



**EPEPE**  
ENCONTRO DE PESQUISA  
EDUCACIONAL  
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento  
na Perspectiva do Direito à Educação

Eixo 1. Educação, Currículo e Diversidade

## **CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA CONSTRUÇÃO EM CURSO**

**Delma Josefa da Silva**

**Mestre em Educação PPGE-UFPE/ BOLSISTA FACEPE**

**Professora da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru**

### **RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo verificar epistemologias que orientam o currículo da formação de professores. Utiliza, por referencial teórico-metodológico, as Epistemologias do Sul ancoradas nas Africanidades Brasileiras e Teoria Pós-Colonial Latino-Americana. A política curricular nacional existente indica que o sistema educacional brasileiro começa a reconhecer a pluralidade do país e este fato começa a ser refletido na escola. Verificamos, nesse processo, movimentos de mudança e de permanências. Aqueles que pensam a política curricular na perspectiva clássica tendem a resistir quanto às necessidades de mudança dos conteúdos. Observamos que há sinais positivos de incluir nas políticas as teorias críticas do currículo e acolher as subjetividades, as dimensões de raça, gênero e etnia. Algumas experiências estão em curso e indicam possibilidade de uma escola quilombola que motive a frequência, a participação e a identificação nas relações nela estabelecidas. Enquanto resultado, identificamos a conquista da *Diferença Colonial* nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

**Palavras-Chave:** Currículo. Formação de Professores. Educação Escolar Quilombola.

### **INTRODUÇÃO**

Este trabalho resulta de pesquisa de doutorado em andamento, a qual tem por objetivo verificar as epistemologias que orientam as definições da política curricular para a educação escolar quilombola. O referencial teórico-metodológico que nos orienta são as Epistemologias do Sul ancoradas nas Africanidades Brasileiras e a Teoria Pós-Colonial de vertente Latino-Americana.

As Epistemologias do Sul são compreendidas como

um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. (SANTOS, 2010, p. 11).

Além de termos nosso referencial teórico aportado em Santos (2010), referenciamos nas Africanidades e Africanidades Brasileiras, tendo em KING (2011), SILVA (2003,2011), GOMES (1997, 2007) e CUNHA (2013) os expoentes escolhidos e, dos Estudos Pós-coloniais de vertente Latino-Americana, referenciamos para este trabalho em MALDONADO-TORRES (2007), MIGNOLO (2005, 2008) e QUIJANO (2005).

Para os Estudos Pós-coloniais de vertente Latino-Americana, o colonialismo não foi debelado com a emancipação das colônias. Relacionadas às relações de poder, foram geradas condições endógenas ao processo colonialista, denominado de colonialidades. As colonialidades se constituiriam - numa representação simbólica - como um trevo articulado: Colonialidade do Poder, Colonialidade do Ser, Colonialidade do Saber e Colonialidade da Natureza. Na perspectiva do Filósofo Porto Riquenho Nelson Maldonado-Torres (2007), a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas, em vez disso, relaciona-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Para este autor

A colonialidade do poder, do ser, do conhecer e do gênero (ver os trabalhos de L.Gordon, R. Grosfoguel, M. Lugones, W. Mignolo, A. Quijano, B. de Sousa Santos, C. Walsh, y S. Wynter entre outros) forjou-se na colônia, no barco com escravos, nas plantações, no espaço íntimo da casa, no Estado, na relação entre império e colônia, e entre centro e periferia. Dali se expandiu de múltiplas formas, de modo que hoje em dia está por todos os lados e nos afeta a todos. Ao mesmo tempo, não é estranho que a colonialidade se mostre de forma particularmente viciosa em relação a sujeitos racializados e aqueles provenientes de colônias atuais e antigas (MALDONADO-TORRES, 2014, p.1).

Essa perspectiva teórico-epistemológica dialoga com categorias do marxismo como a categoria de classe, mas vai além. Introduz e reconhece a raça como categoria-chave de análise, articulada aos racismos como as múltiplas faces do colonialismo. Nesta compreensão, os quilombos no Brasil constituem expressões de Africanidades Brasileiras, aqui referidas como

as raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Refere-se ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas. As africanidades brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos na medida em que os africanos e seus descendentes ao participar da construção da nação brasileira vão deixando nos outros grupos étnicos que convivem suas influências e, ao mesmo tempo recebem e incorporam as destes (SILVA, 2005, p. 156).

