

FREIRE, Roberto Rufino; SILVA, Eliane Anselmo da. "Chão da escola, terreiro dos saberes": interdisciplinaridade e formação de professores para a educação étnico-racial. RESC Revista de Estudos SocioCulturais, v2., n.3, março/junho de 2022, p. 85-101, ISSN 2764-4405.

"CHÃO DA ESCOLA, TERREIRO DOS SABERES": INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

"Chão da Escola, Terreiro dos Saberes": Interdisciplinarity and
teacher training for ethnic-racial education

Roberto Rufino Freire¹

Eliane Anselmo da Silva²

RESUMO: Este estudo aborda a concepção histórica e epistemológica da interdisciplinaridade articulada à formação docente, com vistas à implementação da Lei 10.639/2003 no Ensino Básico. Objetivou-se perceber os caminhos e desafios para a implementação da referida Lei nas escolas. Discutiu-se como exemplo o projeto "Diálogos da Consciência Negra" aplicado a uma escola da rede estadual de ensino enquanto prática interdisciplinar. Os resultados mostram carência pedagógica e desconhecimento dos profissionais da educação sobre a Lei supracitada, assim como a importância de uma educação étnico-racial, antirracista e afro-referenciada.

PALAVRAS-CHAVE: Interdisciplinaridade. Formação Docente. Educação Étnico-Racial.

ABSTRACT: This study discusses the historical and epistemological conception of interdisciplinarity articulated to teacher training, with a view to the implementation of Law 10.639/2003 in Basic Education. The objective was to understand the paths and challenges for the Law implementation in schools. As an example, the project "Dialogues of Black Consciousness" applied to a school in the state education network was discussed as an interdisciplinary practice. The results show a lack of pedagogy and a lack of knowledge on the part of education professionals about the

¹Professor de história na EEEP Pedro de Queiroz Lima (Beberibe-CE) e Mestrando em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO (UERN, UFERSA, IFRN).

²Doutora em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Professora Adjunto IV do curso de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

aforementioned Law, as well as the importance of an ethnic-racial, anti-racist and afro-referenced education.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Teacher Training. Ethnic-Racial Education.

INTRODUÇÃO

Este texto diz respeito a nossa pesquisa, que por sua vez, se pauta no diálogo da interdisciplinaridade enquanto caminho para articulação dos conhecimentos acerca da importância da formação dos professores à luz da aplicabilidade da Lei Federal N° 10.639/2003³, cujo objetivo é institucionalizar o combate ao racismo, bem como a valorização da cultura africana e afro-brasileira através da educação. A referida lei implica ao estado sistematizar políticas públicas ditas de reconhecimento e valorização das contribuições que a população negra deixou como legado para o país. Porém, implica saber se os docentes estão qualificados para aplicar na prática pedagógica esses conteúdos, discussões e vivências.

Nessa perspectiva, o professor é peça fundamental na escola para a transformação social, articulá-lo para questões relacionadas ao desenvolvimento integral dos alunos, é de papel da escola promover momentos de estudo e formações, uma vez que, o professor quando é mobilizado, busca se “[...] engajar social e politicamente, a perceber as possibilidades da ação social e cultural na luta pela transformação das estruturas opressivas da sociedade classista” (FREIRE, 1979, p.10).

Nesse sentido, articular os diversos saberes escolares dentro de uma conjuntura interdisciplinar “[...] cuja condição de possibilidade é o diálogo; por ser condição *sine qua non* para efetivação do diálogo, para que haja encontro, revelação de sentido, ‘mutualidade’” (FAZENDA, 2011, p.75). É condição imprescindível no sentido de somar forças para um diálogo emergente e recorrente que permeia as relações de sociabilidade no cenário étnico-racial da educação brasileira.

Diante do descaso e da indiferença da sociedade em relação à aprovação e sanção de políticas públicas para o reconhecimento e valorização das populações afro-brasileiras, pensa-se na pertinência do diálogo em educação interdisciplinar objetivando romper, dentro das possibilidades com as barreiras do racismo, que por tantos séculos causou

³Lei N° 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/96) incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas redes públicas e particulares de ensino do país.

e causa “prejuízos” traumáticos e por vezes, silenciosos e silenciados, de forma física, psicológica e moral.

Nesse cenário, a população afro-brasileira alcançou algumas poucas conquistas como a sanção da Lei N° 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB N° 9.394/96) incluindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas redes públicas e particulares de ensino do país.

Essa discussão ainda carece de lugar e legitimidade mediante o descaso oriundo de uma sociedade classista e excludente, onde ser negro ou pardo no Brasil carrega signos e estigmas que condicionam exclusão e marginalização das populações afro-brasileiras.

