



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo 01: Educação, Diversidade Cultural e Processos de Produção de Desigualdades.

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

Michele Guerreiro Ferreira Freire – UFPE
Denise Xavier Torres – UFPE

Resumo: Com base nos *Estudos Pós-Coloniais* Latino-Americanos (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005; WALSH 2007, 2008; SARTORELLO, 2009), partimos da compreensão que o racismo é resultado de uma construção sociológica e mental da ideia de raça, fruto de um padrão de dominação colonial fundado na racionalidade eurocêntrica. Na última década, através das lutas dos movimentos sociais, especialmente, do Movimento Negro, desencadeia-se uma série de medidas de ações afirmativas que apontam para uma atitude decolonial, dentre estas, destacamos a Lei nº 10.639/2003. Nosso objetivo é analisar como esta Lei vêm influenciando as políticas curriculares. Para tanto, a partir dos critérios da *Análise de Conteúdo* (BARDIN, 2004) selecionamos o *corpus* e procedemos a uma análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas nos últimos dez anos. Este artigo faz parte da pesquisa de mestrado ainda em desenvolvimento, portanto, nossos resultados são preliminares, mas indicam que estas diretrizes avançam em direção à consolidação de uma educação antirracista e intercultural.

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

Introdução

Este artigo faz parte da pesquisa de mestrado, ainda em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. O enfoque central deste trabalho é analisar como as medidas de ações afirmativas adotadas na última década têm influenciado a política curricular nacional e como esta vem contribuindo para a construção de uma educação intercultural e antirracista. Essa análise se dá com base nos Estudos Pós-Coloniais da vertente Latino-Americana (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005; WALSH 2007, 2008; SARTORELLO, 2009).

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

sociedade, baseada numa classificação hierárquica através da *colonialidade*¹ (QUIJANO, 2005, 2007; WALSH, 2007, 2008). Tal classificação hierárquica, num primeiro momento, fundamenta-se em explicações de cunho biológico e científico que buscam naturalizar as diferenças que são construídas socialmente, gerando a discriminação, o preconceito e o racismo.

É com base nesses aportes que refletimos sobre a participação dos movimentos sociais, particularmente, do Movimento Negro, para a construção de políticas de ação afirmativa, dentre estas, destacamos a contribuição da Lei nº 10.639/2003 para a descolonização dos currículos escolares.

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

1. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – 2004;
2. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – 2010;
3. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – 2010;
4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 Anos – 2010.

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

Assim, dividimos o texto em quatro seções: a) a influência da *colonialidade* na sociedade e no campo educacional e a construção da ideia de *raça* e de *racismo*; b) o protagonismo dos movimentos sociais para a adoção de políticas de promoção da igualdade racial; c) as medidas de ações afirmativas adotadas no cenário educacional brasileiro na última década, analisando sob a perspectiva dos *Estudos Pós-Coloniais* como estas medidas influenciaram as DCNs; d) as considerações.

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

Dado o objeto deste trabalho, adotamos as lentes da abordagem teórica baseada nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos que transcendem os discursos

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

acadêmicos e políticos que supõem que após a independência das ex-colônias e a formação dos Estados-nação na periferia, o mundo se tornou descolonizado.

De acordo com Quijano (2005) a modernidade se constitui baseada em dois pilares: *racialização* e *racionalização*. O primeiro se refere à forma de classificar a sociedade em raças. E o segundo trata da forma de articulação de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, fundada numa racionalidade eurocentrada. O autor nos mostra que “as novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global do controle do trabalho” (*Ibid.*, 2005, p. 231), para manter a acomodação social onde o padrão hegemônico do branco se situa acima dos outros.

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

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

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

No século XVIII a cor da pele foi considerada como um critério fundamental e levou à classificação da espécie humana em três raças: branca, negra e amarela. No século XIX acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos tais como a

forma do nariz, dos lábios, do queixo, do formato do crânio e o ângulo facial, para aperfeiçoar a classificação.

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

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

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

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

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

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

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

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

Esta estratégia de negação do outro e, inclusive do próprio racismo brasileiro, deu origem ao *Mito da Democracia Racial* denunciado principalmente por Fernandes (1978), ao analisar a transição da sociedade estamental para a sociedade de classes. Fernandes observa que a sociedade muda, mas os padrões de acomodação racial, não. E essa não-mudança exerce a função de garantir que a distância social entre brancos e negros seja mantida. Apesar da sociedade se autoentitular livre e igualitária, pregando, assim, a “igualdade” entre brancos e negros no Brasil.

