

EIXO 05

UM OLHAR ATRAVÉS DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS LATINO-AMERICANOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA POLÍTICA CURRICULAR NACIONAL

Michele Guerreiro Ferreira – CAA/UFPE/CAPES
mguerreirof@hotmail.com

Delma Josefa da Silva – CE/UFPE/FACE
delmajs@hotmail.com

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva – CAA/CE/UFPE
janssenfelipe@hotmail.com

Resumo: A partir dos *Estudos Pós-Coloniais* (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005; WALSH 2007, 2008; SARTORELLO, 2009), compreendemos que o racismo é resultado de uma construção sociológica e mental da ideia de raça, fruto de um padrão de dominação colonial eurocêntrica. Analisamos como a Lei nº 10.639/2003 vem influenciando as políticas curriculares. Baseado nos critérios da *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 2004), selecionamos o *corpus* e realizamos a análise documental das DCN (2004 e 2012). Este artigo é o diálogo entre duas pesquisas em desenvolvimento, portanto, nossos resultados são preliminares, mas indicam que tais DCN avançam para a consolidação de uma educação antirracista e intercultural.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Educação Escolar Quilombola; Políticas Curriculares; Interculturalidade.

Introdução

Este artigo é o resultado do diálogo entre uma pesquisa de doutorado em Educação, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e outra de mestrado em Educação Contemporânea, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Acadêmico do Agreste, ambas da Universidade Federal de Pernambuco. O enfoque central deste trabalho é analisar a influência na política curricular nacional das lutas pela *decolonialidade* protagonizadas por sujeitos epistêmicos que foram silenciados por séculos nos currículos das escolas brasileiras. Analisa também em que medida as conquistas previstas na política curricular podem contribuir para a concretização da Educação Escolar Quilombola e para a construção de uma educação intercultural e antirracista. Essa análise se dá com base nos Estudos Pós-Coloniais da vertente Latino-Americana (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005; WALSH 2007, 2008; SARTORELLO, 2009).

Esses estudos mostram que o racismo é resultado de uma construção mental da ideia de *raça*, fruto de um padrão de dominação colonial fundado na racionalidade eurocêntrica. Esta racionalidade mantém uma acomodação social, racial e sexual da sociedade, baseada

numa classificação hierárquica através da *colonialidade*¹ (QUIJANO, 2005, 2007; WALSH, 2007, 2008). Tal classificação hierárquica, num primeiro momento, fundamenta-se em explicações de cunho biológico e científico que buscam naturalizar as diferenças que são construídas socialmente, gerando a discriminação, o preconceito e o racismo. No Brasil a classificação racial fundamentada na construção mental da ideia de raça se explicita com a “ciência que chega ao país em finais do século XIX, sendo ‘consumida’ do evolucionismo e social-darwinismo popularizados enquanto justificativa teórica de práticas imperialistas de dominação, como nos afirma Schwartz (1993, p. 30).

Nesse contexto, a ciência se posiciona explicitamente como instrumento de subordinação para fundamentar uma hierarquização entre povos, e instituir-se de forma hegemônica silenciando as possibilidades de incluir no currículo as epistemologias africanas.

Nos anos 90 do século XX, inicia-se no Brasil no campo da educação a construção do conceito de Africanidades Brasileiras e Afrodescendências, os pioneiros dessa epistemologia são Prof. Dr. Henrique Antunes Cunha Jr, a Prof.^a Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, o Prof. Dr. Álvaro Risoli e o Prof. Dr. Valter Silvério. A origem desse processo ocorreu na Universidade Federal de São Carlos durante um curso de extensão. O conceito se constituiu tendo por base a produção da crítica cultural e historiográfica no Brasil na produção de conhecimento de Muniz Sodré, Marco Aurélio Luz e Clóvis Moura. Na esfera internacional foram indispensáveis a produção de conhecimento de Cheike Anta Diop, Rene Depreste, Edouard Glissant e os intelectuais da Revolução Haitiana:

No pensamento africano sempre existe um conglomerado de fatores para compreensão dos fatos sociais. Nas sociedades africanas a ancestralidade indica sempre a presença do passado, interferindo na construção de novas realidades pela intervenção das gerações de seres humanos. A ancestralidade é territorializada. Assim as histórias das populações africanas são compreendidas pela ação interdisciplinar entre as diversas ciências humanas. As histórias dos grupos humanos são profundamente dependentes das localidades, das potencialidades dos lugares e da intervenção dos grupos humanos nestes lugares. O conceito de Afrodescendências toma em consideração esta necessidade de complexidade e de territorialidade vinda do pensamento africano (CUNHA, 2012, p. 03).

