

Inter/multiculturalidade e formação continuada de educadores: o protagonismo do movimento social negro por uma Pedagogia Decolonial

Inter/multiculturalism and in-service teacher education: the empowerment of the black movement for a Decolonial Pedagogy

Eugenia Portela de Siqueira Marques*

* Doutora em educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: eumar13@terra.com.br

Resumo

Este estudo traz reflexões sobre a formação de educadores na perspectiva inter/multicultural, no contexto das lutas e pressões protagonizadas pelo Movimento Negro brasileiro que historicamente reivindicou o direito à educação para a população afro-brasileira. Tem como escopo abordar as conquistas desse movimento no que tange a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do racismo, da desigualdade racial e a desobediência epistêmica da formação docente. O trabalho ancora-se nos teóricos pós-coloniais e nas mudanças trazidas pelas legislações que possibilitaram questionar a lógica hegemônica de uma cultura comum, de base ocidental e eurocêntrica, que silenciou e inviabilizou outras lógicas e outros saberes. O desafio posto é ressignificar as marcas deixadas pela colonialidade e a desconstrução dos currículos monoculturais, assim, a formação inicial e continuada dos professores, para a decolonização epistêmica, deve ser uma das estratégias que possibilitará a pedagogia decolonial.

Palavras-chave

Inter/multiculturalidade. Formação docente. Movimento negro.

Abstract

The aim of this study is to bring some reflections upon teacher education from the inter/multicultural perspective, in the context of struggles and pressures carried out by the Brazilian Black Movement that has historically claimed for the right to education for the African-American population. It is scoped to address the achievements of this movement in what political education overcoming racism, inequalities and in-service teacher education is concerned. This study is based on postcolonial theoretical framework and in the changes brought by legislations that enable us to question the hegemonic logic of a common culture, Eurocentric occidental-based that has silenced and made other expertise and knowledge impossible to emerge. The challenge to be dealt with is to give new meaning to the deep tracks left by coloniality and the deconstruction of monocultural curricula so pre and in-service teacher education, for the epistemic decolonization, should be one of the strategies which will allow decolonial pedagogy

Key words

Inter/multiculturalism. In-service teacher education. Black movement.

Introdução

A proposta do texto é analisar o protagonismo do Movimento Negro que desencadeou fecundas discussões no cenário político administrativo do Brasil sobre a urgência da adoção de políticas educacionais de promoção da igualdade racial e de enfrentamento ao preconceito e à discriminação racial presentes no currículo, nas práticas pedagógicas e no cotidiano escolar.

As manifestações da resistência negra desde a era republicana emergiram organizações de perfis distintos: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos dramáticos, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional e, posteriormente, em momento de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira, que se constituiu como uma das mais importantes organizações de conquistas para o negro em todos os setores da vida brasileira.

Embora sem visibilidade, as organizações do movimento negro tiveram um papel muito relevante nos debates sociais e políticos. Enfrentando toda sorte de incompreensões, desde os períodos próximos à abolição da escravidão, fundaram-se importantes organizações de combate ao racismo, como a Frente Negra Brasileira, a União dos Homens de Cor, o Teatro Expe-

rimental do Negro. E, várias formas de luta e resistência, das centenas de comunidades quilombolas e de comunidades religiosas de matriz africana, espalharam-se por todo território nacional. A atuação do movimento negro nos anos 70 foi fundamental para a definitiva destruição moral do mito da democracia racial. As organizações se fortaleceram, ainda na ditadura militar, sob a influência dos movimentos pelos direitos civis nos EUA e das lutas de libertação nacional dos países no Continente Africano. (BRASIL. IPEA, 2008, p. 13).

Na década de 1990, Movimentos Sociais Negros assumem uma nova prática, no sentido de centralizar as suas reivindicações por políticas específicas voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas, com as políticas de cunho universalistas igualitárias e educação de qualidade para todos. As demandas por garantia de direitos para a população negra passaram a ocupar a pauta oficial do governo e abriram canais para a criação de Conselhos do Negro, órgãos do governo com representação dos movimentos sociais e, especialmente, a inserção do debate sobre a diversidade étnico-racial no Conselho Nacional de Educação.

No campo da educação das relações étnico-raciais, a promulgação da Lei n. 10.639/2003 significou a superação dos currículos monoculturas por meio dos componentes curriculares História e Cultura Afro-brasileira. A referida Lei foi

proposta pelo então Deputado Federal pelo (PT/MS), Eurídio Benhur Ferreira, ativista do Movimento Negro de Campo Grande (Grupo TEZ Trabalho – Estudos Zumbi), e pela Deputada Federal Ester Grossi (PT/RS).

