somos marcados subjetivamente pela colonialidade tanto individual como coletiva, e mostra-se também ser um processo que afeta a própria formação de identidades, visto que o colonialismo impôs a internalização de associações relacionadas à raça, como o “branco” ser relacionado à um maior desenvolvimento cognitivo e de maior aceitação social (MIGNOLO, 2010). Tais aspectos da colonialidade, em especial o saber e o ser, podem ser facilmente percebidos no ambiente educacional por meio da colonização do currículo, mas também devido à visão negativa sobre as políticas culturais e a dificuldade de reconhecimento da afrodescendência e da herança indígena.

Para Gomes (2002), a escola representa uma instituição importante no processo de construção das identidades sociais e pode proporcionar a construção de um olhar mais alargado, ou seja, uma educação como processo de humanização. Contudo, o que geralmente acontece é o reforço de estereótipos e representações negativas sobre esses segmentos étnicos e suas expressões corporais e estéticas, como relatado pela autora sobre o desenvolvimento de sua pesquisa com mulheres negras, jovens e adultas em que a trajetória escolar mostrou-se marcante na experiência com o corpo negro e o cabelo crespo.

A exigência das políticas públicas aqui abordadas é percebida de formas diversas pela escola, professores e demais sujeitos. Segundo Gusmão (2013), as leis 10.639/03 e 11.645/08 são vistas pelos movimentos negros, indígenas e afrodescendentes como uma conquista que proporciona visibilidade aos seus grupos sociais e culturas negados e inferiorizados nos processos escolares, no entanto, para outros sujeitos, tais políticas, ao particularizarem a história e cultura de um grupo em detrimento de outros, nega o caráter democrático de uma nação mestiça e miscigenada.

Dessa forma, as instituições educacionais apresentam uma função relevante de afirmação da cultura desses grupos sociais, visto que o processo de compreensão e reconhecimento da cidadania atribuído à escola também inclui o entendimento de cosmovisões afrodescendentes e indígenas (CUNHA JÚNIOR, 2013). A exigência da lei do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena representa uma resistência à colonialidade e possibilidades de uma educação mais alargada que considere saberes produzidos por diferentes processos educativos e que em geral encontram-se marginalizados.

De acordo com Santomé (1995), para que se concretize um processo de ensino-aprendizagem com uma perspectiva de formação de cidadãos críticos e ativos, é necessário colocar em ação projetos curriculares emancipadores, ou seja, um currículo que recupere

vozes e culturas que foram silenciadas em favor de uma cultura hegemônica. Tal questão reflete em sala de aula uma parcialidade ao definir os conteúdos culturais que “valem a pena” ou que merecem a atenção.

Consideramos pertinente o debate acerca de uma teoria crítica do currículo para refletir as relações entre identidade social, poder e conhecimento, tendo em vista que o currículo é permeado pelo silenciamento de culturas e que de certa forma afeta os seus respectivos grupos sociais. Conforme Silva (1995), a distribuição desigual de conhecimento pelo currículo reflete uma reprodução da desigualdade social. Dessa forma, podemos analisá-lo desde uma perspectiva política, visto que se mostra como um discurso que nos constitui como sujeitos e fixa noções “legítimas”, ou seja, apresentam-se conhecimentos produzidos através de relações sociais envolvidas por relações desiguais de poder. Tais relações influenciam justamente a forma como construímos nossa identidade social, uma vez que a maneira como as experiências de conhecimento são organizadas, produzem formas particulares de subjetividade e fixam noções sobre gênero, raça e classe em que diferentes grupos sociais irão ser valorizados ou não.

Uma descolonização dos currículos é urgente frente a necessidade de formar professores e professoras reflexivas sobre as diferentes culturas (GOMES, 2012). O próprio processo de globalização e de mudanças sociais também leva a esses “excluídos” a lançar mão de estratégias nesse processo, em que o currículo passa a ser um dos territórios em disputa. Na perspectiva dos territórios de disputas, podemos afirmar que as leis 10.639/03 e 11.645/08 apresentam-se como resultado de uma ação política e da luta de povos cuja história ainda é pouco conhecida. Desse modo, mostram-se caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarrete uma ruptura tanto epistemológica como curricular.

