

PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS NA SUPERAÇÃO DA HERENÇA COLONIAL, NOS CURRÍCULOS COLONIZADOS DAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Michele Guerreiro Ferreira

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
(PPGEDUC/CAA/UFPE)
mguerreirof@hotmail.com

Janssen Felipe da Silva

Programas de Pós-Graduação em Educação do
Centro de Educação e do Centro Acadêmico
do Agreste da UFPE
(PPGEDUC/CAA/UFPE e PPGE/CE/UFPE)
janssenfelipe@hotmail.com

Resumo

Baseado nos Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005, 2011; ESCOBAR, 2003; WALSH, 2008) este texto versa sobre Educação das Relações Étnico-Raciais, questiona a herança colonial presente nos currículos escolares e discute os processos de decolonialidade protagonizada pelos Movimentos Sociais Negros. Seus objetivos são: analisar a presença da herança colonial nos currículos escolares; destacar a participação dos Movimentos Sociais Negros na construção de políticas afirmativas no âmbito educacional; identificar as possibilidades abertas por tais políticas para a decolonização dos currículos. Por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004; VALA, 1990) procedemos à análise documental da Lei nº 10.639/2003 e suas DCN (CNE/CP/2004). As análises evidenciam elementos que apontam a desobediência epistêmica para a superação do eurocentrismo nos currículos colonizados das escolas brasileiras destacando epistemologias outras para a promoção da educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Movimentos Sociais Negros. Currículos Colonizados. Política Curricular.

THE ROLE OF BLACK SOCIAL MOVEMENTS AND CURRICULA (DE) COLONIZED

Michele Guerreiro Ferreira

Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
(PPGEDUC/CAA/UFPE)

mguerreirof@hotmail.com

Janssen Felipe da Silva

Programas de Pós-Graduação em Educação do
Centro de Educação e do Centro Acadêmico
do Agreste da UFPE

(PPGEDUC/CAA/UFPE e PPGE/CE/UFPE)

janssenfelipe@hotmail.com

Abstract

Based on Postcolonial Studies (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005, 2011; ESCOBAR, 2003; Walsh, 2008) this paper is about the Education of Racial-Ethnic Relations, question the colonial heritage present in school curricula and explores the decoloniality processes conducted by Black Social Movements. Its objectives are: to analyze the presence of the colonial heritage in school curricula; highlight the participation of Black Social Movements in the construction of affirmative action policies in the education sector; identify the possibilities offered by such policies for the decolonization of the curriculum. Through Content Analysis (BARDIN, 2004; VALA, 1990) carried out a documentary analysis of Law 10.639/2003 and its NCG (2004). The analysis reveals elements that show the epistemic disobedience to overcome the Eurocentrism in colonized curricula of Brazilian schools highlighting epistemologies other to promote the education of ethnic-racial relations.

Key-words: Black Social Movements. Colonized Curricula. Curriculum Policy.

Introdução

O presente trabalho versa sobre as possibilidades descortinadas pelo protagonismo dos Movimentos Sociais Negros para a transformação dos currículos colonizados das escolas brasileiras, currículos estes marcados pela herança colonial, ou seja, aquilo que herdamos do processo civilizador por meio do binômio colonialismo/colonialidade.

Para desenvolver as análises adotamos como lentes teóricas os Estudos Pós-Coloniais (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005, 2011; ESCOBAR, 2003; WALSH, 2008), enfocando as produções do Coletivo Modernidade/Colonialidade as quais nos ajudam a compreender as implicações da racionalidade eurocêntrica em relação à construção sócio-histórica da raça e do racismo, do conhecimento científico moderno e de seus efeitos sobre o currículo.

As produções do Coletivo M/C analisam os impactos do colonialismo⁵⁷ a partir da reflexão do Sistema-Mundo Moderno (WALLERSTEIN, 1999), isto é, da constituição do Mito da Modernidade e do seu lado perverso, a colonialidade⁵⁸. Com base nesses aportes refletimos sobre as lutas e conquistas dos movimentos sociais, particularmente, dos Movimentos Negros, para a construção de políticas afirmativas que vão ter rebatimento nas políticas curriculares.

Nesse sentido, realizamos a análise do *corpus* documental selecionado através dos critérios apresentados por Bardin (2004): a regra da exaustividade (reúne todos os dados passíveis de análise), a regra da

⁵⁷ O colonialismo era, inicialmente, uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é subjugada por outra.

