



EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM CAMINHO ABERTO PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

EDUCATION OF ETHNIC AND RACIAL RELATIONS: AN OPEN PATH TO THE CONSTRUCTION OF A CRITICAL INTERCULTURAL EDUCATION

Janssen Felipe da Silva¹; Michele Guerreiro Ferreira² Delma Josefa da Silva³
Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Brasil

Resumo

Este artigo, fruto do diálogo entre uma pesquisa de Mestrado e uma de Doutorado, baseia-se nos *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos* (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005, 2011; WALSH, 2008; SARTORELLO, 2009) e versa sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, partindo do questionamento da cosmovisão da sociedade moderna, a qual está pautada na *herança colonial* (MIGNOLO, 2005, 2011). A partir da problematização da matriz colonial da *raça* e do *racismo* vamos interrogando a *geopolítica do conhecimento* e discutindo os processos de *decolonialidade* protagonizado pelos Movimentos Sociais Negros. Nossos objetivos são: a) apresentar como os Movimentos Sociais Negros no Brasil vêm participando de forma proativa das possibilidades de mudanças na estrutura da educação, dentre elas na proposição e na formulação de políticas de ações afirmativas; b) analisar como estas políticas de ações afirmativas no âmbito educacional têm influenciado as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); c) e analisar a relação entre estas políticas e a *Educação Intercultural Crítica*. Para tanto, a partir dos critérios da *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 2004), selecionamos o *corpus* e procedemos à análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais promulgadas no período 2001-2011. As análises mostram que a política curricular nacional apresenta elementos que abrem caminhos para a construção de uma *Educação Intercultural Crítica* e uma Pedagogia Decolonial Antirracista.

¹ Mestre e Doutor em Educação – UFPE. Professor Adjunto do Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente – UFPE e Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação, UFPE. janssenfelipe@hotmail.com

² Mestranda em Educação Contemporânea PPGEDUC-CAA-UFPE. Professora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru - FAFICA. Agência de Fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. mguerreirof@hotmail.com

³ Mestra e Doutoranda em Educação PPGE-CE-UFPE. Professora de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na FAFICA. Coordenadora do Grupo de Estudo Africanidades e Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos. Agência de Fomento: Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco – FACEPE. delmaj@hotmai.com



Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais; Movimentos Sociais Negros; Ações Afirmativas; Interculturalidade.

Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE)

Abstract

This article, the result of a dialogue between a Master's and a Doctorate researches, is based on the *Latin American Postcolonial Studies* (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005, 2011; WALSH, 2008; SARTORELLO, 2009) and it discusses the Education of Ethnic and Racial Relations, starting from an enquiry of modern society's cosmivision, which is based on the *colonial heritage* (MIGNOLO, 2005, 2011). From the colonial matrix problematization of the *race* and *racism* we are increasingly inquiring the *knowledge geopolitics* and discussing the processes of *decoloniality* set by the Black Social Movements. Our goals are: a) present how the Black Social Movements in Brazil have been taking part in a proactive way of the changing possibilities in the structure of education, such as proposition and policy formulation of affirmative actions; b) analyze how these affirmative action policies in educational extent have influenced the National Curricular Guidelines (*Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – in Portuguese*); c) and analyze the relation among these policies and *Critical Intercultural Education*. For this purpose, from criteria of *Content Analysis* (BARDIN, 2004), we selected the *corpus* and proceeded to the documental analysis of the National Curricular Guidelines promulgated during the period from 2001 to 2011. The analysis show that the National Curricular Policy presents elements that open paths to the construction of a *Critical Intercultural Education* is a Decolonial Antiracist Pedagogy.

Key words: Education of Ethnic and Racial Relations; Black Social Movements; Positive Actions; Interculturality.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM CAMINHO ABERTO PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICA

Introdução

Este artigo é o diálogo entre duas pesquisas: uma de Mestrado no Centro Acadêmico do Agreste (Caruaru) e outra de Doutorado no Centro de Educação (Recife), ambas da Universidade Federal de Pernambuco. Os objetivos deste trabalho são: a) apresentar como os Movimentos Sociais Negros no Brasil vêm participando de forma proativa das possibilidades de



mudanças na estrutura da educação, dentre elas na proposição e na formulação de políticas de reparação, a exemplo de ações afirmativas; b) analisar como a política de ações afirmativas, no período de 2001 a 2011, no âmbito da educação, tem influenciado as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); c) e compreender a relação entre estas políticas e a *Educação Intercultural Crítica*.

É fundamental para a discussão proposta definir a política de ações afirmativas, inseridas no contexto da política educacional e da política curricular. Partimos da compreensão que estas se inserem na esfera das Políticas Sociais, aqui entendidas como aquelas que têm o objetivo de garantir os direitos sociais que visam à diminuição das desigualdades produzidas pelas estruturas socioeconômicas, culturais e educacionais. Para abordar a educação como uma política social faz-se necessário “diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’” (AZEVEDO, 2004, p. 05). Assim, compreendemos que a política educacional enquanto política social é o Estado em ação para responder ao direito no âmbito educativo institucional da população.

