



EPEPE
ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

1 – EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

SELEÇÃO E SILENCIAMENTO DE CONTEÚDOS DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: ANÁLISE SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL DAS PRÁTICAS CURRICULARES

Michele Guerreiro Ferreira – FAFICA

Resumo: Este trabalho apresenta parte dos resultados da pesquisa de Mestrado em Educação Contemporânea concluída com êxito em 2013 a qual questiona a presença da herança colonial nos currículos escolares tomando como lentes teóricas o Pensamento Decolonial Latino-Americano (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005, 2011; WALSH, 2008). Utilizamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004; VALA, 1990) para analisar os dados coletados/produzidos nas entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2010) e nos questionários aplicados. O objetivo deste trabalho é analisar a seleção de conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana presentes e silenciados nas práticas curriculares do(a)s professore(a)s e discutirmos os limites e as possibilidades abertas para a decolonização dos currículos e a construção da Educação das Relações Étnico-Raciais. As análises mostram que a promoção de uma educação antirracista a partir do ensino dos referidos conteúdos ainda está marcada pela herança colonial e caminha em passos lentos. Porém, enquanto proposta, aponta para uma cosmovisão outra, voltada para a descolonização dos currículos escolares rompendo com a hegemonia da epistemologia eurocêntrica nesses currículos.

Palavras-chave: Práticas Curriculares; Currículos Colonizados; Conteúdos; Educação das Relações Étnico-Raciais; Decolonialidade.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados obtidos na pesquisa de Mestrado defendida com êxito em 2013 ao identificar e caracterizar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana **presentes** nas práticas curriculares do(a)s professore(a)s de escolas situadas no território rural. Ao identificar os conteúdos selecionados nos deparamos com outros que foram silenciados pelo(a)s professore(a)s, dessa forma, com base nesses resultados analisamos os limites e as possibilidades abertas para a descolonização dos currículos e a construção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Como lentes teóricas para nossa análise adotamos o Pensamento Decolonial Latino-Americano (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005, 2007; WALSH, 2008). Os conceitos abordados por este(a)s autore(a)s ajudam-nos a compreender as implicações da racionalidade

eurocêntrica¹ em relação à construção sócio-histórica da raça e do racismo, do conhecimento científico moderno e de seus efeitos sobre o currículo. Suas teorizações:

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 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 *lôci* 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 (SILVA, FERREIRA, SILVA, 2013, p. 252).

Para analisarmos os dados coletados/produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2010) e dos questionários aplicados, adotamos a Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, 2004.), que se propõe a construir os núcleos ou indicadores de sentidos que partem das categorias teóricas, ou seja, da abordagem teórica que precisamos nos apropriar para fazer as inferências. A Análise de Conteúdo, de acordo com Vala (1990) levamos, através da inferência, a ultrapassar o limite da mera descrição, conduzindo-nos à interpretação através da atribuição de sentidos dada às características do objeto que foram criteriosamente levantadas e organizadas. É por esta razão que este artigo está organizado em três seções: a) análise da presença da herança colonial nos currículos escolares; b) análise dos conteúdos previstos e não previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana refletindo sobre os conteúdos selecionados e silenciados nas práticas curriculares do(a)s professore(a)s e; c) as considerações finais que versam sobre os limites e as possibilidades abertas pela promulgação da Lei nº 10.639/2003 e sua contribuição para a descolonização dos currículos escolares e para a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Currículos Colonizados, Eurocêntricos e Pretensamente Universais: a Herança Colonial

Analisar nos currículos escolares a presença da herança colonial, ou seja, o que herdamos do processo civilizador constituído no âmbito da modernidade, exige que possamos definir antes de tudo o que entendemos por eurocentrismo. Assim, tomamos a definição de Quijano (2005, p. 115) ao explicar que este se refere a uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial do poder, ou seja:

¹ 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).

o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América.

O autor evidencia que esta perspectiva de conhecimento não se refere a toda a Europa, nem a todos os europeus, mas:

a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (*Ibid.*).

Assim podemos compreender como a herança colonial presente nos currículos escolares ultrapassa o período do colonialismo² e chega aos nossos dias como “história universal” através da constituição do Mito da Modernidade e do seu lado perverso, a colonialidade³ que se dá por meio da invasão-invenção da América e invenção da própria Europa.