No interior das afrodescendências estão inclusas as interdependências, pois o ser humano está profundamente articulado com o território, enquanto uma referência constituinte ancestral. As africanidades por sua vez,

¹Colonialidade é um padrão de poder que interfere nas relações intersubjetivas e nas formas de valorização do conhecimento e da divisão do trabalho, baseado em uma hierarquia racial inventada para justificar a hegemonia branca eurocêntrica.

são a forma de consideramos os acervos do passado, transformado no presente, quanto às formas materiais e imateriais da herança africana na cultura brasileira.(CUNHA, 2012, p. 03)

É com base nesses aportes que refletimos sobre as lutas e conquistas dos movimentos sociais, particularmente, dos Movimentos Negros, para a construção de políticas curriculares, dentre estas, destacamos as contribuições da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola para a descolonização dos currículos escolares.

Nesse sentido, para constituir o *corpus* documental selecionamos as:

1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – 2004;
2. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola – 2012.

Estes documentos foram selecionados através dos critérios apresentados por Bardin (2004): a *regra da exaustividade* (reúne todos os dados passíveis de análise), a *regra da representatividade* (corresponde à parte significativa de dados que permitam uma generalização dos resultados); a *regra da homogeneidade* (trata da singularidade de critérios de escolha de dados, de acesso a eles ou ainda de técnicas de coleta) e a *regra da pertinência* (refere-se à função dos documentos a serem analisados enquanto fontes precisas de informação, coerentes com o objeto e objetivo da pesquisa).

Assim, dividimos o texto em quatro seções: a) a influência da *colonialidade* na sociedade e no campo educacional e a construção da ideia de *raça* e de *racismo*; b) Desconstrução da democracia racial e a promulgação da Lei nº 10.639/03: passos para a Descolonização dos Currículos; c) as análises sob a perspectiva dos *Estudos Pós-Coloniais* das DCN; d) as considerações.

A matriz colonial da *raça* e do *racismo*

Dado o objeto deste trabalho, adotamos as lentes da abordagem teórica baseada nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos que transcendem os discursos acadêmicos e políticos que supõem que após a independência das ex-colônias e a formação dos Estados-nação na periferia, o mundo se tornou descolonizado.

De acordo com Quijano (2005) a modernidade se constitui baseada em dois pilares: *racialização* e *racionalização*. O primeiro se refere à forma de classificar a sociedade em raças. E o segundo trata da forma de articulação de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, fundada numa racionalidade eurocentrada. O autor nos mostra que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de *raça* foram associadas à natureza dos papéis

e lugares na nova estrutura global do controle do trabalho” (*Ibid.*, 2005, p. 231), para manter a acomodação social onde o padrão hegemônico do branco se situa acima dos outros.

Para compreendermos como se forjou e se sustenta esta estrutura global é mister apresentarmos a distinção entre *colonialismo* e *colonialidade*. Quijano (2007) mostra que o *colonialismo* foi um padrão de dominação e exploração que não representava, necessariamente, relações racistas de poder. Apesar de exercer o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma determinada população com identidades diferentes e situados em jurisdição territorial diferente. O *colonialismo* representava dessa forma, uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é subjugada por outra.

Porém o *colonialismo* forja em seu bojo a *colonialidade* que atua sobre várias dimensões do colonizado, por isso Quijano (2005) e autores como Mignolo (2005) e Walsh (2007) apresentam-na a partir de quatro eixos: *colonialidade do poder, do saber, do ser e da mãe-natureza*. Estes eixos possuem sentidos sociais, culturais, epistêmicos, existenciais e políticos. Eles atuam de maneira a afirmar a hegemonia epistêmica europeia, ao passo que silencia, nega e rejeita outras formas de racionalidade e história (WALSH, 2007). Para os objetivos deste texto nos ateremos apenas à *Colonialidade do Poder* e à *Colonialidade do Ser*.

É a *colonialidade do poder* que expressa a noção de raça com o objetivo de afirmar a hegemonia europeia, convertendo-se, de acordo com Quijano (2005, p. 230), “no primeiro critério para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade”.