⁵⁸ O colonialismo forja em seu bojo a colonialidade. Esta consolida um padrão de poder que não se restringe às relações formais de dominação de um povo sobre outro como ocorrera no início do colonialismo, mas intenciona firmar os pilares da racialização e da racionalização ao estabelecer e universalizar a hierarquização dos sujeitos, dos conhecimentos e das relações de trabalho para responder ao mercado capitalista global. Em detrimento do fim do colonialismo a colonialidade se mantém viva até os dias atuais.

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 do trabalho). Os documentos selecionados foram:

1. a Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”;
2. o Parecer CNE/CP nº 03/2004, que regulamenta a alteração trazida à LDBEN pela Lei nº 10.639/2003;
3. a Resolução CNE/CP nº 01/ 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A análise dos referidos documentos se deu por meio da Análise de Conteúdo (VALA, 1990), via Análise Temática (BARDIN, 2004), pois compreendemos a Análise de Conteúdo como uma técnica que nos possibilita tomar o conteúdo das mensagens para que encontremos indicadores que nos permitam fazer inferência em relação aos objetivos do estudo proposto. É por essa razão que neste trabalho adotamos a Análise de Conteúdo Temática, a qual se propõe a descobrir os núcleos ou indicadores de sentidos que partem das categorias teóricas, ou seja, da abordagem teórica que precisamos nos apropriar para fazer as inferências.

Este trabalho traz como objetivos: a) analisar a presença da herança colonial nos currículos escolares; b) identificar as possibilidades abertas através do protagonismo dos Movimentos Sociais Negros para a decolonização dos currículos e a construção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Organizamos o trabalho em quatro seções: a) análise da presença da herança colonial nos currículos escolares; b) protagonismo dos Movimentos Sociais Negros na construção de políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional; c) análise das possibilidades abertas pela promulgação da Lei nº 10.639/2003 e sua contribuição para a decolonização dos currículos escolares e para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais; d) considerações finais.

A Herança Colonial nos Currículos Escolares

As matrizes afro-indígenas nos currículos das escolas brasileiras costumam ser negadas, marginalizadas e silenciadas, como uma das marcas da presença da herança colonial que permeia a nossa sociedade e, conseqüentemente, os currículos escolares. Aprendemos sob a cosmovisão eurocêntrica, o pouco que sabemos sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como, a Indígena. Por isso, o currículo escolar quando não silencia as Histórias e Culturas outras, trata-as sob a lógica eurocentrada, ou seja, através de práticas curriculares alicerçadas na dinâmica da hierarquização, da subalternização, da marginalização e do silenciamento dos sujeitos e dos conhecimentos outros.

A herança colonial que nos referimos é tudo aquilo que herdamos do “processo civilizador” constituído/imposto no âmbito da modernidade, isto é, através da retórica da modernidade (que na realidade é através da colonialidade— enquanto a face oculta de tal retórica), que institui, por meio da invenção da ideia de raça, a justificativa plausível para a hierarquização da sociedade atrelada ao estabelecimento do lugar social de cada raça. Este fenômeno produz a inferiorização/subalternização dos modos de saber, fazer, ser, viver distintos do padrão eurocentrado. Em outras palavras, é a justificativa para as formas de opressão, exploração e da destruição da diferença, segundo Mignolo (2011).

Um dos principais postulados do Coletivo Modernidade/Colonialidade⁵⁹ é que a colonialidade é constitutiva e não derivada da modernidade. Isto é, para impor o sucesso do expansionismo europeu ou do imaginário do Sistema-Mundo Moderno, fez-se necessário subalternizar os povos conquistados em nome de um discurso que proclamava a civilização e o desenvolvimento aos moldes europeizados. Tal discurso ganhava materialidade através de ações concretas e simbólicas com o objetivo de garantir que a

cosmovisão ‘primitiva’ dos povos nativos fosse convertida à visão europeia e ‘civilizada’ de mundo, expressa através da religião, da ciência, das artes e da linguagem e convenientemente adaptada ao estágio de ‘desenvolvimento’ das populações submetidas ao poder colonial (SILVA, T. 2000, p. 133).

