

Diversidad étnico-racial, en Brasil

Los retos de la Ley nº 10.639, de 2003

RODRIGO EDNILSON DE JESUS*

RESUMEN: En enero de 2013, la Ley nº 10.639, de 2003, que cambió la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)] y estableció la obligatoriedad de la enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana, en los establecimientos de enseñanza fundamental y media de las escuelas públicas y privadas de Brasil, completó diez años. Este artículo tiene como objetivo presentar un breve panorama del contexto conflictivo y contradictorio, que precedió la promulgación de la referida ley, además de analizar el reto que la formación inicial y continuada de profesores representa para su implementación.

Palabras clave: Diversidad étnico-racial. Ley nº 10.639, de 2003. Formación de profesores. Directrices Curriculares Nacionales.

Introducción

Históricamente, la diversidad étnico-racial y cultural se ha mostrado como un componente determinante del pueblo brasileño, remontando a los orígenes de nuestro país. A pesar de toda la diversidad étnico-racial y cultural, ella ni siempre fue (o es) reconocida y considerada como una característica positiva de la sociedad brasileña. Tanto en las relaciones sociales cotidianas cuanto en la vida política y en las relaciones escolares, las dificultades de convivio con la diversidad son innúmeras. A

* Doctor en Educación. Profesor Adjunto de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) [Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)]. Coordinador del Programa Acciones Afirmativas [Programa Ações Afirmativas] en la UFMG. Miembro del Núcleo de Estudios sobre Relaciones Raciales y Acciones Afirmativas (Nera/UFMG) [Núcleo de Estudos sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas (Nera/UFMG)] y del Observatorio de la Juventud [Observatório da Juventude]. Belo Horizonte/MG - Brasil. E-mail: <rodrigoednilson@gmail.com>.

veces, tal diversidad se transforma en uno de los principales motivos de discriminación, jerarquización y segregación, interfiriendo directamente en la socialización, en la sociabilidad y en las identidades de niños, jóvenes y adultos.

En las últimas décadas, un gran número de estudiosos de asuntos de las relaciones étnico-raciales (MUNANGA, 2003; GOMES, 2002; GONÇALVES; SILVA, 2000; SILVA, 2012; SISS, 2009) ha lanzado luz sobre los daños causados a los niños, jóvenes y adultos negros por los procesos cotidianos de negación de su status de humanidad. Al identificar las instituciones escolares como uno de los principales espacios sociales de producción y reproducción de las representaciones sociales deshumanizadoras, una hora mediante el estereotipo, otra hora por la querer ver las poblaciones subalternas, los movimientos sociales reelaboraron, sobre todo a partir de la década de 1980, sus expectativas en relación a la educación formal. Orientados por el deseo de reconocimiento y de valoración de la diversidad y de las diferencias en el interior de las escuelas, así como en los diversos espacios sociales, los movimientos reivindicatorios, en especial el movimiento negro, colocaron en jaque las actuales monoculturas del saber y del existir (SANTOS, 2007), contribuyendo para la reposición de los sujetos sociales, en los procesos de producción de la política y del conocimiento.

Al exigir del Estado el desarrollo de políticas multiculturales, los movimientos de identidad (movimiento negro, movimiento indígena, movimiento del campo, movimiento de mujeres, etc.) acaban por explicar claramente la existencia de identidades hasta entonces dejadas de lado por la imagen de un sujeto universalista. En ese sentido, luchan no apenas por el reconocimiento de su humanidad, sino también por el reconocimiento y valoración efectiva de la contribución de las poblaciones hasta ahora invisibles para la formación multicultural y pluriétnica del pueblo brasileño.

Un breve panorama del contexto que antecedió la promulgación de la Ley

Reflexionando sobre las nuevas propuestas del movimiento negro al gobierno brasileño, en el campo educacional, a partir de la década de 1970, Rodrigues (2005) afirma que

[...] esos problemas trajeron, para la educación, el cuestionamiento del discurso y de la práctica homogeneizadora, que despreciaron las singularidades y las pluralidades existentes, entre los diferentes sujetos presentes en el cotidiano escolar. Al exigir reconocimiento e intentar dar visibilidad a una identidad racial negra, el movimiento negro, a partir de la década de 1970, colocó en discusión los fundamentos de la democracia racial, elaborada y permanente reelaborada, desde el inicio del siglo XX, por la elite brasileña. (p. 113).

