



[Atribuição BB CY 4.0](#)

A Lei nº10.639/03 e a Educação Escolar Quilombola: marcos legais para a descolonização curricular no Brasil

Andreia Martins da Cunha¹
Rogéria Cristina Alves²

Resumo

A proposta deste artigo é analisar as normativas educacionais Lei nº 10.639/03 e a Resolução nº8/2012, como instrumentos potenciais de descolonização curricular. Consideradas pelas autoras como formas de “ações afirmativas” no âmbito educacional, tais normativas são analisadas pelo método da hermenêutica-dialética, buscando-se evidenciar questões como: Quais os principais obstáculos à implementação dessas normativas? Quais estratégias pedagógicas emergem dessas legislações? Como essas políticas públicas dialogam com as epistemologias decoloniais? Os resultados indicam que há um longo caminho a ser percorrido no que tange à efetivação destas legislações. Conclui-se que o papel fundamental da educação em eliminar desigualdades historicamente acumuladas, no tocante à diferenciação de raça, ainda é um desafio.

Palavras-chave

Lei 10.639/2003; Educação Escolar Quilombola; Descolonização.

¹ Doutora (2018-2022) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE/UFMG no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social FaE/UFMG. Professora da Educação Básica da rede municipal de educação de Belo Horizonte. E-mail: martinsdacunhaandreia@gmail.com

² Doutora em História Social da Cultura (PPGHIS/UFMG). Professora efetiva no Departamento de História e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Humana (PPGE), na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail: rogeria.alves@uemg.br

Recebido em: 30/03/2025
Aprovado em: 01/10/2025

Law n^o 10.639/03 and Quilombola School Education: legal frameworks for curricular decolonization in Brazil

Abstract

The purpose of this article is to analyze the educational regulations Law n^o 10.639/03 and Resolution n^o 8/2012 as potential instruments for curricular decolonization. Considered by the authors as forms of "affirmative action" in the educational field, these regulations are analyzed using the hermeneutic-dialectical method, seeking to highlight questions such as: What are the main obstacles to the implementation of these regulations? What pedagogical strategies emerge from these laws? How do these public policies interact with decolonial epistemologies? The results indicate that there is a long way to go in implementing these laws. The conclusion is that the fundamental role of education in eliminating historically accumulated inequalities, regarding racial differentiation, remains a challenge.

Keywords

Law 10.639/2003; Quilombola School Education; Decolonization.

1. Introdução:

Este artigo propõe-se a repensar formas de descolonizar os currículos escolares, a partir de dois marcos legais educacionais brasileiros: a lei nº 10.639/2003 e a Resolução nº 8/2012. Chamamos de currículo colonizado, aquele que ressalta ou supervaloriza aspectos das culturas de matriz europeia e ocidental. Neste sentido, a nossa problemática chave é: De que forma a Lei 10.639/03 e a Resolução 8/2012 podem efetivamente contribuir para a descolonização dos currículos escolares brasileiros?

O objetivo principal desta pesquisa é analisar as potencialidades e limitações da Lei nº 10.639/03 e da Resolução nº 8/2012 como instrumentos de descolonização curricular na educação básica brasileira. Como objetivos específicos pretende-se identificar os principais obstáculos à implementação da Lei 10.639/03 e examinar como a Educação Escolar Quilombola se configura como uma modalidade decolonial de ensino.

Nos processos educacionais de países com um passado colonial, como é o caso do Brasil, é comum repetirem-se abordagens que ressaltem valores civilizatórios europeus. Muitos currículos escolares — da educação básica ao Ensino Superior — reafirmam a naturalização de dominação e de desigualdade. Os ecos deste predomínio ideológico encontram-se em construções curriculares fundamentadas em autores e correntes epistemológicas de matriz europeia e ocidental, que são consideradas como universais e exemplares, e que ignoram a existência de outras cosmovisões, ou relega-as à ideia de subdesenvolvimento ou inferioridade (LEITE & ALVES, 2024).

