

# AFRICANIDADES BRASILEIRAS E EDUCAÇÃO: MÚLTIPLAS EXPRESSÕES DE ENFRENTAMENTO DA COLONIALIDADE NO BRASIL

Delma Silva

## RESUMO:

Este trabalho é fruto do diálogo entre duas pesquisas em educação na UFPE. O trabalho baseia-se nos *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos* (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005, 2011; WALSH, 2008; SARTORELLO, 2009) e sua articulação com as *Africanidades* (CUNHA JR., 2013; SILVA, 2005; KING, 2011), versa sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, mais especificamente sobre a Educação Escolar Quilombola. Os objetivos deste trabalho são: a) traçar a articulação entre as *Africanidades* e os efeitos da *colonialidade* na sociedade brasileira e; b) destacar a luta pela *decolonialidade* empreendida no campo educacional pelos sujeitos de direito em prol de uma política curricular nacional. Para dar conta dos objetivos propostos, 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 2004-2012. Percebemos que há sinais de mudanças afirmativas e contra-hegemônicas constituindo-se e florescendo enraizadas em princípios tais como: memória, consciência, organização e perspectiva de futuro (KING, *Ibid.*). Estes resultados são preliminares e apontam para o desafio de encontrar esse ciclo de valores compreendidos em prática e significado como a experiência profunda de solidariedade nas práticas curriculares de professores(as) de escolas quilombolas no agreste pernambucano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Africanidades Brasileira – Política Curricular – Educação Escolar Quilombola.

## I. INTRODUÇÃO

Gostaríamos de iniciar este artigo situando o lugar de onde anunciamos nossas pesquisas. O Brasil foi o país onde o processo de escravização durou por mais de três séculos e meio, 1530- 1888; tem a maior população negra fora da África, fica atrás apenas da Nigéria, foi o último país a abolir a escravização nas Américas. O processo de séculos de subordinação pelo qual foi submetido o Brasil, fincou no país uma articulada teia de profundas mazelas impressas a ferro e a fogo, cujos efeitos permanecem hoje, no século XXI, expressos de diversas formas, dentre elas o silenciamento, pela história oficial, das múltiplas resistências dos povos indígenas e negros, traçadas desde o século XVI aos dias de hoje. Os livros adotados em nossas escolas ainda informam aos estudantes que o “Brasil foi descoberto em 1500” silenciando sobre os povos indígenas aqui presentes antes da invasão, omitindo que Portugal já tinha conhecimento das terras que foram nominadas de *Brasil* desde as primeiras décadas do século XV.

As colonizações impostas às Américas instituiu um padrão universal de cultura, articulando as colonialidades do poder, do saber, do ser e da natureza. A matriz epistêmica eurocêntrica foi determinante no processo de esgarçamento das identidades no país, em algumas nações, dentre elas o Brasil, povos inteiros foram exterminados, verdadeiros etnocídios foram cometidos em nome da civilização, mas que civilização é está?

Nos ensinaram que tem história quem a conta e prova. Para isso inventaram um instrumento quase perfeito: o livro. Muitos de nós acreditamos que toda história contida num livro é verdadeira, mas de qual livro estamos falando? E qual história está sendo contada no livro? Quem a está contando? Sob que perspectiva conta? Sabemos hoje do perigo da história única.

Para contar a própria história, emancipar-se nos termos postos por Joyce King é imprescindível destruir a colonialidade do poder mundial, e diriam alguns, que se pôs-se universal. Faz-se necessário entender que *a política de identidade* tem sido uma etapa conquistada, não é o ganho da batalha, pois a política de identidade ainda está no campo da diferenciação de que nos fala Fanon. *A Identidade em Política* se fundamenta na forma de pensar decolonialmente, o que significa pensar em termos e projetos de decolonização.

Pensar decolonialmente tem suas implicações e como nos alerta Mignolo (2008) nosso desafio é *aprender a desaprender*, uma vez que temos inúmeras armadilhas para identificarmos e desmontarmos. É necessário desprender-se em primeiro lugar das vinculações da racionalidade-modernidade com a colonialidade e por fim com todo poder não construído nas decisões livres das gentes livres.