Ao seguir tais perspectivas sobre a teoria do currículo, realizamos a análise do Projeto Político Pedagógico do curso de História. De acordo com Vasconcelos (2006), o Projeto Pedagógico deve ser entendido como a sistematização de um processo de planejamento que define o tipo de ação educativa que se quer realizar. É, portanto, um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade, constituindo-se como um instrumento norteador da ação educativa. Nosso objetivo foi verificar se, e como o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena estavam presentes nestas propostas e como vem sendo trabalhadas, em especial se estão presentes em disciplinas obrigatórias e/ou optativas, ou se trabalhadas apenas como temas transversais.

O curso de Licenciatura em História da UFPI e suas estratégias de formação para a diversidade.

O curso de Licenciatura em História da UFPI possui mais de 50 anos e foi implantado quando da criação da Faculdade Católica de Filosofia, porém, com a formação da Universidade Federal do Piauí, no início dos anos 1970, a Faculdade Católica de Filosofia seria englobada pela Universidade e conseqüentemente todos os cursos oferecidos pela mesma. É válido mencionar que durante esses anos o curso passou por diversas reformulações, sempre visando adequar-se às diretrizes nacionais da educação. Em sua última reformulação realizada em 2015, o curso passou a oferecer a licenciatura em dois horários e reformulou toda a sua grande curricular. Tal mudança segundo o próprio PPP, “visa assegurar aos egressos do curso, as competências profissionais previstas para a área, referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar aspectos relevantes” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.6).

Ainda segundo o PPP (2015, p. 8) o curso tem por objetivo,

formar profissionais qualificados para o exercício do magistério na escola básica e comprometidos com formação continuada, capazes de pensar e agir frente aos problemas da educação e da história, em praticar, no contexto sociocultural no qual estão imersos

Porém, ao observarmos a atual estrutura curricular do curso analisado, observamos que as questões relacionadas à diversidade cultural brasileira parecem ter sido invisibilizadas, pois as disciplinas que propunham alguma reflexão direta em relação à temática, como Introdução a Antropologia, Patrimônio Histórico e Cultural Brasileiro e Cultura afro-brasileira deixaram de ser disciplinas obrigatórias do curso e foram enquadradas como optativas.

Diante de tal constatação, necessitamos questionar sobre a retirada de tais temas que trabalham o reconhecimento e a valorização da diversidade, visto que se trata de um curso de formação de professores para atuação na educação básica e as leis que tornam obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena (leis 10639/03 e 11645/08) já estavam vigentes no período do ajuste curricular. A retirada da disciplina de Cultura afro-brasileira do quadro obrigatório para o núcleo optativo é assim justificada:

A retirada da disciplina de Cultura Afro-Brasileira recebeu a justificativa de que, tal disciplina foi implantada no currículo em vigor em resposta à Resolução CNE/CP, nº 1/2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e

Cultura Afro-Brasileira e Africana, porém a legislação referida torna obrigatória a introdução de conteúdos relativos ao tema, não fazendo referência à criação de disciplina específica. Nesse sentido, os conteúdos básicos acerca das Relações Étnico-Raciais e da Cultura Afro-Brasileira e Africana estão contemplados nas disciplinas obrigatórias História da América Afro-Portuguesa (60h); História do Brasil Império (60h); História do Brasil República (60h) e História do Brasil Contemporâneo (60h). E, em termos de formação complementar, nas disciplinas optativas História da África (60h); Tópicos Especiais VII de História da África e da Ásia (60h) e Cultura Afro-brasileira (45h), transformada em disciplina optativa mediante este ajuste curricular (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p. 12).

Vemos aqui que segundo o ajuste curricular as temáticas referentes a diversidade étnico-racial estão dispostas de forma transversal em disciplinas obrigatórias e trabalhadas de forma direta em disciplinas optativas. Contudo, mostra-se questionável se tal ajuste realmente irá garantir o trabalho dessas temáticas, pois as disciplinas optativas que trabalham a diversidade não são ofertadas todo semestre e, de acordo com a entrevista realizada com o coordenador, o trabalho de temáticas específicas em disciplinas obrigatórias fica a cargo de cada professor e da sua formação específica.