Podemos dizer que o *mito da democracia racial* no nosso país ganha força, de acordo com Fernandes (1978), baseando-se na generalização de casos de ascensão social de alguns elementos da população de cor. E a partir da focalização superficial e externa das relações entre brancos e negros no país, que transmitia a ideia de ajustamento racial. Essas condições sociais promoveram a imagem de que o Brasil sempre foi uma sociedade sem impedimentos legais à ascensão de pessoas de cor a cargos oficiais ou de prestígio social que acabou sendo difundida pelo mundo.

Essas considerações revelam muitas das lacunas nas relações étnico-raciais presentes em uma sociedade multiétnica e pluricultural, como a sociedade brasileira, a qual costuma(va) negar os conflitos herdados das diferenças e silenciar os efeitos do preconceito e do racismo.

Para desmistificar a questão da *raça* no Brasil destacamos a imprescindível luta e atuação dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro. Desmistificar a

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

ideia de democracia racial era indispensável para a elaboração de políticas de promoção da igualdade racial. Pois se não existisse racismo no Brasil, para que tais políticas?

Como vimos nesta seção, a racionalidade colonizadora do europeu constrói uma ideia de *raça* para classificar os humanos. No princípio, buscou-se uma fundamentação científica e biológica. Porém, os próprios cientistas comprovam que não existem *raças humanas*, no entanto, neste momento, a constatação científica é insuficiente para desfazer os males provocados pela *colonialidade*.

Mesmo, sem fundamentos científicos, a ideia de raça dá origem ao *racismo*, que dentro da lógica da *colonialidade* se estende também às questões étnicas, de gênero, geracionais, econômicas, etc. A atuação dos movimentos sociais foi imprescindível para a desmistificação do *mito da democracia racial* para que pudesse ser estabelecida uma nova agenda de políticas para a promoção da igualdade racial como veremos a seguir, focando especialmente as medidas que abrangem a educação.

O Contexto Pós-Durban e as Ações Afirmativas no Cenário Educacional Brasileiro

Nesta seção vamos assinalar quais foram as principais medidas de promoção da igualdade racial, adotadas no cenário educacional na era Pós-Durban, ou seja, quando o racismo brasileiro é assumido oficialmente no cenário internacional e é tomada a decisão política de seu enfrentamento. Nosso objetivo é destacar quais foram as ações afirmativas que influenciaram mudanças nos currículos escolares para procedermos à análise das políticas curriculares, sob a perspectiva dos *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos*.

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**³, 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 dignatários na qual afirmavam:

³ A Declaração de Durban é considerada a mais ampla plataforma de luta contra o racismo e teve a brasileira Edna Roland como relatora.

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 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 (2001, p. 6).

O resultado imediato da Declaração de Durban para o Brasil no cenário educacional foi a instituição da política de cotas raciais nas universidades públicas, retomando o debate sobre a adoção de políticas de ações afirmativas. Tal política teve um tímido efeito até o ano de 2004, pois apenas 07 universidades públicas haviam adotado o sistema de cotas: UEBA, UERJ, UnB, UFAL, UFBA, UFPR e a UEL.

A partir de 2003 as políticas de ações afirmativas no Brasil assumiram um caráter mais sistemático e institucional, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPRIR), 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 afirmar 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). Silva (2009, p. 264) nos mostra que

ações afirmativas são um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de 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; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda a humanidade.

Neste sentido, as políticas de ações afirmativas também se materializam na educação básica e em diversos aspectos, influenciando todas as etapas e modalidades da educação nacional. Dentre as ações desenvolvidas destacamos:

- inclusão do quesito cor/raça no censo escolar;
- instituição do Sistema Especial de Reserva de Vagas;

- intensificação de pesquisas no campo das relações étnico-raciais;
- participação de membros do Movimento Negro no Conselho Nacional de Educação;
- instituição do Eixo *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*, na Conferência Nacional de Educação (CONAE)
- aprovação da Lei nº 10.639/2003 e mais tarde da Lei nº 11.645/2008.

Estes, dentre outros, parecem ser os principais reflexos do contexto Pós-Durban 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* (WALSH, 2007). Estas ações não foram pensadas dentro das academias ou em gabinetes fechados, mas antes, tem contado com a ativa participação da sociedade civil e dos movimentos sociais que em diálogo com os governos têm envidado esforços para democratizar a educação influenciando, inclusive, o currículo escolar.

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

A Contribuição da Lei 10.639/03 para a Descolonização dos Currículos

Vencer o *mito da democracia racial* (FERNANDES, 1978), que imperou no Brasil ao longo dos séculos não tem sido uma tarefa fácil. Embora sob os resquícios de seu poder, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 é um dos mecanismos que nos possibilita refletir sobre as lacunas nas relações raciais presentes em uma sociedade multiétnica e pluricultural, como a sociedade brasileira. A qual, no entanto, costuma(va) negar os conflitos herdados das diferenças e silenciar os efeitos do preconceito e do racismo. Para Roque (*Ibid.*, p. 261),

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

dos mais peculiares na história da humanidade, o do “racismo sem racistas”.