Mesmo com o fim do colonialismo, o padrão de poder que buscava “converter” as visões de mundo dos povos nativos e dos sequestrados do continente africano ao eurocentrismo, se mantém vivo até os dias atuais. Assim, os currículos monoculturais sustentam a herança colonial nos padrões que valorizam uma única forma de ser, de saber e de viver, a eurocêntrica.

Serrano e Waldman (2008) endossam essa afirmação ao destacar que, no caso africano, era em nome da “civilização” que o continente foi conquistado, porém nenhuma transferência de conhecimento científico ou tecnológico foi assegurada. Quando ocorria a implantação de escolas, no contexto de colonização das terras africanas, os currículos buscavam “colonizar mental e espiritualmente o homem africano”

⁵⁹ O grupo tem sua formação inicial composta por intelectuais como: o sociólogo Aníbal Quijano (Peru), o antropólogo Arturo Escobar (Colômbia), a linguista Catherine Walsh (radicada no Equador), o filósofo Enrique Dussel (Argentina), o filósofo Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), o sociólogo Ramón Grosfoguel (Porto Rico), o semiólogo Walter Mignolo (Argentina), entre outros. O sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein mantém diálogos e atividades acadêmicas com o grupo.

(*Ibid.*, p. 229), por meio do direcionamento eurocêntrico da visão de mundo.

A presença do eurocentrismo nos currículos escolares, ou seja, a herança colonial ultrapassa o período do colonialismo e chega aos nossos dias como “história universal”. Além de contar apenas uma versão da história, silenciando tantas outras, busca-se negar as diferenças, cristalizar identidades e manter a hegemonia de um único padrão civilizatório estabelecido como “normal”: o branco, o masculino, o heterossexual, o cristão, o urbano, o científico.

Assim como Freire (2005), Backes e Pavan (2011, p. 110) trazem outra questão presente nos currículos colonizados, a qual a modernidade não costumava questionar que é a relação entre cultura e educação:

porque se aceitava que havia uma base comum à que todos os sujeitos deveriam ter acesso via educação para que pudessem se tornar “cultos”. Essa base comum não foi colocada em xeque porque era reconhecida como universal. Entretanto, é preciso lembrar sempre que os supostos valores universais e superiores não possuem essas características por uma questão ontológica, mas por uma questão política. Tornaram-se “superiores” pelas disputas de poder travadas nos campos social, cultural e científico.

Nesse contexto, evidencia-se a relação entre cultura e poder e seus efeitos em relação à exclusão do outro: do negro ou do indígena, dos homossexuais, do feminismo, das várias relações com o Divino, do campo enquanto território. Tal relação, manifestada desde a seleção dos conteúdos curriculares até os códigos usados em sua materialização demonstra sua capacidade de estabelecer os papéis sociais destinados a cada um segundo não apenas sua classe social, mas, sobretudo, por meio da “raça”, do gênero, da religião, etc., na prática da colonialidade.

Os efeitos desse tipo de “currículo colonizado” e monocultural, apesar de seu poder destruidor, são praticados através de artimanhas sutis, como a negação do conflito e o silenciamento dos subalternizados através da imposição do padrão hegemônico que, sob o jugo da colonialidade do ser, não ousa questioná-lo. Semelhantemente ao que vige no paradigma do mito da democracia racial ao negar a existência do racismo e silenciar frente às questões referentes à discriminação racial a despeito da multiplicidade cultural que constitui a sociedade brasileira.

Ressaltamos que outra relação silenciada no currículo é de ordem epistemológica. Muitas vezes a discussão no território curricular fica restrita aos conteúdos a serem ensinados: quem os selecionam? Como são selecionados? Quais foram selecionados?... Mas não se discute que epistemologias estão presentes na metodologia da escolha dos conteúdos e que epistemologias estão embutidas nos conteúdos selecionados e nos silenciados. Que epistemologias estão presentes nas formas de tratar os conteúdos centrais nas práticas curriculares e que epistemologias estão presentes nos conteúdos periféricos dessas mesmas práticas. Por exemplo, quando as culturas dos povos negros e dos povos indígenas são tratadas na escola restritamente na semana do folclore, há conflitos epistêmicos velados: a epistemologia eurocêntrica expressa nos conteúdos considerados centrais oriundos da cultura "erudita" impõe às epistemologias expressas nos conteúdos dos povos não europeus a condição subalterna de ser restrita a uma semana (concessão de tempo) e à condição de folclore. Assim, a cultura dos povos subalternizados, mesmo que não silenciada completamente no currículo por estar presente na semana do folclore, é-lhe imposta à condição subalterna, por isso nem é cultura e nem é arte, mas folclore e artesanato.