De acuerdo con la autora, la participación activa del movimiento negro, en los procesos de elaboración de la Constitución Federal de 1998 y de la Ley de Directrices y Bases de

la Educación [*Constituição Federal de 1998 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação*] de 1996 permitió el surgimiento de nuevos entendimientos sobre las relaciones étnico-raciales, en Brasil, generadas en un contexto de obstinadas disputas entre antagónicos proyectos de educación y de sociedad. Exactamente por eso, la educación fue considerada, en el ámbito de la Subcomisión de Negros, Poblaciones Indígenas, Personas Deficientes y Minorías [*Subcomissão de Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias*], como temática prioritaria por el movimiento negro.

A pesar de las reivindicaciones presentadas por el movimiento negro, lo que muestra el empoderamiento político de los miembros de ese movimiento, la existencia de grupos orientados por concepciones divergentes (sobre la nación, sobre las relaciones raciales y sobre el rol de la educación, en la constitución de la sociedad brasileña) ejerció influencias desproporcionales sobre la Asamblea Nacional Constituyente [*Assembleia Nacional Constituinte (ANC)*], lo que nos ayuda a comprender los progresivos cambios que la propuesta presentada por el movimiento negro tubo hasta la edición del texto de la Constitución de 1988.

Los artículos discutidos en los distintos momentos de ANC, y expuestos en el Cuadro nº 1, muestran las diferentes concepciones en disputa y los progresivos cambios, en la redacción de la Constitución.

Cuadro 1 – Propuesta inicial de inserción en la Constitución de la historia de las poblaciones negras de Brasil y cambios subsecuentes

Anteproyecto de la Subcomisión de los negros, poblaciones indígenas, personas deficientes y minorías [*Subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias*].

Art. 4º La educación dará énfasis a la igualdad de los sexos, a la lucha contra el racismo y todas las maneras de discriminación, afirmando las características multiculturales y pluriétnicas del pueblo brasileño.

Art. 5º La enseñanza de Historia de las Poblaciones Negras de Brasil [*“História das Populações Negras do Brasil”*] será obligatoria en todos los niveles de la educación brasileña, en la forma que dispone la ley.

Anteproyecto de la Comisión Temática del Orden Social [*Anteprojeto da Comissão Temática da Ordem Social*]

Art. 85º El poder público reformulará, en todos los niveles, la enseñanza de historia de Brasil, con el objetivo de considerar, con igualdad, la contribución de las diferentes etnias para la formación multicultural y pluriétnica del pueblo brasileño.

Comisión de Sistematización – Constitución Federal de 1988 [*Comissão de Sistematização – Constituição Federal de 1988*]

Art. 242º La enseñanza de historia de Brasil considerará las contribuciones de las diferentes culturas y etnias, para la formación del pueblo brasileño.

Fuente: Rodrigues (2005, p. 6).

Refiriéndose al proceso constituyente, Rodrigues (2005) afirma que la justificativa presentada para modificar la propuesta inicial, presentada en la Subcomisión de los Negros, Poblaciones Indígenas, Personas Deficientes y Minorías [*Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias*] fue aquella que “se trataba de una cuestión muy particular, y debería ser abordada en legislación complementaria específica”, en ese caso, en LDB. Es interesante observar que las mismas respuestas utilizadas para justificar las resistencias a las propuestas, en el contexto de la Constituyente, resurgieron en el proceso de elaboración de LDB. La redacción final de artículo referente a los contenidos curriculares para la educación fundamental, presentada en el Cuadro nº 2, muestra la perpetuación del deseo de garantizar una base nacional común para la educación, sin la inclusión de “particularismos”.

Cuadro 2 – Artículo 26 da LDB de 1996

Art. 26º. Los currículos de la enseñanza fundamental y media deben tener una base nacional común, a ser complementada, en cada sistema de enseñanza y establecimiento escolar, por una parte diversificada, exigida por las características regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de la clientela.

