

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

Resultado de Pesquisa Finalizada

GT 25 – EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL

Michele Guerreiro Ferreira – UFPE
Janssen Felipe da Silva – UFPE

Resumo

Com base nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (Quijano, 2005, 2007; Mignolo, 2005; Walsh 2007, 2008; Sartorello, 2009), questionamos a hegemonia do eurocentrismo nos currículos escolares e discutimos os processos de decolonialidade protagonizado pelos Movimentos Sociais Negros. Nosso objetivo é analisar como as lutas dos Movimentos Sociais Negros no Brasil têm influenciado a política curricular nacional, abrindo caminhos para a educação intercultural crítica. Através dos critérios da *Análise de Conteúdo* (Bardin, 2004; Vala, 1990) selecionamos o *corpus* e procedemos à análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais publicadas no período 2001-2011. As análises mostram que a promulgação da Lei nº 10.639/2003 é um marco na construção de uma *Educação Intercultural Crítica* e uma Pedagogia Decolonial Antirracista, embora ainda persistam muitos desafios a superar.

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

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho, fruto da pesquisa de Mestrado em Educação Contemporânea, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, baseia-se nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (Quijano, 2005, 2007; Mignolo, 2005, 2011; Walsh, 2008; Sartorello, 2009) e versa sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. O enfoque central aqui é analisar como as medidas de ações afirmativas adotadas na última década no Brasil têm influenciado a política curricular nacional e como esta vem contribuindo para a construção de uma educação intercultural e antirracista.

O trabalho em tela parte do questionamento da cosmovisão da sociedade moderna constituída no âmbito da construção do sistema-mundo moderno (Wallerstein, 1999), a qual está pautada na herança colonial (Mignolo, 2005, 2011), que se refere aos padrões de poder que legamos dos processos colonizadores por meio da colonialidade (Quijano, 2005; Mignolo, 2011). Problematicamos a matriz colonial da ideia da raça e do racismo, partindo do pressuposto que o racismo é resultado de uma construção sociológica e mental da ideia de raça, consequência de um padrão de dominação colonial fundado na racionalidade eurocêntrica. Discutimos também os processos de decolonialidade protagonizado pelos Movimentos Sociais Negros do Brasil.

Os objetivos deste artigo são: a) apresentar como os Movimentos Sociais Negros no Brasil vêm participando de forma proativa das possibilidades de mudanças na estrutura da educação, dentre elas na

proposição e na formulação de políticas de ações afirmativas; b) analisar como estas políticas de ações afirmativas no âmbito educacional têm influenciado as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); c) e compreender a relação entre estas políticas e a Educação Intercultural Crítica.

Para tanto, a partir dos critérios da Análise de Conteúdo (Bardin, 2004), selecionamos o *corpus* e procedemos à análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais promulgadas no período 2001-2011:

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). 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 Lei nº 10.639/2003 como desencadeadora da possibilidade de decolonização dos currículos escolares.

Assim, dividimos o texto em cinco seções: a) apresentação da abordagem teórica; b) a influência da colonialidade na sociedade e no campo educacional a partir do padrão de poder fundado na ideia de raça e de racismo; c) o protagonismo dos movimentos sociais para a adoção de políticas de promoção da igualdade racial; d) as medidas de ações afirmativas adotadas no cenário educacional brasileiro na última década; e) análise sob a perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais como estas medidas influenciaram as DCN; e) as considerações.

2. A MATRIZ COLONIAL DA RAÇA E DO RACISMO E A INFLUÊNCIA DA COLONIALIDADE DO PODER

Adotamos como lentes, a abordagem teórica baseada nos Estudos Pós-Coloniais da vertente Latino-Americana por identificarmos no pensamento decolonial latino-americano que tais produções transcendem os discursos 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, colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade da mãe-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.

Percebemos como a raça é uma construção forjada com uma finalidade específica, é nesse sentido que Munanga (2003) 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 nesse 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»¹. É a negação sistemática da pessoa outra¹, 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, baseando-se na generalização de casos de ascensão social de algumas pessoas negras e através da focalização superficial e externa das relações entre brancos e negros no país. Tais ações transmitiam a ideia de ajustamento racial e 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 (Fernandes, 1978).