Ao realizar a entrevista com o coordenador, podemos identificar uma certa contradição pois, inicialmente, o entrevistado afirma que o currículo está flexibilizado para refletir sobre questões da diversidade cultural e que disciplinas obrigatórias como História da África Portuguesa e optativas, como História e Gênero, permitem essas discussões, como podemos observar a seguir:

Então nós temos, o nosso currículo ele tem essas disciplinas que levam a pensar essas discussões. História e gênero hoje ela é optativa, mas tem sempre bastante estudante matriculado, é tanto que vão ser ofertadas duas turmas no semestre que vem. Então o currículo ele pelo menos dá as chaves para que os alunos pensem essas questões de raça, de gênero e sexualidade, porque certamente essas questões aparecem nos programas delas (Coordenador do curso de História, entrevista realizada em 12/08/2017).

No entanto, nesta mesma entrevista, o coordenador afirma que as temáticas étnico-raciais e de gênero são trabalhadas apenas de forma contextualizada e bem pontuais nas disciplinas obrigatórias demonstrando, assim, uma contradição com a fala anterior. Além disso, afirma que há dificuldade no trabalho destas disciplinas por conta da formação dos professores que, em sua maioria, não possui uma formação específica em tais linhas. Vejamos:

A limitação é de formação mesmo, a formação, especialmente se o cara é um professor de História, como era o meu caso. Cara! Eu tive que ler um bocado para poder ministrar aquela disciplina, porque os alunos queriam, os alunos perguntavam muito, porque eles não tiveram essa formação lá no primeiro e segundo graus na época, então e não conversavam só com os pais, [...] (Coordenador do curso de História, entrevista realizada em 12/08/2017)

Após a análise do PPP e do discurso do coordenador do curso, buscamos compreender a visão dos professores que trabalham diretamente com a temática em questão. Para tanto, entrevistamos os docentes que ministram as seguintes disciplinas: História da África (optativa), História e Gênero (optativa) e Teoria e Metodologia da História (obrigatória).

De acordo com o professor que ministra a disciplina História da África, o trabalho dessa disciplina ainda é baseado em uma bibliografia clássica e eurocêntrica. O que nos permite inferir que apesar da recente reformulação, o currículo continua com uma perspectiva colonizante pois, está pautado em um conteúdo eurocêntrico que não inclui referências de autores africanos ou afrodescendentes. Conforme, afirma o docente:

Então, é uma coisa, que as vezes, é... essa diversidade é forçada lá de “cima” também, né. Então, ela é discutida, principalmente, dentro de uma bibliografia que é clássica, que é escrita geralmente pelos dominadores (...) embora, a gente não quisesse tratar por aí, porque ainda não existe em História da África uma produção bibliográfica é(...) que venha tratar assim de uma forma mais alternativa a questão dos povos africanos na formação do pensamento ocidental. (Professor de História da África, entrevista realizada em 29/08/2017)

Ao analisar a fala acima, é possível inferir que o professor parece desconhecer sua própria realidade como diversa, pois quando afirma que “a diversidade é forçada lá de cima”, parece não querer reconhecer que a sala de aula é formada por sujeitos diversos, com particularidades históricas, sociais e culturais e que devem ser consideradas; bem como parece desconsiderar o PPP cujo objetivo é formar cidadãos tendo como base seu contexto sociocultural. No que se refere a falta de conteúdos específicos, acreditamos que o professor também se equivoca ao afirmar que não existe em História da África uma produção bibliográfica que trate a questão segundo outra perspectiva que não seja eurocêntrica, uma vez que o próprio governo federal disponibilizou uma coletânea com bibliografias relativas a temática no site do Ministério da Educação.

