
PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS CURRICULARES: Conteúdos selecionados e silenciados

Michele Guerreiro Ferreira^()
Janssen Felipe da Silva*

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto da pesquisa de Mestrado intitulada: Sentidos da Educação das Relações Étnico-Raciais nas Práticas Curriculares de Professore(a)s de Escolas Localizadas no Meio Rural desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco localizado no Município de Caruaru.

O objetivo do presente artigo é apresentar resultados obtidos na referida pesquisa ao identificar e caracterizar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana presentes nas práticas curriculares do(a)s professore(a)s. 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 pautada na Educação Intercultural na Perspectiva Crítica.

A lente teórica adotada para desenvolver este artigo foi os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005, 2007; WALSH, 2008; SARTORELLO, 2009). Destacamos que estes Estudos 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. Ressaltamos que estes Estudos

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 lócus de enunciação, contestam a ego-política do conhecimento e a

^(*) **Michele Guerreiro Ferreira** - Graduada em Ciências Sociais (FAFICA); Especialista em História do Brasil (FAFICA); Mestra em Educação Contemporânea (CAA/UFPE); professora no curso de Pedagogia da FAFICA, professora de Sociologia e História da rede estadual de ensino; Membro do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade (CAA/UFPE). E-mail: mguerreirof@hotmail.com.

Janssen Felipe da Silva - Pedagogo (FAFIRE) Mestre e Doutor em Educação pelo Núcleo de Pesquisa de Formação de Professores e Prática Pedagógica – UFPE. Professor Adjunto do Centro Acadêmico do Agreste no Núcleo de Formação Docente – UFPE e Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. Coordenador do Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade (CAA/UFPE). E-mail: janssenfelipe@hotmail.com.

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).

Os Estudos Pós-Coloniais são uma posição crítica da própria invasão-invenção da América Latina que se efetivou através da violência física e argumentativa eurocêntrica. Assim, estes Estudos nos

[...] oferecem subsídios para questionarmos o processo de colonização ao qual fomos submetidos, indagando as bases que sustentaram/sustentam o processo de dominação política, econômica, cultural e epistêmica ocorrido desde o Século XV e tão latente nos dias atuais, principalmente sobre aqueles e aquelas pertencentes às periferias urbanas e às áreas rurais (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p. 410).

Adotamos a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004; VALA, 1990), a qual de acordo com Vala (*Ibid.*) leva-nos, 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 para analisarmos os dados coletados/produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2010) e dos questionários aplicados, adotamos a Análise de Conteúdo Temática (BARDIN, *Ibid.*), 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.

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; c) e as considerações finais que versam sobre os limites e as possibilidades abertas pela promulgação da Lei 10.639/2003 e sua contribuição para a descolonização dos currículos escolares e para a promoção de uma Educação Intercultural Crítica.

HERANÇA COLONIAL: Desafio nos currículos escolares

A presença do eurocentrismo nos currículos escolares, ou seja, a herança colonial ultrapassa o período do colonialismoⁱⁱ e chega aos nossos dias como “história universal”. A herança colonial é o que herdamos do processo civilizador constituído no âmbito da modernidade. Os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos analisam criticamente os efeitos do colonialismo a partir da referência do Sistema-Mundo Moderno (WALLERSTEIN, 1999), ou seja, da constituição do Mito da

Modernidade e do seu lado perverso, a colonialidadeⁱⁱⁱ através da invasão-invenção da América e invenção da Europa. Estas duas invenções são as bases de reorganização do mapa-múndi.

Um dos principais postulados do Grupo Modernidade/Colonialidade^{iv} é que a colonialidade é constitutiva e não derivada da modernidade. Isto é, 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. Por exemplo, os currículos monoculturais 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 que permanece hegemônica nas práticas curriculares.

As marcas da 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), por tabela do currículo.