Já a política de ações afirmativas é aquela que visa “corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações” (SILVA, 2009, p. 264), ou seja, não se restringe aos aparatos jurídicos de reparação ou intervenção *ex post facto*. Tal política pode ser entendida como

(...) um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (...) trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido - o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES, 2001, p. 05).

É dessa compreensão global e não linear das políticas sociais, e dentro delas, da política de ações afirmativas no âmbito educacional, que entendemos o currículo como expressão das disputas no interior da sociedade. Para Lopes (2006, p. 39), a “política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares”. A definição da autora mostra



a tensionada relação Sociedade/Estado nas definições das políticas que visam intervir no chão das escolas.

Destacamos que os *Estudos Pós-Coloniais* da vertente *Latino-Americana* (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005, 2007; WALSH, 2008; SARTORELLO, 2009) são as lentes teóricas para analisar as implicações da política de ações afirmativas na política curricular. Partimos do pressuposto, baseado nesses *Estudos*, que o racismo é resultado de uma construção mental⁴ da ideia de *raça*, fruto de um padrão de dominação colonial fundado na racionalidade eurocêntrica⁵.

Tal racionalidade mantém uma acomodação social, racial, sexual e territorial, entre outras, da sociedade baseada numa classificação hierárquica através da *colonialidade*, esta compreendida como 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 (QUIJANO, 2005, 2007; WALSH, 2008). Essa hierarquização inicialmente fundamenta-se em explicações de cunho biológico que buscam naturalizar as diferenças construídas socialmente, gerando o preconceito, o racismo e a discriminação.

É com base nos *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos* que analisamos a mobilização dos movimentos sociais, em particular dos Movimentos Negros, na construção de política de ações afirmativas no âmbito da educação. Dentre as ações afirmativas, destacamos a Lei nº 10.639/2003 complementar à LDB/96, que versa sobre o currículo escolar como possibilidade do aprofundamento das discussões e das mobilizações para a decolonização dos currículos escolares, decolonização entendida aqui como o enfrentamento e a desconstrução da colonialidade por meio das mobilizações e das proposições (*pensamento de fronteira*⁶ e *desobediência epistêmica*⁷) dos Movimentos Sociais Negros.

Para dar conta dos objetivos do artigo, constituímos o seguinte *corpus* documental:

⁴ Com o termo *construção mental* Quijano (2005) quer ressaltar que o conceito de *raça* nada mais é do que uma abstração, uma invenção sem fundamentos biológicos, mas com efeitos sociológicos, políticos e ideológicos que marcam a hegemonia branca desde o século XVI.

⁵ Segundo Santos, essa racionalidade é “totalitária na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas regras metodológicas” (1999, p. 11).

⁶ Outra modalidade epistemológica fundada no reordenamento da geopolítica do conhecimento. Expressa a luta da razão subalterna para colocar-se em primeiro plano, mas não em uma relação dicotômica (saberes hegemônicos/saberes subalternizados), senão em um diálogo “trans-epistemológico”, ou seja, a posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica (MIGNOLO, 2011).

⁷ É a superação da forma de pensar da maneira como o mundo moderno se constituiu, desconectando-se do eurocentrismo. A *desobediência epistêmica* rompe com a identidade disciplinar, os essencialismos, o fundamentalismo.

Quadro 01 – Corpus Documental

Política de ações afirmativas	Política Curricular
<ol style="list-style-type: none">1. Lei nº 10.639/2003 que modifica a LDB/96, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;2. Projeto de Lei nº 3.627/2004 que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas para Estudantes Egressos de Escola Pública, em Especial Negros e Indígenas, nas Instituições Públicas Federais de Educação Superior⁸;3. Projeto de Lei nº 2.827/2003 que institui 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;4. Documento Final da CONAE/2010.	<ol style="list-style-type: none">1. Resolução CNE/CP nº 01 de 17 de março de 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 (BRASIL, 2004);2. Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009);3. Resolução CNE/CEB nº 04 de 13 de julho de 2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010);4. Resolução CNE/CEB nº 07 de 14 de dezembro de 2010 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos (BRASIL, 2010).

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

Este artigo está organizado em quatro seções: a) a construção da ideia de *raça* e de *racismo*; b) o protagonismo dos movimentos sociais na construção de políticas de promoção da igualdade racial; c) a relação entre as medidas de ações afirmativas no âmbito educacional e as DCN e sua contribuição para uma *Educação Intercultural* e antirracista; d) as considerações finais.

A Matriz Colonial da Raça e do Racismo

Os *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos* transcendem os discursos acadêmicos e políticos que supõem que o mundo se tornou descolonizado após a independência das ex-colônias e a formação dos Estados-nação. Tais *Estudos* surgem nas Américas nos pensamentos e nas

⁸ Regulamentada pelo Decreto nº 7.824 publicado em 15 de outubro de 2012.

práticas sociais indígenas e afro-caribenhos, dialogando com os movimentos de descolonização na Ásia e na África. Esses Estudos questionam, entre outras coisas, os sujeitos e o *lôcus* de enunciação, contestam a *ego-política do conhecimento* e a *geopolítica do conhecimento* modernas, e lutam contra a herança colonial que se funda na *racialização* e na *racionalização* e se sedimenta na colonialidade, como veremos mais adiante.