O professor segue afirmando ainda que a questão étnico-racial não é trabalhada de forma específica nas disciplinas obrigatórias, mas de forma transversal, como nas disciplinas sobre a Formação do Estado Nacional e do Brasil República. O trabalho dessas temáticas é

mais perceptível nos Trabalhos de Conclusão de Cursos, em que há um grande interesse por parte dos discentes acerca do tema. Além disso, ele colocou como obstáculo para o trabalho da temática a atual carga horária das disciplinas de Educação, e os Parâmetros Curriculares Nacionais que apresentam certa rigidez, em que determinados conteúdos ocupam uma boa carga horária. Interessante perceber que os PCN's são aqui vistos de uma forma diferente do seu objetivo inicial de orientar o docente acerca dos principais conteúdos necessários a serem trabalhados, mas sim como um obstáculo no currículo. Segundo o entrevistado:

Algumas limitações existem. Eu creio que a maior limitação está nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Porque é muito doloroso, pra nós, professores, encontrar com ex-alunos e eles dizerem assim: “É professor eu tô [sic] tendo que estudar alguns assuntos que nós não estudamos nem na universidade”. E às vezes, não se trata nem dos novos assuntos, das novas temáticas, porque as vezes a gente já foge dos temas extremamente tradicionais, mas só que os livros didáticos de primeiro e segundo grau eles ainda continuam a exigir conteúdos tradicionais[...] (Professor de História da África, entrevista realizada em 29/08/2017).

Já a professora de História e Gênero em sua fala trouxe outro aspecto relevante da construção dos currículos: as relações de poder. Segundo ela, a construção do currículo resulta na seleção de determinados temas ou aspectos a serem considerados e desse modo, nem todos são contemplados. A construção do currículo e os sujeitos que irão participar da sua estruturação representa, assim, mais um ponto a ser considerado sobre o porquê de algumas disciplinas não serem consideradas no quadro obrigatório, mas sim no optativo. Segundo ela:

[...] Então, esses conhecimentos não figuram como obrigatórios porque para o conjunto da área há outros conhecimentos que são assim considerados mais fundamentais à formação docente do que essas discussões articuladas das políticas identitárias, mas não é... no sentido de negar a importância, no sentido de que você tem um espaço restrito, há uma disputa e nessa disputa, esses conhecimentos perderam lugar em relação a outros(...). Então, nenhum currículo é tranquilo, digamos assim, do ponto de vista da organização dos conhecimentos, todo conhecimento é fruto de uma disputa. Se aquele conhecimento está estabelecido, é porque alguém ganhou e alguém perdeu, certo [...] (Professora de História e Gênero, entrevista realizada em 25/09/2017)

Para a professora de Teoria e Metodologia da História, o trabalho sobre tal temática e outras que fujam do conteúdo tradicional origina-se mais de um esforço individual do que um incentivo por parte do currículo. Ainda segundo ela, há uma falta de apoio institucional para o debate de tais questões, bem como espaços que possam ampliar tal discussão, e consequentemente, a responsabilidade recai muito sobre os docentes, além de não haver um

empenho no sentido de ofertar algum curso que vise complementar a formação dos docentes sobre esse tema. Conforme podemos perceber em sua fala:

Eu acho que ainda falta e acho que a própria dinâmica da universidade de não pensar espaços de discussão, da própria administração da Universidade, pensar espaços de discussão que possibilitem os alunos saírem da sala de aula, o professor levar os alunos para fora da sala de aula, as vezes a impressão que eu tenho é que fica muito a cargo só do professor, mas e a instituição? Onde é que a instituição se insere dentro disso? (Professora de Metodologia a História, entrevista realizada em 12/09/2017).

Ao analisarmos os fragmentos citados acima, podemos perceber que para os docentes do curso, há uma disputa de poder na elaboração do currículo. Além disso, parece não haver por parte da instituição uma preocupação com os debates sobre diversidade, muito menos sobre as políticas de reconhecimento desta. Assim sendo, cabe ao professor, a partir de seus próprios interesses, trabalhar ou não com essa temática.

Ainda é importante ressaltar que tanto o coordenador como os professores entrevistados apontaram como um obstáculo comum para o trabalho de tais temáticas a alta carga horária das disciplinas de Educação no currículo. Contudo como coloca Gusmão (2013), a reflexão em tais disciplinas representa um momento de aprofundamento dos debates sobre tais políticas educativas que reconheçam a pluralidade cultural e promovam um diálogo entre sujeitos diversos, não sendo, portanto, um empecilho.