No que se refere à produção de conhecimento, as últimas décadas vêm indicando fraturas na hegemonia da concepção positivista de produzir conhecimento, principalmente ao advogar a neutralidade científica, subordinando ou polarizando sujeito-objeto. Os estudos de SANTOS e GAMBOA (1997), KUHN (2011) e SANTOS (2011), nos informam que não há dissociação entre sujeito e objeto, pois “nenhuma produção de conhecimento nas ciências sociais pode ignorar ou alienar o envolvimento do seu autor como sujeito humano imerso nas circunstâncias.” (SAID, 2012).

Para Santos e Gamboa (1997), a pesquisa qualitativa está mais preocupada com a compreensão ou interpretação do fenômeno social com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas. Seu propósito fundamental é a compreensão, explanação e especificação do fenômeno. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações, uma vez que

A ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva, como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético. (SANTOS. 2011, p. 38-39).

No Brasil, na formação básica e superior, o currículo eurocêntrico desterritorializa e tem invisibilizado os negros brasileiros. Enquanto elemento integrado à cultura, não há como continuar a ignorar a história e cultura afro-brasileira, as diferenças e múltiplas subjetividades presentes na sociedade brasileira e que devem ser refletidas nas políticas curriculares como reflexos da nossa sociedade onde

o direito à diferença vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos na sociedade contemporânea. Esses movimentos trazem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto, na formação de professores. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 24).

Quando se trata de formação de professores,

o debate no Brasil tem sido desenvolvido desde 1979. Hoje há uma produção científica acumulada sobre o assunto que caracteriza certo consenso do pondo de vista epistemológico e teórico, situando-se o problema no nível das relações de poder, dificultando uma solução técnica e jurídica para essa questão fundamental da educação social e da educação escolar brasileira. (SOUZA, 2009, pág. 133-134).

Enquanto campo de disputa, a educação está suscetível aos interesses econômicos, aos políticos, aos econômicos, aos ideológicos e aos culturais. De acordo com abordagem de GOMES e SILVA (2011) sobre experiências étnico-raciais para a formação de professores, citando Garcia (1995), “a formação de professores deve proporcionar situações que

possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente.” Para Nóvoa (1995), mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento crucial da socialização e da configuração profissional.

No que se refere ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estudos têm indicado que a formação de professores passa por significativo desafio no que se refere a formar um professor crítico reflexivo, que trabalhe no currículo escolar a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena de forma positiva. A África é invisibilizada, inclusive alguns livros apresentam o Egito subtraindo-o do continente africano, quando ilustram períodos da história do Brasil, restringem as imagens ao período escravocrata, com imagens de açoite, ou castigos, numa condição de inferiorização e subalternização.

Em que pese essa ser uma realidade recorrente, temos informações da existência de algumas práticas exitosas, compartilhadas em eventos acadêmicos como a ANPEd e o EPENN. Experiências que partem de um diagnóstico curricular numa perspectiva crítica, e que realizam um movimento de reversão da situação negativa, conseguem numa prática crítica reflexiva positivar as identidades das crianças, conseguem fazer uma leitura epistêmica da produção do conhecimento fundamentado nas teorias racistas do início do século XX e introduzir outras perspectivas, apresentando autores africanos e brasileiros com vasta produção nesse campo.

Deste modo, o currículo nacional ainda é objeto de tensões, pois a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, quando são contempladas, o são na perspectiva da história oficial, colonialista, incluem perversamente esses sujeitos como integrantes da história dos vencidos, contrariando inclusive o imperativo da legislação educacional posto na LDB, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nos seus princípios e fins, conforme veremos a seguir.

## **II. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO O ESCOLAR QUILOMBOLA: ALGUNS DESAFIOS**

Neste tópico trataremos uma abordagem sobre a formação de professores numa perspectiva crítica, atentando para algumas questões centrais postas por GATTI (2011), SANTOS (1998), SCHÖN (1995) e SILVA (2007) e refletindo sobre alguns desafios quando essa formação está posta num referencial legal da política curricular, em especial, a Educação Escolar Quilombola, garantida na LDB.

Para formar professores críticos, algumas questões são postas. Para Schön, uma delas é a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Para esse autor, existe um conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. A noção de saber escolar, compreendida como o tipo de conhecimento que o professor tem apropriação e tem competência para ensinar aos alunos. Este saber é uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitas.