Sabemos que nos últimos dezoito (18) anos (ALMEIDA; SANCHEZ, 2017) vêm crescendo o interesse pelas discussões e elaborações de pesquisas cuja vertente permeiam o debate em torno da cultura e da educação afro-referenciada. No entanto, ainda é considerado um campo marginalizado do conhecimento academicamente falando (LIMA, 2014, p.146) e por vezes, “abraçado” pela militância negra e dos pesquisadores que se identificam com a temática supracitada.

É relevante pensar na importância do legado das populações negras no sentido de contribuir junto à referida Lei 10.639/03 articulada aos saberes docentes dentro das escolas de forma interdisciplinar manifestado na prática pedagógica elaborando estratégias e projetos de caráter afirmativo, cujo foco é o reconhecimento, proteção e valorização dos afrodescendentes, bem como de tentar promover a cultura do respeito e da tolerância às comunidades tradicionais de remanescentes quilombolas e também dos povos afro religiosos (Umbanda e Candomblé) diariamente vítimas da violência e do racismo estrutural e institucional presentes no Brasil (RUFINO, 2015, p.8).

Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo refletir e elaborar possibilidades de diálogo direcionado ao âmbito escolar articulando de forma interdisciplinar a formação docente à luz da educação para as relações étnico-raciais no ensino básico. Os procedimentos metodológicos se pautam dentro das leituras da disciplina ensino e interdisciplinaridade na escola pública mediado pelos docentes Prof.^a Dr.^a Eliane Anselmo da Silva (UERN), Prof. Dr. Emerson Augusto de Madeiros (UFERSA) Prof. Dr. Raoni Borges Barbosa – Colaborador (UERN/UFRN) do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) cujo debate foi articulado concomitante as leituras do projeto de pesquisa intitulado “Diálogos da consciência negra”: práticas, vivências e a formação de professores para efetivação da lei 10.639/2003 na E.E.E.P Pedro de Queiroz Lima em Beberibe-CE” (2011 a 2020). E juntos formam o *corpus* desse ensaio.

O texto segue como resultado do estudo que, gerou uma possibilidade de articulação e debate entre as esferas teórico epistemológicas da Interdisciplinaridade, Educação e Formação de professores para as relações étnico-raciais na escola e Projeto “Diálogos da Consciência Negra” e ensino interdisciplinar a luz da efetivação da Lei 10.639/2003 na escola. Essas sessões serão dialogadas no decorrer do trabalho.

INTERDISCIPLINARIDADE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A discussão teórica epistemológica em torno da interdisciplinaridade assim como de sua conceituação, abrange diversos segmentos das ciências sociais, humanas, educacionais e acadêmicas na tentativa de se debruçar sobre um enfoque que possibilite um entendimento aproximado dessa abordagem tão requerida e apreciada pelos pesquisadores e estudiosos em torno do tema. Segundo Medeiros (2018)

[...] discussões acerca da temática surgiram no campo educacional no período conferente ao pós-guerra da segunda guerra mundial, década de 1960 na Europa, especialmente na França e na Itália, em um momento assinalado pelos movimentos estudantis universitários que, entre outras reivindicações, exigiam um ensino sintonizado com as questões de ordem política, econômica, social e cultural da época. (MEDEIROS, 2018, p.161)

Levando em consideração a reflexão somada às exigências para a composição de um currículo integrado agregando às práticas disciplinares e suas especialidades, uma estratégia visando à complementaridade dos assuntos abordados nas respectivas unidades de ensino aprendizagem, vislumbrando soluções emergentes e práticas para os problemas conjugados com a realidade vigente e não fragmentados em disciplinas isoladas.

É válido observar que a sociedade seguia seu curso mediante os efeitos globalizantes e neoliberais, e nesse cenário, a fragmentação e especialização dos saberes estariam compartimentados dentro de suas respectivas áreas do conhecimento, convenientemente as instituições de ensino versariam dentro dessas estruturas no sentido de agregar valor à conjuntura socioeconômica oriunda da sociedade capitalista. Medeiros (2018) complementa que “na Educação, essa realidade reproduziu um ensino marcado pela valorização excessiva da disciplinaridade do conhecimento e por sua classificação, onde cada área específica atua sem relacionar seus métodos e seus conhecimentos com outras áreas”. (JAPIASSU, 1976; LENOIR, 2006; FAZENDA, 2012b. apud. MEDEIROS, 2018, p.162).