Segundo Gomes (2012), a lei 10.639/03 e, conseqüentemente, a 11.645/08 propõe uma descolonização dos currículos e visibilidade aos sujeitos que não eram considerados. Assim, a flexibilização dos currículos para um debate acerca da História e Cultura afro-brasileira e indígena representa um importante passo nesse processo. No entanto, ao analisarmos os discursos do gestor e dos professores do referido curso, percebemos que a descolonização do currículo ainda está por vir.

O que dizem os alunos sobre o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena no curso de história da UFPI

Como afirmamos na introdução deste trabalho, é importante considerar as visões de diferentes sujeitos hierarquicamente diversos. Nesse sentido, após analisarmos o PPP e os discursos do coordenador e professores do curso, buscamos analisar como os discentes e futuros professores percebem o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena, e como este ensino se relaciona com o reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial no

curso. Para tanto, aplicamos um questionário com perguntas abertas e fechadas a 47 alunos, distribuídos do quarto ao oitavo período.

Ao serem questionados se tinham conhecimento das políticas de reconhecimento da diversidade, 28 alunos afirmaram que sim, enquanto, 19 responderam não. Em relação a formação profissional, os alunos foram indagados se durante o processo formativo, o curso havia proporcionado algum contato com tais políticas. Neste quesito, 27 alunos responderam afirmativamente, e 20 responderam que não. No entanto ao questionarmos se o curso demonstrava alguma preocupação e reconhecimento com as questões de diversidade no curso, 33 alunos responderam afirmativamente.

Ao analisar as respostas dos discentes, percebemos uma certa contradição, pois ao mesmo tempo em que afirmam desconhecer as políticas públicas de reconhecimento da diversidade, afirmam que no curso há uma preocupação com essa questão. Ora, como podem afirmar que há tal preocupação se os mesmos não as conhecem?

Esta contradição torna-se mais perceptível quando comparamos as questões objetivas com as subjetivas. A maioria dos alunos afirma que possuíam conhecimento das políticas públicas de reconhecimento da diversidade, no entanto, ao serem questionados sobre a lei 11.645/08 afirmavam não saber do que se tratava. Outra contradição percebida nos discursos dos discentes foi quando questionados sobre como eles avaliavam as reflexões sobre reconhecimento da diversidade cultural na Educação dentro do seu processo formativo, a maioria respondeu que essa reflexão quando existe é fraca ou mediana ou afirmam ser necessário e importante, porém do ponto de vista prático, ela não acontece; e alguns afirmaram que o curso fornece uma boa discussão sobre a temática. Vejamos o que dizem alguns alunos sobre o reconhecimento da diversidade cultural dentro do curso:

Ainda pouco abordadas em determinados pontos, a exemplo do aspecto religioso. (Aluno do 4º período).

Mediano. Pois, apesar de possuímos disciplinas que nos aproximam das teorias, não temos práticas com esses assuntos/conteúdos. (Aluno do 4º período).

Muito fraco. (Aluno do 4º período).

São ainda tímidas, tendo em vista que há maior preocupação em formação do conhecimento histórico e não da formação para licenciar e enfrentar tais situações. (Aluno do 4º período).

Bom, por mais que seja discutido, ainda há carência em alguns pontos. (Aluno do 4º período).

Acho que essas reflexões no âmbito da formação profissional são insuficientes. Não há uma real importância por parte da academia para se tratar tais temáticas. (Aluno do 6º período).

As discussões até hoje levantadas ao longo do curso foram poucas. (Aluno do 8º período)

O reconhecimento da diversidade cultural no Brasil até o dias atuais ainda é tabu, inclusive dentro da academia e do ensino formal. (Aluno do 4º período).

É uma das reflexões mais importantes, visto que como professora terei que lidar com uma diversidade de pessoas, com suas particularidades tentando acolhê-las. (Aluno do 4º período).