Na formação de professores para atuar na educação escolar quilombola, esse saber, ou essa epistemologia ganha contornos advindos da teoria crítica do currículo que questiona, por exemplo, a forma como se ministram as aulas na escola tradicional. Esse saber não serve para as escolas quilombolas porque parte de um referencial excludente territorial e culturalmente, o conhecimento valorizado é o conhecimento eurocêntrico, produzido no norte global, como universal, onde

somos, frequentemente, solicitados a tratar as ideias hegemônicas sobre o mundo atual como se fossem um dogma, aceitando o pensamento único sob os seus disfarces mais diversos. Esse pensamento único conduz a discussão sobre o mundo a partir de premissas viciadas - a respeito das quais somos convocados a nos pronunciar, em lugar de adotar o caminho correto, isto é, buscar as premissas verdadeiras. (SANTOS, 1998, p. 5).

O que o autor também alerta é a supervalorização dada ao conhecimento importado, estrangeiro, sob o termo de “universal”, quando é apenas estrangeiro. Atentos a esse alerta é que consideramos pertinente no final do século XX e início do XXI termos na América Latina construções de categorias e conceitos, que deslocam essa centralidade do norte global e institui outra geopolítica do conhecimento, em que os sujeitos epistêmicos têm sua territorialidade no Sul.

Os impactos que os referenciais importados produzem na formação dos professores são significativos e diríamos determinantes para influenciarem posturas, atitudes e interesses por temas a serem pesquisados. Observamos que no GT 08 do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste-EPENN, o tema Formação de Professores é um dos mais requisitados.

Considerando a instituição da Lei 10.639/03, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar e onde se insere a formação de professores para a educação escolar quilombola, fomos verificar nesse GT os trabalhos selecionados na última década.

No período de 2003 a 2012, nesse GT referente à Formação de Professores, encontramos apenas um trabalho, num volume de mais de mil trabalhos. Esse trabalho foi

publicado em 2011. O que revela que o interesse pelo estudo do currículo escolar quilombola, no campo de pesquisa sobre Formação de Professores, está praticamente ignorado, tão silenciado quanto no GT 12 sobre Currículo, que não tem produção sobre o tema na mesma década. Um trabalho num universo de mais de mil, configura-se para nós em uma invisibilidade tão intensa quanto o silenciamento absoluto.

A pesquisa apresentada no GT 08 informa que na comunidade, onde a autora desenvolveu a pesquisa, só é ofertado o ensino Fundamental I. As outras modalidades ocorrem na Sede do Município, distante cinco horas, viajando pelo Rio Capim. Ou seja,

O que é determinante para que a grande maioria dos jovens desista de sua intenção de prosseguir nos estudos. Das 83 crianças estudando, apenas 02 jovens conseguiram continuar os estudos estando em fase de conclusão do ensino médio. (GUSMÃO, 2011, p. 03).

Esse dado que a pesquisadora traz sobre os quilombolas no Pará, ilustra um fenômeno porque passa a maioria dos afrodescendentes, e no caso dos quilombolas, intensificam-se o referencial curricular urbanocêntrico e eurocêntrico, além de haver a permanência de problemas históricos como acesso e progressão na educação formal. Os afrodescendentes ingressam mais tardiamente no sistema de ensino, em sua maioria não tem oportunidade de acesso à educação infantil e chegam à escola já no ensino fundamental. Com poucos anos de estudo, são forçados a abandonar a escola. Pressionados pela necessidade de sobrevivência, de forma precoce, compõem o mercado de trabalho, geralmente, o informal.

Com este cenário, a questão posta é: como implementar uma educação emancipadora? Ao estudar Modelos de Formação de Pedagogos(as)Professores(as) na década de 90, SILVA (2007) articula o Modelo Emancipador da educação com a perspectiva Crítica de Educação, sobre o qual afirma que o

Modelo Emancipador tem sua origem no movimento organizado dos(as) professores(as) de educação no período dos anos 60-90, caracterizando-se histórica e politicamente na resistência e na proposição às investidas dos governos em reestruturar o sistema de formação de pedagogo(as)-professores(as). (SILVA, 2007, p. 20).

Aliás, a resistência é uma permanente na vida e história dos quilombolas no Brasil. O movimento organizado, dos negros e quilombolas, conquistou o direito de serem reconhecidos na Constituição Federal de 1988. Para que o país tivesse uma lei complementar à LDB, que é de 1996, foram necessários quase sessenta anos, pois a luta pela educação formal no Brasil tem um marco na Frente Negra Brasileira, que foi instituída na década de 1930.