Para Mignolo (2007), questionar a *geopolítica do conhecimento*, ou a racionalidade hegemônica, significa os povos subalternizados requererem o direito à diferença e assumirem o controle dos seus fundamentos epistêmicos, isto é, a condição epistêmica. Essa postura questionadora evidencia que a racionalidade hegemônica, definida como universal e homogênea, não passa de um dos vários fios que tecem a rede de conhecimentos da sociedade moderna.

O direito à diferença e o controle dos próprios fundamentos epistêmicos são os princípios que possibilitam que os povos subalternizados não tenham apenas suas liberdades reconhecidas em textos legais, mas que exerçam suas liberdades, seus protagonismos políticos e epistêmicos, principalmente no âmbito educacional. No caso específico da educação das relações étnico-raciais, significa superar os currículos monoculturais através dos componentes curriculares História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como dos Povos Indígenas, fundados *no pensamento de fronteira*⁹, *na desobediência epistêmica* e em *Projetos Decoloniais* de sociedade. A escola, nesse sentido, estaria comprometida em ensinar a aprender a desaprender criticamente aquela racionalidade que inventou um mundo profundamente discriminatório e, por conseguinte, desumano, humilhante e sequestrador das dignidades dos povos e dos grupos historicamente subalternizados. No seio dessa escola são indispensáveis práticas curriculares fundadas em epistemologias *outras* que questionam a supremacia da *racionalização* e da *racialização* modernas.

Podemos afirmar que a racionalidade hegemônica eurocêntrica funda seus alicerces no advento da Modernidade. Esta é inventada e se constitui tomando por base dois pilares: *racialização* e *racionalização*. O primeiro se refere à forma de classificar a sociedade em *raças*. E o segundo, à forma de legitimar apenas o pensamento eurocêntrico como única forma de produção de conhecimento verdadeiro e justificar racionalmente a *racialização*. Nesse sentido, institui-se um *racismo epistemológico* (GROSFOGUEL, 2006).

No interior do *sistema-mundo capitalista* (WALLERSTEIN, 1999), a *racionalização* estabelece também o controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Quijano (2005) 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” (2005, p.

⁹ Termo utilizado por Mignolo (2005), Walsh (2008) entre outros autores, para se referirem ao pensamento que se estabelece entre os grupos subalternizados em diálogo com o pensamento hegemônico, formando um *pensamento outro*.

231). A distribuição do trabalho por meio dessa racionalidade destinou inicialmente: aos brancos o trabalho intelectual e assalariado; aos índios o trabalho braçal, servil, e aos negros, o escravo. Essa distribuição são as bases da sociedade moderna.

Frisamos que a Modernidade e a Europa são invenções que estão intimamente ligadas à invasão/invenção da América. Nesse processo de invenção mútua, cria-se a visão da Europa enquanto o *norte*, o lugar de referência e a América como o *não lugar*, a não referência. A produção ideológica desses dois continentes são as pilastras da sociedade hodierna, do novo *sistema-mundo moderno capitalista*.

Assim, os autóctones americanos e caribenhos, bem como os que foram trazidos através da diáspora africana, passam a representar os que *não são* e, conseqüentemente, como vivem, o que pensam e o que produzem é tomado como senso comum e de pouco prestígio, sem validade epistêmica, cultural e política. Isto é, institucionaliza-se o silenciamento territorial, étnico, político e epistemológico, consolidando-se quem não pode ser e produzir cultura e conhecimento válidos, estabelecendo-se a *ego-política do conhecimento* (quem produz) e a *geopolítica do conhecimento* (onde produz).

Dessa forma, o *sistema-mundo moderno capitalista* se alicerçou na lógica da regulação, da classificação e da exclusão de territórios, de povos, de sujeitos e de conhecimentos. Uma regulação baseada na relação de poder da subordinação de continentes, de raças, de etnias, de identidades e de epistemologias, classificando-os entre norte e sul, centro e periferia, superior e inferior, civilizado e selvagem, científico e senso comum. Tal classificação estabelece os níveis de exclusão dos territórios, dos povos, dos grupos, das culturas e dos conhecimentos. Salientamos que os processos de regulação, de classificação e de exclusão não são lineares e estáticos. Por exemplo, a classificação entre centro e periferia não se dá numa relação dicotômica; no centro há periferias e nestas há centros, como também a relação entre centros e periferias não são lineares e estáticas.

Para compreendermos como se forjou e se sustenta o *sistema-mundo moderno capitalista*, é mister apresentarmos a distinção entre *colonialismo* e *colonialidade*. O *colonialismo* foi um padrão de dominação e de exploração que exercia 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, mas ainda não representava, necessariamente, relações racistas de poder. O *colonialismo* era, inicialmente, uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é subjugada por outra.