É nesse sentido, que percebemos a questão da geopolítica do conhecimento presente nos currículos colonizados, os currículos clássicos. Como mostra Mignolo (2005, 2011), a geopolítica do conhecimento é uma das estratégias da modernidade europeia para afirmar sua cosmovisão de mundo como verdade universal. A

geopolítica do conhecimento expressa no currículo tem a função de reafirmar e cada vez mais consolidar as verdades universais mesmo sendo essas verdades restritas de determinados grupos hegemônicos que se travestem de universais.

Tais verdades são questionadas nos currículos pelos grupos subalternizados através das lutas pela coexistência de diferentes formas de produção de conhecimento, o que pode evidenciar a emancipação epistêmica (decolonialidade), em detrimento da condição hegemônica que impera na sociedade brasileira sob os efeitos da colonialidade.

O Protagonismo dos Movimentos Sociais Negros pela construção de uma educação antirracista

Nesta seção, o objetivo é destacarmos as tensões que influenciaram mudanças na política curricular brasileira no contexto de mobilizações dos Movimentos Sociais Negros no final do século XX. Demonstramos que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino é resultado de uma ampla luta contra a herança colonial, uma vez que combater o eurocentrismo dos currículos monoculturais significa mexer com sólidas estruturas (colonialidade) que escondem o racismo por trás do silenciamento das questões raciais no Brasil, especialmente.

O final do século XX é marcado por amplas mobilizações em prol da liberdade, da democracia, dos direitos que foram negados a grupos subalternizados. A questão racial é um dos pontos dessa nova agenda tanto no cenário internacional, como no nacional. É nesse contexto que é promulgada a nova Constituição Federal, em 1988 (BRASIL, 1988), a qual reconhece a existência do problema de discriminação racial, étnica e de gênero, e de restrições às pessoas com deficiência no país, como disposto nos seus artigos 3º, IV; 4º, VIII; 5º, XLII e 7º, XXX.

Desse modo, entre os grupos historicamente subalternizados, os Movimentos Sociais Negros passam a reivindicar seu lugar nas

preocupações governamentais nos anos 1990⁶⁰. Um exemplo dessas reivindicações são as discussões realizadas no “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, realizado em julho de 1996 em Brasília, no qual se evidenciou que a democracia racial no país era cada vez menos consensual. Para Guimarães (2009, p. 165), “foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para ascensão dos negros no Brasil”. Tal seminário foi promovido pelo Ministério da Justiça que chamou a Brasília vários pesquisadores, brasileiros e americanos, assim como um grande número de lideranças negras do país para tratar da questão do negro no Brasil.

A discussão sobre a adoção de ações afirmativas no Brasil com enfoque na questão étnico-racial é retomada como um dos desdobramentos da Declaração de Durban. Tal declaração é resultado da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pelas Nações Unidas em Durban, na África do Sul, em 2001. O evento objetivou elaborar um Plano de Ação que levasse os países a desenvolverem ações em direção à construção de uma política de promoção da igualdade racial. Contou com setenta e quatro países signatários da Declaração que ficou conhecida como Declaração Visão Para o Século XXI, lançada pelo Presidente da África do Sul, Sr. Thabo Mbeki, subscrita por Nelson Mandela e assinada pelos setenta e quatro Chefes de Estado, Chefes de Governo e dignitários, na qual afirmavam:

Reconhecemos e afirmamos que, no limiar do terceiro milênio, a luta global contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e todas as suas abomináveis formas e manifestações é uma questão de prioridade para a comunidade internacional e que esta

⁶⁰ Em 20 de novembro de 1995, em Brasília, realizou-se um ato histórico pela passagem dos 300 anos do assassinato de Zumbi dos Palmares: “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”. Os organizadores da marcha elaboraram um documento em que descreveram a situação do negro brasileiro e sugeriram políticas de superação do racismo e das desigualdades raciais no Brasil.

Conferência oferece uma oportunidade ímpar e histórica para a avaliação e identificação de todas as dimensões destes males devastadores da humanidade visando sua total eliminação através da adoção de enfoques inovadores e holísticos, do fortalecimento e da promoção de medidas práticas e efetivas em níveis nacionais, regionais e internacionais (ÁFRICA DO SUL, 2001, p. 6).