Importa ressaltar que há um debate quanto ao uso e diferenciação dos termos “descolonial” e “decolonial” — embora ambos façam referência às formas de rompimento das estruturas de dominação impostas pelo colonialismo e a colonialidade. De modo geral, o termo descolonial refere-se à primeira etapa deste movimento de reconhecimento de uma “colonialidade do saber” e também do processo histórico de rompimento as administrações coloniais. Já o termo decolonial, refere-se a uma etapa posterior, atuando como um marcador importante no que tange à forma de diferenciação, que não pretende somente “desarmar ou desfazer o colonial” (WALSH, 2009), mas trazer à tona saberes silenciados pelas estruturas coloniais. Neste texto nos utilizamos dos dois termos, em acordo com essa diferenciação. Há ainda um terceiro termo, também utilizado

no contexto das discussões que abordam essa temática: contracolonialismo, termo cunhado por Antônio Bispo dos Santos (2023, p. 50), que faz referência ao modo de vida diferente do colonialismo. Nas palavras do autor: “O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender.”

Neste sentido, acredita-se que a lei nº10.639 de 2003, que tornou obrigatório na Educação Básica brasileira o ensino de Histórias e Culturas afro-brasileira e africanas e a Resolução nº 8/2012, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, são instrumentos valiosos e potentes, que contribuem para problematizar a lógica dos currículos colonizados, criando um movimento de valorização dos saberes, territorialidades e culturas de povos historicamente subalternizados. Obviamente, tal movimento não ocorre de forma pacífica e suscita discussões, reações e até mesmo negação por parte de profissionais ligados ao campo educacional. Contudo, o debate sobre as formas de descolonização curricular é ponto fulcral na construção de uma educação que promova reais formações cidadãs e para uma proposta de ensino que pretende ser engajada (hooks, 2017, p. 25). Assim, partilhamos da definição posta pela pesquisadora Bárbara Carine (2023, p. 107), quanto à ideia de decolonialidade, compreendendo-a como uma “categoria teórico-política voltada para a reversão da colonialidade”.

Do ponto de vista metodológico nossa investigação é de caráter qualitativo, do tipo bibliográfica, de natureza interpretativa. A análise das referidas legislações enquanto instrumentos “descolonizadores do currículo” foi feita com base na abordagem hermenêutica-dialética, formulada por Minayo (2013). Tal abordagem alia a hermenêutica — disciplina que se ocupa da arte de compreender textos — com a dialética, que considera o dinamismo histórico das relações sociais, que também podem ser antagônicas e contraditórias, entre classes, grupos e culturas. No campo das Ciências Humanas e Sociais, em especial na área da Educação, acredita-se que esta investigação possa contribuir com as novas vertentes de estudo e formação de professores, engajadas na construção de novas epistemologias e no rompimento com as lógicas de dominação do saber (RUFINO, 2021, p. 13).

Percorre-se neste texto alguns caminhos que não almejam ser conclusivos ou definitivos, ao contrário: são indicativos e plurais, para contribuir com o debate sobre a possível “descolonização dos currículos escolares”, a partir do

trabalho com duas normativas educacionais de âmbito federal. Além disto, acreditamos que as propostas de análises, no campo educacional, que se constituem como exercícios de leitura descolonizadas/decoloniais ou mesmo contracoloniais (SANTOS, 2023, p.58), são feitas de modo a aliar aspectos metodológicos e teóricos. Ou seja, a análise teórico-metodológica embora agrupe elementos já consagrados, também se faz inovadora, pela natureza da proposta.

2. Histórias e Culturas africanas podem descolonizar os currículos?

A promulgação da 10.639/2003, posteriormente alterada pela lei nº 11.645/08, na qual incluiu-se também como obrigatório o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas brasileiros, foi impulsionada pelas atuações históricas do Movimento Negro no Brasil — que contribuiu para que a questão racial fosse incorporada de forma positiva, aos poucos, às legislações do Estado, em especial no tocante às políticas educacionais (GOMES, 2017, p. 34). Neste sentido, é preciso ressaltar que as questões étnico-raciais já integraram os textos de legislações nacionais, embora com o caráter discriminatório, haja vista exemplos como a Lei nº 14, de 22 de dezembro de 1837, decretada na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, que proibia de frequentar as Escolas Públicas, os escravos e pretos, ainda que fossem livres ou libertos (BARBOSA, 1987, p. 49). Existiu também o regulamento de 1854, que proibia os escravizados de se matricularem ou frequentarem as escolas de ensino primário e secundário, no município do Rio de Janeiro. A existência de ambas normativas ressalta o quanto a cor da pele e origem étnica foi um fator determinante, ao longo do tempo, para definir e marcar os sujeitos que deveriam ter acesso à educação formal no nosso país.