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. Podemos dizer que a *colonialidade* inicia-se no *colonialismo*, mas não finda com ele, ao contrário, ganha força e fôlego mesmo com o processo de descolonização.

Assim, a *colonialidade* não acaba com o fim do *colonialismo*, pois o padrão de poder estabelecido com ela se mantém vivo até os dias atuais, como podemos observar: nos currículos escolares que tomam a história da Europa como História Universal; no padrão de beleza hegemônico, que compromete a autoimagem daqueles e daquelas que não possuem os traços fenotípicos europeizados; no conhecimento considerado válido (científico/eurocêntrico) e no considerado senso comum (os saberes dos povos indígenas, africanos, e de todas as outras partes do mundo que não estejam baseados na racionalidade científica europeia); entre outros vários aspectos da vida moderna.

Compreendemos que a *colonialidade* atua sobre diversas dimensões do colonizado, por isso Quijano (2005) e autores como Mignolo (2005) e Walsh (2008) apresentam-na a partir de quatro eixos: *colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza*. Esses eixos possuem sentidos sociais, culturais, epistêmicos, existenciais e políticos. Eles atuam de maneira a afirmar e a celebrar os sucessos epistêmicos europeus, ao passo que silenciam, negam e rejeitam outras formas de racionalidade e de história. Para os objetivos deste texto nos ateremos à *Colonialidade do Poder* e à *Colonialidade do Ser*¹⁰ por impactarem diretamente na construção do *racismo*.

A *Colonialidade do Poder* impõe 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”. Isto é, hierarquizou e localizou os grupos humanos dentro de uma lógica eurocentrada branca, patriarcal, cristã, etc. da civilização ocidental, pretensamente uni-versal e profundamente mono-tópica. Nessa lógica, os nativos da América e os sequestrados da África foram classificados como inferiores em relação aos brancos do “velho continente”. Essa hierarquia, na lógica eurocentrada, era encarada como a ordem natural das coisas.

É no século XVIII que essa lógica tem seu apogeu, onde 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,

¹⁰ A *Colonialidade do Saber* legitima como universal a razão eurocêntrica, ao passo que descarta outros conhecimentos e racionalidades epistêmicas que não se pautem na razão hegemônica. E a *Colonialidade da Natureza*, para Walsh (2008), baseia-se na divisão binária homem/natureza, na qual a relação que se opera é a da exploração da natureza pelo homem. Esse eixo da *colonialidade* está ligado à fome, à pobreza, ao aumento de refugiados ambientais. Embora possa parecer que a *colonialidade da natureza* ataca apenas os elementos naturais, como podemos ver, impacta diretamente o ser humano, e especialmente, os subalternizados.



para aperfeiçoar a classificação (MUNANGA, 2003). Tais critérios tornavam cada vez mais a classificação humana natural e camuflava sua condição de ser, de fato, socialmente construída.

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, a própria racionalidade científica afirma que as *raças* humanas não existem (MUNANGA, 2003). Apesar de ser contestada sua cientificidade, a ideia *raças* permanece com a função de ratificar o poder do colonizador.

Embora a *raça* seja uma construção mental e sociológica, ela dá origem a uma doutrina conhecida como *racismo* que, de acordo com Guimarães (2005), apresenta-se sob a forma de uma pretensa superioridade estética, cultural e, até mesmo, moral dos grupos hegemônicos sobre aqueles historicamente subalternizados. Assim, apesar de os próprios cientistas comprovarem que a ideia de *raça* humana não tem qualquer fundamento biológico, científico ou natural, essa constatação é insuficiente para combater os efeitos do preconceito, do racismo e da discriminação racial, principalmente porque o racismo não é uma questão científica e sim sociopolítica e ideológica.

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

Como a ideia de classificação da população em *raças* se propaga, colonizadores e subalternizados acreditam nessa ideia. É nesse movimento que se materializa 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 (...) se refiere como el trato de la «no existencia»”. A negação sistemática da pessoa *outra*¹¹ significa negar o estatuto de humanidade aos povos e aos grupos subalternizados. Fanon (2008, p. 90) mostra como a negação do estatuto de humanidade do subalternizado mantém a acomodação social desejada pelos colonizadores:

O colonizador, se bem que “em minoria”, não se sente inferiorizado. Há na Martinica duzentos brancos que se julgam superiores a trezentos mil elementos de cor. Na África do Sul, devem existir dois milhões de brancos para aproximadamente

¹¹ O termo *outro/outra*, de acordo com Walsh (2008), refere-se ao posicionamento de fronteira, que não significa contraposição ou alternativa, mas possibilidades distintas, com origens contra-hegemônicas.

treze milhões de nativos, e nunca passou pela cabeça de nenhum nativo sentir-se superior a um branco minoritário.