Tomando por base essa reflexão, é interessante perceber como o ensino e a educação seguiram um curso cujo objetivo deveria guiar-se enquadrando-se dentro de padrões e normas disciplinares estabelecidas dentro da conjuntura política, social, cultural e educacional de cada realidade agregando valor e legitimando essa visão positivista dos saberes. Corroborando nesse sentido, Torres (2007) reforça no pensamento de Gusdorf (1986) que, esta especialização “conduziu a uma fragmentação crescente do horizonte epistemológico. (...) Nesta situação de fragmentação do conhecimento, a exigência interdisciplinar é a manifestação de um estado de carência” (GUSDORF, 1986, p.37 apud. TORRES, 2007, P.6)

E nessa fragmentação do conhecimento é que hoje são notórios os esforços dos cientistas e educadores em se valer do método interdisciplinar como caminho objetivando integrar complementando os conhecimentos na busca pela unidade e diálogo dos saberes. Se é ou não uma utopia na perspectiva prático-científica e até mesmo educacional, sabemos que, é necessário deixar de lado antigos métodos tradicionais de ensino e pesquisa que não dão conta das reais necessidades cognitivas e empíricas na pós-modernidade. Complementa Torres (2007), “a auto-aprendizagem contínua representa um modo de vida ou um saber-ser que exige a inversão da tríade tradicional dos objectivos: em lugar da sequência: conhecimentos/saber-fazer/saber-ser, doravante deve prevalecer a sequência: saber-ser/saber-fazer/conhecimentos”. (VAIDEANU,1987, p.165 apud. TORRES, 2007, p.9).

Rever os objetivos na busca por um caminho de diálogo entre as disciplinas no sentido de contribuir minimamente para a confluência dos saberes possibilitaria um “fluxo e refluxo” teórico conceitual na medida que, os conhecimentos deixariam de lado a perspectiva positivista fragmentada e especializada abrindo espaço para uma nova emergência dos saberes assim como da importância deles na contemporaneidade.

Em meados de 1969, um grupo de estudiosos reuniu-se em Paris, França para discutir dentre outros assuntos (conhecimento científico, sua unificação e suas numerosas implicações para o ensino e a pesquisa), a terminologia sobre interdisciplinaridade. No ano seguinte, foi realizado um encontro no Estados Unidos objetivando a possibilidade de esclarecimento e legitimação do conceito interdisciplinar.

Tomando por base os estudos elencados, resultantes dessa reunião, a partir do olhar de Fazenda (2002), ela conceitua que,

Disciplinaridade – conjunto científico de conhecimentos com suas próprias características sobre o plano de ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos, das matérias.

Multidisciplinaridade – Justaposição de disciplinas diversas, desprovidas de relação aparente entre elas. Ex.: música + matemática + história.

Pluridisciplinaridade – Justaposição de disciplinas mais ou menos vizinhas nos domínios do conhecimento. Ex.: domínio científico: matemática + física. Interdisciplinaridade – interação existente entre duas ou mais disciplinas.

Transdisciplinaridade – Resultado de uma axiomática comum a um conjunto de disciplinas. (FAZENDA, 2002, p. 27, grifos da autora. Apud. MEDEIROS, 2018, p.163).

A partir das classificações, podemos perceber a variedade de termos e conceitos objetivando uma possibilidade hermenêutica da nomenclatura para interdisciplinaridade e suas variantes. No entanto, não se pode cristalizar essa definição impondo ou desprezando suas particularidades. Acrescenta Fazenda (1979) “A necessidade de existir uma direção principal no processo interdisciplinar não significa que alguma ciência envolvida no processo esteja habilitada para isso.” (EMBREE, p. 11. Apud. FAZENDA, 1979, p.59).

Concomitante a esse debate, faz-se necessária uma discussão em torno da aplicação desses conceitos dentro da esfera formativa dos professores, uma vez que, esses profissionais estão inseridos na própria *práxis* do ensino aprendizagem, sendo eles um dos principais mediadores dos saberes enquanto função propedêutica. Nessa perspectiva, segundo Fazenda (1979) “A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe que vivencie esses atributos e vá consolidando essa atitude” (FAZENDA, 1979, p.94).

Outros estudiosos de renome nos campos do saber científico tentaram conceituar interdisciplinaridade dentro das possibilidades e nomenclaturas dos saberes apresentados tais como: Jean Piaget (1896 – 1980), Edgar Morin, Erich Jantsch (1929 – 1980), Fritjof Capra, Marcel Boisot e André Lichnerowicz⁴ (1915 – 1998) (FAZENDA, 2002). Porém, as diferenciações entre seus conceitos colocavam à prova a definição de interdisciplinaridade gerando dúvidas e lacunas conceituais. Muito embora, tenha se vinculado o conceito dentro dos parâmetros defendidos no “holísmo” de Fritjof Capra assim como da “teoria da complexidade” de Edgar Morin (GUSDORF, 1976; SANTOMÉ, 1998; apud. MEDEIROS, 2018, p.164).

Valendo-se do pensamento de Santomé (1998)

Aponta que essas tendências teóricas contribuem na construção do conceito da interdisciplinaridade à medida que intentam discutir, problematizar e buscar alternativas para a superação da fragmentação presente na prática histórica da construção do conhecimento científico. (SANTOMÉ, 1998 apud. MEDEIROS, 2018, p. 164)

O autor enfatiza a diversidade e a complexidade de tendências objetivando conceituar a interdisciplinaridade apresentando um caminho em direção à superação da fragmentação do conhecimento científico. O que não seria interessante para a proposta dialógica entre os diversos

conhecimentos cujo objetivo segundo Fazenda (2011, p.154) “é imperioso proceder a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizados”.