O resultado imediato da Declaração de Durban para o Brasil, por meio das pressões dos movimentos sociais sobre o governo no cenário educacional, foi a instituição da política de cotas raciais nas universidades públicas. Tal política teve um tímido efeito até o ano de 2004, pois apenas 07 universidades públicas haviam adotado o sistema de cotas: UEBA – Universidade Estadual da Bahia; UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro; UnB – Universidade de Brasília; UFAL – Universidade Federal de Alagoas; UFBA – Universidade Federal da Bahia; UFPR – Universidade Federal do Paraná; UEL – Universidade Estadual de Londrina.

É a partir de 2003 que as políticas de ação afirmativa no Brasil enfocando a questão étnico-racial assumiram um caráter mais sistemático e institucional. Sistemático por abandonar o caráter de ações esporádicas e eventuais do governo para resolver questões pontuais e não estruturais; e institucional por conquistar espaço nas instâncias de Estado. Como exemplo, podemos citar a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ligada à Presidência da República, e 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.

Mas é importante destacar que “as políticas de ações afirmativas não se reduzem ao âmbito do ensino superior e estritamente a uma de suas metas, cotas destinadas a garantir o ingresso de negros, indígenas e empobrecidos nesse nível de ensino” (SILVA, P., 2009, p. 263). Essa foi uma falsa impressão transmitida pela ênfase dada pela mídia brasileira a essas ações, pois o Estado, ao garantir o ingresso de

negros, indígenas e empobrecidos no nível superior, incomodou as elites brasileiras.

Nesse sentido, a política de ações afirmativas também se materializa na educação básica, influenciando todas as etapas e as modalidades da educação nacional, não apenas o ensino superior. Dentre as ações desenvolvidas destacamos:

- aprovação da Lei nº 10.639/2003 e mais tarde da Lei nº 11.645/2008, que modificam a LDBEN/96 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e indígena na educação básica no Brasil;
- participação de membros do Movimento Negro no Conselho Nacional de Educação, que teve papel fundamental na elaboração do Parecer CNE/CP nº 03/2004, que orientou a Resolução CNE/CP nº 01/2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- instituição do Sistema Especial de Reserva de Vagas, baseado no Projeto de Lei (PL) 3.627/2004 que instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de Escola Pública, em especial negros e indígenas, nas Instituições Públicas Federais de Educação Superior. Através do Decreto nº 7.824/2012, ficou estabelecido que até 2016, 50% das vagas das Universidades Públicas serão destinadas aos estudantes negros, indígenas, pardos ou empobrecidos;
- inclusão do quesito cor/raça no censo escolar, em vigor desde 2005, baseado no PL 2.827/2003 que instituiu a obrigatoriedade de incluir o quesito cor/raça nas fichas de matrícula e nos dados cadastrais das instituições de educação básica e superior, públicas ou privadas, em suas diversas modalidades de ensino, com a finalidade de obter dados para a definição de políticas públicas específicas;
- definição de recomendações estabelecidas nas Resoluções da II Conferência Nacional para Promoção da Igualdade Racial (II CONAPIR/2009);

- instituição do Eixo Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade, na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), que garantiu espaço para discussão da questão étnico-racial e sua contribuição para a reformulação do Plano Nacional de Educação;
- promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCN CNE/CEB nº 04/2012).

Para Silva, Ferreira e Silva (2013), tais ações, dentre outras, são algumas das principais conquistas da mobilização dos Movimentos Negros no cenário educacional e assinalam para uma prática/política outra apontando para a construção de uma sociedade outra, pois se posicionam contra a colonialidade através do combate ao preconceito e ao racismo geradores de desigualdades socioeconômicas, epistêmicas e culturais. Tais ações não foram pensadas apenas dentro das academias ou em gabinetes fechados, mas antes, tiveram a ativa participação da sociedade civil e dos movimentos sociais em diálogos conflitivos com os governos.

Destacamos que a promulgação da Lei nº 10.639/2003, bem como as medidas citadas e outras não mencionadas aqui, foram frutos das resistências e das proposições dos movimentos sociais àquela política global hegemônica no país especialmente na década de 1990. Tal ação é o recorte do nosso estudo, pois a promulgação da Lei nº 10.639/2003 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, P., 2009, p. 265).