Para garantir o sucesso do expansionismo europeu ou do imaginário do Sistema-Mundo Moderno, fez-se necessário subalternizar os povos conquistados em nome de um discurso que proclamava a civilização e o desenvolvimento aos moldes europeizados. Tal discurso ganhava materialidade através de ações concretas e simbólicas com o objetivo de garantir que a

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

Mesmo com o fim do colonialismo, o padrão de poder que buscava “converter” as visões de mundo dos povos nativos e dos sequestrados do continente africano ao eurocentrismo, se mantém vivo até os dias atuais. Como fica evidenciado nos currículos monoculturais que sustentam a herança colonial na escola, isto é, os mesmos padrões que valorizam uma única forma de ser, de saber e de viver: a eurocêntrica a qual permanece hegemônica e pretensamente universal nas práticas curriculares.

² O colonialismo era, inicialmente, uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é subjugada por outra.

³ O colonialismo forja em seu bojo a colonialidade. Esta consolida um padrão de poder que não se restringe às relações formais de dominação de um povo sobre outro como ocorrera no início do colonialismo, mas intenciona firmar os pilares da racialização e da racionalização ao estabelecer e universalizar a hierarquização dos sujeitos, dos conhecimentos e das relações de trabalho para responder ao mercado capitalista global.

A presença da herança colonial que perpassa a nossa sociedade e, conseqüentemente, os currículos escolares representam, de um lado, o que **não** foi ensinado e, conseqüentemente, o que não sabemos sobre História e Cultura da África, dos Afro-Brasileiros e dos Povos Indígenas. Por outro lado, o pouco que é ensinado dessas Histórias e Culturas é realizado pelo prisma do imaginário europeu. Por isso, o currículo escolar quando não silencia as Histórias e Culturas outras, trata-as sob a visão imperialista e asséptica da lógica eurocentrada. E esse tratamento manifesta-se em práticas curriculares alicerçadas na dinâmica da hierarquização, da subalternização e do silenciamento em função da ascensão da história e cultura dos povos ditos modernos, civilizados.

Essa constituição dos currículos escolares modernos ensina a determinados grupos a serem sujeitos de direito e, a outros grupos, a serem sujeitos de favor. Os primeiros têm a tarefa de ensinar o que é possível de civilidade aos segundos, como também é ensinar o que não é possível: os sujeitos de favor produzir conhecimentos válidos que possam ser considerados nos currículos escolares. Um dos objetivos dessa constituição curricular escolar é deixar a "lógica eurocentrada [...] intacta pelo fato de que os povos inferiorizados são impedidos de produzir conhecimento válido, ou seja, a diferença cultural foi eliminada da reflexão epistemológica e da produção do conhecimento sistematizado" (TORRES, SILVA, 2013, p. 138), e por tabela, também foi eliminada dos currículos escolares.

Os efeitos desse tipo de "currículo colonizado" e monocultural, apesar de seu poder destruidor, são praticados através de artimanhas sutis, porém contundentes, como a negação do conflito e o silenciamento dos subalternizados através da imposição do padrão hegemônico que, sob o jugo da colonialidade do ser⁴, não ousa questioná-lo. De acordo com Ferreira e Silva (2013, p. 06):

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

⁴ Um dos eixos da colonialidade expressa pela desumanização do outro. A colonialidade do ser age sobre as esferas subjetivas do subalternizado fazendo-o realmente acreditar que é inferior, o que facilita sua permanência na condição de subalternizado, oprimido, negando-lhe o direito de questionar a superioridade de quem lhe define como inferior.

silenciada completamente no currículo por estar presente na semana do folclore, é-lhe imposta a condição subalterna, por isso nem é cultura e nem arte, mas folclore e artesanato.

Desta maneira, a diferença que se faz presente no currículo na maioria das vezes é ainda uma forma disfarçada de discriminação e de pré-conceito e sua não problematização perpetua desigualdades raciais, visando homogeneizar e naturalizar as diferenças, sob o pretexto da não discriminação. Para Backes e Pavan (2011), evitar os processos de discriminação não passa pelo tratamento igual/normal das diferenças, ou seja, tratando-as de maneira naturalizada ou essencializada, mas passa pela problematização e pelo questionamento das relações de poder responsáveis pela hierarquização e pelas assimetrias dos grupos culturais.