Epistemologicamente, esse é o tipo de educação que Freire (2002, 2005) chamava de bancária, na qual é depositado o conhecimento considerado necessário na cabeça do educando, através de práticas curriculares colonizadas. O conhecimento selecionado é o que irá garantir a posição hegemônica do padrão eurocentrado na sociedade, através de práticas que privilegiam a transmissão de saberes propedêuticos que são “depositados” no outro, colonizando-o, subalternizando-o, oprimindo-o.

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 ser, não ousa questioná-lo. De acordo com Silva, D. (2000), através de práticas baseadas no modelo eurocêntrico, as escolas acabam por reproduzir esse quadro negando e silenciando as diferenças presentes no universo escolar e na sociedade.

Outra relação de ordem epistemológica silenciada no currículo, de acordo com Ferreira e Silva (2013, p. 06) é que:

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 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 percebemos a questão da geopolítica do conhecimento presente nos currículos colonizados. Como mostra Mignolo (2005, 2011), essa geopolítica 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 10.639/2003 e da Lei 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 professore(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 diretamente no Art. 26-A da LDB (Lei 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 meio rural de Caruaru – PE^V.

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 professora de Arte no período da pesquisa.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE DOS CONTEÚDOS SELECIONADOS E SILENCIADOS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSOR(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 respeito da História e da Cultura de identidades que foram subalternizadas por séculos. Nessas lutas percebemos o esforço para 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 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. Nesse sentido, para que o ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se tornasse obrigatório nos sistemas de educação por força de Lei fez-se necessária uma grande mobilização dos Movimentos Sociais Negros e de diversos setores da sociedade que encamparam essa luta. 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.

Neste trabalho focamos os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que servem de mote para o desenvolvimento da educação das relações étnico-raciais. 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 10.639/2003, normatizada através de suas diretrizes: o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução nº 01, de 17 de março de 2004.

Gimeno Sácristan (1998, p. 148) afirma que 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”. Percebemos que tal entendimento nos remete ao fato de que 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.

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.

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 almeçadas 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 nas 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. Seleccionamos 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).

Trazer esses conteúdos para a sala de aula significa romper com a geopolítica do conhecimento. A professora PHE1 mostra em sua fala a importância de conhecer a História da África além dos “clichês” que são passados 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. Vejamos:

Em português eu trabalho com as personalidades negras, as mais conhecidas, Mandela, Martin Luther King (PPE2).

Os conteúdos dos eixos quinto e sexto são considerados conteúdos procedimentais (ZABALA, 2002) e operativos (SOUZA, 2009) porque eles devem ser divulgados, o trabalho não se encerra após conhecer a biografia das personalidades negras, mas na sua divulgação entre a comunidade.

O(a)s professor(a)s revelam que antes da Lei 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 mostra 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.

Embora a maioria dos conteúdos previstos tenha sido marcada pelo(a)s professore(a)s de História, o objetivo das DCN em pauta nos remeteria ao Enfoque Globalizador, pois para Gomes (2008, p. 81), “a discussão sobre a questão africana e afro-brasileira só terá sentido e eficácia pedagógica, social e política se for realizada no contexto de uma educação para as *relações* étnico-raciais” (Grifo da autora).

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

As lentes teóricas dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos em diálogo com a *práxis* dos movimentos sociais pela emancipação das populações negras no Brasil nos auxiliaram a produzir uma análise das implicações da política de ações afirmativas na política curricular, mais especificamente nas práticas curriculares narradas pelos(as) professores(as) sujeitos(as) desta

pesquisa, focando na educação das relações étnico-raciais através do ensino dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

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.

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, o que em alguns casos revela-se em racismo epistêmico (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013).

Percebemos nas políticas e nas práticas curriculares que em alguns momentos a Interculturalidade na sua perspectiva crítica é exaltada ao evidenciar as conquistas em relação à questão étnico-racial, enfrentando a colonialidade, 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 assumem a perspectiva funcional da Interculturalidade devido aos 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 as políticas e práticas curriculares são interculturais tanto na perspectiva funcional como crítica simultaneamente. Caminham na fronteira se contaminando ora

pela decolonialidade, apontando para um caminho outro devido aos avanços já alcançados, aos limites já superados; ora se contaminando pela colonialidade, devido às reações que perpetraram cada vez que a voz de um silenciado se faz ouvir, cada vez que um saber subalternizado exerce sua condição epistêmica e alcança espaço nos currículos já não tão monoculturais assim.