A interdisciplinaridade ganhará repercussão no Brasil mediante os esforços empíricos defendidos por Hilton Japiassú, em 1976, e Ivani C. A. Fazenda, em 1978 (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 2002, apud. MEDEIROS, 2018, p.166), ambos fortemente engajados na dimensão teórico-metodológica no sentido de contribuir para a consolidação dessa nomenclatura visando clarificar esse conceito no campo dos saberes científicos.

Acrescenta Pombo (2006) dizendo que, “a interdisciplinaridade pode então ser dita descentrada, ou circular, querendo-se com isto significar que não há propriamente uma disciplina que constitua o ponto de partida ou irradiação do problema, ou que seja o ponto de chegada do trabalho interdisciplinar”. (POMBO, 2006, p.234)

Corroborar na perspectiva de teorização da interdisciplinaridade enquanto conceito a ser seguido não é a intenção dessa discussão, e sim propor alternativas de comunicabilidade e complementaridade entre as diversas disciplinas no sentido de somar esforços contribuindo para criar estratégias didático-pedagógicas que respondam às necessidades cognitivas emergentes, tais como desinteresse dos estudantes pelos assuntos abordados, falta de empatia (docentes/discentes), currículo inflexível e vertical, técnicas de ensino aprendizagem que não dão mais conta das transformações humanas, assim como do avanço das tecnologias de informação na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, Campos (2018) reflete a respeito de um dos sete pilares dos saberes defendidos por Morin (2000), dizendo que:

Como sexto saber, Morin (2000) identifica a necessidade de a educação ensinar a compreender, uma vez que, tal como educação se apresenta na atualidade, acaba por priorizar a incompreensão dos outros e a do mundo. A educação do futuro precisa buscar na incompreensão o entendimento e a aceitação do outro, evitando o egocentrismo e o etnocentrismo. (MORIN, 2000, apud. CAMPOS, 2018, p.12)

Partindo dessa reflexão, é interessante pensar sob a óptica do outro deixando de lado nossas convicções epistêmicas tão cristalizadas e aprender a colocar-se no lugar do outro procurando entender e aceitar, não convenientemente tolerar. Trazendo essa reflexão para a seara da educação é possível pensar em uma possibilidade de comunicação entre os saberes visando minimizar as “barreiras” teórico-conceituais de cada disciplina contribuiria para uma perspectiva de diálogo entre os conhecimentos científicos e educacionais cujo foco seria a aprendizagem mútua, configurando uma construção educativa edificante e frutífera.

No que tange à formação dos professores, [...] explicita-se na inclusão da experiência docente em seu sentido, intencionalidade e funcionalidade, diferenciando o contexto científico do profissional e do prático (LENOIR, FAZENDA, 2001, apud. FAZENDA, 2011, p.152).

No cenário das práticas e vivências escolares [...] as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer sobretudo o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração. (FAZENDA, 2011, p.154). Sendo esse campo permeado de valores constitutivos, priorizando as necessidades e as carências oriundas da educação, assim como daqueles inseridos em sua conjuntura socioeducativa (discentes).

Complementa Medeiros (2018), [...] pensamos que esse processo de construção do conhecimento tende de estar a todo o momento em contextualização, seja com os conhecimentos científicos transformados em sala de aula, seja com os conhecimentos advindos da prática social e real dos educandos e dos professores. (MEDEIROS, 2018, p. 174).

Muitos são os desafios no sentido de construir um instrumento que se adeque dentro dos moldes assimétricos do conhecimento assertivo visando agregar valor as novas tendências e necessidades oriundas da educação bem como da formação continuada dos professores mediante os desafios vivenciados no campo educacional.

Pois, como apontou Paulo Freire (2011) ensinar é criar meios para o aluno construir seus saberes (respeito a sua autonomia), é se comprometer, é apreender a realidade e compreender a educação como interventora social (FREIRE, 2011).

E a formação docente não se limita a ter cursos e a acumular certificados, mas principalmente refletir criticamente sobre o que é ser professor, sobre sua própria práxis, sobre seu papel social e as contribuições que sistematizam os conhecimentos e provocam mudanças, como enfatiza Ferreira (2008) que

Ao refletir sobre a sua ação, o docente contribui para a sistematização de novos conhecimentos e, o que é igualmente importante, estimula a autonomia intelectual e consolida a crença na sua possibilidade de profissional capaz de pensar e promover mudanças. Esta ação reflexiva transcende a racionalidade técnica e se fundamenta na intuição, emoção e paixão, sustentadas pela sensibilidade para identificar situações novas e originais (FERREIRA, 2008, p. 9).