A Lei representou um avanço significativo no campo do currículo, tendo em vista que instiga outras epistemologias para a educação e formação de educadores, para romper com a visão homogênea e padronizada de cultura, por meio de diálogo intercultural que identifique e potencialize as concepções das diferenças presentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, “Não se trata de, para afirmar a igualdade, negar a diferença, nem de uma visão diferencialista absoluta, que relativize a igualdade. A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença [...]” (CANDAU, 2008, p. 49).

Sob essa ótica, a formação inicial e continuada dos professores, para a decolonização epistêmica, com a visibilidade de outras lógicas (MIGNOLO, 2003), deve ser uma das estratégias que possibilitarão a pedagogia decolonial¹.

¹ É o repúdio ao colonialismo e à colonialidade que resultou no processo de desumanização dos subalternizados. A pedagogia decolonial cruza as vertentes contextuais, do “pensar a partir da” condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados e do “pensar com” outros setores populares, são capazes de fazer insurgir, reviver e reexistir (WALSH, 2009). É uma Pedagogia Antirracista por contrapor à geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, que busca dar visibilidade à luta dos que foram silenciados pela colonialidade, com suas origens nas Pedagogias dos Movimentos Sociais (ARROYO, 2012).

O estudo sobre as diferenças culturais de cada povo e de cada etnia para dar sentido e tornar possível a discussão da diferença no cotidiano escolar é o desafio a ser enfrentado na educação brasileira.

O texto está organizado com a introdução, em seguida apresentamos uma breve abordagem sobre os avanços das políticas públicas para a igualdade racial e educacional, resultante do processo de luta histórica do Movimento Negro. No segundo subitem, problematizamos as contribuições das legislações educacionais e a inter/multiculturalidade na educação; na terceira parte, tecemos algumas considerações sobre a formação de educadores interculturais na perspectiva da decolonização da educação.

Políticas públicas para a promoção da igualdade racial: avanços e desafios

O Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo e abriga um contingente significativo de descendentes de africanos dispersos na diáspora. De acordo com o censo 2000, o país conta com um total de 170 milhões de habitantes. Desses, 91 milhões de brasileiros se autocalificaram como brancos (53,7%); 10 milhões, como pretos (6,2%); 65 milhões, como pardos (38,4%); 761 mil, como amarelos (0,4%), e 734 mil, como indígenas (0,4%). O censo de 2010 indica um total de 190.732.694 habitantes, ou seja, em comparação com o Censo 2000, ocorreu

um aumento de 20.933.524 pessoas, equivalente a (12,3%) de aumento populacional (IBGE, 2010)².

Embora a população que se autodeclara branca ainda seja maioria no Brasil, o número de pessoas que se classificam como pardas ou pretas cresceu, enquanto o número de brancos caiu. Verifica-se que desses 190.732.694 brasileiros, 91 milhões se autoclassificam como brancos (47,7%); pretos 15 milhões (7,6%); pardos 82 milhões (43,1%); como amarelos 2 mil (1,1%), e 817 habitantes (0,4%) indígenas (IBGE, 2010).

Do ponto de vista étnico-racial, 50,7% da população brasileira possui ascendência negra e africana, que se expressa na cultura, na corporeidade e na construção da sua identidade. Verifica-se que a autodeclaração dos afro-brasileiros (a soma de pretos e pardos)³ tem aumentado significativamente, desde o Censo de 1991. Muitos que se autodeclaravam brancos agora se identificam como pardos, e outros que se autoclassificavam como pardos agora se

denominam pretos. Essa mudança pode ser atribuída às políticas afirmativas, de afirmação identitária, pela valorização da raça negra e, conseqüentemente, ao aumento da autoestima dessa população, no entanto “[...] ‘o Brasil ainda é racista e discriminatório’. Não é que da noite para o dia o país tenha deixado de ser racista, mas existem políticas. As demandas [da população negra], a questão da exclusão, tudo isso começou a fazer parte da agenda política” (MARIANO, 2014).

Todavia, as desigualdades entre brancos e negros⁴ ainda permanecem em todos os setores da sociedade e na educação, apesar das políticas públicas de promoção da igualdade racial e ações afirmativas, em curso há mais de uma década. As disparidades encontram-se em todos os níveis da educação e aumentam quando se verificam as desigualdades por regiões brasileiras.

A taxa de frequência líquida entre jovens de 15 a 17 anos aumentou na última década, especialmente para a população negra e no Nordeste. Mas os números ainda são baixos em comparação a outras regiões do País.

Reflete, de certo modo, que as desigualdades sempre tiveram um caráter racial e regional⁵, que pode ser constatado na taxa de analfabetismo entre as

² Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

³ Em consonância ao que disciplina o artigo 1º, inciso IV do Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010), considera-se população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

⁴ Ver indicadores do IBGE 2003-2013. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

⁵ Sobre as desigualdades educacionais por região ver <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

categorias de cor e raça. Enquanto para o total da população a taxa de analfabetismo é de 9,6%, entre os brancos esse índice cai para 5,9%. Já entre pardos e pretos a taxa sobe para 13% e 14,4%, respectivamente.