A *colonialidade do ser* faz com que o subalternizado não questione a situação imposta pela *colonialidade do poder*, mas conduz a outro questionamento: “quem sou eu?”, fazendo-o acreditar que realmente é de uma *raça* inferior, por isso deve submeter-se aos desígnios da *raça* superior.

A negação da pessoa *outra* se estende ao seu território e à sua cultura, por isso o racismo é mais que subalternizar o sujeito individual, é desqualificar tudo que o sujeito negado pode representar. O racismo despe o outro da condição de ser. No máximo, o outro pode imitar aquele que é, mas jamais pode vir a ser, não tem o “direito” de assumir a condição de ser. Por isso escutamos: “aquela negra é muito bonita, parece ser branca”; “aquele negro é uma pessoa boa, tem alma de branco”¹².

O *racismo*, baseado na invenção da *raça*, tem sua matriz fundada nas relações sociais, políticas e epistemológicas regidas pela *colonialidade*. Assim, Mignolo (2007, p. 26) chama a atenção para o fato de que “la modernidad es una hidra de tres cabezas, aunque sólo muestra una: la retórica de salvación y progreso”. A modernidade se constitui hegemônica por causa da força da *colonialidade*, que age sutilmente, através dos eixos descritos anteriormente (poder, saber, ser e natureza). Mas, para o autor, há uma energia que não se deixa manejar por essa lógica, nem acredita nos “contos de fada” da retórica da modernidade, essa “energia” é a *decolonialidade*.

Para Walsh (2008), a *decolonialidade* é uma ação que desafia e procura derrubar as estruturas sociais, políticas e epistemológicas constituídas na *colonialidade*. Tal ação representa a relação entre os conhecimentos hegemônicos e os conhecimentos *outros*, ponte para a construção da *Interculturalidade*.

Interculturalidade é estratégia e princípio da construção do *pensamento outro*, através de pensamentos, ações e enfoques epistêmicos distintos do eurocentrismo. Nesse sentido, a autora associa a *Interculturalidade* a um projeto social, cultural, educacional, político, ético, estético, epistêmico.

Mas, cabe distinguir a *Interculturalidade Funcional* da *Interculturalidade Crítica*. A *Interculturalidade* não se materializa apenas como estratégia do projeto decolonial, podendo ser tomada também como uma estratégia de mera oficialização das diferenças nas políticas. Para Sartorello

¹² Chamamos a atenção de que tal estratégia de negação do outro e, inclusive do próprio racismo no caso do Brasil, é um dos elementos que deu origem ao *mito da democracia racial*, fundado na década de 1930, principalmente a partir da obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre. O conceito de democracia racial foi desconstruído pelos Movimentos Negros e por vários autores, entre eles, Fernandes (1978), ao analisar que a focalização superficial e externa das relações entre brancos e negros no país transmitia e transmite a ideia de ajustamento racial, promovendo a imagem para o mundo de que o Brasil se constituiu numa sociedade sem impedimentos legais à ascensão de pessoas negras a cargos oficiais ou de prestígio social.



(2009), a principal distinção entre elas é que a *Funcional* serve aos interesses do Estado Neoliberal e segue a tradição do multiculturalismo liberal, concebendo as políticas interculturais como mecanismos assistenciais que contribuem para um processo de integração subordinada dos grupos excluídos. A *Interculturalidade Crítica* opõe-se ao sistema político e econômico neoliberal e considera a *Educação Intercultural* como direito e meio para contribuir com a transformação da condição subalterna das minorias.

Assim como a *Interculturalidade*, a *Educação Intercultural* também tem sido classificada em duas perspectivas: *Funcional* e *Crítica*. Dessa forma, Sartorello (2009, p. 81) adverte que a *Educação Intercultural Funcional* pode determinar “mediante la victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos en el nuevo orden-mundo, lugares culturales que no pongan en tensión la estabilidad social”, isto é, utilizando a *Interculturalidade* como aliada às formas de dominação econômica, social e cultural, em suma, funcional ao neoliberalismo.

Em contrapartida, o cerne da *Educação Intercultural Crítica* parte do *diálogo crítico* entre grupos socioculturais, 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. A *Educação Intercultural Crítica* não se restringe a incluir novos temas aos currículos ou mudar as formas de ensinar. Essa *Educação* coloca em xeque as clássicas pedagogias escolares eurocentradas e abre um intenso diálogo com as pedagogias dos movimentos sociais.

A *Educação Intercultural Crítica* estabelece-se na direção da transformação estrutural e sócio-histórica. Essa perspectiva de educação protesta as formulações que não questionam as ideologias presentes na base da construção do Estado-nação e as falsas incorporações das culturas marginalizadas que se limitam a reforçar a herança colonial (*racialização/racionalização*), através da incorporação dos discursos subalternizados. Observamos, então, que a *Educação Intercultural* tem profunda ligação com a Educação das Relações Étnico-Raciais oriunda dos Movimentos Negros.