As possibilidades descortinadas pelas lutas dos Movimentos Sociais Negros de enfrentamento da herança colonial nos currículos escolares

Segundo Gomes (2008), a promulgação da Lei nº 10.639/2003 prevê mudanças estruturais e influencia a política curricular no Brasil. A autora mostra que “a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da

luta pela construção da cidadania e da democracia para todos” (*Ibid.*, p. 70). Na medida em que a discussão sobre a importância do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ultrapassa os discursos dos movimentos sociais e são materializados em componentes curriculares obrigatórios, é questionado “quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para que o produz” (SANTOS, 2004, p. 9) e propõem-se perspectivas outras, locais outros, formas outras de produção de conhecimento e sua relação com o currículo escolar.

Nesse cenário, não se questiona apenas qual o conhecimento de referência na constituição do currículo, mas quais são as epistemologias negadas e quais os efeitos nocivos dessa negação no currículo, na educação como um todo e para a sociedade de modo geral. E para compreender os efeitos nocivos da negação epistêmica curricular, é necessário problematizar o contexto global e local em que se materializa a educação escolar. Tal problematização faz-se por meio de um olhar histórico nas suas várias dimensões (política, cultural, social etc.) sobre a construção da realidade e de seus efeitos na política/prática curricular. Uma vez que o currículo só pode ser compreendido inserido no contexto em que se configura e observando as condições nas quais se desenvolve (GIMENO SACRISTÁN, 2000), o que ratifica sua condição histórica e social.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer a Lei nº 10.639/2003 juntamente com suas diretrizes:

- Parecer CNE/CP nº 03/2004, que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e foi aprovado em 10 de março de 2004. Esse Parecer, de acordo com Gomes (2008), foi construído mediante consulta pública a militantes, intelectuais e legisladores, representando um avanço no âmbito da legislação educacional e correspondendo, em certa medida, aos anseios de diversos setores da sociedade e dos Movimentos Negros.
- a Resolução CNE/CP nº 01, 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.

Tais DCN rompem com o eurocentrismo ao estabelecer o ensino da História e da Cultura dos que foram silenciados e invisibilizados durante toda a história da educação no país. Como nos mostra GimenoSácristan (1998, p. 148), ao afirmar que a determinação dos conteúdos que compõem o currículo implica em qual “função queremos que se cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir”. Percebemos que tal entendimento nos remete ao fato de que constituir essa seleção curricular representa as tensões, as lutas e os anseios de diversos setores da sociedade e dos Movimentos Negros para ver o negro retratado no currículo escolar de forma positiva, isto é, através de uma opção decolonial:

Assim, é preciso que a opção descolonial fique clara neste contexto. Descolonial significa pensar a partir da exterioridade e **em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica** que cria, constrói, erige um exterior a fim de assegurar sua interioridade (MIGNOLO, 2008, p. 304 – Grifo nosso).

De acordo com a compreensão da opção decolonial, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se restringe a incluir novos conteúdos ao currículo, mas colocar esses conteúdos vis-à-vis com os conteúdos hegemônicos em função do combate ao racismo e à discriminação étnico-racial em função de um projeto de sociedade outro. Assim, sua intenção é apresentar esses componentes curriculares articulados com a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais. Nesse sentido, estão implícitas as tensões de exterioridade/interioridade a que Mignolo (2011) se refere, uma vez que as relações raciais em nosso país se constituem no âmbito da colonialidade de forma hierarquizadora das raças que são forjadas naquele contexto do colonialismo. Para Escobar (2003, p. 63),

La noción de exterioridad no implica un afuera ontológico, sino que refiere a un afuera que es precisamente constituido como diferencia por el discurso hegemónico. Esta noción de exterioridad surge principalmente por el pensamiento sobre el Otro desde la perspectiva ética y epistemológica de la filosofía de la liberación: el Otro como oprimido, como mujer, como racialmente marcado, como excluido, como pobre, como naturaleza.

Nesse sentido, entendemos que construir uma educação das relações étnico-raciais significa horizontalizar tais relações, superando os discursos que criaram o outro para subalternizá-lo e valorizando a participação de todos na construção da História.