A tendência à universalização do ensino fundamental com a educação obrigatória e gratuita no Brasil teve avanços significativos e beneficiou negros e brancos, todavia os investimentos na educação, os projetos e programas ainda não foram suficientes para combater a repetência escolar e, conseqüentemente, o atraso escolar entre esses grupos, o qual começa ainda nas primeiras séries do ensino fundamental.

Percebe-se que a desigualdade socioeconômica que marca o Brasil também reflete no sistema educacional, visto que negros têm processos mais tortuosos na trajetória escolar desde as séries iniciais. Os estudos sobre fracasso escolar realizado por Louzano (2013, p. 118) demonstram que:

[...] diferença no acesso à escola entre brancos e negros diminuiu drasticamente nos últimos anos. De fato, atualmente, no início do processo de escolarização, brancos e negros têm igual acesso à Educação. O processo de exclusão acontece dentro da escola. Quando os estudantes chegam ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), apenas metade dos alunos negros se encontram na idade adequada ao ano em que estão matriculados. Enquanto 7% dos brancos têm mais de

dois anos de atraso escolar, entre os negros esse indicador chega a 14%. Portanto, podemos argumentar que a repetência e a evasão dificultam mais o processo de escolarização de algumas crianças brasileiras do que de outras.

Os dados apontam maior probabilidade de fracasso escolar em função da cor/raça. Os dados da Prova Brasil 2011, aplicada nacionalmente e respondida por 2,3 milhões de alunos do 5º ano, mostram essa realidade. No item de reprovação ou abandono da escola, um terço dos alunos declarou que já haviam passado por essa situação. Desses, 43% se autodeclararam pretos, 34% pardos e 27% brancos (LOUZANO, 2013).

Essas dificuldades permanecem em toda a trajetória escolar dos alunos negros e comprovada anualmente pelos institutos de pesquisas oficiais e também pelos pesquisadores da área. Dados do IBGE mostram que a distorção entre a idade série de estudantes negros e brancos ainda é grande. Enquanto apenas 4,5% dos estudantes brancos de 18 a 24 anos ainda tentam terminar o ensino fundamental e a grande maioria (65,7%) já cursa o ensino superior, 11,8% dos jovens pretos e pardos frequentam o ensino fundamental. A maioria (45,2%) ainda está no ensino médio, e 35,8% chegaram à faculdade. Isso reflete no ensino superior, pois, considerando a faixa etária entre 15 e 24 anos, 31,1% da população branca frequentavam a universidade. Em relação aos pardos e

pretos, os índices são de 13,4% e 12,8%, respectivamente (IBGE, 2010)⁶.

Essa realidade tem sido denunciada pelo Movimento e demonstra que as desigualdades socioeconômicas e educacionais entre brancos e negros provocaram, gradativamente, distanciamento do Brasil dos padrões reconhecíveis no cenário mundial como razoáveis em termos de justiça distributiva. A taxa de escolarização entre negros e brancos é equivalente até o término do Ensino Fundamental. A partir do Ensino Médio, ocorre um distanciamento a cada ano, o qual se acentua no Ensino Superior.

Os avanços na educação superior são resultantes dos debates sobre as políticas de ações afirmativas e sobre a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para a inclusão social dos negros, bem como para a adesão a essas políticas por parte de muitas universidades federais e estaduais, contudo a correção da distorção dessa trajetória escolar ainda é um desafio a ser enfrentado.

Nesse sentido, embora o acesso de negros e pardos à educação superior nacional venha crescendo num ritmo mais acelerado, as políticas de reserva de vaga não foram acompanhadas por um incremento de ações de permanência, a exemplo das bolsas de assistência estudantil. Sem os mecanismos voltados

ao incentivo da permanência de alunos cotistas, corre-se o risco de ver inviabilizada a democratização desse nível de ensino e os esforços em prol de maior equidade na educação superior do Brasil.

Paralelamente à questão educacional, verifica-se a desigualdade ao acesso ao mercado de trabalho e à distribuição de renda. De acordo com o último Censo, pretos e pardos ganharam, em média, pouco mais da metade (57,4%) do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca, resultando numa média salarial de R\$ 1.374,79 para os trabalhadores negros, e a média dos trabalhadores de cor branca, R\$ 2.396,74 (IBGE, 2010).

A inserção de negros no mercado de trabalho tem aumentado, mas isso não significa que as distorções desapareceram. As disparidades se acentuam no prosseguimento da carreira, em função, sobretudo do nível de escolaridade e do racismo.