Tal Educação orienta a *Pedagogia Decolonial* que, para Walsh (2008), ainda é um processo em marcha. Trata-se do repúdio ao que o colonialismo construiu e que a *colonialidade* mantém até os dias atuais, ou seja, a desumanização dos subalternizados. A *Pedagogia Decolonial* é a contraposição à geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, pois busca visibilizar e viabilizar as lutas dos que foram silenciados através da *colonialidade* em seus diversos eixos. A *Pedagogia Decolonial* em si já é uma Pedagogia Antirracista, ambas têm suas origens nas Pedagogias dos Movimentos Sociais (ARROYO, 2012), em especial, dos Movimentos Negros.



Protagonismo dos Movimentos Negros e Ações Afirmativas no Cenário Educacional

Nesta seção, o objetivo é destacarmos quais foram as ações afirmativas que influenciaram mudanças na política curricular brasileira no contexto de mobilizações dos Movimentos Sociais Negros a partir do final do século XX.

Em um cenário internacional de discussão racial e de ampla mobilização social nacional, é promulgada a nova Constituição Federal, em 1988, que 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, os grupos historicamente subalternizados passam a reivindicar seu lugar nas preocupações governamentais nos anos 1990¹³. 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 realizado em julho de 1996, 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 é retomada como um dos desdobramentos da Declaração de Durban, 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. Esse 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

¹³ 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.



internacional e que esta 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.

A partir de 2003, as políticas de ação afirmativa no Brasil assumiram um caráter mais sistemático e institucional, sistemático por abandonar o caráter de ações esporádicas do governo para resolver questões pontuais, institucional por conquistar espaço nas instâncias de Estado, como por exemplo, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPRIR – BRASIL, 2008), 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, 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 incomodaram 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 LDB/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 (CONAPIR);
- 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.

Estes, dentre outros, parecem ser os principais reflexos da mobilização dos Movimentos Negros no cenário educacional. 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* através do combate ao preconceito e ao racismo. 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 conflituos com os governos.

É nesse contexto também que há uma intensificação das pesquisas no campo das relações étnico-raciais na educação que contribui para diminuir a invisibilidade da questão racial no Brasil. Identificamos o aumento de 900% de apresentação de comunicações orais no GT 21 (Educação e Relações Étnico-raciais) da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) desde a sua criação em 2002 até 2011, o que demonstra um exemplo significativo do aumento de pesquisas na área das relações étnico-raciais no Brasil.

Assim, percebemos que 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 política de ações afirmativas para corrigir e combater as distorções causadas ao longo da história culminam em várias ações governamentais, entre elas, na promulgação da Lei nº 10.639/2003.



racismo nos livros e materiais didáticos e nas atitudes preconceituosas no ambiente escolar.

Como um dos fatores preponderantes para a promulgação da Lei nº 10.639/2003, Batista (2010) destaca também a participação do Movimento Negro Unificado de Pernambuco no sentido da mobilização e da sensibilização de professores 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 (2010, p. 308).

É nesse cenário que a referida Lei se insere na luta por mudanças estruturais que influenciam a política curricular, representando grande contribuição para a construção de uma *Educação Intercultural*, pois podemos observar nos debates em torno da Lei nº 10.639/2003 elementos que questionam a *colonialidade* em seus eixos do poder, do saber e do ser. Esses questionamentos apontam para a possibilidade de outras construções teóricas, quem sabe abrindo caminhos para uma *Pedagogia Decolonial*.

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

Educação das Relações Étnico-Raciais nas Diretrizes Curriculares Nacionais

A adoção de ações afirmativas no âmbito educacional tem influenciado os currículos escolares, coadunando com a compreensão de currículo de Sacristán (2000, p. 17) em que “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”. Como vimos, os movimentos sociais pressionam e impulsionam o Estado a produzir políticas que atendam às demandas específicas dos grupos subalternizados, valorizando suas diferenças e identidades nas políticas curriculares.

Contudo, é importante estarmos atentos a essas políticas, pois sua adoção não significa, de imediato, mudanças nas estruturas de poder nem do Estado e nem da sociedade como um todo. Nessa ótica, o Estado pode “concibir 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, 2009, p. 78) aproximando-se da *Perspectiva Funcional da Interculturalidade*. Como exemplo, podemos citar o tema Pluralidade Cultural que passou a integrar os currículos através dos *temas transversais*, como

proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no final dos anos 1990.

Candau e Russo (2010) veem com desconfiança as medidas adotadas no final dos anos 1980 e 1990, após o reconhecimento do caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue nas constituições de onze países¹⁴ latino-americanos. Tal desconfiança se deve ao fato de que, apesar desse reconhecimento, os Estados estavam comprometidos com organismos políticos neoliberais e respondiam às agendas de organismos internacionais em favor de uma globalização hegemônica. Vejamos:

(...) a incorporação do discurso da interculturalidade neste contexto se dá com uma abordagem orientada a inibir conflitos explícitos ou latentes, e não provocar mudanças de caráter estrutural. São incorporados alguns aspectos da diversidade cultural, orientados a promover a tolerância, o respeito mútuo e maiores espaços de expressão dos diferentes grupos socioculturais, mas sempre limitada. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 163)

Nesse sentido, percebemos que a inclusão do tema Pluralidade Cultural gera poucas mudanças no trato da questão étnico-racial por dois motivos. O primeiro motivo é que a inclusão desse tema no currículo não veio acompanhada de transformações nas estruturas de poder do Estado. O segundo motivo refere-se ao fato de que os PCN fazem parte de um conjunto de medidas do Governo da época que respondiam à lógica neoliberal de alinhamento da sociedade brasileira às exigências dos países centrais. Nessa linha de raciocínio, a mera inclusão do tema Pluralidade Cultural restringiu-se à oficialização da diferença, pois não provocou as mudanças estruturais necessárias para a promoção de uma educação antirracista.