§ 1º. Los currículos a que se refiere el *caput* deben incluir, obligatoriamente, el estudio de la lengua portuguesa y de matemáticas, el conocimiento del mundo físico y natural y de la realidad social y política, especialmente de Brasil.

§ 2º. La enseñanza del arte constituirá componente curricular obligatorio, en los distintos niveles de la educación básica, de manera a promover el desarrollo cultural de los alumnos.

§ 3º. La educación física, integrada a la propuesta pedagógica de la escuela, es componente curricular de la Educación Básica, ajustándose a las clasificaciones por edad y a las condiciones de la población escolar, siendo facultativa, en los cursos nocturnos.

§ 4º. La enseñanza de Historia de Brasil considerará las contribuciones de las diferentes culturas y etnias, para la formación del pueblo brasileño, especialmente de las matrices indígena, africana y europea.

§ 5º. En la parte diversificada del currículo será obligatoriamente incluido, a partir de la quinta serie, la enseñanza de por lo menos una lengua extranjera moderna, cuya elección quedará a cargo de la comunidad escolar, según las posibilidades de la institución.

Fuente: Brasil (1996).

Al mantener, prácticamente, la misma redacción del inciso 1º del Art. 242 de la Constitución Federal, el inciso 4º del Art. 26 de la LDB expresó la vitalidad de las representaciones sociales sobre el Mito de Fundación de la Nación [*Mito Fundacional da Nação*], basado en el “equilibrio de antagonismos” de las diferentes culturas y etnias que formaron el pueblo brasileño. Ni mismo el pequeño cambio que la LDB presentó, en relación a la redacción del Art. 242 de la Constitución, enfatizando las contribuciones de las matrices indígena, africana y europea, la hizo discordar de la concepción hegemónica sobre las

relaciones raciales, en Brasil. Aun así Rodrigues (2005) considera que el pequeño cambio, en la redacción del Art. 26 de la LDB, resultado de las presiones del movimiento social negro, debe ser visto como una conquista (aunque tímida) del movimiento negro, en la medida en que representó el reconocimiento de la contribución de la matriz africana, para la formación del pueblo brasileño.

A pesar de los avances obtenidos por el movimiento negro y por la red anti racista, en Brasil, en lo referente al reconocimiento de las contribuciones de la población negra para la formación del pueblo y del Estado brasileño, sería necesario esperar el día 9 de enero del año de 2003, cuando el recién nombrado presidente de la República Luís Inácio Lula da Silva sancionaría la Ley nº 10.639, de 2003, alterando la Ley nº 9.394, de 1996 y determinando la **obligatoriedad de la enseñanza de historia, cultura africana y afrobrasileña**, en los currículos escolares nacionales, para que las contribuciones de la población africana y afro brasileña, en la constitución de la historia y del pueblo brasileño fueran oficialmente reconocidas por el Estado brasileño.

A partir de la fecha de publicación de la Ley nº 10.639, LDB de 1996 pasó a vigorar acrecida de tres artículos, el 26-A, el 79-A y el 79-B, como muestra el Cuadro nº 3.

Cuadro 3 – Artículos 26-A, 79-A e 79-B incluidos en la LDB

Art. 26-A. En los establecimientos de enseñanza fundamental y media, oficiales y particulares, tornase obligatoria la enseñanza sobre Historia y Cultura Afro Brasileña.

§ 1er. El contenido programático a que se refiere el caput de este artículo incluirá el estudio de la Historia de África y de los Africanos, la lucha de los negros, en Brasil, la cultura negra brasileña y el negro en la formación de la sociedad nacional, rescatando la contribución del pueblo negro, en las áreas social, económica y política pertinentes a la Historia de Brasil.

§ 2º Los contenidos referentes a la Historia y Cultura Afrobrasileña serán ministrados en el ámbito de todo el currículo escolar, en especial en las áreas de Educación Artística y de Literatura e Historia Brasileñas [*Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras*].