É nesse sentido que nos reportamos à geopolítica do conhecimento que de acordo com Mignolo (2005, 2011), é uma das estratégias da modernidade europeia para afirmar sua cosmovisão como verdades universais a serem transmitidas e cultuadas. Isto é, a geopolítica do conhecimento expressa no currículo tem a função de reafirmar e cada vez mais consolidar as verdades universais que não passam de verdades restritas de determinados grupos hegemônicos que se colocam como universais.

Tais verdades são questionadas nos currículos pelos grupos subalternizados através das lutas pela coexistência de diferentes formas de produção de conhecimento, o que pode evidenciar a emancipação epistêmica (decolonialidade), em detrimento da condição hegemônica que impera na sociedade brasileira sob os efeitos da colonialidade. A resistência dos grupos subalternizados, aos poucos, materializa-se em certas conquistas a custo de grandes mobilizações e lutas. Um exemplo de conquista das mobilizações dos Movimentos Negros e Indígenas foram a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. E a continuação das lutas desses movimentos se faz nas reivindicações pelas condições da implementação das mesmas.

A seguir apresentamos a discussão sobre as práticas curriculares em torno da educação das relações étnico-raciais a partir dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana identificados nas práticas curriculares do(a)s professor(a)s que foram sujeitos da pesquisa de mestrado conforme mencionamos anteriormente.

O critério para a escolha dos sujeitos da referida pesquisa foi atuar como professor(a) em pelo menos uma das três disciplinas citadas como aquelas que preferencialmente devem abordar a referida temática de acordo com o Art. 26-A da LDB (Lei nº 9.394/96), ou seja,

professore(a)s de Arte, Língua Portuguesa e História nas escolas que foram selecionadas como campo da pesquisa. Duas escolas localizadas no território rural de Caruaru – PE⁵.

Os sujeitos da pesquisa foram identificados como PHE1 (Professora de História da Escola 01); PPE1 (Professora de Português da Escola 01); PHE2 (Professor de História da Escola 02); PPE2 (Professor de Português da Escola 02) e PAE2 (Professora de Arte da Escola 02). A Escola 01 estava sem professor(a) de Arte no período da pesquisa.

Análise dos Conteúdos Selecionados e Silenciados nas Práticas Curriculares do(a)s Professore(a)s

É de longa data as lutas dos Movimentos Sociais Negros para ter garantido um espaço no arcabouço legal vigente em nosso país a despeito de romper com a obediência epistêmica que é a forma como o mundo moderno se constituiu pensando a partir dos padrões ditados pelo eurocentrismo. Dessa forma, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa em boa medida os anseios dos movimentos sociais para ver o negro retratado de maneira positiva nos currículos oficiais da educação básica brasileira.

No entanto, como sabemos, a política curricular não se restringe ao texto legal, mas tem rebatimento nas práticas curriculares dos cotidianos escolares e são estas que dão materialidade às lutas pela decolonialidade. Por isso e por outras razões consideramos na promulgação da Lei uma intenção de política intercultural, mas que em si não garante práticas curriculares interculturais.

Constituir uma seleção curricular representa as tensões, as lutas e os anseios de diversos setores da sociedade e dos Movimentos Negros para ver o negro retratado no currículo escolar de forma não silenciada ou subalternizada, mas vê-los como protagonistas de suas histórias, culturas e vidas em tensão com histórias, culturas e vidas dos demais grupos da sociedade. Embora adotemos a posição, em consonância com os próprios movimentos sociais, que não basta a inclusão de novos conteúdos para que se concretize uma educação intercultural e antirracista, não podemos ignorar a importância da inclusão dos conteúdos para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Tal inclusão decorre das lutas que resultaram na promulgação da Lei nº 10.639/2003, normatizada através de suas diretrizes: o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução nº 01, de 17 de março de 2004.

⁵ Nos Quadros 01 e 02 apresentamos a caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa.

Reafirmamos que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não se restringe a incluir novos conteúdos ao currículo, mas colocar esses saberes *vis-à-vis* com os saberes hegemônicos em função do combate ao racismo e à discriminação étnico-racial. Assim, sua intenção é apresentar esses componentes curriculares articulados com a promoção da Educação das Relações Étnico-raciais. Pois como afirma Gimeno Sácrstan (1998, p. 148) a determinação dos conteúdos que compõem o currículo implica em qual “função queremos que se cumpra, em relação aos indivíduos, à cultura herdada, à sociedade na qual estamos e à qual aspiramos conseguir”.