No entanto, percebemos que há contradições entre os grupos sociais e as agendas ditadas pelos organismos internacionais que o Estado brasileiro, assim como outros Estados periféricos, buscava seguir. Silva (2010, p. 50) evidencia que

(...) esta contradição gera uma tensão na construção de políticas curriculares: de um lado há a tentativa de construção de um currículo global sob as orientações dos organismos mundiais (UNESCO, FMI, Banco Mundial, OMC), tendo em vista a construção de uma identidade global, do *homo economicus*, por outro lado, ocorrem resistências à política global de currículo na tentativa de preservação das identidades locais, de construção de políticas curriculares que considerem

¹⁴ Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai, Peru e Venezuela.



as diferenças socioculturais dos grupos e classes constituintes das comunidades.

Tais contradições evidenciam como as políticas curriculares são influenciadas pela atuação dos movimentos sociais. É nesse conflituoso diálogo com o Estado que pode se “conceber como prática contra-hegemônica, enfocada em reverter la designación de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros” (SARTORELLO, 2009, p. 85) aproximando-se da *Perspectiva Crítica da Interculturalidade*. Como exemplo, podemos citar a Resolução CNE/CP nº 1/2004, 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. Este documento 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 orienta, em tese, para a construção de uma Pedagogia Antirracista. Para Oliveira e Candau (2010, p. 32)

(...) entre os objetivos [dessa resolução], 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 visões eurocêntricas de interpretação da construção da sociedade brasileira. Além de contribuir para a ressignificação de termos como *negro* e *raça*, que ultrapassam os limites da militância, atingindo outras esferas da sociedade, podendo contribuir para a superação do etnocentrismo europeu, tão arraigados em nossos sistemas de ensino, principalmente nos currículos.

Na medida em que a discussão da História e da Cultura Afro-Brasileira e dos Africanos vai além dos discursos dos movimentos sociais e se tornam 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 outras perspectivas, outros locais, outras formas de produção de conhecimento e sua relação com o currículo escolar.

Assim, 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. Essa problematização se faz 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 e na 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 (SACRISTÁN, 2000), o que ratifica sua condição histórica e social.

Sendo o currículo um artefato social fomentado pelas lutas de seu contexto, destacamos três elementos fundamentais para incorporar temas silenciados na política curricular: 1) a pressão social que reivindica espaço no currículo para temáticas como *raça*, etnia, gênero, geração, meio ambiente, entre outros; 2) a rachadura em torno do *mito da democracia racial* e 3) a necessidade de retomar a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, no momento em que ocorre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil. Esses elementos influenciam o processo de debate em âmbito nacional sobre a reformulação curricular. Nesse cenário são publicados cinco cadernos, dos quais destacamos o quarto, **Diversidade e Currículo**, que discute a diversidade entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças (GOMES, 2008).

É nessa conjuntura que é lançada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil onde são considerados aspectos relevantes para a promoção da educação para as relações étnico-raciais. Podemos tomar como exemplo o seu Artigo 6º, Inciso I, no qual é mister que as propostas pedagógicas de Educação Infantil respeitem os “princípios éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às **diferentes culturas, identidades e singularidades**”. E em seu Artigo 7º, Inciso V, a Resolução dispõe que é necessário observar estas Diretrizes para garantir que as propostas pedagógicas da Educação Infantil cumpram sua função sociopolítica e pedagógica

(...) construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, **étnico-racial**, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009 - Grifo nosso).

Seguindo esse enfoque, é promulgada a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nesse documento percebemos que foi colocado como pressuposto a “consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (Art. 9º, Inc. II). Destacamos ainda que, em relação ao estabelecimento da base curricular nacional comum, é previsto “o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política,



especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena” (Art. 14, § 1º, alínea c). A valorização das diferenças é a tônica da Resolução, ao estabelecer para todas as etapas e as modalidades da educação básica que as questões sobre diferença, pluralidade e diversidade cultural sejam valorizadas e atendidas.

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Nove Anos, foi promulgada com o objetivo de regulamentar a implantação de mais um ano a esta etapa da educação básica. Em consonância com as Resoluções CNE/CP nº 1/2004 e CNE/CEB nº 4/2010, traz a valorização da cultura e apresenta mecanismos para a consolidação de uma educação das relações étnico-raciais como podemos ver em seu Artigo 15, § 3º:

A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias (BRASIL, 2010).