Segundo Munanga (2014, p. 44), ensinar a história do negro e dos povos indígenas na escola brasileira é romper com a visão eurocêntrica que exclui outras raízes culturais formadoras do Brasil enquanto povo e nação. Nesse sentido, as leis nº 10.639/03 e 11.645 podem ser compreendidas como parte de uma política nacional de ações afirmativas e também como iniciativas políticas educacionais de rompimento com uma matriz de conhecimento de origem exclusivamente europeia e ocidental. As chamadas políticas de ações afirmativas são definidas pela extinta Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) como "políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada

com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos."

A lei nº 10.639/2003 possui um texto curto, mas com um impacto significativo, do ponto de vista da legislação educacional, pois alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Esse é um ponto importante para se compreender a lei em seu potencial de descolonizar os currículos escolares, pois ao alterar a LDB, inclui no currículo oficial da rede de ensino brasileira, pública e privada, a obrigatoriedade da temática, abrindo assim espaço, ainda que à força, para que as histórias e as culturas de povos historicamente colonizados e subalternizados sejam tornadas visíveis nos currículos oficiais de ensino. E mais, que estes povos possam assumir o caráter de protagonistas, deixando de lado o papel de subalternidade que lhes foi imposto pela leitura colonial que se faz do mundo moderno — no qual a Europa é o centro civilizador e definidor das características do que é a modernidade, uma modernidade pensada a partir do colonialismo (MUDIMBE, 2019, p. 23).

O primeiro artigo da lei, define que nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornou-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Na sequência, o parágrafo primeiro esclarece que tal temática inclui “*o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil*” (BRASIL, 2003). Assim, é preciso recordar que o texto da lei nº 10.639/2003 faz referências a dois campos do conhecimento: histórias e culturas africanas e histórias e culturas afrobrasileiras. Embora tais vertentes sejam bastante próximas, elas se constituem, histórica e conceitualmente, com diferenças significativas.

Os estudos sobre histórias e culturas africanas, focam-se no continente africano, composto por mais de cinquenta países, com uma vasta diversidade cultural e histórias singulares. As ligações entre África e Brasil datam do período colonial e assentam-se, especialmente, sobre o triste período do comércio de escravizados. Já as histórias e culturas afrobrasileiras dizem respeito às populações afrodescendentes, no contexto brasileiro. Embora herdeiros de muitos hábitos e costumes culturais de origem africana, essas populações

ressignificaram e criaram aspectos culturais próprios, que não devem ser confundidos com aqueles de origem africana, em sua essência.

Na sequência do texto da lei nº 10.639/2003, o parágrafo segundo menciona que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deverão ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. E, em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Este é um outro aspecto importante de ser lembrado na implementação da lei: ao propor tais conteúdos, menciona-se que todo o currículo escolar deve abordá-los. Embora haja uma preferência de abordagem em alguns componentes curriculares (Educação Artística, Literatura e História Brasileiras), estes não são o locus exclusivo de trabalho com a temática. Esse, consideramos, é outro passo importante para que os currículos escolares passem a abordar matrizes de pensamento e de conhecimento que sejam próprias dos povos oriundos do continente africano, rompendo com a lógica homogeneizadora dos chamados saberes eurocêntricos.