No século XVIII a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e levou à classificação da espécie humana em três raças: branca, negra e amarela. No século XIX acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos tais como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio e o ângulo facial, para aperfeiçoar a classificação.

Somente no século XX, com os avanços das ciências, os próprios biólogos, geneticistas, cientistas da biologia molecular e da bioquímica, chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas um conceito inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem (MUNANGA, 2003).

Contudo, a ideia de que a população está dividida em raças tem a função de ratificar o poder do colonizador. Como nos mostra Quijano ao discutir o padrão de poder mundial eurocentrado afirmando que:

um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial (...) o eurocentrismo (QUIJANO, 2005, p. 227).

Percebemos como a *raça* é uma construção forjada com uma finalidade específica, é nesse sentido que Munanga (2003) também nos chama a atenção para o conceito de *raça* como construção sociológica e constata que a *raça* não existe biologicamente, mas esta constatação é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam.

Embora a *raça* seja uma construção (mental, sociológica), esta dá origem a uma doutrina conhecida como *racismo* que, de acordo com Guimarães (2005), se apresenta sob a forma de uma pretensa superioridade estética, cultural e, até mesmo, moral. Assim, apesar de os próprios cientistas comprovarem que a ideia de *raça* humana não tem qualquer fundamento biológico ou natural, essa constatação é insuficiente para combater os efeitos da discriminação e do racismo. Vários estudos, seguindo essa linha, tem demonstrado que o:

racismo [é] qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de *raça*. Pois, mesmo que essa ideia não tenha nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à “*raça*” significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essencialização da ideia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais (SCHUCMANN, 2010, p. 44).

Desta forma, o *racismo* hierarquiza as “*raças*” humanas baseando-se em estereótipos pseudo-naturais abalizadas nas características físicas, como também, psicológicas, morais, intelectuais, etc. O *racismo* tem servido à dominação e à exploração dos povos subalternizados, como os negros, indígenas, mulheres, gays, refugiados, entre outros.

Como a ideia de classificação da população em *raças* se propaga, tanto os colonizadores como os subalternizados acreditam nesta ideia. É neste movimento que identifica-se a *Colonialidade do Ser*, que de acordo com Walsh (2008, p 138), “es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización: a lo que Frantz Fanon (1999) se refiere como el trato de la «no existencia»”. É a negação sistemática da pessoa *outra*², nega-se o estatuto de humanidade aos povos subalternizados.

Esta estratégia de negação do outro e, inclusive do próprio racismo brasileiro, deu origem ao *Mito da Democracia Racial*, o qual exerce(ia) a função de garantir que a distância

²Este termo, de acordo com Walsh (2008), refere-se ao posicionamento de fronteira, que não significa contraposição ou alternativa, mas possibilidades distintas, com origens contra-hegemônicas.

social entre brancos e negros seja(fosse) mantida. Apesar da sociedade se autoentitular livre e igualitária, pregando, assim, a “igualdade” entre brancos e negros no Brasil. Essas considerações revelam muitas das lacunas nas relações étnico-raciais presentes em uma sociedade multiétnica e pluricultural, como a sociedade brasileira, a qual costuma(va) negar os conflitos herdados das diferenças e silenciar os efeitos do racismo e seus respectivos decorrentes: o preconceito e a discriminação.

Para desmistificar a questão da *raça* no Brasil destacamos a imprescindível luta e atuação dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro. Desmistificar a ideia de democracia racial era indispensável para, num primeiro momento, denunciar o racismo e traçar estratégias para elaboração de políticas de promoção da igualdade racial. Pois se não existisse racismo no Brasil, para que tais políticas?

As Lutas pela Decolonialidade e a Política Curricular Nacional

A partir de 2003 as políticas de ações afirmativas no Brasil assumiram um caráter mais sistemático e institucional, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ligada à Presidência da República. Bem como, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação, hoje, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) de acordo com o Decreto nº 7480/2011.

A Lei nº 10. 639/2003 é uma das várias medidas de ação afirmativa adotadas na educação básica, como as elencadas abaixo que influenciam todas as etapas e modalidades da educação nacional:

- inclusão do quesito cor/raça no censo escolar;
- instituição do Sistema Especial de Reserva de Vagas;
- intensificação de pesquisas no campo das relações étnico-raciais;
- participação de representação do Movimento Negro no Conselho Nacional de Educação;
- instituição do Eixo 6: *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*, na Conferência Nacional de Educação (CONAE)
- aprovação da Lei nº 10.639/2003 e mais tarde da Lei nº 11.645/2008;
- homologação pelo MEC das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola em novembro de 2012.