[...] os negros ainda enfrentam obstáculos históricos, tanto no que diz respeito ao acesso às oportunidades do mercado de trabalho, quanto à precariedade das condições de trabalho e emprego que encontram uma vez ocupados. As formas de inserção ocupacional e os setores de atividade nos quais os negros se incorporam ao mercado de trabalho revelam a dimensão da discriminação por cor presentes na sociedade brasileira. Os negros estão mais presentes em ocupações mais precárias, caracterizadas pela ausência de proteção social e

⁶ Disponível na Síntese dos Indicadores Sociais de 2010. Disponível em: <indicadoresibge.gov.br>. Acesso em: 2 mar. 2014.

jornadas de trabalho mais extensas e, por consequência, menores remunerações. (DIEESE, 2013, p. 3).

Em termos gerais, com a melhoria do mercado de trabalho brasileiro, são perceptíveis alguns efeitos positivos sobre as desigualdades de cor ou raça, devido a inúmeros fatores articulados por políticas econômicas e políticas focalizadas que visaram à redução da desigualdade racial. Na análise de Paixão e Carvano (2008, p. 188), entre esses fatores destacaram-se:

I) contexto especialmente favorável da economia mundial, que terminou por animar o ritmo de atividade econômica no espaço doméstico; II) a política de revalorização do poder de compra do salário mínimo; III) políticas de transferência de rendimentos como, por exemplo, os programas Bolsa Família e Bolsa Escola, que aumentaram o poder de compra das camadas mais pobres da população e, por conseguinte, dos pretos & pardos; IV) políticas de expansão do crédito para as famílias de classe média e baixa, ampliando seu poder de compra; V) evolução positiva da escolaridade média da PEA ocupada, que contribuiu para o aumento dos níveis médios de remuneração.

Os autores consideram que o tema das assimetrias de cor ou raça pode ser debatido à luz da evolução do conjunto de circunstâncias mencionadas acima, e afirmam que:

Se é verdade que o núcleo essencial das iniquidades de cor ou raça vem

a ser o racismo e a discriminação racial, isso não pode ser sinônimo de se ignorar os efeitos que aquelas políticas econômicas, ou o desenvolvimento da economia, podem trazer para o estágio daquelas desigualdades. Ou seja, os diferentes contextos de evolução do ritmo da atividade econômica e as diferentes políticas sociais, necessariamente, trarão, de um modo ou de outro, efeitos mais ou menos positivos ou negativos sobre as desigualdades de cor ou raça. (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 188-189).

Nessa perspectiva, os autores entendem que a adoção das políticas de ação afirmativa no mercado de trabalho, em prol da equidade racial (incluindo a perspectiva de gênero), pode encontrar um meio circundante mais ou menos favorável para potencializar aquelas medidas.

Assim, um modelo de desenvolvimento pró-equidade racial (ou um modelo de crescimento pró-afro-descendente), poderia ser gerado através da combinação de medidas específicas de promoção da equidade e da constituição de um ambiente global favorável para que tal perspectiva se consolide e se expanda. Assumir esta reflexão implica reportar o tema das desigualdades de cor ou raça não apenas ao plano das distintas opções de políticas sociais, como igualmente à questão dos diferentes modelos de desenvolvimento econômico. (PAIXÃO; CARVANO, 2008, p. 188-189).

Embora esses avanços sejam extremamente significativos, a avaliação e o monitoramento das políticas em prol da equidade entre negros e brancos podem ser a mola propulsora para recuperar o atraso histórico e estrutural em relação a esses grupos e podem representar novas possibilidades de desenvolvimento econômico e social sustentável em nosso país.

Nesse contexto, o Movimento Negro teve um papel fundamental e a atuação concretizada entre os inúmeros eventos que marcaram a luta por reconhecimento de direitos. Na década de 1990, Movimentos Sociais Negros assumem uma nova prática, no sentido de centralizar as suas reivindicações por políticas específicas voltadas para a população negra, sem negarem a necessidade de articulação destas, com as políticas de cunho universalistas igualitárias.

A “Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo Pela Cidadania e a Vida”, realizada pelas entidades negras brasileiras, em 20 de novembro de 1995, em Brasília, é reconhecidamente o evento do movimento social mais importante pela inserção, na agenda oficial do governo, das reivindicações que foram formalmente efetivadas por meio de medidas legais visando à promoção da igualdade racial. A marcha reuniu cerca de trinta mil participantes que entregaram ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Racial”.

A instituição do Programa Nacional dos Direitos Humanos, por intermédio do Decreto n. 1.904, de 13 de maio de 1996, é outro marco importante, no qual são propostas inúmeras ações afirmativas em prol da população negra, entre as quais se destacou a formulação de políticas compensatórias para a promoção social e econômica (BRASIL, 1996, p. 29).

Outras conquistas alcançadas no âmbito do executivo ocorreram com a criação da Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEPPIR), um órgão federal específico para a promoção da igualdade racial, a criação de conselhos, comissões, programas e a realização de fóruns. O ano de 2005 foi declarado como sendo o ano da Igualdade Racial e, no mês de maio, foi realizada em Brasília a I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O documento⁷ apresentou seis diretrizes centrais: apoio às comunidades remanescentes de quilombos, implementação de um modelo de gestão das políticas de promoção da igualdade racial, ações afirmativas, desenvolvimento e inclusão social, relações internacionais e produção de conhecimento.