Vejo como ponto positivo, mas em alguns momentos passa imperceptíveis ao nosso olhar. Dentro do processo de formação mas traz um esclarecimento da Cultura Educacional que é “imposta” no Brasil. (Aluno do 4º período).

É uma discussão que emerge nas pautas da sociedade brasileira. É uma discussão que necessita de mais profundidade para que ela esteja um pouco materializado na formação profissional voltado à educação. (Aluno do 7º período).

Está melhorando aos poucos, mais precisa abordar mais essas questões. (Aluno do 8º período).

Em muitos momentos as reflexões são pouco críticas são baseadas em achismos, falta preparo dos docentes do meu curso para fomentar tais reflexões’. No tocante a minha pessoa a diversidade cultural é parte muito importante, pois a subjetividade do indivíduo faz parte, ou seja, é construído por meio da diversidade cultural. (Aluno do 8º período).

Avalio como positiva na medida em que no decorrer do curso trabalhamos levando em consideração toda a diversidade cultural. (Aluno do 6º período).

Ocorre um grande debate sobre a diversidade cultural, mas acho que o reconhecimento ainda ocorre de forma lenta. (Aluno do 6º período).

Avalio de forma “boa” pois principalmente na História há uma luta política imensa sobre incluir nas discussões sobre a diversidade cultural. (Aluno do 6º período).

Ao analisar as falas acima, percebemos uma certa criticidade dos alunos em relação ao próprio curso, pois, para os mesmos a temática é de fundamental importância para a compreensão e análise da realidade atual. No entanto, o curso/professores parecem estar mais focados em ensino com uma “perspectiva positivista”, dando maior ênfase aos fatos históricos, sem no entanto, refletir sobre os mesmos. Tal situação a nossa ver, demonstra mais

uma vez que o reconhecimento, respeito e valorização da diversidade trabalhados de forma interdisciplinar e transversal conforme propõe o PPP do curso, parece não condizer com a prática vivenciada no curso pelos discentes, ficando apenas no plano discursivo.

Nessa mesma perspectiva analítica, percebemos a preocupação dos discentes em relação a ausência de tais debates. Pois, sendo o referido tema recorrente na sociedade, seria necessária uma reflexão crítica com maior embasamento teórico, fugindo sobretudo de noções preconcebidas e certos achismos. Os discentes como futuros professores irão se deparar com situações de discriminação e preconceitos com os diferentes, sendo portanto, necessário estarem preparados para lidar com essa realidade.

Ao serem questionados como eles percebiam a aplicação da Lei 11.645/08 que inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e indígena no currículo oficial da Educação Básica Nacional, os discentes foram enfáticos em reconhecer a importância da lei, porém, segundo eles, ela ainda é tratada de um modo abstrato, afirmam ainda que a aplicabilidade da Lei ‘*seria*’ benéfica, porém a teoria se distancia da prática. Vejamos algumas falas:

Reconheço que a aplicação desta Lei será muito benéfica para a população e para os estudantes, pois é muito importante estudar sobre esses temas que até então são poucos explorados, mesmo sendo de extrema importância para a sociedade. (Aluno do 4º período).

Obrigatoriedade que é aplicada superficialmente no ensino regular. (Aluno do 4º período).

É um começo mais ainda é preciso dar mais visão no sentido mais sólido. (Aluno do 4º período).

A aplicação da lei mostra-se completamente “inefetiva” devido ao gigantesco eurocentrismo presente tanto na matriz curricular do curso como no ensino fundamental e médio das escolas. Porém a aplicação da mesma mostra-se altamente necessária. (Aluno do 4º período).

Não percebo. Pois, o conteúdo aplicado em sala é ínfimo e são realizados poucos trabalhos a respeito do conteúdo. (Aluno do 4º período).

Não se percebe; visto que as disciplinas ou dão pouca ênfase, com informações rasas ou sequer entram no assunto. (Aluno do 4º período).

Com profunda indiferença. Os focos de discussão profundamente tímidos nesse sentido. Deveria haver uma maior atenção e difusão dessa lei, ao passo que se tem mais o seu desuso... (Aluno do 4º período).

Percebo que é eminente uma falha enorme com relação a debates a respeito desse assunto. (Aluno do 4º período).