Notamos que todas as ações citadas assinalam para uma prática política outra e apontam para a construção de uma sociedade outra, pois se posicionam contra a *colonialidade*

(WALSH, 2007). Estas ações não foram pensadas dentro das academias ou em gabinetes fechados, mas antes, têm contado com a ativa participação da sociedade civil e dos movimentos sociais que em diálogo com os governos têm envidado esforços para democratizar a educação influenciando, inclusive, o currículo escolar.

Neste sentido, diante das medidas acima elencadas, faremos o recorte para a análise destacando a aprovação da Lei nº 10.639/2003, pois sua promulgação reconhece e determina “o conhecimento e a valorização da história e cultura dos africanos escravizados e de seus descendentes na formação da nação brasileira, bem como institui importante política curricular de combate ao racismo” (SILVA, 2005, p. 265). Após a promulgação desta lei, a política curricular é influenciada pelos movimentos sociais a promover uma educação antirracista.

Desconstrução da democracia racial e promulgação da Lei 10.639/03: passos para a Descolonização dos Currículos

No Brasil a ideia de *democracia racial*, se constitui no início do século XX, tem seu germe nos escritos de Gilberto Freyre, principalmente em *Casa Grande & Senzala*, escrito em 1933. A desconstrução dessa ideia foi impetrada por pesquisadores negros e não negros no final deste mesmo século, com estudos iniciados no campo da sociologia na década de 1950. São expoentes deste período: Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes, Henrique Antunes, Abdias do Nascimento, dentre outros.

Na década de 1970 pesquisas sobre desigualdade entre negros e brancos no Brasil vão confirmar que a propositura advinda do início do século de ser o país uma democracia racial, não passava de um mito, pois negros e brancos na sociedade brasileira viviam relações de subalternização e desigualdade produzidas pelo pertencimento racial.

No final da década de 1980, no contexto do centenário da abolição intensifica-se no Brasil a denúncia do racismo pelo Movimento Social Negro e a Fundação Carlos Chagas publica várias pesquisas revelando o problema do racismo.

Na década de 1990, especialmente em 1995, no contexto dos 300 anos de Zumbi dos Palmares, o Movimento Negro mobiliza-se nacionalmente, concentrando-se em Brasília para exigir do Estado Brasileiro um posicionamento efetivo frente ao problema. Em 1996 acontece em Salvador o primeiro Seminário Internacional para tratar de questões relacionadas ao racismo.

Vemos no início do terceiro milênio alguns passos serem dados na esfera internacional com reflexos no Brasil. Nesse contexto, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 é um dos

mecanismos de tal processo, que nos possibilita refletir sobre as lacunas nas relações raciais presentes em uma sociedade multiétnica e pluricultural, como a sociedade brasileira. A qual, no entanto, costuma(va) negar os conflitos herdados das diferenças e silenciar os efeitos do preconceito e do racismo. Para Roque (*Ibid.*, p. 261),

muito da história da luta contra o racismo no Brasil, desde o início do século passado, tem a ver com esse esforço de romper o silêncio envergonhado, visto por alguns como um aspecto positivo – a vergonha de ser racista – em uma sociedade que produziu fenômeno dos mais peculiares na história da humanidade, o do “racismo sem racistas”.

O autor nos chama a atenção para a dimensão da luta que os movimentos sociais tiveram que enfrentar ao combater o mito da democracia racial no Brasil. É nesse sentido, que o documento Contribuições para Implementação da Lei nº 10.639/2003, (2008, p. 10), afirma que esta lei “pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se vir retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social”.

A mobilização negra que conduziu a esse *ponto de chegada/partida* não é algo recente, principalmente, se considerarmos as lutas e as formas de resistência encontradas por esses atores desde o período colonial, no contexto do escravismo e nas lutas pela libertação. Como vimos, é no final da década de 1970 que os movimentos sociais dirigem sua atenção especificamente às questões de gênero e etnia reivindicando o atendimento às suas necessidades e o reconhecimento de seus direitos para gozo pleno da cidadania. De acordo com Azevedo (2010, p. 143) o direito à diferença passa a ser reivindicado, especialmente pelo Movimento Indigenista e pelo Movimento Negro de forma que:

tais movimentos lutavam contra o preconceito e principalmente contra a discriminação racial, ou seja, o racismo difundido na sociedade civil. Além disso, buscava o direito à diferença, baseado no estudo, respeito, reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e indígena (*Ibid.*, p. 143).