A docência é um exercício que exige a reflexão na sua realização para conduzir a prática pedagógica. Os conteúdos de ensino podem ter uma fundamentação científica, mas a docência é uma ação movida por uma intencionalidade, carregada de sentido e situada. (CAMPOS, 2018). Para o autor, o trabalho docente caracteriza-se por uma dimensão inexata, uma

vez que, não se tem pelo ensino a garantia absoluta da aprendizagem dos alunos.

Nessa perspectiva, o professor enfrenta atualmente um dos seus mais substanciais desafios: gerir sua sala de aula com uma diversidade de alunos – uns com variados déficits, outros que atendem às expectativas do ensino, os nativos digitais, e ainda os que pertencem e se identificam com a pluralidade cultural. Vale destacar que a prática pedagógica é um instrumento simbólico, carregado de sentidos que tanto pode minimizar essas intolerâncias ou até mesmo acentuá-las.

Conforme Bourdieu (2012), o poder simbólico arquiteta uma dada realidade que estabelece uma ordem de consenso do sujeito em relação ao mundo social, isto é, a violência simbólica é consentida pela comunidade escolar, cujas imposições se naturalizam. E completa Perrenoud (1999, p.140): “a violência escolar é sobretudo simbólica: é uma pressão moral e psicológica constante [...]”, em se tratando dos alunos afro-descentes, cujas questões éticas e estéticas são invisibilizadas, e, portanto, marginalizadas, dentro e fora do espaço escolar.

Indica-se que o sistema corrobora a violência simbólica que se institucionaliza dentro do processo de ensino e aprendizagem, justamente por estabelecer regras, crenças e valores que forçam o professor a consentir pela obediência, esta prática social, afirmam Faleiros e Faleiros (2008). Assim, quando há uma verticalização de poder na busca de padrões de conduta, mesmo que estes sejam ou não sejam virtuosos, abrevia-se a autonomia individual e silencia os sujeitos no coletivo escolar.

Portanto, incumbe-se ao professor tornar sua prática ao mesmo tempo um ato político e sociológico, cuja prática pedagógica deve ser baseada em parâmetros sólidos, tanto pela formação inicial quanto pela formação continuada em serviço. O processo de aprendizagem não se dissocia do processo de ensino e assim vice-versa. Por isso, a relevância da inter-relação entre a prática do professor e os resultados deles advindos, que por vezes, não são os mensuráveis (notas e pontos), mas principalmente os que influenciam mudanças de comportamentos e valores, que tornam os alunos mais tolerantes e empáticos.

Conforme Freire (2011) é preciso compreender que a leitura de mundo do educando é tudo aquilo que traz consigo e por ele é desvelado em seu cotidiano. Para o autor, o respeito para com essa leitura de mundo “[...] significa torná-la ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da curiosidade humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento” (FREIRE, 2011, p. 139). Ademais, ela possibilita que os alunos se expressem acerca das coisas e das situações que os circundam, levando-os a ampliar seus conhecimentos, atitudes, criatividade e autonomia.

Nessa perspectiva, a comunicação entre educação, ensino-aprendizagem, formação pedagógica deve ser tomada enquanto epistemologia reflexiva, ou seja, “ela parte do reconhecimento da diversidade e da busca contínua pelo diálogo entre as diferenças. É uma educação pluralista e dialógica”. (RUFINO, 2015, p. 10) cuja dialética se legitima na ação-reflexão-ação. Portanto, pretende-se, compreender como ocorre esse diálogo interdisciplinar da prática docente articuladas com os limites e possibilidades quanto à apropriação e aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 direcionada para a temática afro-brasileira e africana nas escolas. Corroborando na perspectiva de diálogo entre as disciplinas visando romper minimamente com as barreiras da especialização e construir “pontes” cuja reflexão respeite a diversidade dos saberes e contribua com a emergência de novas demandas no cenário educacional contemporâneo.

DIÁLOGOS DA CONSCIÊNCIA NEGRA E O ENSINO INTERDISCIPLINAR À LUZ DA EFETIVAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA ESCOLA

Desde a implementação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica no Brasil. Ainda é possível perceber inúmeros desafios no sentido de construir estratégias efetivas e consistentes para aplicar dentro dos currículos das escolas as devidas mudanças pertinentes ao debate legado às sociedades afro referenciadas.

Mudanças essas que se fazem necessárias mediante à trajetória emergente e recorrente oriunda das relações sociais e muitas vezes diárias da negação dos direitos fundamentais ao respeito, tolerância, dignidade e justiça social para com os povos afrodescendentes assim como da violência física, simbólica e moral na qual estão expostos cotidianamente.

A lei 10.639/2003 versa sobre a cultura e a história afro-brasileira dentro do contexto escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovam e fundamentam a inclusão da lei, que tem como desígnio corrigir injustiças, combater discriminações e preconceitos, enfatizando a inclusão social e o exercício pleno da cidadania àqueles que estão inseridos no sistema educacional brasileiro. (BRASIL, 2004).