Neste sentido é primordial que os currículos das licenciaturas e de outros cursos de formação de professores, também adotem tal perspectiva e passem a abordar em suas escolhas teórico-metodológicas e nas concepções pedagógicas de seus projetos de curso, as vertentes não-eurocêntricas dos fatos e do conhecimento. Isso envolve a escolha e atualização de suas referências bibliográficas, a atualização de suas discussões teórico-acadêmicas e também a abertura de seus componentes curriculares, de forma geral, à essas leituras de mundo. Quando mencionamos tais mudanças, temos ciência de que não se trata de um exercício cordial ou mesmo fácil. Ao contrário, pensar a descolonização dos currículos escolares, da Educação Básica ao Ensino Superior, requer a adoção de uma nova concepção de mundo, uma atualização do próprio conceito de cultura (VEIGA-NETO, 2003, p. 11). E mais, a admissão pública de que a Educação, enquanto importante campo da sociedade, permitiu que o “poder-saber” criasse uma hierarquia entre os povos, classificando algumas “culturas como dominadoras” e outras como “submissas” (MUDIMBE, 2019, p. 33).

Nesse sentido, também é importante mencionar como os currículos escolares reproduzem o conceito de epistemicídio: anulando de diferentes maneiras, as formas de conhecimento, saberes, as contribuições culturais e intelectuais que os grupos racializados, em especial os negros, produzem. Suely Carneiro (2023, p. 87), em diálogo com Boaventura de Sousa Santos, postula que

o epistemicídio, como um “processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais”, se efetiva, especialmente, no campo educacional.

A aplicabilidade da lei nº 10.639/2003, na Educação Básica, é ainda um grande desafio, pois mesmo após 22 anos de existência, vários obstáculos impedem sua plena aplicabilidade. Em pesquisa recente, que investigou a atuação das Secretarias Municipais de Educação e o Ensino de Histórias e Culturas africanas e afro-brasileiras, os institutos Geledés e Alana — duas importantes organizações brasileiras que atuam com a temática — apresentaram-nos um quadro preocupante. Nesta pesquisa, 21% dos municípios brasileiros participaram, respondendo a questões sobre as lacunas que percorrem com a implementação da referida lei. Das 1.187 Secretarias Municipais de Educação participantes, mais da metade delas (53%), respondeu que não realiza ações consistentes e contínuas para a aplicação da lei nº 10.639/2003. Já 18% delas admitiram que não realizam nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para as crianças e adolescentes (BENEDITO *et al*, 2023, p.8).

Um argumento frequentemente evocado para justificar a ausência de trabalhos com lei nº 10.639, é a escassez de informações e formações consistentes para os futuros professores — os estudantes dos cursos superiores de licenciatura. Mas será que esse é um argumento válido? Do ponto de vista dos estudos sobre as histórias e culturas africanas, desde 2003 até os dias atuais, pode-se afirmar que houve um significativo crescimento da área no Brasil — fomentado, especialmente, pela abertura de vagas especializadas em História da África, nos cursos de graduação, decorrente da necessidade de aplicar a lei nº 10.639/2003 na formação de professores, em especial na área da História.

Também é importante registrar a existência e o trabalho significativo desenvolvido por programas de pós-graduação de reconhecimento nacional e internacional. Destaca-se ainda algumas atuações de longa data, sobre divulgação científica das pesquisas relacionadas à temática africana, realizada, por exemplo, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO). O Centro de Estudos Africanos da USP, fundado no ano de 1965 e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, da Universidade Cândido Mendes (UCAM), aberto em 1973, também se destacam no trabalho com a temática. Juntos, esses Centros produzem há mais de 5 décadas, periódicos científicos que

divulgam no Brasil, as produções nacionais e internacionais sobre os continentes africano e asiático. Apesar disso, as histórias e culturas do continente africano ainda permanecem desconhecidas ou estigmatizadas por muitos cursos de formação de professores no Brasil, na atualidade.

Sabemos que a existência da lei nº 10.639/2003 não garante a prática de um currículo escolar ou universitário que seja descolonizado. Mas acreditamos que a lei é um passo fundamental neste sentido. A partir de premissas como a lei nº 10.639/2003, é que são construídos movimentos de valorização e de conhecimentos múltiplos, que contribuem para retirar da invisibilidade as organizações sociais, os processos de lutas, as resistências e os valores socioculturais dos diversos povos, que foram colonizados e que possuem formas próprias de existência. Ao trazer à tona essas histórias e culturas, sob a ótica da interculturalidade crítica (WALSH, 2009, p. 24 e 25) — que permite “considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimentos totalitários, únicos e universais” — possibilitamos a criação de formas contemporâneas de leituras de mundo e ampliamos a própria noção do conhecimento.