No Brasil, em 1939 o Sociólogo Guerreiro Ramos - opondo-se ao positivismo de Durkheim, vigente e pujante no período e com muitos seguidores no Brasil -, se insurgia contra o princípio chave da tese positivista durkheimiana de considerar o fato social como coisa. “... *Não se deve considerar os fatos sociais como coisas porque o homem agindo, procura sempre realizar-se através dos meios sociais.*” Afirmou Guerreiro.

Nesta década de 1930, respira-se no ambiente acadêmico brasileiro a hegemonia das teses raciais construídas na Europa. Com diversos seguidores no Brasil a exemplo de Nina Rodrigues, Pontes de Miranda, Tristão de Ataíde, Gilberto Freyre e Artur Ramos, dentre outros.

Neste mesmo período diversos movimentos contestam a tese de inferiorização do negro e da supremacia branca. Guerreiro Ramos, nascido em 1915 em Santo Amaro da Purificação, Recôncavo Baiano é um desses intelectuais. Guerreiro ingressa na USP e neste ambiente diverge frontalmente do alinhamento eurocêntrico hegemônico estabelecido naquele ambiente acadêmico. O que está completamente explícito na sociologia de Guerreiro Ramos é que ele advoga a sociologia como instrumento de decifração nacional.

Na década de 1930, aos 18 anos Guerreiro escreve **O Drama de Ser Dois**, onde explicita o conflito de ser negro na sociedade brasileira, antes mesmo de fazer parte da vida acadêmica, renunciando os seus conflitos neste ambiente, onde existiria um sentimento de não pertença, ao ingressar num mundo onde não se participou de sua construção. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2003) faz uma leitura do texto de Guerreiro sobre esse ambiente à luz de Karl Marx sobre os dois níveis existentes na sociedade: infra e super estrutura:

“No primeiro nível, o infra, os negros não tinham problema quanto a sua aceitação...nesse nível os negros se assemelhavam a outros grupos étnicos. Os problemas da não aceitação e de descarada exclusão começam para os negros, no momento em que ousam entrar no mundo da superestrutura, ou seja, no mundo dos brancos, feito pelos brancos, é nesse momento que nós, negros, somos obrigados a conhecer a dolorosa experiência da discriminação racial. Para viver no mundo acadêmico, no mundo da produção do conhecimento científico os negros tem de aprender a manipular os mecanismos que regulam as relações de competição estabelecidas por nossa sociedade desigual.” (GONÇALVES, 2003, p.18 )

A linguagem no ambiente acadêmico e em nossas escolas tem um peso determinante, porque é o discurso hegemonicamente legítimo e válido, e aquele(a) que não se aproxima deste discurso/linguagem não é. “Atribuímos uma importância fundamental ao fenômeno da linguagem... Falar é existir absolutamente para o outro... Falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” (FANON, 2008: 33). Essa mesma civilização que padroniza e universaliza.

Ao analisarmos a relação entre a linguagem utilizada em nossas escolas e a crítica de Fanon, ele está falando de um poder de dominação, que também é um poder de destruição a partir da linguagem/discurso. Como falamos para existir para o outro? Um outro que é par, um ser igual. Utilizando a mesma linguagem que ele (o outro) Falar a partir do código do outro, é assumir uma

cultura como peso, ou seja, a cultura que não está em mim e sim no outro. Penso que é disso que Fanon está nos chamando a atenção.

Penso que é disto também que o Mignolo nos convida a exercer a desobediência epistêmica. Conhecer e visibilizar o que os povos silenciados produziram e continuam a produzir a partir do seu lugar, mas que é ocultado, invisibilizado num padrão que se impõe epistemologicamente.