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

Assim, consideramos que por um lado, o currículo escolar valida uma seleção cultural, daí a importância em ter estabelecido conteúdos curriculares que possam materializar o objetivo central de promover a educação antirracista e intercultural. Por outro lado, não podemos ser ingênuo(a)s e acreditar que a obrigatoriedade do ensino de determinados conteúdos, por si, já dá conta de promover as mudanças almejadas pelas lutas dos movimentos sociais.

Há um entrecruzamento de processos, sujeitos e âmbitos que vão atribuir sentidos a tais conteúdos por meio das práticas curriculares e das influências de contextos externos, pois os conteúdos a que nos referimos dizem respeito a saberes epistêmicos que foram negados, silenciados, subalternizados por séculos através do eurocentrismo como já mencionamos.

Os conteúdos sugeridos pelas DCN estão pautados em três princípios que trazem desdobramentos e encaminhamentos para todo o sistema educacional do país, são eles: Consciência Política e Histórica da Diversidade; Fortalecimentos de Identidades e de Direitos; e Ações Educativas de Combate ao Racismo e às Discriminações. E estão organizados em seis eixos: 1. História Afro-Brasileira; 2. História da África; 3. Cultura Afro-Brasileira; 4. Cultura Africana; 5. História e Cultura Afro-Brasileira; 6. História e Cultura Africana.

Os princípios e os eixos não são, necessariamente, disciplinares, o que denota a complexidade em promover a educação das relações étnico-raciais através do ensino de conteúdos que para serem aprendidos precisam estar relacionados, embora percebamos a ênfase dada à disciplina História.

Diante dessas considerações buscamos identificar quais são os conteúdos trabalhados pelo(a)s professore(a)s. Assim, classificamos os conteúdos como aqueles **Previstos nas DCN**

e aqueles **Não Previstos nas DCN**. Consolidamos a relação dos conteúdos trabalhados no Quadro 03 (em anexo).

Para procedermos à análise, primeiramente, debruçamo-nos sobre os conteúdos **Previstos nas DCN**, analisando cada eixo para identificar quais os conteúdos selecionados e quais os silenciados pelo(a)s professore(a)s em suas práticas curriculares.

Os conteúdos do primeiro eixo, **História Afro-Brasileira**, remetem às efemérides e identificamos que há o silenciamento epistêmico do conteúdo que é justamente aquele que destaca as datas significativas para a região, ou seja, o conteúdo que nos possibilitaria olhar para a História Afro nas comunidades onde as escolas estão inseridas. Porém, o calendário escolar do Sistema Municipal de Ensino não contempla nenhuma data referente a esta questão e, conseqüentemente, as escolas não as vivenciam.

O Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial também foi silenciado. Sabemos que a negação dos conflitos raciais em nosso país sustentou por muitas décadas o mito da democracia racial, que ao mesmo tempo em que negava a ideia de que as diferenças raciais geravam desigualdades sociais, também semeava o ideal de branqueamento, através do discurso da mestiçagem. A presença do 21 de março como conteúdo previsto nas DCN indica uma luta dos movimentos sociais contra esta acomodação racial da sociedade brasileira.

Os conteúdos do segundo eixo, **História da África**, como conteúdos relativos à disciplina História, foram assinalados pelo(a)s professore(a)s de História. Uma professora de português, a PPE1, assinalou seis conteúdos, mas na entrevista ela revelou que

teve um ano aqui que eu peguei seis disciplinas diferentes da minha área. Aliás, duas eram da minha área e quatro não eram, então eu peguei História, Geografia, Inglês, Língua Portuguesa, Religião e Artes. Aí ficava bom pra trabalhar interdisciplinarmente, quando chegava na parte de História é... a questão do negro, não tem como não falar do povo, não tem como falar separado (PPE1).

Assim, os conteúdos assinalados pela PPE1 no questionário nem sempre revelam o seu trabalho na disciplina de Português, mas ao trabalho realizado inclusive nesse ano letivo específico que a professora cita.

Cabe destacar o silenciamento do conteúdo que corresponde à memória histórica dos povos africanos que é repassada pelos anciãos e pelos *griots* através da tradição oral, que vai de encontro às sociedades da escrita fundadas com o eurocentrismo.