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.
- BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, E. (Org.). *Prática Pedagógica e Formação de Professores*: João Francisco de Souza. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- 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.
- _____. 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.
- _____. 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.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 49 reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- 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.
- GOMES, N. L. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, pp. 67-89.
- MIGNOLO, W. *Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: La lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial*. Conferência 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.
- 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.

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

_____; 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, D. J. *Afrodscendência e Educação: A Conceção Identitária do Alunado*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, UFPE, 2000.

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 campesinos 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.

WALLERSTEIN, I. El Moderno Sistema Mundial III: la segunda era de gran expansión de la economía-mundo capitalista, 1730-1850. Vol. III, Madrid: Siglo XXI Editores S.A., 1999.

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	n D
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	Tota
							anos
1º	E1	PHE1	Branca	Meio Urbano	Efetiva	Vespertino/Noturno	7 an
		PPE1	Parda	Meio Rural	Contratada	Matutino/Vespertino	12 anos
2º	E2	PHE2	Pardo	Meio Urbano	Efetivo	Vespertino	4 an
		PPE2	Preto	Meio Urbano	Efetivo	Vespertino	6 an
		PAE2	Branca	Meio Urbano	Contratada	Matutino/Vespertino	37 anos

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				
		AE1	PE1	HE1	PE2	HE2
HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA	A história dos quilombos, a começar pelo de Palmares.					
	Datas significativas para a região.					
	13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo.					
	20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra.					

	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.					
	Os núbios e os egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade.					
	As civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe.					
	O tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados.					
	O papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico.					
	A ocupação colonial na perspectiva dos africanos.					
	As lutas pela independência política dos países africanos.					
	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.					
	A formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África.					
A diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia.						
Os acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.						
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.					
CULTURA AFRICANA	As contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais.					
	As universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI.					
	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.					

<p>HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA</p>	<p>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).</p>					
<p>HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA</p>	<p>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 Cesaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira).</p>					

RESUMO

Baseado nos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005, 2011; WALSH, 2008; SARTORELLO, 2009), apresentamos resultados da pesquisa de Mestrado em Educação Contemporânea (PPGEDUC/CAA/UFPE), ao questionarmos a presença da herança colonial nos currículos escolares. 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 artigo é mostrar os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana presentes 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.

Palavras-chave: Práticas curriculares. Relações étnico-raciais. Currículos colonizados. Decolonialidade.

ABSTRACT:

Based on the Post-Colonial Studies Latin American (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2005, 2011; WALSH, 2008; Sartorello, 2009), we present results of research Masters in Contemporary Education (PPGEDUC/CAA/UFPE) to question the presence of the colonial heritage in school curriculums. We use the thematic content analysis (BARDIN, 2004; VALA, 1990) to analyze the data collected / produced in semistructured interviews (MINAYO, 2010) and in questionnaires. The purpose of this article is to show the contents of History and Afro-Brazilian and African present in curricular practices of teachers and discuss the limits and the possibilities open to the decolonization of curriculum and construction of Education of Racial-Ethnic Relations.

Keywords: Curricular practices. Racial-ethnic relations. Curriculum colonized. Decoloniality.

NOTAS

ⁱ 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).

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

iii 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.

iv O grupo representa o Pensamento Decolonial Latino-Americano e tem sua formação inicial composta por intelectuais como: o sociólogo Aníbal Quijano (Peru), o antropólogo Arturo Escobar (Colômbia), a linguista Catherine Walsh (radicada no Equador), o filósofo Enrique Dussel (Argentina), o filósofo Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), o sociólogo Ramón Grosfoguel (Porto Rico), o semiólogo Walter Mignolo (Argentina), entre outros. O sociólogo norte-americano Immanuel Wallerstein mantém diálogos e atividades acadêmicas com o grupo.

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