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. El calendario escolar incluirá el día 20 de noviembre como Día Nacional de la Conciencia Negra.

Fuente: Brasil (1996).

A pesar de su carácter sucinto (con apenas tres artículos), la Ley nº 10.639, de 2003, repercutió de modo significativo, en el campo de las relaciones étnico-raciales, en Brasil y, sobre todo, para el contexto de las prácticas pedagógicas escolares. No en tanto, aquí, importa no perder de vista el hecho de que, al alterar la LDB, la Ley nº 10.639, de 2003 pasa

a integrar las directrices brasileñas para la educación fundamental, no se restringiendo a una ley específica como argumentaban los legisladores, en el momento de la Asamblea Constituyente [Assembleia Constituinte] de 1988 o de preparación de la LDB, en 1996.

En estudio reciente sobre el proceso de implementación de la Ley nº 10.639, de 2003 en el interior de escuelas públicas brasileñas, Gomes (2012) reveló que las actividades pedagógicas para la institución de esa ley han sido desarrolladas en medio a innumerables contradicciones, tanto de orden administrativo burocráticas cuanto de orden ético-teórico-metodológico. La constatación de que gran parte de los trabajos desarrollados, en esas instituciones escolares se fundamentaba solo o prioritariamente, en el contenido de la Ley (cuyo carácter sucinto no ofrece orientaciones pedagógicas a los educadores) coloca en riesgo la eficacia de esa legislación, en lo referente a los cambios, en los estándares de relaciones étnico-raciales, actualmente vigentes en el país.

Según destacó Gomes (2009, p. 40), por tratarse de una política inscrita en la LDB, dirigida a todos los estudiantes brasileños, impactando directamente en sus conocimientos y sus representaciones sociales sobre África y sobre los afrodescendientes, en Brasil, la ley 10.639, de 2003 debe ser entendida como una política afirmativa, considerando su propósito pedagógico en afirmar positivamente una determinada identidad colectiva (históricamente depreciada), conforme se identifica en el texto de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico Raciales [*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*] y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afro Brasileña y Africana [*Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*]: “pedagogías de combate al racismo y a las discriminaciones elaboradas con el objetivo de educación de las relaciones étnico-raciales positivas tienen como objetivo fortalecer entre los negros y despertar entre los blancos la conciencia negra” (BRASIL, 2005, p. 16), al ofrecer, a los estudiantes negros, conocimientos y seguridad para enorgullecerse de su origen africana; y para los estudiantes blancos, posibilidades de identificar las influencias, las contribuciones, la participación y la importancia de la historia y de la cultura de los negros en su manera de ser, vivir, de relacionarse con las otras personas, sobre todo las negras.

Algunos retos en la implementación de la Ley

Uno de los grandes retos apuntados por activistas, estudiosos de las relaciones étnico-raciales y profesionales de la educación básica brasileña, para dar efectividad a las directrices nacionales para la reeducación de las relaciones étnico-raciales, en Brasil, se refiere al campo de la formación continuada de profesores para la implementación de la Ley nº 10.639, de 2003 y sus directrices. De acuerdo con el texto de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico Raciales [*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*] y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afro

Brasileña y Africana [*Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*], además de las inversiones necesarias para a sólida formación de los profesores, en las diferentes áreas del conocimiento, existe la necesidad de profesores “sensibles y capaces de direccionar, positivamente, las relaciones entre personas de diferentes clases étnico-raciales, en lo referente al respeto y a la corrección de posturas, actitudes, palabras preconceptuosas” (Brasil, 2004, p. 6).

Para conseguir tal objetivo, sería necesario invertir en formaciones, que permitiesen los profesores entender la importancia de las cuestiones relacionadas a la diversidad étnico-racial, así como estar preparados para tratar, de manera positiva, con ellas, creando estrategias pedagógicas para la reeducación. No es por acaso que el Plan Nacional de Implementación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana [*Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*¹], lanzado en el año de 2009, indicó, justamente, la formación continuada de profesionales de la educación básica como un eje central para la realización de un nuevo momento de las relaciones étnico- raciales, en Brasil.