3 - Educação Escolar Quilombola: projeto emancipatório

O direito à educação se processou historicamente para a população negra e quilombola, de forma excludente, quer seja pela tardia garantia do acesso à escolarização, quer seja pela ausência de conteúdos escolares que dialogassem com preceitos históricos, sociais e culturais afro-brasileiros. A seleção curricular e as orientações didático-metodológicas voltadas para as especificidades territoriais, no tocante à educação escolar quilombola, quando não excluídas do debate, foram submetidas a relações de subalternização.

Arroyo (2015) afirma que inexistem em nosso sistema educacional estrutura física, material e técnica que atenda às reflexões políticas e teóricas advindas das demandas dos sujeitos subalternizados. Essa inexistência, segundo o autor, é intencional e está atrelada à “organização do poder, aos repartos de poderes” que operam em nosso sistema educacional. Indubitavelmente, as lógicas que regem a educação básica no sistema educacional brasileiro testemunham as lógicas coloniais e as marcas das colonialidades que reverberam nas estruturas sociais, políticas, culturais e, conseqüentemente, institucionais existentes em nosso país.

As dimensões de subalternidade (SPIVAK, 2010) — impostas às comunidades quilombolas e aos seus moradores — e os processos emancipatórios presentes nas lutas sociais destes grupos, revelam um protagonismo negado e silenciado nos diferentes âmbitos de organização social e, conseqüentemente, se veem refletidas na forma como a educação se organiza e pensa a participação desta parcela da população nos processos de escolarização.

Entre a subalternidade imposta e a construção em luta pela emancipação, a educação escolar quilombola apresenta-se como faces da resistência e do reexistir (WALSH, 2007, 2017) onde o protagonismo de lideranças das comunidades pleiteiam uma escola presente no território quilombola e uma territorialidade presente nos aspectos escolares. Os e as quilombolas revelam-se como produtores de conhecimentos e saberes que passam a ser convocados como legítimos para e nos processos escolares. E neste sentido, essa modalidade se configura, ao nosso ver, como uma forma de descolonização dos currículos escolares.

3.1 - O processo de implementação da modalidade Educação Escolar Quilombola

A educação escolar quilombola localiza-se no seio dos debates sobre o reconhecimento jurídico, social, histórico e cultural das comunidades quilombolas (MIRANDA, 2015). Portanto, o entendimento acerca desses processos, tem relevância quando se tratando das reflexões que versam sobre os aspectos educacionais vivenciados em escolas que atendem a essas comunidades. A Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (EEQ) na Educação Básica, traz esse entendimento em seu artigo 3º, quando conceitua comunidades quilombolas também a partir de sua luta pelo direito à terra e ao território e sua territorialidade:

Art. 3º Entende-se por quilombos:

(...) II - comunidades rurais e urbanas que: a) lutam historicamente pelo direito à terra e ao território o qual diz respeito não somente à propriedade da terra, mas a todos os elementos que fazem parte de seus usos, costumes e tradições;

O termo quilombo surgiu oficialmente no Brasil na constituição do século XVIII, quando, em 1740, o Conselho Ultramarino valeu-se da seguinte definição de quilombo: “Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (GOMES, 1996). Esta caracterização descritiva dos quilombos assentada no binômio fuga/resistência perpetuou-se como definição clássica do conceito em questão e influenciou uma geração de estudiosos da temática quilombola, até meados dos anos 70, como Artur Ramos (1953) e Edson Carneiro (1957). O traço marcadamente comum entre esses autores era o passado, cristalizando a existência destas comunidades no período em que vigorou a escravidão no Brasil.