No campo da educação, em 1997 foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que incluiu a Pluralidade Cultural como um de seus temas transversais, ainda que sem

⁷ Documento na íntegra Disponível em: <<http://lpp-uerj.net/olped/documentos/ppcor.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

dar o devido tratamento à questão da diversidade étnico-racial; o processo de preparação e mobilização para a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância que foi organizada pelas Nações Unidas (ONU) e aconteceu em Durban, na África do Sul em 2001. A Conferência de Durban fortaleceu as entidades do Movimento Social Negro demonstrando a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil e políticas de combate ao racismo e às desigualdades étnico-raciais.

Após longos anos de embates, o Senado Federal declarou a constitucionalidade das cotas raciais, com a aprovação da Lei das cotas aprovada pela Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012⁸ que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A Lei prevê a reserva de 50% das vagas em estabelecimentos de ensino superior e médio da rede federal de ensino para estudantes oriundos de escolas públicas, combinando também critérios étnicos, raciais e sociais. A reserva de vagas por cota racial está disciplinada no artigo no artigo 3º, e elas serão preenchidas por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da

⁸ Texto na íntegra disponível em <<http://pres-republica.jusbrasil.com.br/legislacao>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010).

O Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010) representou um marco legal da política de promoção da igualdade racial e visa garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Sobre a educação o Estatuto estabelece que:

Artigo 11 - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º Os conteúdos **referentes à história da população negra no Brasil serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar**, resgatando sua contribuição decisiva para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do País.

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo **fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico** para o cumprimento do disposto no caput deste artigo. (Grifos nossos).

Apesar de identificarmos avanços significativos para a população negra,

especialmente garantida por meio de legislações, iniciados no octênio de FHC e fortalecidos nos mandatos de Luis Inácio Lula da Silva, a desigualdade entre negros e brancos permaneceu, conforme apresentado na primeira seção desse manuscrito, e a ideologia etnocêntrica e hegemônica impôs a colonialidade na educação brasileira por meio de currículos monoculturais que ignoraram as culturas “outras” e ocultaram a presença do preconceito e da discriminação racial no espaço escolar. Nesse sentido, entendemos que a formação continuada de educadores, na perspectiva intermulticultural poderá contribuir para a decolonialidade⁹ da educação.

Inter/multiculturalidade e educação: as contribuições das legislações educacionais para a decolonialidade do currículo

Consideramos que a inserção do tema pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) inserido em todas as áreas do conhecimento no Ensino Fundamental nas escolas públicas brasileiras representou marco de valorização da questão multicultural no currículo nacional,

⁹ Decolonialidade es un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad – estructuras hasta hora permanentes - que mantienen patrones de poder enraizados em la racionalización, em el conocimiento eurocêntrico y em la inferiorización de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009, p. 12).

na perspectiva de construção de uma sociedade democrática e de respeito às diferenças culturais. Apesar de os estudiosos da área criticarem o documento pela abordagem conservadora do multiculturalismo, a medida enfoca as diferenças psicológicas na diversidade étnica sem considerar os aspectos sociológicos, na perspectiva de homogeneizar as diferenças, silenciando-se sobre as desigualdade e diferenças sociais, culturais e étnicas, objetivando-se, assim, a construção de um contexto de consenso.

Embora haja divergência entre alguns autores sobre a implantação das propostas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – e apesar do alerta para que o documento não se tornasse um discurso ideológico, lacunar do que efetivamente uma proposta curricular – deve-se ressaltar que o fato de as questões das diferenças étnicas e raciais constarem em um documento que traçou as diretrizes pedagógicas significou um grande avanço, pois só é possível criticar o que está materializado.

Portanto a Pluralidade Cultural tornou-se uma diretriz curricular para a educação brasileira, e o Ministério da Educação implementou o programa “Parâmetros em Ação”, destinado à formação continuada de professores, que objetivou “[...] contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica. [...]” (BRASIL, 1999, p. 9).

O fato de o MEC ter buscado a assessoria de professores espanhóis, que

introduziram suas propostas sem uma reflexão consistente e abrangente sobre os saberes escolares e as diferenças presentes na realidade escolar brasileira, também foi questionado pelos estudiosos da educação e pelo Movimento Negro.

A ausência de uma discussão mais abrangente dificultou o aprofundamento e as reflexões necessárias para que os educadores desenvolvessem ação docente crítica e reflexiva, a respeito das questões denunciadas pelo Movimento Negro, principalmente no que tange aos currículos monoculturais, à subalternização da diferença, a discriminação racial e o preconceito. As contribuições trazidas pelos estudiosos do Multiculturalismo e do Interculturalismo possibilitaram inúmeros debates sobre essa lacuna curricular que possibilitou reflexões e pesquisas sobre educação e diferenças étnico-raciais na escola e no currículo.