Los ejes 2 – Política de formación inicial y continuada y 3 – Política de materiales didácticos y paradidácticos constituyen las principales acciones operacionales del Plan, debidamente articuladas para la revisión de la política curricular, para garantizar calidad y continuidad, en el proceso de implementación. Tal revisión debe asumir como uno de sus pilares las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afro brasileña y Africana [Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana] (Brasil, 2009, p.29).

A pesar de la clara referencia, en el Plan Nacional de Implementación [*Plano Nacional de Implementação*], a la necesidad de producir datos referentes a la evaluación y al monitoreo del proceso de implementación de la Ley nº 10.639, de 2003, la ausencia de informaciones consistentes y consolidadas en ámbito nacional, relativas al fortalecimiento del marco legal en los estados y municipios, a la formación de profesores, a la producción de materiales didácticos y paradidácticos etc., ha obstaculizado no apenas el monitoreo de las acciones durante los diez últimos años, mas también la comprensión de los principales éxitos y dificultades en la promoción de una efectiva política educacional de promoción de la igualdad étnico-racial. En ámbito nacional, uno de los pocos indicadores que nos permiten hacer una aproximación del proceso de implementación es, justamente, aquel disponible en el Plan de Acciones Articuladas (PAR) [*Plano de Ações Articuladas (PAR)*] de 2008.²

Los datos presentados, en este estudio no se refieren, no en tanto, a las acciones ejecutadas después de completar el PAR, sino que se refiere a informaciones oriundas del auto diagnóstico, hecho por los municipios y utilizado como forma de solicitar recursos y acciones del gobierno federal, buscando solucionar los eventuales problemas educacionales

del municipio. Entre los cinco indicadores educacionales de la dimensión 2 del PAR, referentes a la “formación de profesores y profesionales de servicio y apoyo escolar”, el indicador 4, referente a la “formación inicial y continuada de profesores de la educación básica para cumplimiento de la Ley nº 10.639, de 2003”³, es lo que nos interesa más de cerca.

Un análisis de la Tabla 1 permite percibir que, de los 4.668 municipios brasileños que presentaron respuestas válidas a esa dimensión⁴, apenas 7,2% afirmaron tener políticas con buena implementación y adhesión para la formación inicial y continuada de los profesores, permitiendo el cumplimiento de la Ley nº 10.639 de 2003. Por otro lado, es posible observar que 67,5% de los municipios afirmaron no tener políticas para la formación inicial y continuada de los profesores, mostrando el incipiente estado de consolidación de las políticas de formación de profesores para el cumplimiento de la Ley nº 10.639, de 2003. Los municipios que afirmaron tener políticas en fase de implementación corresponden a 10,6% del total, y los que afirmaron tener políticas sin implementación corresponden a 14,6% del conjunto.

Tabla 1 – Situación de los municipios brasileños en relación a las políticas de formación inicial y continuada de profesores de la educación básica para cumplimiento de la Ley nº 10.639, de 2003

	Frecuencia	Porcentajes	Porcentajes acumulados
Cuando no existen políticas	3152	67,5	67,5
Cuando existen políticas sin implementación	683	14,6	82,2
Cuando existen políticas en fase de implementación	496	10,6	92,8
Cuando existen políticas con buena implementación y adhesión	337	7,2	100,0
Total	4668	100,0	

Fuente: Brasil (2013).

Al incluir las informaciones sobre las políticas de formación de profesores por regiones brasileñas, se observa una asimetría en los procesos de implementación, como en la Tabla 2. Mientras en la región Sudeste, 11,8% de los 1.125 municipios afirmaron tener políticas con buena implementación y adhesión para la formación inicial y continuada de los profesores, tratando de cumplir la Ley nº 10.639, de 2003, en la región Norte, apenas 1,1% de 437 municipios afirmaron tener políticas con buena implementación y buena adhesión. En la región Sur, el porcentaje de municipios que afirmaron tener políticas con buena implementación y adhesión para el cumplimiento de la ley también se destaca, representando 11,1% de 846 municipios.