A política curricular após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 é reconfigurada e passa a tratar a questão étnico-racial nas etapas e nas modalidades da educação básica como um todo. Frisamos que esta política se aproxima da Perspectiva *Intercultural Crítica*, entre outros motivos, ao ser fruto das lutas dos movimentos sociais por uma sociedade *outra*.

A política curricular analisada, além de estar pautada na ativa participação dos movimentos sociais, passa a incorporar temáticas que questionam a hegemonia dos saberes eurocêtricos, que silenciam através da *colonialidade* formas *outras* de saber, de ser, de viver, provocando mudanças estruturais e significativas.

Dessa forma, uma das questões que se apresenta a nossos olhos é saber como as práticas curriculares no chão da escola vêm tratando da educação das relações étnico-raciais, em que direções estão se movimentando: a) se na direção da *Educação Intercultural Crítica*; b) se na direção *Educação Intercultural Funcional*, c) ou se na direção *híbrida* de constituições de outras perspectivas em diálogo com a *Educação Intercultural*.



Considerações

As lentes teóricas dos *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos* em diálogo com a práxis dos movimentos sociais de emancipação das populações negras no Brasil nos auxiliaram a produzir uma reflexão crítica das implicações da política de ações afirmativas na política curricular. No Brasil, a atuação dos Movimentos Sociais Negros foi determinante para a revelação de que o racismo regula(va) as relações sociais existentes nas bases da sociedade. As mobilizações sociais foram decisivas para formalmente o país assumir que é afetado pelo racismo. Percebemos, assim, que os Movimentos Sociais Negros estão em um processo de afirmação e de consolidação da sua *condição epistêmica*, provocando uma *desobediência epistêmica* na dinâmica de elaboração de políticas *outras* e no seu teor e na sua finalidade.

Vimos que a discussão sobre adoção de medidas de ações afirmativas na educação com a Lei nº 10.639/03 é resultado advindo de dois séculos antes, o que nos permite afirmar que o ritmo de promoção de equidade neste campo ainda está lento. A perspectiva está direcionada para a de(s)colonização dos currículos escolares, pois o mesmo encontra-se referenciado em uma epistemologia eurocêntrica, que em alguns casos revela-se em racismo epistêmico.

Interrogar a cosmovisão de uma sociedade urbana, masculina/*hetero*, branca, cristã, em nome da pluralidade étnico-racial e da diferença cultural, tem levado à introdução dessas perspectivas ao campo educacional, criando um movimento de crítica em relação às diferenças, de modo que categorias como *raça* e *etnia* passam a assumir novos significados. É nesse sentido que saberes *outras* exercem pressão para serem incorporados à política curricular nacional.

Consideramos que a política curricular em relação à questão étnico-racial se aproxima de um projeto de *Educação Intercultural Crítica*. Isso porque traz elementos de projeto *outro* de sociedade. A política curricular, ao evidenciar as conquistas em relação à questão étnico-racial, enfrenta a *colonialidade*, principalmente ao combater o silêncio em que os povos subalternizados e suas diferenças foram colocados historicamente. Por isso, essa política, em certa medida, carrega elementos que questionam alguns fundamentos do padrão hegemônico de poder.

Chamamos a atenção que a política curricular ganha ainda mais força na direção da *decolonialidade* na proporção em que os próprios subalternizados (negros, índios, mulheres, camponeses, entre outros) conquistam um lugar nessa própria política através da intensificação de suas mobilizações.

Por fim, os aspectos aqui analisados das Diretrizes Curriculares indicam caminhos para além de processos de ensino e de transmissão do saber e comprometem-se com uma pedagogia como política cultural alinhada a possível superação do silenciamento do racismo (*mito da democracia racial*) e



do próprio racismo. Alguns questionamentos continuam em aberto, entre eles: nas práticas curriculares, a que passo estamos de uma *Pedagogia Decolonial*?

Referências

- ÁFRICA DO SUL. **Declaração Visão para o Século XXI**. 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban – AS.
- ARAÚJO, M. L. P. **A escola da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)**. 2008. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2008.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AZEVEDO, J. M. L. **A Educação como política pública**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2004.
- 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/CP 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**, 2004.
- BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, 2009.
- BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**, 2010.
- BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos**, 2010.
- BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR Nº 605 de 20 de Maio de 2008. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003**. Brasília: UNESCO/MEC, 2008.



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.

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**. Argentina, 2009 - Vol. 3 Num. 2.

SILVA, J. F. Modelo de análise do processo de recontextualização das políticas curriculares: tensões entre o local e o global. In: SILVA, A.; SALLES, C. G. N. L. (Orgs.). **Temas em Educação**: diálogos contemporâneos. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 47-68.

SILVA, P. B. G. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, V. R.; MOEHLECKE, S. (Orgs.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais**: O contexto Pós-Durban. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2009, p. 263-274.

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.

Enviado em: 29/11/2012 Aceito em: 05/05/2013