O esforço destes teóricos pautava-se em um pensamento hegemônico europeu-colonizador no qual as relações sociais se configuravam apenas sob a lógica hierárquica de dominação colonial. A conceituação de quilombo apenas sob o contorno das linhas da fuga, do isolamento e das representações sociais pouco expressivas ou mesmo inexistentes (ALMEIDA, 1999) reforça essa perspectiva de dominação. Esse conceito formulado a partir das lógicas de dominação e hierarquização social revela dimensões de invisibilidades (MIRANDA, 2015) que passam a constituir o próprio entendimento sobre a história, cultura, e, conseqüentemente, sobre os desdobramentos sociais e políticos que dizem da organização destas comunidades.

As lutas pelo reconhecimento das terras quilombolas localizam neste contexto de invisibilidades e operam em uma lógica contrária ao padrão até então estabelecido. Reconhecer-se como comunidade quilombola e demandar o reconhecimento das suas terras é também, nesta lógica contrária que se estabelece, lutar pelo reconhecimento cultural e histórico destas comunidades e, assim, constituir uma identidade que transpõe os conceitos erguidos a partir da relação “escravo/fuga”. No caso das comunidades quilombolas, sua associação direta à um passado de fuga e isolamento, denotam às suas reminiscências um caráter igualmente marginal e de segregação social. A criminalização e as condições de subalternização (MIRANDA, 2015, p.71) são marcas recorrentes que acompanham as construções simbólicas e as configurações sociais referentes às comunidades quilombolas, que se perpetuam em diferentes instâncias de organização social, inclusive a escola.

Novos estudos, à exemplo Matozzo, (1990), Gomes (1996) e Almeida (1999), dizem de outras formas de organização dos quilombos e indicam outros

fatores que desencadearam o surgimento destas comunidades, conceituando-as como um fenômeno de movimento histórico e pulsante que ganha ressignificações conformes as dinâmicas sociais nacionais, mas também conforme as dinâmicas de cada comunidade. Vemo-nos diante não mais de sujeitos colocados à parte da dinâmica social contemporânea, mas sujeitos protagonistas, com autoria e identidades forjadas a cada novo tempo e novas configurações sociais e vivências em suas comunidades. As lutas pelos direitos sociais destas comunidades inserem-se neste novo contexto de entendimento sobre as comunidades.

Essa nova lógica de entendimento se estabelece e produz, em contraponto à invisibilidade produzida pela lógica colonial, um processo de visibilidade destas comunidades com foco na superação das desigualdades sociais (MIRANDA & LOZANO, 2018). Deste modo, quando nos afastamos da concepção estagnada de quilombo como terra de negros fugidos da escravidão e nos aproximamos das concepções de comunidades quilombolas que se sustentam na reinvenção cotidiana das resistências, também nos aproximamos da busca por outros entendimentos acerca das relações de construção dos direitos sociais destas comunidades.

O artigo 6º da Resolução 08/2012 que trata dos objetivos das diretrizes para a Educação Quilombola traz em sua redação elementos que corroboram com a perspectiva de visibilidade insurgente (MIRANDA 2015) com destaque para o território, a memória e as práticas socioculturais e políticas das comunidades como elementos preponderantes para a organização e gestão pedagógica das escolas quilombolas, sendo esses elementos pontos estratégicos no combate ao epistemicídio (CARNEIRO, 2005) que impera na forma como a escola se organiza em nossa sociedade. A inexistência de conteúdos e/ou disciplinas que dizem dos saberes e da produção de conhecimento com outras matrizes, que não as europeias, dizem de uma exclusão radical (SANTOS, 2008) e apontam a necessidade de um movimento de ressignificação dos currículos escolares no sentido de contribuir para o processo de valorização da diversidade epistemológica (GOMES, 2012). As marcas da estrutura colonial no Brasil estão presentes na organização curricular da educação básica, mas não somente neste ponto. Como dito, o próprio acesso à educação e a forma como esse acesso se deu historicamente, já nos diz destas marcas e dos processos de dominação impostos

pela impossibilidade de coexistência e da exclusão radical do “outro”, descrita por Santos (2008).