Tabla 2 – Situación de los municipios brasileños, incluidos por regiones brasileñas, en relación a las políticas de formación inicial y continuada de profesores de la educación básica para cumplimiento de la Ley n° 10.639, de 2003

Regiones Brasileñas		Frecuencia	Porcentajes	Porcentajes acumulados
Norte	No existen políticas	396	90,6	90,6
	Existen políticas sin implementación	22	5,0	95,7
	Existen políticas en fase de implementación	14	3,2	98,9
	Existen políticas con buena implementación y adhesión	5	1,1	100,0
	Total	437	100,0	
Nordeste	No existen políticas	1314	77,4	77,4
	Existen políticas sin implementación	211	12,4	89,8
	Existen políticas en fase de implementación	118	6,9	96,8
	Existen políticas con buena implementación y adhesión	55	3,2	100,0
	Total	1698	100,0	
Sudeste	No existen políticas	682	54,8	54,8
	Existen políticas sin implementación	222	17,8	72,6
	Existen políticas en fase de implementación	194	15,6	88,2
	Existen políticas con buena implementación y adhesión	147	11,8	100,0
	Total	1245	100,0	
Centro Oeste	No existen políticas	285	64,5	64,5
	Existen políticas sin implementación	75	17,0	81,4
	Existen políticas en fase de implementación	46	10,4	91,9
	Existen políticas con buena implementación y adhesión	36	8,1	100,0
	Total	442	100,0	
Sur	No existen políticas	475	56,1	56,1
	Existen políticas sin implementación	153	18,1	74,2
	Existen políticas en fase de implementación	124	14,7	88,9
	Existen políticas con buena implementación y adhesión	94	11,1	100,0
	Total	846	100,0	

Fuente: Brasil (2013)

A pesar de las variaciones porcentuales entre los municipios de las cinco regiones brasileñas, con referencia a las políticas de implementación de la Ley nº 10.639, llama la atención el hecho de que los mayores índices, entre todas las regiones, muestran la inexistencia de políticas para la formación inicial y continuada de los profesores pretendiendo el cumplimiento de la Ley nº 10.639, de 2003: 90,6% en la región Norte, 77,4% en la región Nordeste, 54,8% en la región Sudeste, 64,5% en la región Centro Oeste, y 56,1% en la región Sur. O sea, más de la mitad de los municipios, en todas las regiones brasileñas, no tiene cualquier política institucional de formación de profesores pretendiendo al cumplimiento de la Ley nº 10.639, de 2003, lo que compromete seriamente la elaboración y consolidación de prácticas pedagógicas innovadoras, en el campo de las relaciones étnico raciales brasileñas.

Consideraciones finales

A pesar de trazar un panorama bastante desafiador, en lo que se refiere a las políticas de formación de profesores para el cumplimiento de la Ley nº 10.639, de 2003, es necesario destacar que los datos utilizados, en este artículo, se refieren al año de 2008 y pueden no representar el estado actual de las políticas municipales. Como uno de los objetivos de los diagnósticos realizados por los municipios, y enviados al Ministerio de Educación a través del Plan de Acciones Articuladas, era identificar las dificultades y las demandas de los municipios para la mejora de las condiciones educaciones locales, los recursos y las acciones federales dirigidas para los municipios con mayor dificultad educacional, pueden haber causado impactos positivos, en ese escenario.

Adicionalmente, es necesario considerar que muchos de los retos relacionados a la consolidación de políticas de formación de profesores, en la perspectiva de la Ley nº 10.639, de 2003, en el ámbito de los estados y de los municipios, se articulan con los retos en el campo de las relaciones étnico-racial, en Brasil, tales como: la existencia del racismo ambiguo; la persistencia del mito de la democracia racial, en el imaginario social y pedagógico; la superposición entre desigualdad racial, social y regional, etc. En ese sentido, los retos enfrentados en el segmento de la formación de profesores para el cumplimiento de la ley no derivarían apenas de las dificultades referentes a la ausencia de infraestructura y/o de recursos financieros. De acuerdo con Jesus y Gomes (2013), tales retos serían resultados de la permanencia de representaciones sociales estereotipadas sobre el continente africano y sobre los afrobrasileños en el interior de la sociedad brasileña, lo que nos ayudaría a comprender no apenas las dificultades enfrentadas en el proceso de promulgación de la Ley nº 10.639, de 2003, mas también los retos enfrentados en el proceso de implantación e implementación de la ley y de sus directrices. Por lo tanto se trata de un reto en espiral: al mismo tiempo que la superación de las representaciones estereotipadas