Ainda andando em passos pequenos e tímidos, o próprio curso por exemplo, coloca essas duas matérias como optativas. (Aluno do 6º período).

Acho importante a medida que mostra a origem da nossa cultura, porém ela é aplicada a meu ver ainda de forma pouco abrangente. (Aluno do 6º período).

Ainda não, espero perceber nesse período, pois estou cursando a disciplina estágio supervisionado II. (Aluno do 8º período).

O que se depreende do exposto acima é que há por parte dos discentes uma preocupação com a ausência de um debate mais profícuo sobre essa temática, uma vez que esta ausência irá influenciar em suas práticas pedagógicas enquanto futuros professores de História na educação básica; pois como como irão atuar com essa temática, se não forem formados para isso?

Essa situação - a ausência de debates sobre o tema nas disciplinas - nos remete à uma reflexão mais ampla, pois está relacionada às escolhas do próprio curso, sobre o que deve ser ou não ensinado. Nesse sentido, coadunamos com Garcia & Eugenio (2017) quando afirmam que as disciplinas e/ou conteúdos curriculares são construídos social e politicamente e os atores envolvidos nesse processo empregam uma gama de recursos ideológicos para levarem a cabo suas missões, sejam individuais e/ou coletivas.

Esta missão segundo nossa perspectiva reflete em alguma medida um tipo de colonialidade, seja do ser, do saber ou poder. Nesse sentido, coincidimos com Nascimento & Lobatos (2019), quando afirmam que o grande desafio no processo de formação de professores é romper com as estruturas colonialistas que ainda persistem nas escolas e descolonizar o saber; Além disso, é necessário a elaboração de uma outra ideologia que seja capaz de subverter as formas de pensar que o estado e as instituições lhe impõem.

Considerações Finais

A Antropologia como um campo do conhecimento baseado em questões da alteridade e da diferença, nos fornece ferramentas essenciais na promoção do debate sobre a diversidade de forma geral, e em particular no campo da Educação, ao tratar das relações étnico-raciais. Para a concretização dessa discussão no campo educacional, percebemos que um diálogo entre Antropologia e outros campos de conhecimento, neste caso em específico, a História mostra-se fundamental. Também consideramos relevante a discussão acerca das marcas da

colonialidade, em especial as colonialidades do *saber e do ser* presentes na forma como as políticas aqui trabalhadas foram gestacionadas e o reflexo da luta contra esses olhares colonizados, em especial no currículo e na formação de identidades.

A análise do Projeto Político Pedagógico, em especial, o seu ajuste curricular com a retirada das disciplinas que trabalhavam a diversidade étnico-racial do âmbito obrigatório para o optativo, nos leva a questionar qual o intuito de tal reforma e nos revela outro aspecto a ser considerado no currículo: as relações de poder presentes na sua construção, como citado pela professora que ministra História e Gênero.

As entrevistas realizadas com o coordenador e os docentes nos permitiram entender como eles percebem e tratam a questão da diversidade, e a identificar contradições nos discursos, conforme já apresentado. O trabalho das temáticas sobre diversidade de forma transversal e a falta de uma formação específica dos docentes para trabalhá-las foram pontos reiterados pelos entrevistados, contudo os resultados dos questionários com os discentes demonstraram um desconhecimento acerca das leis. Afinal, tal transversalidade realmente se verifica na prática? O curso realmente oferece um contato aos discentes com as temáticas e as políticas relativas à diversidade?

Ao analisarmos as falas dos alunos, percebemos algumas contradições, pois, inicialmente afirmam que a estrutura do curso demonstra uma preocupação com as questões relacionadas à diversidade, no entanto, quando pedimos para demonstrarem como isso era feito, afirmaram que não verificavam essa preocupação. Já no que diz respeito à aplicação da lei 11.645/08, a maioria afirma que o curso proporciona um contato superficial com a temática, e que existe uma defasagem prática e teórica.

O exposto no Projeto Político Pedagógico do curso, nos discursos dos professores e coordenador do curso, bem como nas falas dos alunos, nos permite inferir que ainda não há uma efetiva implementação das referidas leis. Mesmo que haja um discurso de aplicabilidade, ele não se efetiva na prática. Contudo, podemos afirmar que há debates pontuais acerca da temática, a partir do esforço individual de alguns professores.