A supremacia da palavra escrita em detrimento da oralidade expressa uma relação de poder em torno daquele que detém o conhecimento do código escrito e que passa a contar e a registrar a História dessa forma. Assim, a História passa a registrar apenas um ponto de vista

histórico, onde os heróis são sempre aqueles que contam essa História. E as Histórias que eram transmitidas por via da expressão oral nas culturas africanas, por exemplo, são silenciadas, negadas ou, no máximo, restritas à condição de lenda ou folclore. Para os povos africanos, os *griots* são o elo de ligação entre o passado e o presente, através de suas histórias a ancestralidade se corporifica no presente. O silenciamento desse conteúdo pode apontar para a razão pela qual conhecemos tão pouco a respeito das Histórias outras e porque fomos levados a crer na existência de uma História Universal, que no caso, é marcada pela geopolítica do conhecimento, a eurocêntrica.

Os conteúdos do terceiro eixo, **Cultura Afro-Brasileira**, foram assinalados apenas pelo(a)s professor(a)s de História e pela PPE1. Mas nas entrevistas e pelo trabalho desenvolvido pelos outro(a)s professor(a)s percebemos que todo(a)s trabalham com esse eixo de conteúdos. Selecionamos uma fala que representa este eixo de conteúdos:

O objetivo é esclarecer essa questão. E além de esclarecer trazer a questão do respeito, a questão da consciência da descendência dele, não é? E principalmente a questão do respeito, não é? Porque a gente tem obrigação de respeitar as religiões [...], eles respeitam muito os colegas. Pode ter rixa assim, brigas comuns entre eles, mas a gente, não escuta mais um chamar assim, o outro de negro, nem mexer com a cor do colega, né. Eles não fazem mais isso. A gente sempre bate nessa tecla, né (PAE2).

A fala da professora revela mudança nas atitudes do(a)s estudantes, devido ao trabalho desenvolvido nas escolas, ressaltando o respeito para com outro. Chama a atenção que a professora destaca que “sempre bate nesta tecla”, revelando que este é um trabalho de caráter contínuo.

Os conteúdos do quarto eixo, **Cultura Africana**, também trabalhados pelo(a)s professor(a)s de História. É perceptível que estes conteúdos buscam romper com o eurocentrismo, mostrando que há produção de conhecimento além dos territórios do norte global. A colonialidade do saber tenta negar esses conhecimentos outros, e por vezes, faz com que o eurocentrismo se aproprie indebitamente deles, como por exemplo, transmitindo a falsa ideia de que o Egito é um território desconectado da África! Por isso, os conhecimentos científicos e filosóficos que contribuem para o pensamento ocidental não seriam africanos, mas de certa forma, ocidentais. A PHE1 reconhece esse fato como podemos ver na seguinte fala: “Bom, eu trabalho o **Egito como uma civilização africana**, porque era uma coisa que não tinha” (PHE1).

Os conteúdos desse eixo corroboram com a afirmação de Abdelkebir Khatibi (*apud* MIGNOLO, 2011, p. 135), quando o autor afirma que paralelamente “a las sociedades

‘subdesarrolladas’ existen ‘sociedades silenciadas’”, pois, embora tais sociedades falem e escrevam, não são escutadas pela produção global do conhecimento.

Porque você, pelo menos agora, conhece a História. E antes que você nem conhecia? Você só sabia que na África ou tem fome, ou tem guerra tribal, ... ou tem safári. São as quatro opções, ... Agora pelo menos eles sabem um pouquinho. Se não ficar muita coisa, mas eles já estudaram, já tá aí (PHE1).

A professora PHE1 mostra em sua fala a importância de conhecer a História da África além dos “clichês” que são hegemonizados através dos currículos colonizados.

Os conteúdos do quinto eixo, **História e Cultura Afro-Brasileira**, foram assinalados pelo(a)s professor(a)s de História. E os conteúdos do sexto eixo, **História e Cultura Africana**, também foram marcados pelo(a)s professor(a)s de História. Porém, nas entrevistas o PPE2 afirma que elaborou uma apostila com a biografia de várias personalidades negras, incluindo as que estão previstas neste eixo de conteúdos: “Em português eu trabalho com as personalidades negras, as mais conhecidas, Mandela, Martin Luter King” (PPE2).