sobre el continente africano y sobre los afrobrasileños podría favorecer el fortalecimiento del marco legal de la Ley nº 10.639, de 2003 en los estados y municipios, de la ampliación de los índices de formación de profesores e de producción de materiales didácticos y paradidácticos en la perspectiva de la ley, elementos determinantes para el mayor enraizamiento de prácticas pedagógicas vinculadas a un nuevo modelo de relaciones étnico-raciales en la sociedad brasileña; el desarrollo y consolidación de prácticas pedagógicas en la perspectiva de la Ley nº 10.639; el fortalecimiento del marco legal de la Ley nº 10.639, de 2003; la ampliación de los índices de formación de profesores y de producción de materiales didácticos y paradidácticos podría contribuir, de modo decisivo, en la superación de las representaciones estereotipadas sobre el continente africano y sobre sus descendientes, en Brasil.

Notas

- 1 El plan tiene como finalidad intrínseca la institucionalización de la implementación de la educación de las relaciones étnico-raciales, maximizando la actuación de los diferentes actores por medio de la comprensión y del cumplimiento de las Leyes nº 10.639, de 2003 y 11.645, de 2008, de la Resolución [Resolução CNE/CP nº 01, de 2004] y del Parecer CNE/CP nº 03, de 2004.
- 2 El Plan de Metas Compromisos Todos por la Educación [Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação], instituido por el Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, es un programa estratégico del Plan de Desarrollo de la Educación [*Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*]. Tratase de un compromiso fundado en 28 directrices y consubstanciado en un plan de metas concretas. A partir de la adhesión al Plan de Metas [*Plano de Metas*], los estados y los municipios elaboran sus respectivos Planes de Acciones Articuladas [*Planos de Ações Articuladas*], después de la realización de un diagnóstico minucioso de la realidad educacional local. El instrumento para el diagnóstico de la situación educacional local está estructurado en cuatro grandes dimensiones: (1) Gestión Educacional; (2) Formación de Profesores y de los Profesionales de Servicio y Apoyo Escolar; (3) Prácticas Pedagógicas y Evaluación; y (4) Infraestructura Física y Recursos Pedagógicos (BRASIL, 2008).
- 3 El indicador 4 relativo a la formación inicial y continuada de profesores de la educación básica para cumplimiento de la Ley 10.639, de 2003 presentaba a los encuestados, cuatro alternativas de respuesta: 1) Cuando **no existen políticas orientadas** para la formación inicial y continuada de los profesores para que se realice el cumplimiento de la Ley nº 10.639, de 2003; 2) Cuando **existen políticas sin implementación**, orientadas para la formación inicial y continuada de los profesores para que se realice el cumplimiento de la Ley nº 10.639, de 2003; 3) Cuando **existen políticas en fase de implementación**, orientadas para la formación inicial y continuada de los profesores para que se realice el cumplimiento de la Ley nº 10.639, de 2003; e 4) Cuando **existen políticas con buena implementación y adhesión**, orientadas para la formación inicial y continuada de los profesores para que se realice el cumplimiento de la Ley nº 10.639, de 2003.
- 4 De los 5528 municipios brasileños constantes en el banco de datos del PAR, 151 todavía no habían iniciado la elaboración del PAR, 575 habían iniciado, mas no habían concluido y completado el relleno y 134 habían concluido, mas no habían recibido el análisis del Ministerio de la Educación (MEC).