Os estudos sobre multiculturalismo de Moreira (2002), Canen, Oliveira e Franco (2000) e o multiculturalismo crítico ou revolucionário de McLaren (2000) apontaram para a urgência de uma re-significação da escola e do currículo, como um espaço de reinvenção das narrativas que forjaram as identidades homogêneas e a relevância do debate sobre a invisibilidade dos sujeitos sociais com representação minoritária nos currículos.

As contribuições dos estudos sobre o multiculturalismo crítico de McLaren (2000) colocaram à educação o desafio de formar sujeitos-cidadãos conscientes

da necessária relação intercultural que favoreça aos sujeitos reconhecerem-se heterogêneos.

A educação intercultural propõe o desenvolvimento de “estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentam a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos” (FLEURI, 2001, p. 45).

Nesse contexto, os estudos que fundamentaram as legislações antirracistas no Brasil objetivaram a superação do monoculturalismo e a visão essencialista de cultura e conhecimentos impostos pela colonialidade que subjulgaram e subalternizaram as minorias culturais e possibilitam a compreensão de que

[...] para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e multiculturalismo surge à perspectiva intercultural. Esta emerge no contexto das lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Surgem movimentos sociais que reconhecem o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valorizam o potencial educativo dos conflitos. E buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes como fatos de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo. Assim, em nível das práticas educacionais, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconheci-

mento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas. (FLEURI, 2001, p. 48).

O desafio apresentado à educação intercultural é o de compreender a formação de identidades culturais e o processo de integração das diferenças no Brasil, no contexto da luta contra-hegemônica dos Movimentos Sociais pela redução das desigualdades, da exclusão social e da discriminação racial. Ao refletir sobre essas vertentes e modo como os conhecimentos do colonizador foram legitimados no Brasil, questionamos os modelos teóricos eurocêntricos e as suas metanarrativas que silenciaram outras experiências políticas e epistêmicas dos povos africanos e afro-brasileiros, a partir dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos de Quijano (2005), Mignolo (2008) e Walsh (2008).

A mobilização dos Movimentos Negros na luta pela construção de políticas públicas para a promoção da igualdade racial, por meio de políticas afirmativas na educação e de combate ao currículo monocultural, homogeneizado e eurocentrado edificaram um arcabouço jurídico que possibilitou uma desobediência epistêmica¹⁰ para a

decolonização dos currículos escolares, por meio do pensamento de fronteira¹¹.

Destacamos que a implementação da Lei n. 10.639/2003 abriu caminhos para “olharmos” a cultura afro-brasileira nos espaços coloniais e pós-coloniais e compreender que, apesar de subalternizada, resistiu aos saberes da herança africana, ao contrapor-se à hegemonia epistêmica colonial e, desse modo, possibilitou a decolonização curricular, com a visibilidade de outras lógicas (MIGNOLO, 2003).

Nesse contexto apontamos que os documentos elencados, a seguir no (quadro 1) possibilitarão a formação de educadores na perspectiva da interculturalidade Funcional e Crítica, a Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial (WASLH, 2009; CANDAU, 2008).

¹⁰ Mignolo propõe o reordenamento da geopolítica do conhecimento para que ocorra o desencaqueamento epistêmico a fim de desvencilhar dos conceitos modernos eurocentrados, enraizados nas categorias de conceitos gregos e latinos e nas experiências formadas dessas bases teológicas e seculares (MIGNOLO, 2008).

¹¹ Expressa a possibilidade da razão subalterna para colocar-se em primeiro plano, em um diálogo “trans-epistemológico”, ou seja, a posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica (MIGNOLO, 2011).

- 1- Lei n. 10.639/2003 que inseriu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares;
- 2- Projeto de Lei n. 2.827/2003 que institui a Obrigatoriedade de Incluir o Quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior, Públicas.
- 3- Resolução CNE/CP n. 01 de 17 de março de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- 4- I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial: Brasília, 30 de junho a 2 de julho de 2005. Relatório Final. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), 2005.
- 5- Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, MEC 2009.
- 6- Documento Final da Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2010.
- 7- Estatuto da Igualdade Racial (Lei n. 12.288/2010).

Quadro 1 – Arcabouço jurídico para a Educação Intercultural e a Pedagogia Decolonial

Educação intercultural e formação continuada de educadores

Considerando a multiplicidade de culturas existentes na sociedade e a necessidade de compreender as marcas deixadas pela colonialidade na educação que hierarquizou e subalternizou as diferenças étnico-raciais, é impossível pensar em Educação Intercultural e Pedagogia Decolonial sem refletir sobre a formação continuada de educadores, agentes diretos do processo educativo.