Deste modo este artigo é um exercício de diálogo entre duas pesquisas uma de doutorado que versa sobre **o Currículo Escolar e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: as práticas curriculares em Comunidades Quilombolas do Agreste Central de Pernambuco** e uma de mestrado cujo objeto é **Os Sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares de Professores(as) de Escolas Localizadas no Meio Rural**. Ambas se desenvolvem na UFPE e tem como campo de pesquisa o Agreste Central do Estado de Pernambuco, distante da capital, cerca de 160 Km. O trabalho baseia-se nos *Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos* (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005, 2011; WALSH, 2008; SARTORELLO, 2009) e sua articulação com as *Africanidades* (CUNHA JR., 2013; GONÇALVES, 2011; KING, 2011), versa sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, mais especificamente sobre a Educação Escolar Quilombola. Os objetivos deste trabalho são: a) traçar a articulação entre as *Africanidades* e os efeitos da *colonialidade* na sociedade brasileira e; b) destacar a luta pela *decolonialidade* empreendida no campo educacional pelos sujeitos de direito em prol de uma política curricular nacional. Partimos do entendimento de que a *colonialidade* é constituinte do padrão de poder que interfere nas relações intersubjetivas e nas formas de valorização do conhecimento e da divisão do trabalho, baseado em uma hierarquia racial inventada para justificar a hegemonia branca eurocêntrica (QUIJANO, 2005, 2007; WALSH, 2008).

## II. DAS RESISTÊNCIAS INSURGENTES ÀS POLÍTICAS EMERGENTES

Discorrer sobre africanidades brasileiras, tendo por lentes os estudos pós-coloniais implica em visibilizar e reconhecer o protagonismo epistêmico de intelectuais africanos tais como Franz Fanon, Cheick Anta Diop, Aimé Césaire dentre tantos outros e outras que no passado e na atualidade se insurgiram contra a dominação e o silenciamento de um povo e de um continente. No caso do referencial africano, os movimentos pela libertação de África, estes intelectuais, aprofundaram e radicalizaram o debate sobre os efeitos do colonialismo, mobilizando os processos de libertação e a constituição de movimentos sociais de emancipação africana, analisando os efeitos perversos do colonialismo na economia, nas relações sociais, de poder e na condição de existir dos africanos em África e na Diáspora Africana nas Américas.

Destacamos que os *Estudos Pós-Coloniais* da vertente *Latino-Americana* (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005, 2007; WALSH, 2008; SARTORELLO, 2009) são as lentes teóricas que utilizamos para analisar a hegemonia epistemológica presente no currículo escolar. Esses estudos indicam que o racismo é resultado de uma construção mental<sup>1</sup> da ideia de *raça*, fruto de um padrão de dominação colonial fundado na racionalidade eurocêntrica<sup>2</sup>.

Tal racionalidade mantém uma acomodação social, racial, sexual e territorial, entre outras, da sociedade baseada numa classificação hierárquica através da *colonialidade*, esta compreendida como um padrão de poder que interfere nas relações intersubjetivas e nas formas de valorização do conhecimento e da divisão do trabalho, baseado em uma hierarquia racial inventada para justificar a hegemonia branca eurocêntrica (QUIJANO, 2005, 2007; WALSH, 2008). Essa hierarquização

<sup>1</sup> Com o termo *construção mental* Quijano (2005) quer ressaltar que o conceito de *raça* nada mais é do que uma abstração, uma invenção sem fundamentos biológicos, mas com efeitos sociológicos, políticos e ideológicos que marcam a hegemonia branca desde o século XVI.

<sup>2</sup> 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).

inicialmente fundamenta-se em explicações de cunho biológico que buscam naturalizar as diferenças construídas socialmente, gerando o preconceito, o racismo e a discriminação.

A partir desta leitura, compreendemos que a constituição dos quilombos no Brasil refletem as primeiras expressões de resistência e afirmação de *Africanidades Brasileiras*, aqui referidas como:

às raízes da cultura brasileira que tem origem africana. Refere-se ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas. As africanidades brasileiras vem 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 Brasil a história dos povos de ascendência africana, de origem Bantu, Jeje, Nagô, tem sido de longa data silenciada. Desde o século XVI, os povos escravizados, subalternizados, enquanto raça, têm sua cosmologia invisibilizada na História do Brasil. Essa invisibilidade não acontece por acaso e não é uma prerrogativa da herança colonialista brasileira. Esse é um processo continental, que atinge as Américas.

Para Quijano (2005), raça é uma categoria aplicada pela primeira vez aos “índios”, não aos “negros”. O conceito de “raça” é uma invenção, uma construção mental. Deste modo, *raça* apareceu muito antes que *cor* na história da classificação social da população mundial e converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder.