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

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

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

Nesse sentido, o pensamento de Batista (2010, p. 308) converge para esta consideração, apontando que o Movimento Negro lutou para “desconstruir a perpetuação da desigualdade racial no sistema brasileiro de ensino” percebendo que se fazia necessário adotar políticas de formação de professores, combater as expressões de racismo nos livros e materiais didáticos e nas atitudes preconceituosas no ambiente escolar. Dessa forma, a autora destaca a participação do Movimento Negro Unificado de Pernambuco no sentido da mobilização e sensibilização de educadores e da “classe política para a inclusão no currículo escolar do estudo da história do continente africano e dos africanos, além da luta dos negros no Brasil e a sua contribuição na formação da sociedade quanto aos aspectos culturais, econômicos e políticos” (*Ibid.*, 308).

Assim, a organização de amplo debate sobre a questão étnico-racial, a pressão de diversos fóruns de militância negra, a ascensão de um governo de centro-esquerda e o comprometimento do país em adotar políticas de ação afirmativa para corrigir e

combater as distorções causadas ao longo da história culminam com a promulgação da Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003.

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

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

Dessa forma, Sartorello (2009, p. 81), adverte que a *Educación 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”, ou seja, utilizando a Interculturalidade como aliada às formas de dominação econômica, social e cultural, em suma, funcional ao neoliberalismo. Como exemplo: a inclusão do tema Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, que se restringiu à oficialização da diferença, sem provocar as mudanças estruturais necessárias para a promoção de uma educação antirracista.

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

É nesse sentido, que Oliveira e Candau (2010, p. 22) reconhecem que “nos debates em torno da Lei 10.639/03, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência (...) de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Assim, em 2007 quando é deflagrado o processo de debate, em âmbito nacional, sobre a concepção de currículo e seu processo de elaboração⁴ no intuito de retomar a reflexão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Isto se dá no momento em que ocorre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil.

Dessa forma, são publicados cinco cadernos, dos quais destacamos o quarto, **Diversidade e Currículo**, escrito por Gomes (2008) no qual a autora reflete sobre a diversidade entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Além de problematizar as questões da diversidade que poderiam ser contempladas no currículo das escolas e nas políticas curriculares ampliando o espaço das questões relativas à diversidade biológica (biodiversidade) e à diversidade cultural, esta última, remete à questão da construção de processos identitários, de acordo com Gomes (2008) no intuito de desmistificar as ideias de inferioridade que pairam sobre algumas diferenças socialmente construídas, dentre elas, as étnico-raciais como já discutimos anteriormente.

É nesse contexto que em 2009 é lançada a Resolução CNE/CEB nº 5 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e mesmo nesta etapa da educação é considerado aspectos relevantes para a promoção da educação para as

⁴ Pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica – DCOCEB, vinculada à Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC);

relações étnico-raciais. Como por exemplo, em seu artigo 6º, inciso I, fica claro que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar 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” (Grifo nosso).

E em 13 de julho de 2010, é promulgada a Resolução CNE/CEB nº 004 que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Neste documento podemos perceber 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, II).

Em relação ao estabelecimento da base 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 tônica desta resolução é a valorização cultural, presente em todas as etapas e modalidades da educação básica. Assim como a Resolução CNE/CEB nº 7 de 2010, que fixa as diretrizes para o ensino fundamental de nove anos, que foi promulgada com o objetivo de regulamentar a implantação de mais um ano a esta etapa da educação básica. Em consonância com as Diretrizes Gerais consideram a valorização da cultura e apresenta mecanismos para a construção de uma educação para as relações étnico-raciais.

Assim, entendemos a importância de aprofundarmos esta pesquisa, observando as práticas curriculares, pois percebemos que no campo do currículo prescritivo as questões referentes à assunção da valorização da diversidade cultural e da promoção de uma educação para as relações étnico-raciais têm sido contempladas. E de acordo com Sacristán (2000, p. 15) “o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens”. E a Interculturalidade de acordo com Walsh (2007) se apresenta

não como um conceito apenas, mas como um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico para a promoção da descolonização e da transformação das estruturas da sociedade eurocentrada.

Considerações

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

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

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

Nosso próximo passo é observar se nas práticas curriculares dos docentes das escolas do campo estes dispositivos se aproximam de *uma perspectiva funcional* ou *crítica da interculturalidade* e a que passo estamos da construção de uma Pedagogia Decolonial.

Referências

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

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

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

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

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

BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 5 DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.**

BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 4 DE 13 de JULHO DE 2010. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.**

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.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SANTOS, B.S. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um Outro**. In Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf.

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

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

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

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

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

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