A adoção de uma postura ética em prol da Pedagogia Decolonial por meio de práticas pedagógicas interculturais e antirracistas precisa estar presente no cotidiano escolar e ocupar o espaço das práticas pedagógicas preconceituosas, dos discursos hegemônicos e monoculturais que historicamente negaram a

importância da ancestralidade africana e a construção da identidade negra.

A formação de professores e o tratamento das temáticas que dizem respeito aos afro-brasileiros estão disciplinada nas legislações educacionais, conforme demonstrado anteriormente, todavia precisa vencer alguns obstáculos relacionados à obediência epistêmica à matriz colonial, à crença no mito da democracia racial, o mito da “não violência brasileira”, que permite afirmar que não há racismo no Brasil. Chauí (2013, p. 4-5) apresenta quatro mecanismos necessários para examinar a representação imaginária que sustenta o mito da não violência brasileira

A mitologia da não violência brasileira opera alguns mecanismos ideológicos que garantem a sua conservação, mesmo contra todos

os dados factuais contra ela. O primeiro mecanismo é o da exclusão. Afirma-se que a nação brasileira é não violenta e, se houver violência, ela é praticada por gente que não faz parte da Nação, mesmo que tenha nascido e viva no Brasil. O mecanismo da exclusão produz a diferença entre um “nós brasileiros não violentos” e “eles não brasileiros” violentos, eles não fazem parte de nós. O segundo é o mecanismo da distinção. Distingue-se o essencial do accidental, isto é, por essência os brasileiros não são violentos e, portanto a violência, quando ela existe, é accidental, [...] o terceiro mecanismo é jurídico, a violência fica circunscrita ao campo da delinquência e da criminalidade, e o crime é definido como ataque à propriedade privada, o furto, o roubo, latrocínio. Esse mecanismo jurídico permite de um lado determinar quem são os agentes violentos, em função dos mecanismos anteriores, da exclusão e da distinção, os agentes violentos são os pobres, e entre os pobres, evidentemente, os negros, e legitimar a ação da polícia contra a população pobre, e em particular contra os negros [...] último mecanismo é o da inversão do real, graças à produção de máscaras que permitem dissimular comportamentos, ideias e valores violentos como se fossem não violentos [...] o paternalismo branco é visto como proteção para auxiliar a naturalidade e indolência dos negros, os quais, como todos sabem são incapazes e incompetentes.

Nesse contexto, as secretarias estaduais e municipais de educação têm realizado ações de formação continuada para professores sobre educação e relações étnico-raciais, como: cursos, seminários, organização de coordenações ou equipes pedagógicas específicas para cuidar do processo de execução da lei, elaboração perante os conselhos estaduais e municipais de educação de diretrizes curriculares estaduais e municipais para pôr em prática a Lei n. 10.639/03 (GOMES, 2011).

Existem experiências e práticas pedagógicas interculturais sendo implementadas em escolas públicas brasileiras, desde a implementação da Lei n. 10.639/2003, há mais de dez anos. Algumas ações estão sendo desenvolvidas no coletivo das escolas, conforme preconiza a Gestão Democrática (LDBEN, 1996), previstas no Projeto Político Pedagógico ou em projetos interdisciplinares, com estudos sobre o Continente Africano, a comemoração do Dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. Algumas realizam a ressignificação do Dia 13 de maio e os seus deslocamentos epistêmicos sobre o engodo da abolição; contudo pesquisas¹² apontam para ações individuais e pontuais de docentes,

¹² MONTEIRO, Rosana Batista. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2003*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

desenvolvidas com NEABS, Movimento Negro e universidades.

A formação continuada de professores para combater o racismo e a discriminação racial na escola requer a reorientação epistemológica da interpretação da história da África

[...] tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos gritos como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à

diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora. (BRASIL, 2004, p. 12)

Nesse sentido, cabe ressaltar que a Lei n. 10.639/03, o Parecer CNE/CP n. 3/2004 e a Resolução CNE/CP n. 01/2004 possibilitaram a superação de padrões epistemológicos hegemônicos e orientam para a formação de educadores na perspectiva uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica.

A Lei n. 10.639/2003 expressa que o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana será ministrado nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo às outras disciplinas. A educação das relações étnico-raciais deverá se desenvolver no cotidiano das escolas, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares (BRASIL, 2004, p. 12).

Considerações finais

[...] para construção de uma sociedade democrática, igualitária e sem racismo só pode ser a práxis dos movimentos sociais e populares organizados como sujeito de sua ação, isto é, como autênticos representantes de suas demandas,

reivindicações e direitos. (CHAUÍ, 2013).

O Movimento Negro, efetivamente reivindica, a partir da década de 1970, o espaço na arena política para as manifestações de denúncias contra o racismo e a discriminação racial na sociedade brasileira. Como sujeito político, articula estratégias para a “desobediência epistêmica” que insere na agenda oficial do País os debates sobre a urgência do reconhecimento das desigualdades raciais e da subalternização imposta à população negra em todos os setores sociais.