A formação dos Quilombos, por exemplo, tem sido incipientemente aprendida na escola. A sociedade brasileira tem tratado de quilombos de forma restrita, como um fenômeno de sublevação encapsulado no passado; os verbos utilizados quando se referem a eles por via de regra são: *foram*, *eram*.

Para conhecer melhor a história da formação dos quilombos no Brasil, desde o século XVI, são leituras fundamentais Décio Freitas (1990), Joel Rufino dos Santos (1996), Abdias do Nascimento (2009). Com essas leituras entenderemos que o conceito e a compreensão do que seja *quilombo* vão se transformando historicamente.

Existe uma definição de quilombo de 1740, feita pelo Conselho Ultramarino, órgão colonial responsável pelo controle central patrimonial, que definia Quilombo como “toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões neles.” Por esta definição, exterior ao grupo, podemos observar uma dimensão de clandestinidade, atribuída pelo órgão oficial.

Para alguns, quilombo é “simplesmente aldeia!” No caso brasileiro, quilombo nunca significou simplesmente um lugar. A formação de quilombos desde a origem tem um sentido de resistência, de insubordinação à subalternização. A formação dos Quilombos no Brasil tem uma dimensão de emancipação no sentido apresentado por Joyce King, em 22 de outubro, na 35ª Reunião Anual da Anped em Porto de Galinhas em Pernambuco ao falar sobre *Pedagogia Emancipatória da População Negra*. Os quilombos como uma proposta emancipatória se fundam, provocam uma desestabilização no sistema, pois afirmaram um modo outro de ser, de saber, de poder e de relacionar-se com a natureza.

Nessa perspectiva um princípio central da emancipação é a consciência crítica do sujeito sobre o contexto em que vive. Nesse processo desconstrói e desmonta os mitos que naturalizam a exploração e o assujeitamento do ser, retirando sua condição de existente e fazendo-o acreditar na sua não existência considerando-se coisa nenhuma, considerando-se não ser.

Articulados à consciência crítica estão a identidade racial, a condição de contestar e a autodeterminação e controle. Na histórica construção dos quilombos no Brasil esses elementos estão presentes.

Desde sua origem na África, os quilombos se ressignificam, no Brasil e na América; isto é processo de decolonização, em territórios de fronteira: já não são os mesmos fundados em África, são outras Áfricas desde aqui, no Brasil. Resistiram às investidas de extermínio, assim como os povos indígenas e estão em processo de afirmação e reconhecimento das identidades afrodescendentes, aqui entendidas como

...múltiplas...Podem ser consideradas positivas ou negativas, relacionadas com a auto-imagem que os indivíduos fazem de si e dos outros...tem um caráter duplo, por vezes depende de como os indivíduos se auto-identificam, por vezes de como os outros, externos ao grupo, os identificam (CUNHA, 1998, p. 23).

Esta conceituação nos ajuda a entender como o negro, mesmo sem se considerar negro, será identificado como negro pelo grupo social.

No Brasil vários movimentos sociais negros têm imprimido uma ação social de enfrentamento ao racismo para garantir direitos à população negra. O movimento negro abolicionista, a Frente Negra Brasileira-FNB, são expressões de africanidades instituídas na década de 1930 em São Paulo e que se expandiram para outros estados brasileiros. As africanidades brasileiras referem-se às 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).

Os antecedentes para a fundação da Frente Negra Brasileira se dão em 1897, menos de uma década após a abolição de 1888. Podemos afirmar que para a FNB a educação era a pedra fundamental para a construção do respeito, da cidadania e da ascensão social. Em aceitação das teses racistas denominadas de “teorias” no início do século XX, os frentenegrinos faziam crítica a posturas racistas de professores nomeados pelo Estado para lecionar nas escolas da FNB. Reprovavam o preconceito com que autores de livros enfocavam a história do negro e de sua formação do Brasil.