### III. CURRÍCULO E DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UMA CONSTRUÇÃO

Compreendemos a Educação Escolar Quilombola inserida no campo da Educação Nacional, Lei 9394/96 e da Educação das Relações Étnico-raciais, com Diretrizes Curriculares próprias definidas e homologadas pelo Ministério da Educação em 20 de novembro de 2012.

Enquanto uma população que está fundamentalmente inserida no campo, a dimensão territorial, enquanto conceito, é um elemento imprescindível para o sentido de ser quilombolas. É uma referência de identidade, de história, de memória, é um requisito para continuar a existir e afirmar-se enquanto *Ser* nos termos postos por Fanon (2008), King (2011).

Esse processo envolve todas as pessoas que estão no território quilombola, dando-lhe sentido de territorialidade na acepção de *pertencer àquilo que nos pertence*, no sentido posto por SANTOS (2001, p.19):

a ideia de territorialidade se estende aos próprios animais, como sinônimo da área de vivência e de reprodução. Mas a territorialidade humana pressupõe também a preocupação com o destino, a construção do futuro, o que, entre os seres vivos, é privilégio do homem.

Em esfera federal, considerando a relevância de garantir o direito à educação às Comunidades Quilombolas, a partir de seus processos próprios e suas instâncias organizativas nos Estados da Federação, a Câmara Básica de Educação do MEC disponibilizou em 2011, com fins de Consulta Pública, texto referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, onde afirma que,

ao construir Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, o Conselho Nacional de Educação precisa ouvir atentamente o que os próprios quilombolas (comunidade, professores e gestores), o Movimento Negro, os Movimentos dos trabalhadores do campo têm a dizer sobre essa modalidade de ensino (2011, p. 27).

Observamos que o Conselho Nacional de Educação adotou um processo participativo para elaborar o documento e orienta para que o processo de formulação e de implementação da educação escolar quilombola se dê em diálogo com as próprias comunidades e com os movimentos sociais, pesquisadores, instituições públicas e demais sujeitos com atuação neste campo. Afinal, a LDB em seu Art. 3º determina como Princípios e Fins da Educação Nacional:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;*
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;*
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- VII - valorização do profissional da educação escolar;*
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*
- IX - garantia de padrão de qualidade;*
- X - valorização da experiência extra-escolar;*
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;*
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.*

Dentre os Princípios e Fins da Educação Nacional, destacamos o *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas* e *consideração com a diversidade étnico-racial*, esses dois princípios indicam a necessidade de ampliar a perspectiva da política curricular nacional. Na base desses princípios, compreendemos que está uma crítica ao currículo eurocêntrico; perspectiva que se tornou hegemônica na história da educação no Brasil, assim como a pedagogia tradicional.

O Artigo 26. da LDB, referente à currículo, afirma que

os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Neste artigo reside a relevância de se incluir no currículo as características próprias dos grupos que estudam, tanto sua cultura, quanto sua economia e especificidades. Enquanto especificidades, podemos inferir que a partir da cultura, pode-se incluir as múltiplas identidades dos sujeitos envolvidos na escola: étnica e racial, social, cultural, sexual, de gênero, territorial, geracional, dentre outras.

Este currículo deve abranger, especialmente o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política do Brasil. A partir dessa exigência, é imprescindível incluir no currículo escolar a história dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros, isso dada a

relevância dessas culturas para a formação do país, vejamos o que diz o parágrafo primeiro do Art. 26- A

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Explicita-se nos termos da Lei, que sem incluir a história dos povos indígenas e dos africanos e dos afro-brasileiros, não se tem efetivamente conhecimento de história do Brasil. De sujeito político perseguido no século XVII, à condição de sujeito epistêmico no século XX, esta é uma trajetória percorrida por quilombolas no Brasil.

Em que pese essa conquista, há resquícios do colonialismo no Brasil – conceituado pelo estudos pós-coloniais de colonialidade do ser- e um dos efeitos é o fato de que, embora sendo maioria da população, parte dos afro-brasileiros ainda têm dificuldade de reconhecerem sua ancestralidade, se afirmando como tal; esse fenômeno é resultado direto dos 350 anos de escravização onde foram colonizados os corpos e as mentes, a *Colonialidade do Ser*, construída de forma articulada com a *Colonialidade do Saber*.