Os conteúdos sugeridos nas DCN estão pautados em três princípios que trazem desdobramentos e encaminhamentos para todo o sistema educacional do país, são eles: Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimentos de Identidades e de Direitos; e Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações. E estão organizados em seis eixos:

1. História Afro-Brasileira;
2. História da África;
3. Cultura Afro-Brasileira;
4. Cultura Africana;
5. História e Cultura Afro-Brasileira;
6. História e Cultura Africana.

Os princípios e os eixos não são, necessariamente, disciplinares, o que denota a complexidade em promover a educação das relações étnico-raciais através do ensino de conteúdos que para serem aprendidos precisam estar relacionados, embora percebamos a ênfase dada à História. Como os princípios e os eixos não são *a priori* de natureza disciplinar, há, nesse momento, uma desobediência epistêmica em consideração ao currículo monocultural e disciplinar clássico da modernidade. Essa desobediência se estende na medida em que o lugar de enunciação não é mais somente o eurocêntrico, mas a África assume também esse lugar.

É perceptível que os conteúdos buscam romper com o eurocentrismo, mostrando que há produção de conhecimento além dos territórios do norte global. A colonialidade do saber tenta negar esses conhecimentos outros, e por vezes, faz com que o eurocentrismo se aproprie indebitamente deles, como por exemplo, transmitindo a falsa ideia de que o Egito é um território desconectado da África! Por isso, os conhecimentos científicos e filosóficos que contribuem para o pensamento ocidental não seriam africanos, mas de certa forma, ocidentais.

Os conteúdos sugeridos corroboram com a afirmação de Abdelkebir Khatibi (*apud* MIGNOLO, 2011, p. 135), quando o autor afirma que paralelamente “a las sociedades ‘subdesarrolladas’ existen ‘sociedades silenciadas’”, pois, embora tais sociedades falem e escrevam, não são escutadas pela produção global do conhecimento. Trazer esses conteúdos para a sala de aula significa romper com a geopolítica do conhecimento.

Mas devemos abordar a questão com um olhar abrangente. Por um lado, o currículo escolar valida uma seleção cultural, daí a importância em ter estabelecido conteúdos curriculares que possam materializar o objetivo central de promover a educação antirracista e intercultural. Por outro lado, não podemos ser ingênuos/os e acreditar que a obrigatoriedade do ensino de determinados conteúdos, por si, já dá conta de promover as mudanças almejadas pelas lutas dos movimentos sociais.

As referidas diretrizes consideram que para haver uma educação das relações étnico-raciais se fazem necessárias “aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL, 2004a).

A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se restringe a incluir novos conteúdos ao currículo, como já mencionamos, sua intenção é apresentar esses componentes curriculares articulados com a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais. Para Oliveira e Candau (2010, p. 32), tais diretrizes

provocam a reflexão sobre a construção de uma pedagogia antirracista:

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.

Alcançar essa educação antirracista se faz através de várias ações dentro e fora da escola, considerando que o racismo não nasce na escola, mas impõe à escola o imperativo de construir Pedagogias de combate ao racismo. Além de garantir o acesso de pessoas negras às escolas, é necessário um currículo que expresse de forma positiva e equitativa a História e a Cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Mas é também que as formas de conceber o mundo, o conhecimento e a vida dos povos africanos e afro-brasileiros sejam contemplados nos currículos escolares. E ser contemplados não significa nem o seu reconhecimento e nem apenas a garantia de um determinado lugar no tempo-espaço curricular, significa rompimento com as estruturas epistêmicas e de poder presentes no currículo e na escola como um todo.

Considerações

A herança colonial, ainda presente nos currículos escolares, além de sonegar os saberes, as formas de ser e de viver de povos que constituíram a nação brasileira juntamente com os colonizadores, impõe uma única referência como verdade universal, comprometendo seriamente as relações sociais e raciais no país, bem como o autoconceito e a identidade de grande parcela da sociedade brasileira.