Nesse sentido, o pensamento de Batista (2010, p. 308) converge para esta consideração, apontando que o Movimento Negro lutou para “desconstruir a perpetuação da desigualdade racial no sistema brasileiro de ensino” percebendo que se fazia necessário adotar políticas de formação de professores, combater as expressões de racismo nos livros e materiais didáticos e nas atitudes preconceituosas no ambiente escolar. Dessa forma, a autora destaca a participação do Movimento Negro Unificado de Pernambuco no sentido da mobilização e sensibilização de educadores e da:

classe política para a inclusão no currículo escolar do estudo da história do continente africano e dos africanos, além da luta dos negros no Brasil e a sua contribuição na formação da sociedade quanto aos aspectos culturais, econômicos e políticos (*Ibid.*, 308).

Assim, a organização de amplo debate sobre a questão étnico-racial, a pressão de diversos fóruns de militância negra, a ascensão de um governo de centro-esquerda e o comprometimento do país em adotar políticas de ação afirmativa para corrigir e combater as distorções causadas ao longo da história culmina com a promulgação da Lei nº 10.639 em 09 de janeiro de 2003.

De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 226), sem a participação ativa dos movimentos sociais, dificilmente no Brasil haveria referenciais para a educação indígena ou “menção à diversidade étnico-racial e cultural do país na maior parte das propostas curriculares”. Gomes (2008) acrescenta ainda que este dispositivo legal prevê mudanças estruturais e influencia a política curricular, o que representa grande contribuição para a construção de uma Educação Intercultural.

Para tratarmos de Educação Intercultural nos apoiamos mais uma vez nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos que a tratam sob duas perspectivas: funcional e crítica.

Dessa forma, Sartorello (2009, p. 81), adverte que a *Educação Intercultural Funcional* pode determinar “mediante lavictimización y assistência del otro, quien ocupará espacios previstos en el nuevo orden-mundo, lugares culturales que no pongan em tensión la estabilidad social”, ou seja, utilizando a Interculturalidade como aliada às formas de dominação econômica, social e cultural, em suma, funcional ao neoliberalismo. Como exemplo: a inclusão do tema Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, que se restringiu à oficialização da diferença, sem provocar as mudanças estruturais necessárias para a promoção de uma educação antirracista.

Em contrapartida, a principal ideia da *Educação Intercultural Crítica* parte, segundo Marín (2011), do *diálogo crítico*, no qual as culturas se articulam, mas não se subordinam. Essa educação nasce nas lutas dos grupos considerados minorias que reivindicam novas formas de cidadania, de democracia e de valorização de suas epistemologias.

É nesse sentido, que Oliveira e Candau (2010, p. 22) reconhecem que “nos debates em torno da Lei nº 10.639/03, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência (...) de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial”.

Na seção a seguir, vamos demonstrar como esta medida de ação afirmativa, a Lei nº 10.639/2003 vem influenciando a política curricular nacional.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais

A adoção de ações afirmativas no âmbito educacional tem influenciado os currículos, coadunando com a compreensão de currículo apresentada por Sacristán (2000, p. 17) “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Dessa forma, os movimentos sociais impulsionam o Estado a reconhecer demandas específicas dos grupos subalternizados, valorizando suas diversidades e identidades nas políticas curriculares.

Como afirma Sacristán (2000), o currículo não é neutro e reflete os conflitos entre os interesses da sociedade e dos valores hegemônicos que a regem. Sartorello (2011) mostra que diante dos riscos de fragmentação social e política e no intuito de garantir sua legitimidade, o Estado se vê obrigado a mudar seu discurso e criar formas de se articular com a sociedade.

Nesse sentido, corremos o risco de o Estado “conciber las políticas interculturales como mecanismos asistenciales que contribuyan al proceso de integración subordinada de los grupos tradicionalmente excluidos de las políticas públicas del Estado” (SARTORELLO, 2011, p. 78) aproximando-se da *Perspectiva Funcional da Interculturalidade*.

Por outro lado, como as políticas curriculares tem sido influenciadas pelas lutas dos movimentos sociais, este diálogo com o Estado pode se “conciber como práctica contra-hegemónica, enfocada em revertir la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros” (SARTORELLO, 2011, p.85) aproximando-se da *Perspectiva Crítica da Interculturalidade*.