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. Porém, na contramão do silenciamento imposto por tais relações, destacamos a imprescindível luta e atuação dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro. Desmistificar a ideia de democracia racial era indispensável para a elaboração de políticas de promoção da igualdade racial como veremos a seguir, focando especialmente as medidas que abrangem a educação.

3. O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NEGROS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Nesta seção vamos 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.

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

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

A partir de 2003 as políticas de ações afirmativas no Brasil assumiram um caráter mais sistemático e institucional em relação aos anos anteriores, com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), 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.

Assim, as ações afirmativas se materializam na educação básica e em diversos aspectos, influenciando todas as etapas e modalidades da educação nacional. Dentre as ações desenvolvidas neste contexto, destacamos:

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

¹Este 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.

- 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.

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.

Vencer o mito da democracia racial que imperou e impera ainda no Brasil não tem sido tarefa fácil. Sob os resquícios do poder desse mito, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 é um dos mecanismos que nos possibilita refletir sobre o silenciamento histórico do preconceito e do racismo presentes nas relações raciais na sociedade brasileira, sociedade esta multiétnica e pluricultural, como já mencionamos. É nesse sentido que a Lei nº 10.639/2003 “pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se vir retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social” (Brasil, 2008, p. 10). A seguir analisamos a contribuição da referida Lei para a decolonização dos currículos.

4. A CONTRIBUIÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003 PARA A DECOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS

Vencer o mito da democracia racial, 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 na sociedade brasileira. Para Roque (*Ibid.*),

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” (p. 261)

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. 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 nº 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 *Educação Intercultural Funcional* pode determinar “mediante la victimización y asistencia del otro, quien ocupará espacios previstos en el

nuevo orden-mundo, lugares culturales que no pongan en tensión la estabilidad social”, ou seja, utilizando a Interculturalidade como aliada às formas de dominação econômica, social e cultural, em suma, funcional ao neoliberalismo. 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.

5. 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 Gimeno 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 reconhecer demandas específicas dos grupos subalternizados, valorizando suas diversidades e identidades nas políticas curriculares.

Como afirma Gimeno 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 “conciber 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 têm sido influenciadas pelas tensões e lutas dos movimentos sociais, este diálogo com o Estado pode se “conciber como práctica contra-hegemónica, enfocada em 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),

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 (p. 32).

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. É nesse sentido que concordamos com a afirmação de Gimeno 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 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 relações étnico-raciais. Como por exemplo, em seu artigo 6º, inciso I, evidencia-se 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).

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. Grifo nosso).

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, 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 Gimeno 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 decolonização e da transformação das estruturas da sociedade eurocentrada.

6. CONSIDERAÇÕES

A herança colonial que justifica a construção da ideia de raça e do racismo tem 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 numa 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 multiétnica e pluricultural do Brasil, onde a diferença deve ser respeitada e valorizada.

Por isso, concordamos com Walsh (2008), e entendemos a interculturalidade como uma estratégia ética, política, pedagógica e epistêmica, pois além de questionar a colonialidade presente na sociedade promove o reconhecimento de saberes outros que estavam silenciados e que eram subalternizados, saberes estes fundados em outras bases epistemológicas, políticas e pedagógicas que, a nosso ver, corroboram para a construção de uma sociedade com valores mais justos e equânimes, na qual as matrizes culturais que forjam a sociedade brasileira e fortalecem a democracia no país são respeitadas.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. (2004). **Análise de Conteúdo**. [L'analyse de contenu]. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa. Edições 70.
- 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.
- 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. (1978). **A Integração do Negro na Sociedade de Classes – Vol. 2 No limiar de uma nova era**. 3. ed., São Paulo: Ática.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). **O Currículo: Uma Reflexão sobre a Prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto alegre: ArtMed.

- GUIMARÃES, A. S. A. (2005). **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. 2 ed., São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34.
- MARÍN, J. **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. (2011). **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez.
- 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. (2005). **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, p. 227-278.
- QUIJANO, A.(2007). **Colonialidad del Poder y Clasificación Social**. In. CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, 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, p. 93-126.
- ROQUE, A. (2009). **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, p. 259- 2
- SANTOS, B.S. (2004). **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, G. F. (2003). 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, pp. 17-52.

WALSH, C. (2007). Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un Pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In. CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSGOUEL, 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, 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.