As lutas dos Movimentos Sociais Negros sobre a condição de ser negro num país que vive(u) sob a égide do mito da democracia racial tem sido árdua, porém exitosa. Ao ampliar o debate sobre as desigualdades raciais tem alcançado vários setores da sociedade e se materializado em políticas de ação afirmativa com o intuito de corrigir

as distorções geradas ao longo da história brasileira. Contudo, ainda há muito por lutar, as políticas de ação afirmativa não são em si suficientes para mudanças radicais nas estruturas de poder ainda hegemônicas na sociedade brasileira. Mobilização por políticas outras na direção de uma educação e de uma sociedade decolonial ainda são insuficientes. A ausência, por exemplo, de uma política de formação inicial e continuada de professoras/es que foque e tome como referências as epistemologias outras dos povos historicamente silenciados ainda é inexistente. A luta por um Estado Pluri-identitário ainda não é uma bandeira forte nos movimentos sociais brasileiros, diferentemente do Equador e da Bolívia.

De acordo com o exposto podemos apreender que decolonizar os currículos escolares demanda atenção para o projeto de sociedade que se deseja construir. Assim, como não podemos simplesmente silenciar e negar as diferenças culturais presentes na sociedade, é importante incluir conteúdos sobre tais diferenças, embora não seja suficiente. A construção de uma educação antirracista e intercultural, através de um currículo decolonial vão se fazendo nas tensões societais.

Consideramos importante a abertura de possibilidades que se alcança com a materialização de lutas dos Movimentos Sociais Negros através da Lei nº 10.639/2003 e de suas Diretrizes Curriculares. Tais como, romper com o eurocentrismo, horizontalizar as relações raciais, contemplar nos currículos as diversas formas de saber, de viver e de ser, não como mera concessão durante uma efeméride, mas como conteúdos principais ao longo de todo o ano letivo.

A intensificação do debate sobre a promoção de uma educação antirracista é um dos principais avanços no que tange a alteração da LDBEN pela Lei nº 10.639/2003. Porém, após dez anos de sua promulgação ainda há muitos desafios a ser superados para nos livrarmos radicalmente da “maldita” herança colonial nos currículos das escolas brasileiras.

Ressaltamos ainda que um dos efeitos da mobilização dos Movimentos Negros na construção da legislação educacional no que

diz respeito ao currículo da educação básica irradiou para outros níveis de ensino. Hoje, por exemplo, há a necessidade urgente de discutir a formação inicial e continuada do professor na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, como também repensar os processos de gestão educacional e escolar.

Por fim, o enfrentamento da herança colonial exige problematizar: a natureza uni-identitária do Estado brasileiro fundado no Estado-Nação moderno capitalista para se intensificar a compreensão da possibilidade da construção de um Estado pluri-identitário alicerçado nos diferentes povos brasileiros; a prevalência de política de identidade e não de identidade na política⁶¹ e; a estrutura do sistema escolar sustentada na burocracia de um Estado uni-identitário e refém das elites nacionais e internacionais.

Referências

BACKES, J. L.; PAVAN, R. A desconstrução das representações coloniais sobre a diferença cultural e a construção de representações interculturais: Um desafio para a formação de educadores. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v.11, n.2, pp.108-119, Jul/Dez 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>. Acesso em 20/05/2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em

⁶¹ De acordo com Mignolo (2008), as políticas de identidade permanecem na razão colonial que criou as identidades homogeneizadoras (como índios e negros), não rompem com essa lógica. Enquanto que as identidades nas políticas significam uma opção decolonial que impele a pensar politicamente projetos de decolonização.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10/06/2011.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer nº 3**, de 10 de Março de 2004a. Dispõe sobre 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/CP. **Resolução nº 1**, de 17 de Março de 2004b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: Uma Construção Plural, Original e Complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Vol. 10, núm. 29, janeiro-abril, 2010, pp. 151-169.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**. Colombia, nº 01, enero-diciembre, 2003, p. 51-86.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 49 reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J. O Que São os Conteúdos de Ensino? In: GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 149-195.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: Uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, pp. 67-89.

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, 2005.

MIGNOLO, W. *Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política*. In: **Cadernos de Letras da UFF**– Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, 2008, p. 287-324.

MIGNOLO, W. **Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **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**. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

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. Acesso em; 07/08/2011.

SERRANO, C.; WALDMAN, M. **MemóriaD'África: a temática africana em sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. In: **Revista Eletrônica de Educação. São Carlos**, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 248-272, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

VALA, J. A análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Orgs.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990, pp. 101-128.

WALLERSTEIN, I. **El Moderno Sistema Mundial III**: la segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850. Vol. III, Madrid: Siglo XXI Editores S.A., 1999.

WALSH, C. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, N°.9, p. 131-152: julio-diciembre 2008.