Dentre esses autores, citamos Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande e Senzala* ao abordar sobre a cultura de africanos e indígenas no Brasil. Quanto à religião, ele trata por “seita”, “crendice”, “magia”, “bruxaria”. Outro autor, admirador de Freyre e alinhado às teses racistas do período, foi Monteiro Lobato.

A atitude da Frente Negra Brasileira ao denunciar o racismo e os racistas já estava produzindo, na época, o que Walter Mignolo conceitua por “desobediência epistêmica” pois a FNB impunha uma práxis, uma compreensão teórica articulada numa ação social concreta, não era apenas uma “etiqueta”, afinal a opção decolonial não pode, nunca, sob hipótese alguma, ser considerada uma etiqueta.

A FNB existiu de 1930 a 1937; sua missão: afirmação dos direitos históricos da população negra em virtude de sua atividade material e moral. A Frente tinha uma articulação nacional, inclusive alguns militantes em Pernambuco.

Observamos que na atuação da FNB não havia pauta de separatismo; ao contrário, nos textos é comum haver a expressão: “em comunhão”, outro fato que chama a atenção é que a FNB atua onde o Estado não chegava de modo algum. Além da educação, realizava assistência social, na preparação para o trabalho, assistência médica, odontológica, jurídica e cooperativa.

### **III. DESCENTRANDO A EPISTEMOLOGIA EUROCÊNTRICA**

O campo epistemológico é um dos territórios privilegiados onde a colonialidade do saber opera, ignorando toda forma de conhecimento outro; é expressa no eurocentrismo e na subordinação do

conhecimento e povos como irracionais, primitivos...reafirma uma ideia de uma supremacia eurocentrada. Ignoram outra epistemologia.

Para Maldonado-Torres (2010) a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez disso se relaciona 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.

No texto *desobediência epistêmica*, Mignolo (2008) afirma que é indispensável a crítica do paradigma europeu da racionalidade/modernidade. É necessário desprender-se em primeiro lugar das vinculações da racionalidade-modernidade com a colonialidade e por fim com todo poder não construído na decisão livres das gentes livres.

A desconstrução da Europa como o centro do universo vem sendo realizado, o próprio conceito de uni-verso, como verbo único, linguagem una é questionável numa perspectiva outra de construir conhecimento. O poder hegemônico anglo-saxão que se impõe pela colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, vem sendo fraturado. Identificamos processos outros de deslocamentos, inclusive de desconstrução da colonialidade do saber, “toda mudança de descolonização política deve suscitar uma desobediência política e epistêmica. A desobediência civil pregada por Mahatma Ghandi e Martin Luther King Jr. foram de fato grandes mudanças, porém a desobediência civil, sem a desobediência epistêmica permanecerá presa em jogos controlados pela teria política e pela economia política eurocêtricas.” (MIGNOLO, 2008: 287).

A desobediência epistêmica implica em conhecer o produzido enquanto conhecimento hegemônico, identificá-lo enquanto tal, não como universal, pois a humanidade é pluriversal. Pensar pluriversalmente implica em necessariamente construir uma relação outra com os povos existentes e suas culturas. Implica em construir nosso caminho de emancipação nos princípios de liberdade, autonomia, consciência crítica, ancestralidade, história e memória. Os povos e suas culturas não são selvagens, estes são quem os invade e violam seus direitos, sua forma de ser e viver de forma auto-determinada.

Vivemos num tempo em que urge pensar e fazer uma forma outra de produzir conhecimento e validar referenciais que sejam de fato emancipatórios, que possa dizer de nós, o que nós somos e não reproduzir o que os Outros pensam e determinam o que nós sejamos. Faz-se necessário uma melhor aproximação e compreensão do ontológico dos povos africanos, reconhecer as africanidades brasileiras, as culturas indígenas. Enquanto construção humana, contextualizada nossa epistemologia precisa necessariamente estabelecer o diálogo com nossa história atual e ancestral, uma ruptura é imprescindível com o etnocentrismo europeu, com este não é possível caminhar, afinal “*Los estudios poscoloniales no pueden ser un fin en sí mismos ni ser colocados junto a los otros existentes.*” (MIGNOLO, 2005) Conhecimentos que serviram para dominar o ser, através de um saber inventado, forjado na ideia da superioridade da raça branca.