As reivindicações resultaram em inúmeras conquistas e avanços nas políticas públicas para a promoção da igualdade racial. A educação no Brasil tornou-se o principal foco nos discursos políticos de equidade social na década de 1990. Buscou a educação corrigir erros históricos de discriminação e minimizar as desigualdades. Entendemos que as políticas educacionais necessitam de proteção contra a volatilidade dos governos. Para tanto, é imprescindível que sejam formuladas como política de Estado, a fim de que a formação continuada de educadores e a educação intercultural não dependam da oscilação das políticas de governo e arbitrariedades partidárias.

Desse modo, a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica, segundo Oliveira e Candau (2010, p. 36), “requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira

quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais”.

Diante das mudanças vividas na América Latina e no Brasil, na última década, e das insurgências no campo da política e epistemológico, arquitetados pelos movimentos sociais, em especial pelo Movimento Negro, o desafio para a formação continuada de educadores apontam para as perspectivas interculturais críticas e decoloniais que dialoguem com o passado colonizador e enfrentem a hegemonia epistêmica.

As políticas de enfrentamento ao racismo e de promoção da igualdade racial necessariamente devem ser articuladas com outras grandes ações políticas: 1. A reforma tributária, que opere sobre a vergonhosa concentração da renda e faça o Estado passar da política de transferência de renda para distribuição e redistribuição da renda. 2. A reforma política, que dê uma dimensão republicana às instituições públicas e permita redefinir o sentido público da representação. 3. A reforma social, que consolide o Estado de Bem-Estar social com uma política de Estado e não como um programa de Governo. 4. E uma política de cidadania cultural que comece pela educação e alcance o conjunto das artes de maneira a desmontar o imaginário autoritário, quebrando o monopólio da classe dominante sobre a esfera dos bens simbólicos e a sua difusão, e quebrando a sua conservação por meio da classe média (CHAUÍ, 2013).

Referências

- ARROYO, M. G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Estado e sociedade promovendo a igualdade racial*. IPEA, 2008, p. 13. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Igualdade_Racial/texto_base_1_conferencia_promocao_igualdade_racial.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2014.
- _____. *Estatuto da Igualdade Racial*. Lei 12.288 de 20 de julho de 2010. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em: 16 mar. 2014.
- _____. *Programa Nacional dos Direitos Humanos*. Decreto Lei nº. 1.904, de 13 de maio de 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 21 mar. 2014.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Alfabetização/ Secretaria de Ensino Fundamental - Parâmetros em ação. Brasília, 1999. 90p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao_pcnacao_edui_inf.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2014.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*: Lei nº 9.394/96, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 mar. 2014.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da história afrobrasileira e africana*. Brasília: SECAD/ME, 2004.
- _____. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: Secad/Seppir, 2009.
- _____. Projeto de Lei nº 2.827/2003 que institui a Obrigatoriedade de Incluir o Quesito Cor/Raça nas Fichas de Matrícula e nos Dados Cadastrais das Instituições de Educação Básica e Superior, Pública ou privadas, em suas diversas modalidades de ensino. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoes>>. Acesso em: 17 mar. 2014.
- CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, Apr. 2008.
- CANEN, Ana, OLIVEIRA, Renato J. FRANCO, Monique. Ética, multiculturalismo e educação – articulação possível? *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, p. 113-126, 2000.
- CHAUÍ. Marilena. *Representação política e enfrentamento ao racismo*. Palestra proferida no Seminário Temático “Representação Política e Enfrentamento ao Racismo”. Presidência

da República Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. 2013. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos/palestra-marilena-chau>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos. *A Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED)*. 2013. p. 3-6. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analisePED/2013>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 16, p. 45-62, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *RBPAAE*, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

LOUZANO, Paula. *Fracasso escolar e desigualdade no Ensino Fundamental*. Olho nas Metas Quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do Todos Pela Educação. Editora Moderna, 2013, p. 114-126.

MARIANO, Jeferson. *Cresce o número de pessoas que se autodeclaram negras, segundo o IBGE*. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2012/07/cresce-o-numero-de-pessoas-que-se-autodeclaram-negras-segundo-o-ibge>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 2000.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, p. 287-324, 2008.

_____. *Histórias locais/projetos globais colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar/*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003. 505p.

MONTEIRO, Rosana Batista. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2003*. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, vol.23, n.79, p. 15-38, Ago., 2002.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abril, 2010.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO Luiz Marcelo Ferreira. *Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil - 2007-2008*. São Paulo: Garamond, 2008.

QUIJANO, Aníbal. 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.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. *Tabula Rasa. Bogotá, Colombia*, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

Recebido em novembro de 2013

Aprovado para publicação em abril de 2014