A referida lei legitima e orienta os órgãos estaduais de educação no sentido de implementar junto às instituições educacionais estratégias políticas pedagógicas inseridas no currículo escolar visando construir instrumentos de intervenção e diálogo tendo como parâmetro a conjuntura

de reparação sócio histórica e cultural objetivando alcançar valorização e reconhecimento das populações afro brasileiras.

Conforme o Parecer N° 03/2004, a Lei 10.639/03 foi criada com a finalidade de combater o racismo, reconhecendo a história da cultura afro-brasileira e africana na constituição do nosso país, assim como é um instrumento para a construção de uma educação voltada ao respeito da diversidade cultural e social brasileira, combatendo todas as formas de preconceito, o racismo e todas as formas de discriminação (BRASIL, 2004). Conforme reforçam Felipe e Teruya (2008):

A Lei não é de fácil aplicação, pois trata de questões curriculares conflitantes, que questionam e desconstruem saberes históricos considerados verdades inabaláveis. Além disso, exige dos professores re-pensarem a constituição das suas identidades e do seu fazer pedagógico, ao defrontar com uma série de questionamentos. Como questionar as relações de poder assimétricas que perpassam os conteúdos escolares? Que novos paradigmas estão se desenhando no horizonte pedagógico para o trato da diversidade étnico-racial nos currículos? Que materiais didáticos podem ser utilizados na sala de aula para trabalhar com a cultura afro-brasileira? (FELIPE; TERUYA, 2008 p.7)

Mediante o exposto, ainda é possível visualizar dentro das instituições escolares do Brasil, dificuldades (falta de material e formação pedagógica) e resistências (professores e núcleo gestor) em se debruçar sobre a história e a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Dito isso, muitas vezes, as estratégias voltadas para criação de projetos de intervenção pedagógica limitam-se a áreas isoladas (Ciências Humanas e Linguagens) que dialogam com a temática tratada.

Se tomarmos como exemplo a disciplina de História, que ministro na escola onde trabalho, é possível perceber que das três unidades que compõem a coletânea dos livros de história do ensino médio, somente quatro capítulos (2 capítulos do 1º ano e 2 capítulos do 3º ano) contemplam a perspectiva da historiografia africana. Lembrando que, no segundo ano os assuntos sobre os povos africanos permeiam a tradicional explicação conteudista negro escravocrata e eurocêntrica com algumas pinceladas étnicas culturais. Felipe e Teruya (2008) corroboram que,

A maioria das publicações sobre ensino de história no Brasil menospreza a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos livros didáticos, seja em forma de textos, seja em forma de ilustrações, os índios e os negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipados. (FELIPE; TERUYA, 2008 p.5)

Valendo-se da reflexão, percebemos que a luta pela reparação, equidade e justiça social para as populações afro descendentes é considerada tardia e permeada de silêncios, assim como de violência simbólica, física, psicológica e moral. Esse mesmo silêncio é por vezes, ignorado através de

um “negrume empírico” impedindo a disseminação de produções acadêmicas nas quais se debruçam a respeito do legado sócio histórico, político, cultural e religioso herdado por parcela significativa da população brasileira.

Lembrando que, os possíveis conteúdos cujos assuntos voltam-se para discussões sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não devem limitar-se às disciplinas de História e Linguagens, ou seja, segundo o Parecer N° 03/2004 expõe que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, (4) particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais (5), em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 20).

A partir desse parecer e das estratégias elaboradas dentro da conjuntura de cada unidade escolar para implementação da lei 10639/03, fora elaborado na escola de educação profissional Pedro de Queiroz Lima (Beberibe-CE) um projeto intitulado “Diálogos da Consciência Negra” objetivando trabalhar ações interdisciplinares dentro do currículo de Linguagens, Ciências da Natureza, Exatas, Humanas e Eixo Técnico Profissional, através do diálogo entre os envolvidos, possibilitando conferir visibilidade e valorização da cultura afrodescendente na referida instituição de ensino.

Na escola, as ações voltadas para o Dia da Consciência Negra se resumiam a comemorações performáticas (SILVA; ROCHA, 2020, p. 04) sem considerar as reflexões sobre a trajetória sociopolítica e cultural da temática. Assim, faz-se necessário uma reflexão a respeito das necessidades e anseios dos docentes para se aprofundarem sobre o escopo e, juntos elaborarem estratégias inseridas na cultura e na identidade da comunidade local, respeitando a Lei 10.639/03, especialmente sobre a relação entre a formação continuada e suas práticas pedagógicas.