O(a)s professor(a)s revelam que antes da Lei nº 10.639/2003 havia um desconhecimento sobre temas relativos à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e hoje está-se rompendo com este silenciamento e subalternização dos assuntos referentes a esta temática. Vários temas têm sido abordados nas aulas como vemos nas falas acima. Vale destacar algumas falas do(a)s professor(a)s sobre os conteúdos **Previstos nas DCN**:

Antes você só sabia da África é... aqueles clichês: a *África da fome, da AIDS*, ou do... do... *dos Safáris*, né (PHE1).

Eu trabalho basicamente a discriminação, o racismo, o preconceito (PPE1).

Os valores culturais, a questão do sincretismo religioso agora são trabalhados (PHE2).

Como conteúdos **Não Previstos nas DCN**, apareceu o *Black English*, introduzido pelo PPE2 nas aulas de Inglês que ministra na escola:

Em inglês eu trabalho o *Black English*. O *Black English*, que é um pouco diferenciado, ... Que é o inglês da periferia, que se a gente for analisar direitinho tem algumas diferenças, com relação ao vocabulário, pronúncia... (PPE2).

O PPE2 afirma que nas aulas de Língua Portuguesa tem pouco espaço para trabalhar as questões referentes à educação das relações étnico-raciais. O professor nesse trabalho procura relacionar as aulas de inglês com as biografias de personalidades negras que levantou para desenvolver seu trabalho sobre a educação das relações étnico-raciais.

Percebemos pelas falas do(a)s professore(a)s indícios de uma prática decolonial em construção ao contemplar os conteúdos propostos pelas DCN e ao avançarem em busca de mais referências e tratarem mais conteúdos que favoreçam a promoção da educação antirracista e intercultural.

Percebemos em tais DCN uma preocupação em relação às formas de organização, ao estabelecer que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Africana serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, **em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras**” (BRASIL, 1996, Art. 26A, § 2º - Grifo nosso).

Tal preocupação em definir áreas disciplinares preferenciais pode estar pautada na experiência dos Temas Transversais, definidos pelos PCN no final dos anos 1990, que deveriam estar em todas as áreas ou disciplinas, mas que na prática continuaram sendo silenciados. Porém, como pudemos perceber nas falas do(a)s professore(a)s, suas práticas curriculares buscam ultrapassar a organização meramente disciplinar no trato dos conteúdos identificados.

Os próprios conteúdos, especialmente dos eixos 03, 04, 05 e 06, remetem à interdisciplinaridade ou mesmo à transdisciplinaridade (ZABALA, 2002), uma vez que ensejam a mobilização de conceitos, de procedimentos e de atitudes no trabalho com tais conteúdos.

Considerações

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. Assim, a promulgação da Lei nº 10.639/03 é resultado advindo de dois séculos de lutas protagonizadas pelos sujeitos que resistiram à colonização e continuam lutando pela decolonialidade, o que nos permite afirmar que o ritmo de promoção de equidade neste campo ainda está lento. Apesar do ritmo lento, consideramos que tal dispositivo materializa enquanto proposta uma cosmovisão outra, direcionada para a de(s)colonização dos currículos escolares que ainda encontram-se referenciados numa epistemologia eurocêntrica.

Percebemos que há avanços em relação à promoção da educação das relações étnico-raciais, principalmente ao combater o silêncio imposto historicamente aos povos

subalternizados e às suas diferenças. Por isso, as políticas e práticas curriculares, em boa medida, carregam elementos que questionam fundamentos do padrão hegemônico de poder.

Em outros momentos, no entanto, as políticas e práticas curriculares esbarram nos limites impostos à sua real materialização, tais como: a falta de formação para o(a)s professore(a)s; a ausência de conteúdos nos livros didáticos; ao tempo previsto para o trabalho com esta temática e às referências que subsidiam as práticas curriculares, muitas vezes marcadas pela colonialidade.

Os limites destacados apontam para algumas das razões para os conteúdos silenciados e para a fragmentação da implantação da política para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana pelos sistemas de ensino. Embora o(a)s professore(a)s sejam os grande protagonistas da implementação da referida política, o fato de selecionarem estes ou aqueles conteúdos não representa necessariamente que o enfrentamento ao racismo e à discriminação estejam garantidos. Pois certas práticas são profundamente marcadas pela herança colonial.

Assim, concluímos que alcançar uma educação antirracista e intercultural impõe à escola o imperativo de construir Pedagogias de combate ao racismo, libertando a sociedade brasileira dessa mazela e possibilitando a humanização das relações étnico-raciais e sociais de uma maneira ampla.