Segundo Mignolo (2003) e Walsh (2005), a colonialidade do ser é pensada como negação do estatuto humano para todos que estejam fora da Europa. Discorrendo sobre o assunto, Mignolo afirma que, nesse sentido, modernidade/colonialidade não são derivadas, e sim constituintes de um todo articulado. Pela modernidade europeia, há uma auto afirmação de que a expansão tornou-se hegemonia econômica, política e, epistemologicamente, e pela colonialidade, há uma negação de outras formas de racionalidade e história.

Há perspectivas distintas no campo do conhecimento para temporalizar a modernidade; há os que a situam entre o século XV e XVII. Henrique Dussel, sobre o debate que é objeto de sua abordagem sobre o “Antidiscorso filosófico da modernidade”, utiliza Toulmin para afirmar que

Algumas pessoas datam a origem da modernidade no ano de 1436 com a adoção da imprensa por Gutenberg; outras em 1520 com a rebelião de Lutero contra a autoridade da Igreja; outras com 1648, com o fim da Guerra dos Trinta Anos; outras em 1776 ou 1789, com as Revoluções Americana e Francesa; enquanto que para algumas outras os tempos modernos só começam em 1895. (DUSSEL, 2010, p. 342).

É certo que numa perspectiva hegemônica epistêmica o marco referencial da modernidade na racionalidade será determinante para compreendermos a geopolítica de referenciamento hoje estabelecida, onde a produção na economia é determinante para

viabilizar a colonialidade do poder. É imprescindível considerar que essa viabilidade está intrinsecamente vinculada à classificação dos povos em raças a partir da construção posta por Aníbal Quijano. É esta classificação do sistema mundo-moderno-colonial em raças - o índio (servil), o negro (escravo) e o branco (operário) - que viabilizará a colonialidade do poder da Europa para os outros continentes, onde esta colonialidade se estabelece articuladamente às outras três: do saber, do ser e da natureza.

Este processo de aprender a desaprender, posto nos teóricos Pós-Coloniais, na Teoria da Complexidade e também na Educação Popular, implica inclusive em nos colocarmos referenciais outros de pertencimento ao mundo como nos convida Morin (2007) nos *Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro* no que se refere a ensinar a condição humana em suas esferas de unidade e coletividade na convivência social; ensinar a identidade terrena, considerando a *morte da modernidade*, essa modernidade que se fez uma, que propagou apenas uma versão da história cuja marca é eurocêntrica, falocêntrica, cujos alicerces fundamentam-se principalmente no cristianismo, colonialismo e capitalismo que influenciaram principalmente a condição de não ser e inferiorização dos povos.

Nesta trajetória, um conceito relevante, que identifica as resistências e insurgências é a *Diferença Colonial* advinda dos Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos, que remetem a uma articulação entre a compreensão do sistema mundo moderno colonial às cinco grandes ideologias de sua sustentação que, de acordo com Mignolo (2011), são: o cristianismo, o socialismo, o conservadorismo, o liberalismo e o colonialismo. A *Diferença Colonial* reflete a capacidade de o sujeito mesmo submetido a uma relação de subordinação, manter a sua capacidade de se reinventar, ou seja, se insurgir para continuar a ser num contexto adverso.

Por essa articulação, pode-se compreender a *diferença colonial* produzida do contato e da leitura crítica desse processo, que ocorre à margem do etnocentrismo europeu. Assim sendo, os seres nesta margem, ao mesmo tempo em que são afetados pelas colonialidades, também produzem e anunciam mudanças ao estarem envolvidos nesse contato. Uma das mudanças é revelar, visibilizar o próprio processo de construção desse sistema mundo moderno, que está oculto ou intencionalmente ocultado. A conquista das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola reflete essa *Diferença Colonial*, ou seja, por dentro de uma política curricular hegemonicamente eurocêntrica, foi conquistado, pelos sujeitos políticos quilombolas, o direito a uma educação específica, coadunada com a legislação vigente, ou seja, por dentro do estabelecido.

Neste contexto, o desafio da construção do que virá, não está dado, é necessário edificá-lo num chão de incertezas e, neste contexto de incertezas, confrontar-se com a própria

incerteza do conhecimento numa perspectiva de provisoriedade. E ao acolher esse desafio de enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão à ética da compreensão e do “bem pensar”. Aqui novamente percebemos diálogos entre o pensamento construído por Mignolo (2005, 2008) Freire (1992, 2011) e Morin (2007) referente a aprender, a desaprender e a desobediência epistêmica; referente aos saberes necessários à prática educativa em “Pedagogia da Autonomia” e “A importância do Ato de Ler” e os “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”.