As primeiras diretrizes promulgadas neste sentido estão contidas na Resolução nº 1, de 17 de março de 2004, lançada com o objetivo de regulamentar a Lei nº 10.639/2003, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta ação representa um avanço no âmbito da legislação educacional e corresponde, em certa medida, aos anseios de diversos setores da sociedade e dos movimentos negros, pois provocam a reflexão acerca da construção de uma pedagogia antirracista. Para Oliveira e Candau (2010, p. 32),

entre os objetivos, estão a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

A valorização da história e da cultura afro-brasileira e dos africanos representa uma ruptura com as perspectivas eurocêntricas de interpretação da construção da sociedade brasileira. Assim como contribuem para a ressignificação de termos como negro e raça, que ultrapassam os limites da militância atingindo outras esferas da sociedade contribuindo para a superação do etnocentrismo europeu (OLIVEIRA e CANDAU, 2010) tão arraigados em nossos sistemas de ensino. Neste sentido, observamos que passa a ser questionado “quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para que o produz” (SANTOS, 2004, p. 9) e propõe-se outras perspectivas, outros locais, outras formas de produção de conhecimento.

É nesse sentido que concordamos com a afirmação de Sacristán (2000, p. 107), ao nos mostrar que “o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um traço substancial”.

Os sujeitos organizados se fortalecem e ampliam a capacidade de formular processos para garantia de direitos. É desse processo organizativo em torno da educação que o movimento social quilombola vem conquistando o direito a uma educação específica, que leve em consideração a diversidade existente entre eles no Brasil.

De acordo com o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola:

a Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural. (2012).

No que se refere à gestão e a organização da escola as referidas DCN mostram que “a Educação Escolar Quilombola, deverá atentar aos princípios constitucionais da gestão democrática que se aplicam a todo o sistema de ensino brasileiro”. Desse modo, a gestão deverá ser “realizada em diálogo, parceria e escuta atenta às comunidades quilombolas por elas atendidas”.

É imprescindível que esse processo de gestão se desenvolva articulado à matriz curricular e ao Projeto Político Pedagógico, assegurando “o diálogo entre a gestão da escola, a coordenação pedagógica e o movimento quilombola em níveis local, regional e nacional” (*Ibid.*). Dessa forma, a gestão deverá considerar os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos do universo sociocultural quilombola no qual está inserida.

De acordo com as referidas DCN, a organização da Educação Escolar Quilombola, deve ainda considerar a participação da comunidade quilombola, na definição do modelo de organização e gestão, bem como elenca outros critérios:

- I. suas estruturas sociais;
- II. suas práticas socioculturais e religiosas;
- III. suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV. suas atividades econômicas;
- V. os critérios de edificação de escolas produzidos em diálogo com as comunidades quilombolas e que atendem aos seus interesses;
- VI. a produção e o uso de material didático-pedagógico em parceria com os quilombos e de acordo com o contexto sociocultural de cada comunidade;
- VII. a organização do transporte escolar;
- VIII. a definição da alimentação escolar.

Diante dessas breves considerações, entendemos a importância de aprofundarmos este estudo, observando as práticas curriculares, pois percebemos que no campo do currículo prescritivo as questões referentes à assunção da valorização da diversidade cultural e da promoção de uma educação para as relações étnico-raciais têm sido contempladas. E de acordo com Sacristán (2000, p. 15) “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens”. E a Interculturalidade de acordo com Walsh (2007) se apresenta não como um conceito apenas, mas como um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico para a promoção da descolonização e da transformação das estruturas da sociedade eurocentrada.

Considerações

A construção da ideia de *raça* e o *racismo* têm negado as diferenças culturais e silenciado as formas de pensamento *outro*. Um agravante a esta situação era a negação da existência do racismo no Brasil, que sob a falsa ideia de uma *democracia racial*, mantinha-se uma acomodação social na qual apenas os brancos, e raros casos de negros e indígenas, por exemplo, chegavam às universidades.

O fato de o país ter assumido seu racismo e se comprometido em adotar políticas para a promoção da igualdade racial, proporcionou a adoção de medidas de ações afirmativas, inclusive no cenário educacional, que apontam para um processo de decolonialidade dos negros no Brasil no cenário educacional.