No tocante a escola, observa-se dificuldades em tratar a temática da história dos afrodescendentes. Muitas vezes, os próprios professores não manifestam interesse pelo assunto, pois dão mais importância aos seus próprios conteúdos devido às avaliações externas (ENEM e SPAECE). Segundo o historiador Lima (2014), o diálogo com os professores é primordial para se incorporar de fato como está ocorrendo a implementação da referida lei, como estão sendo tratados os conteúdos, o acesso a formação continuada, a disposição de materiais didáticos para atingir os objetivos propostos pelas Diretrizes para Educação das Relações

Éticos-Raciais. Em relação a essa formação docente Silva e Marques (2015) corroboram que,

As pesquisas já realizadas em âmbito nacional demonstram que o ser docente, à medida que se avança os debates sobre a temática e sua dimensão social, passa a ser entendido como o possível proponente de uma ação mediadora entre a formação do aluno na vida cotidiana, da qual ele se apropria de forma espontânea da linguagem, dos objetos, dos usos e dos costumes através do convívio social, e a formação do aluno nas esferas não cotidianas dessa vida social, dando possibilidade de acesso a objetivações como ciência, arte, moral, etc, e possibilitando, ao mesmo tempo, o aguçar de sua postura crítica para com as diversidades. (SILVA; MARQUES; 2015 p.49)

Nesse sentido, com relação a urgência do processo formativo, é realizada sistematicamente, na EEEP Pedro de Queiroz Lima, uma ação paralela ao Dia da Consciência Negra, no formato de palestra para professores, núcleo gestor e funcionários, onde são discutidos os temas: negritude, identidade, racismo e preconceito, objetivando romper minimamente com a invisibilidade desses problemas, assim como das barreiras que impedem os profissionais da educação de se debruçarem sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Tem-se a pretensão de, a partir dessas palestras, contribuir com a reflexão de como se dá a inserção da cultura africana e afrodescendente, mediante a efetivação da Lei 10.639/2003, visualizando as dificuldades encontradas pelos educadores no que diz respeito à carência de materiais didáticos, falta de formação pedagógica e desconhecimento da importância da temática para a formação de cidadãos críticos e formadores de opinião.

Conforme a reflexão acima e segundo Silva (2004)

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (Parecer CNE/CP 3/2004 ;16 apud. SILVA, 2004, p.6)

A aplicação da referida Lei 10639/03 é uma tarefa desafiadora levando em consideração os desafios oriundos do sistema educacional assim como da carência de recursos materiais, apoio pedagógico, falta de formação continuada, visão eurocêntrica e estereotipada em relação à conjuntura sócio histórica, cultural e religiosa afro-descendente no Brasil. O que nos impulsiona a pensar segundo Rufino (2015), “um projeto que implicado com os processos educativos busca assumir um posicionamento de combate e crítica ao monologismo produzido pela edificação do racionalismo moderno

ocidental.” Na tentativa de transgredir a ordem educativa vigente em prol de uma educação que combata as injustiças cognitiva/sociais e ao compromisso por uma educação antirracista. (RUFINO, 2015, p.4).

Partindo da reflexão acima é urgente se pensar a respeito da aplicação e sistematização das diretrizes contidas na Lei 10639/03 enquanto caminho para superação do racismo nas escolas. Nessa perspectiva segundo Silva e Marques (2015),

Faz-se necessário então o redimensionamento do olhar do educador, convergente a uma mudança de linguagem, reflexão da prática, e uma ação interdisciplinar voltada à construção de um perfil profissional vinculado à pesquisa no espaço escolar – ação/reflexão -, o que na ótica das relações étnico-raciais remete ao entendimento de uma desconstrução de noções e concepções apreendidas durante a vida nas práticas sociais em ambientes diversos. (SILVA; MARQUES, 2015 p.50).

Em relação a esse olhar do educador e sua *práxis* pedagógica, consideramos que o período de aproximadamente duas décadas seja insuficiente mediante o longo período de indiferença, exclusão, negação e violência na qual os povos africanos e afro descendentes estavam e estão inseridos na conjuntura sócio histórica brasileira. A Lei 10.639/03 não dá conta de reparar profundamente essas mazelas que ainda são recorrentes na vida cotidiana das populações negras.

No entanto, é imprescindível compreender, refletir e fazer valer o debate da temática africana e afro-brasileira no ensino básico, além disso, observar como essas medidas influenciam na prática pedagógica e na abordagem interdisciplinar dentro do “microuniverso” escolar. Portanto, é urgente a discussão em torno da formação docente articulada ao método interdisciplinar no que tange a aplicabilidade das diretrizes da Lei visando combater o racismo estrutural presente nas práticas escolares e lutar em prol de uma educação antirracista e afro referenciada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nos parágrafos supracitados, as discussões em torno da conceituação de interdisciplinaridade assim como dos limites e possibilidades da sua aplicabilidade na escola, são necessárias, mediante os desafios oriundos da educação brasileira. Sendo essa uma visão utópica no sentido da *práxis* de sala de aula ainda é, uma das alternativas requeridas pelos educadores no sentido de se elaborar estratégias no formato de projetos e de ações que corroborem com a inovação do currículo tentando romper minimamente com a cristalização das disciplinas dentro de suas respectivas áreas de conhecimento e possibilitando um diálogo entre os saberes visando uma aprendizagem profícua e significativa.