## CONSIDERAÇÕES

Ao estudarmos as epistemologias que orientam o currículo da formação de professores, verificamos que há uma hegemonia do referencial eurocêntrico na política curricular para a formação de professores no Brasil.

Nosso trabalho revelou que, quando não está silenciado, o conteúdo curricular sobre o protagonismo quilombola frente ao seu direito humano à educação, está incipientemente contemplado na política curricular.

Em que pese em 2013, a Lei 10639/03 complementar à LDB sobre a inclusão no currículo escolar da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ter completado 10 anos, a temática quando é selecionada nos conteúdos curriculares, prioriza os aspectos referentes ao período escravagista e, numa perspectiva do negro como subalternizado, inferiorizado. As insurgências ao regime escravocrata via de regra são pouco visibilizadas. Nossos estudantes raramente conhecem Luiz Gama, Luiza Mahin, Guerreiro Ramos, Diop, dentre outros que atuaram pela emancipação humana e construíram um legado para a humanidade em diversos campos do conhecimento.

A reflexão de que aprofundar a abordagem acerca da Teoria Crítica do Currículo e da Formação de Professores, implica em mudança de orientação sobre o que selecionar hoje no Brasil para ensinar Educação das Relações Étnico-Raciais e construir Currículos das Escolas Quilombolas, articulados a esse contexto. A política curricular nacional existente indica que o sistema educacional brasileiro começa a reconhecer a pluralidade do país e este fato começa a ser refletido na escola.

Algumas experiências em curso indicam possibilidade de uma escola quilombola que motive a frequência, a participação e a identificação nas relações nela estabelecidas. Enquanto resultado, identificamos a conquista da *Diferença Colonial* nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. CNE/CEB. **Texto - referência para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei 9394 – 24 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

CUNHA JR. **Afrodescendência e Africanidades: um dentre os diversos enfoques possíveis sobre população negra no Brasil**. In: Interfaces de Saberes-Nupesq-Fafica, nº 13, vol. 1. Caruaru. 2013.

DUSSEL, Henrique. Mediações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 342-395.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler** em três artigos que se completam. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Ed. Moraes, São Paulo, 1980.

GATI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do Nascimento (org.) **Indagações Sobre o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GUSMÃO, Zanete Almeida. **A Etnografia da Educação do Campo em Comunidades no Vale do Rio Capim-Amazônia-PA**. Comunicação apresentada no GT 08. XIX EPENN. 2011.

KING, Joyce E. Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Com Fanon, Ontem e Hoje**. Disponível em: Grupo Descolonial de Tradução. <http://www.decolonialtranslation.com/portugues/com-fanon-ontem-e-hoje.html>. Acesso em 27 de janeiro de 2014.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** - Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, nº. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y poscolonialidad imperial.** *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.3: 47-72, enero-diciembre de 2005.

MIGNOLO, Walter. Pensamiento fronterizo y diferencia colonial. In: MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/desenhos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.** Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 12.ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2007.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **História da África e Relações Étnico-raciais na educação: caminhos para uma necessária mudança política e epistemológica.** *Interfaces de Saberes*, nº 13 vol. 1. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, Caruaru, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. pp. 227-278

SAID, Edward. **Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (orgs.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso Sobre as Ciências.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa.; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010, pp. 342-395.

SANTOS, Milton. *"O professor como intelectual na sociedade contemporânea"*. Conferência de Abertura do **IX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, realizado em Águas de Lindóia - SP, de 4 a 8 de maio de 1998.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI.** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SHÖN, Donald A *"Formar professores como profissionais reflexivos"*. In NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 77-91.

SILVA, Janssen Felipe da. **Modelos de Formação de Pedagogos(as)-Professores(as) e Políticas de Avaliação da Educação Superior: Limites e Possibilidades no chão das IES.** Recife. Ed. Editora Universitária da UFPE, 2007.

SILVA, Maria do Socorro. **A Prática Pedagógica nas Escolas do Campo**: a escola na vida e a vida como escola. 2009. 464f. Tese (Doutorado em Educação)-PPGE, UFPE, Recife, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-raciais e as ações afirmativas. In: autor principal. **Entre Brasil e África**: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SOUSA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores**. BATISTA NETO e SANTIAGO, Eliete. (Org.) Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y revivir. UMSA. **Revista “Entre palabras”**, Humanidades y Ciencias de La Educación, Nº 3- Nº 4, La Paz, Bolivia, 2009, p. 129-156.