Nesse debate sobre as epistemologias é importante também reconhecer as vitórias nas perspectivas Globais e Locais. Na primeira delas é imprescindível reconhecer e dar visibilidade a capacidade de resistir ao processo de inferiorização e desmontá-lo enquanto tese científica, isto foi feito. Nas **Tensões e (im)possibilidade de um saber outro no contexto de uma epistemologia eurocêntrica**, nos anima a determinação de insubordinação de Diop, que mesmo rejeitado por três vezes na Sorbone, conseguiu provar a tese da origem da humanidade estar no continente africano.

No plano local, uma conquista no Brasil, foi a promulgação da Lei Federal 10.639/03 complementar à LDB, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo escolar. O mesmo Estado que em 1850 proibia nos termos da lei que o negro tivesse acesso à educação, um século e meio depois acolhe uma pauta dos movimentos sociais negros de incluir no currículo escolar a história que lhe é inerente, como forma de refletir a nação pluricultural existente no Brasil.

O Estado Brasileiro, através do imperativo da Lei, tocou num ponto crucial quando normatiza a necessidade do conhecimento e reconhecimento da África e africanidades brasileiras, cuja história se vincula intrinsecamente à construção do Brasil, e que traz como impacto direto o reconhecimento e valorização da população negra como constituinte na formação histórica do Brasil, com esse instituído cria-se uma possibilidade de avançarmos em perspectivas outras de aprender, aprender e ensinar, aprender a desaprender e o mais fundamental: construir uma epistemologia outra de ser, saber, poder e de estar no mundo e com o mundo.

#### **IV AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO E SEUS REFLEXOS NO CURRÍCULO ESCOLAR: a história e cultura afro-brasileira e africana e a educação escolar quilombola**

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

A discussão sobre a adoção de ações afirmativas no Brasil como vimos está posta e sendo desenvolvida pelo movimento negro na década de 1930, pela Frente Negra Brasileira. Portanto esse debate é perene na história do movimento social negro por afirmação de direitos. A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pelas Nações Unidas em Durban, na África do Sul, em 2001 produziu reflexos no Brasil.

O resultado imediato da Declaração de Durban para o Brasil, por meio das pressões dos movimentos sociais sobre o governo no cenário educacional, foi a instituição da política de cotas raciais nas universidades públicas. Tal política teve um tímido efeito até o ano de 2004, pois apenas 07 universidades públicas haviam adotado o sistema de cotas: UEBA – Universidade Estadual da Bahia; UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro; UnB – Universidade de Brasília; UFAL – Universidade Federal de Alagoas; UFBA – Universidade Federal da Bahia; UFPR – Universidade Federal do Paraná; UEL – Universidade Estadual de Londrina.

A partir de 2003 as políticas de ação afirmativa no Brasil assumiram um caráter mais sistemático e institucional, sistemático por abandonar o caráter de ações esporádicas do governo para resolver questões pontuais, institucional por conquistar espaço nas instâncias de Estado, como por exemplo, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPRI – BRASIL, 2008), ligada à Presidência da República, e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), ligada ao Ministério da Educação, hoje, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) de acordo com o Decreto nº 7480/2011.

Mas é importante destacar que “as políticas de ações afirmativas não se reduzem ao âmbito do ensino superior e estritamente a uma de suas metas, cotas destinadas a garantir o ingresso de negros, indígenas e empobrecidos nesse nível de ensino” (SILVA, 2009, p. 263). Essa foi uma falsa impressão transmitida pela ênfase dada pela mídia brasileira a essas ações, pois o Estado ao garantir o ingresso de negros, indígenas e empobrecidos no nível superior incomodaram as elites brasileiras.