Nesse sentido, a discussão em torno das problemáticas recorrentes no cotidiano escolar como o racismo deve ser pauta desse debate em emergência de se pensar alternativas de ensino aprendizagem substancial que ultrapassem as barreiras de cunho performático e simbólico que, muitas vezes caracterizam as datas comemorativas do calendário letivo, a exemplo do 13 de maio e do 20 de novembro.

É imprescindível a urgência de ações voltadas para o diálogo entre as esferas da educação básica permeando todos os envolvidos no “chão da escola” possibilitando conhecer a trajetória e a riqueza sócio histórica, política, cultural e sagrada que foi herdada pelas populações afrodescendentes.

Fazer valer a aplicação das diretrizes oriundas da Lei 10.639/03 na seara dos saberes da educação construindo estratégias didático pedagógicas entre professores, alunos, gestão e comunidade escolar possibilitando o diálogo entre os envolvidos na problemática em questão.

Valendo-se do espaço escolar enquanto caminho essencial do diálogo no que tange às questões étnico-raciais. Como um “farol” no sentido de clarificar o debate em torno do ensino da história e cultura africana e afro brasileira como alternativa de reflexão e aprendizagem mútua, possibilitando conhecer as demandas e problemas oriundos do racismo estrutural presente nas relações de sociabilidade estabelecidas.

Portanto, não é somente a carência de materiais didáticos e conhecimento teórico, mas, principalmente pensar na formação docente aglutinada à interdisciplinaridade enquanto fator determinante na construção de uma consciência dialógica e prática pedagógica voltada para uma educação decolonial e antirracista no “terreiro dos saberes”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ. Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social**. PRO.POSIÇÕES. e-ISSN 1980-6248. V. 28, N.1 (82). jan./abr. 2017

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**; Trad. Fernando Tomaz 16. ed. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL. Lei Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm > Acesso em 17 jul 2021

CAMPOS, C.M. **Didática: ferramenta para o trabalho docente em sala de aula**. 2ª reimpressão. Fortaleza: Editora Caminhar, 2018.

FALEIROS, E.S.; FALEIROS, V. P. **Escola que protege: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008. (Coleção Educação Para todos). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escqprote_eletronico.pdf > Acesso em: 17 jul. 2021.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**:

Efetividade ou ideologia. Edições Loyola, 6ª ed., São Paulo, 2012.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. **Caminhos para efetivação da lei 10.639/2003 na educação escolar: linguagem filmica na sala de aula**. Seminário de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, 24 a 26 de setembro de 2008.

FERREIRA, C.M.S. Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva. **Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: < [www.revistas.usp.br/reaa>article.download](http://www.revistas.usp.br/reaa/article/download) > Acesso em: 17 jul. 2021.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 19ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979 (Coleção Educação e Comunicação).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIMA, C. R. F. **"O lugar da gente de cor preta": no sistema educacional e no ensino de História no Vale do Jaguaribe-Ceará: Projetos e representações sociais em disputa (2005-2013)**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Ceará – UECE. Fortaleza, p. 142. 2014.

MEDEIROS, Emerson Augusto. **A interdisciplinaridade na educação: uma abordagem conceitual**. Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da UFPI - Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, n. 39, mai./ago. 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

POMBO, Olga. **Práticas Interdisciplinares**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun 2006, p. 208-249

RUFINO, Luiz. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas: sobre conhecimentos, educação e pós-colonialismo**. VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Movimentos Sociais e Educação, Junho, 2015.

SANTOS, Jocéli Domanski Gomes dos. **A lei 10.639/03 e a importância de sua implementação na educação básica**. Disponível em, < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1409-8.pdf> > Acesso em: 17 jul. 2021.

SILVA. Andressa Queiroz da; ROCHA. Flávia Rodrigues Lima da. **Formações de professores e a lei 10.639/03: por uma descolonização do (s) saber (es) na escola.** Revista. Em favor de igualdade racial, Rio Branco – Acre, v. 3 n. 1, p. 02-20, ago/jan 2020.

SILVA. Wilker Solidade; MARQUES. Eugênia Portela Siqueira. **Educação e relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar.** Horizontes, v. 33, n. 2, p. 47-56, jul./dez. 2015

TORRES, Rui. **Apontamentos sobre Interdisciplinaridade em Projectos de Investigação sobre Humanidades e Informática.** Da Convivência Científica à Interdisciplinaridade - Seminários do Grupo de Estudos dos Média, Cultura, Linguagem e Hipermédia, CECICLO-UEFP, Ponte de Lima/Porto, Setembro 2007.