Como observamos a promulgação dos dispositivos legais, percebidas aqui no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais, em relação à consolidação de uma educação para as relações étnico-raciais surgem num contexto de lutas dos movimentos sociais que pressionam e garantem espaços dentro do corpo legal. Nestes dispositivos evidencia-se a preocupação em construir uma educação antirracista e intercultural, a partir da compreensão da formação multiétnica e pluricultural do Brasil, onde a diferença deve ser respeitada e valorizada.

A Educação Escolar Quilombola também reflete a conquista de povos que reivindicam sua condição epistêmica e passam a galgar espaços na política curricular para atender suas especificidades.

Percebemos que no campo da política curricular no nível global, a presença da Interculturalidade na sua perspectiva crítica devido à presença de diversos aspectos que contemplam as tensões entre a colonialidade e a decolonialidade, por expressar os anseios de boa parte dos movimentos sociais em seu texto. Cabe agora interrogar se nas práticas curriculares, tais políticas se manifestam na perspectiva funcional e/ou crítica?

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. [L'analyse de contenu]. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa. Edições 70, 2004.

ÁFRICA DO SUL. **Declaração Visão para o Século XXI**. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – AS. Disponível em <http://www.social.mg.gov.br/documentos/Conselhos/cnn/durban.pdf>. Acesso em 31/05/2011.

AZEVEDO, C. B. Desafios e perspectivas de um currículo de história promotor das relações étnico-raciais no Brasil. **Cadernos do CEOM – ETNICIDADES**, Ano 23, n. 32, 2010, p. 141-162.

BATISTA, M. F. O. A Contribuição do Movimento Negro de Pernambuco na Construção da Lei nº 10.639/03. In: SANTIAGO, E.; SILVA, D.; SILVA, C. (Orgs.). **Educação, Escolarização e Identidade Negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 1 DE 17 DE MARÇO DE 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.

BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 8 DE 21 DE NOVEMBRO DE 2012. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**

CUNHA, H. **Africanidades, Afrodescendências e Educação**. Debates: Direito Educação e Cidadania. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/edetxt5ahtm>. Acesso em 09/03/2006.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes** – Vol. 2 No limiar de uma nova era. 3. ed., São Paulo: Ática, 1978.

GOMES, N. L. A. *Diversidade e Currículo*. In. BEAUCHAMP, S. D. P., NASCIMENTO, A. R.. (Orgs.). **Indagações sobre Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. 2 ed., São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2005.

MARÍN, J. **Dimensão Histórica da Perspectiva Intercultural, Educação, Estado e Sociedade**. Disponível em www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestra/Martín.pdf. Acesso em 09/08/2011.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, W. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: La lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial**. Conferencia Inaugural del Programa de Estudios Postcoloniales, en el Centro de Estudios Avanzados, de la Universidad de Coimbra (Enero 4, 2005).

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação – PENESB-RJ, 05/11/2003. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em 22/05/2011

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil**. In. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, nº 01, p. 15-40, abr. 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3 ed., Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In. CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGOUEL, R. **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 93-126.

ROQUE, A. Construção e Desconstrução do Silêncio: reflexões sobre o racismo e o antirracismo na sociedade brasileira. In. PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs.) **Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, p. 259- 2

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, B.S. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial**. E para além de um Outro. In Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em

Coimbra, de 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf.

SARTORELLO, S. C. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. 2009 - Vol. 3 Num. 2. Disponível em: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art5.pdf> acesso em: 10/08/2011.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil -1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHUCMAN, L. V. **Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão**. Psicologia política, São Paulo, jan/jun 2010, vol. 10, n. 19, p. 41-55.

SILVA, D. J. **Currículo Escolar e a História e Cultura Afro-Brasileira: as práticas curriculares em comunidades quilombolas da região agreste central de Pernambuco**. Revista Interfaces de Saberes. 2012 – vol. 10 Num. 1. Disponível em: <http://www.fafica.com/nupesq/interfacesdesaberes>.

SILVA, P. B. G. Ações Afirmativas para Além das Cotas. In. SILVÉRIO & MOEHLECKE (Orgs). **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais: O contexto Pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, pp. 263-274.

SILVA, G. F. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In. FLEURI, R. M. (Org.). **Educação Intercultural: Mediações Necessárias**. DP&A Editora. Rio de Janeiro, 2003, pp. 17-52.

WALSH, C. *Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un Pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial*. In. CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGOUEL, R. **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 47-61.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152, julio-diciembre 2008.