Referências

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

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 10/06/2011.

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

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

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Educação das Relações Étnico-Raciais e as Possibilidades de *Decolonização* dos Currículos Escolares: 10 Anos da Lei Nº 10.639/2003. In: **Interfaces de Saberes**. ISSN 1981-6812. Nº 13. V. 01, Caruaru – PE, 2013.

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

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

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

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 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.

SANTOS, B. S. Reinventar a democracia: entre pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: HELLER, A. et al. **A Crise dos paradigmas em ciência sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

SILVA, J. F.; TORRES, D. X.; LEMOS, G. T. Educação do Campo: a luta dos Movimentos Sociais Camponeses por uma Educação Escolar Específica e Diferenciada. In: **Revista Pedagógica** - UNOCHAPECÓ - Ano-15 - n. 28 vol. 01 - jan./jun. 2012, p. 407-436.

SILVA, J. F.; FERREIRA, M. G.; SILVA, D. J. Educação das Relações Étnico-Raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Reveduc UFSCar**, São Carlos, v. 7, n. 1, maio de 2013, p. 248-272.

SILVA, T. T. **Teorias do Currículo**: Uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

TORRES, D. X.; SILVA, J. F. Estudos pós-coloniais no Brasil: sujeitos, processos e proposições da trajetória de educação escolarizada ofertada aos povos camponeses no Brasil. In: **Observatorio Latinoamericano 10**: Dossier Brasil. Buenos Aires, enero, 2013, p. 135-148.

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

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.

ZABALA, A. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

Quadro 01 - Caracterização das Escolas-Campo da Pesquisa

Caracterização do Campo da Pesquisa					
Distrito	Localidade	Identificação	Turnos de Funcionamento	nº de Turmas	
1º	Sítio Peladas - 20 Km	E1	Matutino/Vespertino/Noturno	21	
2º	Sítio Riacho Doce - 30 Km	E2	Matutino/Vespertino	10	

Quadro 02 - Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

Distrito	Escolas	Identificação	Cor/Raça	Onde reside	Cat. Funcional	Turno de atuação	
							Tot
1º	E1	PHE1	Branca	Território Urbano	Efetiva	Vespertino/Noturno	7 a
		PPE1	Parda	Território Rural	Contratada	Matutino/Vespertino	12 a
2º	E2	PHE2	Pardo	Território Urbano	Efetivo	Vespertino	4 a
		PPE2	Preto	Território Urbano	Efetivo	Vespertino	6 a
		PAE2	Branca	Território Urbano	Contratada	Matutino/Vespertino	37 a

Escolaridade		
Curso	Instituição	
História	UFSE	
Pedagogia	UPE	
História	UFRPE	
Letras	FAFICA	
Pedagogia/Matemática	FAFICA/FABEJA	

Quadro 03 - CONTEÚDOS PREVISTOS NAS DCN PRESENTES NAS PRÁTICAS CURRICULARES DO(A)S PROFESSORE(A)S

EIXOS	CONTEÚDOS	SUJEITOS				
		PAE1	PPE1	PHE1	PPE2	PHE2
HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA	A história dos quilombos, a começar pelo de Palmares.		X	X		X
	Datas significativas para a região.					
	13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo.			X		
	20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra.		X	X		X
	21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.					
HISTÓRIA DA ÁFRICA	O papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica.					
	A história da ancestralidade e religiosidade africana.		X	X		X
	Os núbios e os egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade.		X			X
	As civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe.			X		X
	O tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados.		X	X		X
	O papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico.		X	X		X
	A ocupação colonial na perspectiva dos africanos.		X	X		X
	As lutas pela independência política dos países africanos.			X		X
	As ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto.					
	As relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora.			X		X
	A formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África.			X		X
	A diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia.					X
	Os acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.		X			X
CULTURA AFRO-BRASILEIRA	O jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.		X	X		X
	As contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais.			X		
CULTURA AFRICANA	As universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI.					X
	As tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade.		X	X		X

HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	Divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da História do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André Rebouças, Teodoro Sampaio, José Correia Leite, Solano Trindade, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Lélia Gonzáles, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias do Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inacyra Falcão dos Santos, entre outros).			X		X
HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA	Divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da História mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).			X	X	X