Referencias

BRASIL. Constitución (1988). Constitución de la República Federativa de Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996.** Establece las directrices y bases de la educación nacional. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial), Brasília, DF, 1996.**

_____. **Ley nº 10.639, de 9 de enero de 2003.** Altera la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la Red de Enseñanza a la obligatoriedad de la temática "Historia y Cultura Afrobrasileña", y da otras providencias. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial), Brasília, DF, 2003.**

_____. Ministerio de Educación. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junio de 2004. Instituye Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y africana. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial), Brasília, DF, 2004b.**

_____. Ministerio de Educación. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de marzo de 2004. Instituye Directrices Curriculares Nacionales para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y africana. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial), Brasília, DF, 2004a.**

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispone sobre la implementación del Plan de Metas Compromiso de Todos por la Educación, por la Unión Federal, en régimen de colaboración con Municipios, Distrito Federal r Estados, y la participación de las familias y de la comunidad, mediante programas y acciones de asistencia técnica y financiera, con la finalidad de movilización social por la mejora de la calidad de la educación básica. **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial), Brasília, DF, 25. 2007.**

_____. **Ley nº 11.645, de 10 de marzo de 2008.** Altera la Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996, modificada por la Ley nº 10.639, de 9 de enero de 2003, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para incluir en el currículo oficial de la red de enseñanza de la obligatoriedad de la temática "Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena". **Diário Oficial da União (Gaceta Oficial), Brasília, DF, 2008.**

_____. **Plan nacional de implementación de las directrices curriculares nacionales para la educación de las relaciones étnico-raciales y para la enseñanza de historia y cultura afrobrasileña y africana.** Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Ministerio de Educación (MEC). **Plan de Acciones Articuladas (PAR).** Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=159. Acceso en: 21 abr. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria – revista de estudos de literatura**, v. 6, n. 9, p. 38-47, dic. 2002.

_____. Límites y posibilidades de la implementación de la Ley nº 10.639/03 en el contexto de las políticas públicas en educación. En: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009. p. 39-74.

_____. (Org.). **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Ley 10.639/03.** 1a. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. v. 1. 422p

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, sep./oct./nov./dic. 2000.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; GOMES, Nilma Lino. Panorama de implementação da Ley nº 10.639/2003: contribuições da pesquisa práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola.

En: SILVA, Tatiana Dias; GOES, Fernanda Lira. (Orgs.). **Igualdade racial no Brasil**: reflexões no ano internacional dos afrodescendentes. Brasília, DF: Ipea, 2013. p. 81-96.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. En: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas** – entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, DF: Inep, 2003. p. 115-128.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. Dissertação (Maestría en Sociología) – Programa de Posgrado en Ciencias Sociales, Universidad Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 79, nov. 2007. Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso Acceso en: 11 abr. 2013.

SILVA, Paulo Vinicius B. O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 110-129, 2012.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e educação: transformações e possibilidades. **Boletim Interfaces da Psicologia**, v. 1, p. 15-25, 2009.

Recibido en agosto y aprobado en septiembre de 2013

Ethnic and racial diversity in Brazil *Challenges to the 2003 Law 10,639*

ABSTRACT: In January 2013, the 2003 Law 10,639, which amended the Law of Guidelines and Bases of National Education and established the compulsory teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture in public and private elementary and high schools in Brazil, celebrated its 10th anniversary. This article presents a brief overview of the conflicting and contradictory background to the enactment of the Law. It also analyzes the challenge of initial and ongoing formation of teachers for its implementation.

Keywords: Ethnic and racial diversity. Teacher formation. National Curriculum Guidelines.

Diversité ethnico-raciales au Brésil *Les défis de la Loi n° 10.639, de 2003*

RÉSUMÉ: En janvier 2013, la Loi n° 10.639, de 2003, qui a modifié les Directives et Bases de l'Éducation Nationale (LDB) et qui a instauré l'obligation de l'enseignement de l'Histoire et de la Culture Afro-brésilienne et Africaine dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire des écoles publiques et privées au Brésil a complété dix ans. Cet article a pour objectif de présenter un bref panorama du contexte conflictuel et contradictoire qui a précédé la promulgation de cette loi et, de plus, d'analyser le défi que représente pour sa mise en oeuvre la formation initiale et continue des enseignants.

Mots-clés: Diversité ethnico-raciale. Formation des enseignants. Directives Curriculaires Nationales.