Por fim, percebemos que o diálogo interdisciplinar proposto no PPP do curso ainda necessita de avanços, visto que a existência de políticas culturais não traduz diretamente sua aplicabilidade. Ademais, destacamos que o entendimento sobre a presença das marcas da colonialidade no espaço educacional nos permite perceber como este encontra-se permeado por práticas excludentes e a falta de uma formação continuada. Tal situação dificulta o reconhecimento e a valorização da diversidade. O debate sobre a diversidade social e cultural

baseado em um diálogo entre Antropologia e outros campos do conhecimento, como já abordado, pode contribuir para romper com as marcas da colonialidade presentes no currículo e no cotidiano da vivência educacional. Nesse sentido, as diferenças não devem ser vistas como sinônimo de desigualdade, mas como uma pluralidade de “mundos de vidas” onde a compreensão destes requer também uma pluralidade de pautas compreensivas.

Referências

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política** (impresso). Brasília, v.2, n. 11, p. 89-117. 2013.
- BRASIL(1996). Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Artigos 1, 3, 4, 14, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 43, 61, 62, 63, 78, 79. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, dez 1996.
- BRASIL(1997). Introdução aos PCN's, Temas transversais, História e Geografia, Arte, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, de 1997. **Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**, Brasília, DF, 1997.
- BRASIL (2003). Lei nº 10.639, de 20 de dezembro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Brasília, dez 2003.
- BRASIL (2008). Lei 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, Brasília DF, mar 2008.
- CUNHA JUNIOR, H. Diversidade Etnocultural e Africanidades. In: JESUS, R. F.; ARAUJO, M. S.; CUNHA Jr. H. (Org.). **Dez Anos da Lei 10.639/2003: Memórias e Perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013, v. 1, p. 23-46.
- GARCIA, A.G. ; EUGENIO, Benedito G. A disciplina de História e Cultura Africana na Rede Municipal de Jequié. In: SANTANA, José Valdir Jesus de (org). 2017. **Relações etnicorraciais e educação escolar indígena: relatos de pesquisa**. Vitória da Conquista: Edições UESB.p. 65-81.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: GASKELL, George; BAUER, Martin W. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- GOLDENBERG, Mírian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.
- GÓMEZ, S. C. -; **La hybris del punto cero: Ciência, raza e ilustración en la Nueva Granada**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes De. A lei nº 10.639/2003 e a formação docente: desafios e conquistas. In: **Dez anos da lei nº10639/03**. Edição. Fortaleza: Edições UFC, 2013.
- GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 18, n. 43, p. 8-25, Dec. 1997 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Sept. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621997000200002>.

- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas (Online)**, v. 21, p. 19-37, 2015.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica**: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y la gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.
- MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o racismo na escola**. 2.ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- NASCIMENTO, R.N.F do; LOBATOS, Violeta Denis Jimenez. Los desafíos de la interculturalidad frente a la persistente homogeneización: una reflexión desde la realidad de Brasil y México. In: **Interritórios | Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco**, Caruaru, BRASIL | V.5 N.9 [2019].
- QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e America latina. A Colonialidade do saber, eurocentrismo e Ciências sociais**. Buenos Aires. CLACSO. 2005.
- UFPI(2011). **Projeto Político Pedagógico do Curso de História da UFPI**, de julho de 2011. Teresina, PI, jul 2009.
- UFPI(2015). **Ajuste Curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação de Licenciatura em História**, de novembro de 2015. Teresina, PI, nov. 2015.
- SANTANA, José Valdir Jesus de. Apresentação. In: SANTANA, José Valdir Jesus de (org). 2017. **Relações etnicorraciais e educação escolar indígena: relatos de pesquisa**. Vitória da Conquista: Edições UESB.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: **Alienígenas na sala de aula : Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados In: **Alienígenas na sala de aula : Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 13ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

*Recebido em 12 de outubro de 2019
Aprovado em 10 de março de 2020*