Nesse sentido, a política de ações afirmativas **também** se materializa na educação básica, influenciando todas as etapas e as modalidades da educação nacional, não apenas o ensino superior. Dentre as ações desenvolvidas destacamos:

- aprovação da Lei nº 10.639/2003 e mais tarde da Lei nº 11.645/2008, que modificam a LDB/96 tornando obrigatório o ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena na educação básica no Brasil;
- participação de membros do Movimento Negro no Conselho Nacional de Educação, que teve papel fundamental na elaboração do Parecer CNE/CP nº 03/2004, que orientou a Resolução CNE/CP nº 01/2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

- instituição do Sistema Especial de Reserva de Vagas, baseado no Projeto de Lei (PL) 3.627/2004 que instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de Escola Pública, em especial negros e indígenas, nas Instituições Públicas Federais de Educação Superior. Através do Decreto nº 7.824/2012, ficou estabelecido que até 2016, 50% das vagas das Universidades Públicas serão destinadas aos estudantes negros, indígenas, pardos ou empobrecidos;
- inclusão do quesito cor/raça no censo escolar, em vigor desde 2005, baseado no PL 2.827/2003 que instituiu a obrigatoriedade de incluir o quesito cor/raça nas fichas de matrícula e nos dados cadastrais das instituições de educação básica e superior, públicas ou privadas, em suas diversas modalidades de ensino, com a finalidade de obter dados para a definição de políticas públicas específicas;
- definição de recomendações estabelecidas nas Resoluções da II Conferência Nacional para Promoção da Igualdade Racial (CONAPIR);
- instituição do Eixo *Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade*, na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), que garantiu espaço para discussão da questão étnico-racial e sua contribuição para a reformulação do Plano Nacional de Educação.

Estes, dentre outros, parecem ser os principais reflexos da mobilização dos Movimentos Negros no cenário educacional. Notamos que todas as ações citadas assinalam para uma prática política *outra* e apontam para a construção de uma sociedade *outra*, pois se posicionam contra a *colonialidade* através do combate ao preconceito e ao racismo. Tais ações não foram pensadas apenas dentro das academias ou em gabinetes fechados, mas antes, tiveram a ativa participação da sociedade civil e dos movimentos sociais em diálogos conflituos com os governos.

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

Assim, percebemos que a organização de amplo debate sobre a questão étnico-racial, a pressão de diversos fóruns de militância negra, a ascensão de um governo de centro-esquerda e o comprometimento do país em adotar política de ações afirmativas para corrigir e combater as distorções causadas ao longo da história culminam em várias ações governamentais, entre elas, na promulgação da Lei nº 10.639/2003.

Este é o recorte para a nossa análise, pois promulgação da Lei nº 10.639/2003 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, 2009, p. 265).

A mobilização negra que conduziu a esse *ponto de chegada/partida* não é algo recente, principalmente se considerarmos as lutas e as formas de resistência encontradas por esses atores desde o período colonial, no contexto do escravismo e nas lutas pela libertação. Ressaltamos que, na perspectiva sócio-histórica, o direito à educação está presente na agenda do Movimento Negro brasileiro desde o final do século XIX e início do século XX, como destacam as pesquisas de Márcia Araújo, da Faculdade de Educação da USP (2008), Lídia Cunha, PPGE-UFPE (2010) e Itacir Luz, PPGE-UFPB (2008). Essas pesquisas revelam que os negros ingressaram na educação formal, assumindo a condução da formação de seu povo, no caso da pesquisa de Araújo e Luz, ou frequentando uma educação de segunda, na pesquisa de Cunha.

É nesse cenário que a referida Lei se insere na luta por mudanças estruturais que influenciam a política curricular, representando grande contribuição para a construção de uma *Educação Intercultural*, pois podemos observar nos debates em torno da Lei nº 10.639/2003 elementos que questionam a *colonialidade* em seus eixos do poder, do saber e do ser.



## V. TRILHAS EM ABERTO

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

Verificamos que do século XVI ao século XXI os quilombolas conquistam visibilidade e respeito perante o Estado Brasileiro. Este processo vem sendo construído por meio de tensionamentos, com avanços e recuos. Podemos considerar avanço o reconhecimento aos quilombolas do direito a uma educação específica nos termos postos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; um recuo foi a retirada do capítulo referente à terra quilombola do Estatuto da Igualdade Racial, sancionado pelo Presidente Lula em 2010. A educação escolar quilombola passa necessariamente pela relação que essas comunidades tem com a terra seu território material e imaterial.

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

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

Consideramos que a política curricular, ao evidenciar as conquistas em relação à questão étnico-racial, enfrenta a *colonialidade*, principalmente ao combater o silêncio em que os povos subalternizados e suas diferenças foram colocados historicamente. Por isso, essa política, em certa medida, carrega elementos que questionam alguns fundamentos do padrão hegemônico de poder.

Em que pese esse movimento, de fluxos e refluxos, pudemos verificar que gradativamente amplia-se o interesse por produção de conhecimento sobre a educação das relações étnico-racial e neste contexto a educação escolar quilombola em diversos campos de conhecimento.

No Norte e no Nordeste verifica-se diversas pesquisas com a abordagem direcionada ao tema com vários objetos de pesquisa que incluem desde a questão territorial fundiária na abordagem jurídica, ambiental, identitária, religiosa e educacional, dentre eles a abordagem que relaciona arte e educação.

Na base Anped identificamos no período 2002-2012, no GT 21 - Educação das Relações Etnico-raciais de 147 trabalhos apenas 11 com abordagem sobre quilombos. Na base EPENN no levantamento de 2001, 2003 e 2011 total de 79 comunicações orais temos 11 produzidos com a temática quilombos/quilombolas, sendo que 9 são do ano de 2011 no XX EPENN em Manaus.

Esse levantamento nos faz refletir que mesmo no campo próprio de abordagem, o interesse pela pesquisa embora crescente ainda é incipiente. O que revela que temos muito a produzir, compreender e compartilhar sobre a educação das relações étnico-racial e educação escolar quilombola nas próximas

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

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. L. P. **A escola da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)**. 2008. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2004.
- BRASIL. CNE/CEB Resolução nº 8 DE 21 DE NOVEMBRO DE 2012. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**
- CÉSAIRE, Aimé, **Discurso sobre a Negritude**. In: MOORE, Carlos (org). Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- CUNHA JR., Henrique negra no Brasil **.Afrodescendência e Africanidades Brasileiras: um dentre os diversos enfoque possíveis sobre população negra no Brasil**. Revista Interfaces de Saberes n. 13 vol. 1. Caruaru, 2013
- CUNHA, L. N. Trajetória Negra na Educação Pública: uma abordagem histórica a partir dos anos 1920. In: SANTIAGO, E.; SILVA, D.; SILVA, C. (Org.). **Educação, Escolarização e Identidade Negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Censo Escolar 2009**, Brasília, 2010.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- GONÇALVES, Luís Alberto. **De Preto a Afro-descendente: da cor da pele à categoria científica**. (In) SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, SILVERIO, Valter Roberto (org.) **De Preto a Afro-Descendente – Trajetos de pesquisa sobre cultura o Negro, Cultura Negra e Relações Étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCar, 2003.
- MALDONADO-TORRES
- MIGNOLO, W. **Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. 1ª reimpressão. Madrid: Akal, 2011.
- MIGNOLO, W. **Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, nº 34, 2008, p. 287-324.
- MIGNOLO, W. **Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial**. 2005. Disponível em: [www.tristestopicos.org](http://www.tristestopicos.org). Acesso em 09/08/2011.
- MUNANGA, Kabengele. **As facetas de um racismo silenciado**. (In) SCHWARTZ, Lília e QUEIROZ, Renato da Silva. (org) **Raça e Diversidade**: Edusp, São Paulo, 1996.
- NASCIMENTO, Abdias. **Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população Afro-brasileira**. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: El giro decolonial: reflexões para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. CASTRO-GOMEZ, Santiago, GROSGOUEL, Ramón.- Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar, 2007.

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

LUZ, I. M. **Compassos Letrados: profissionais negros entre instrução e ofício no Recife (1840-1860)**. 2008. 206p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SAID, Edward. **Orientalismo**. 2ª ed. Companhia das Letras. São Paulo. 2001

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

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

SARTORELLO, S. C. Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**. Argentina, 2009 - Vol. 3 Num. 2.

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

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras** in: Superando o Racismo na Escola. MUNANGA, Kagenguele (org.) Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção Barbosa, SILVERIO, Valter Roberto(org.), **De Preto a Afro-Descendente – Trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil**. EdUFSCar, 2003

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

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 10ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.