Aniquila-se a cultura e, em decorrência dessa aniquilação, se finda a própria existência do outro. Conforme aponta Gomes (2012), a forma como o currículo e as demais estruturas de organização escolar são concebidos refletem processos de marginalização de diferentes grupos sociais e, portanto, podem ser vistas sob a lógica das violências impostas pelo fenômeno do epistemicídio.

Na perspectiva de Carneiro (2005, p. 97), o epistemicídio consiste em “um processo persistente de produção da inferioridade intelectual ou da negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais”, do qual se origina, em nossa compreensão, as bases das desigualdades educacionais e a conformação limitada do direito à educação, tal como expressa Carneiro (2005, p. 98) em sua tese doutoral.

Como uma das faces da violência colonial que se perpetua nas sociedades modernas, o “epistemicídio” nos informa sobre o processo histórico-epistemológico de como os saberes orientais, ameríndios e africanos são/foram computados como ilegítimos e, portanto, não são/foram considerados na validação dos poderes políticos, sociais e culturais sob os quais se processam a organização das instituições e instâncias administrativas nos países colonizados.

Logo, a escola, seu currículo e suas práticas pedagógicas pautam-se na legitimidade dos saberes colonizadores em detrimento aos demais saberes. A constituição de uma modalidade de ensino cujo o cerne encontra-se nas especificidades históricas, culturais e políticas das comunidades quilombolas representa uma transgressão a essa lógica posta e sinaliza a possibilidade de uma nova configuração emancipatória da educação escolar.

O artigo 7º da Resolução 08/2012 apresenta os princípios sob os quais a educação escolar quilombola deve ser organizada. Entre o direito ao acesso e o direito ao reconhecimento de tempos, espaços e histórias das comunidades quilombolas o texto da lei dialoga com uma perspectiva emancipatória da educação escolar. Esse projeto emancipatório, no contexto da educação básica, só se faz possível, primeiramente, pela garantia do acesso à escola. Processo em curso no contexto brasileiro. Essa garantia vem sendo paulatinamente construída, mediante muitas lutas sociais. Mas não somente o acesso não garante um projeto emancipatório. Para Santos é necessário que o processo escolar seja pautado por “imagens desestabilizadoras” capazes de conduzir os indivíduos para

fora da estabilidade na qual estavam inseridos (SANTOS, 1996, p.18). Educar, portanto, para o inconformismo, e para uma subjetividade capaz de promover a ruptura com o sofrimento da opressão é o foco descrito pelo autor como uma atitude emancipatória.

Segundo Cury (2001, p. 68), “A história da educação escolar no Brasil é, antes de tudo, uma história de exclusão das maiorias”. Como índice dessa exclusão e revelando políticas educacionais historicamente pouco comprometidas com a reparação das desigualdades de acesso ao direito à educação por parte da população negra e indígena, tem-se a questão do acesso físico à escola em comunidades tradicionais. Sabe-se, por exemplo, que, na maioria das vezes, não há uma escola de educação básica com todos os níveis de ensino dentro do próprio território quilombola, e, mesmo havendo uma escola nesse território, o acesso simbólico ao ensino escolar é negado, visto que ainda não se tem um currículo e estratégias didático-metodológicas que assegurem, por exemplo, os princípios estabelecidos pelas diretrizes nacionais quanto à consideração da diversidade étnico-racial, da vinculação a práticas sociais e valorização das experiências extra escolares das e dos estudantes quilombolas, conforme prescrito no parágrafo 3º da Lei nº 9.394/1996 (LDB).

Nota-se que a negação do acesso da população quilombola à educação básica em seu próprio território radica numa exclusão ainda mais profunda relacionada com o fato de a organização do sistema escolar brasileiro ter se constituído com base em um processo de validação epistemológica que operou exclusões radicais dos saberes não europeus, produzindo e justificando uma única forma de conhecimento e o protagonismo de um único sujeito produtor ou capaz de acessar a produção intelectual.

Esse processo de “exclusão radical” confirma que, como um dos elementos que configuram a identidade nacional, a educação escolar institucionalizada pelo Estado mantém estreita relação com nosso passado colonial e continua alimentando processos de invisibilização das culturas indígenas e negras, subalternizando os processos de produção saberes e as contribuições culturais advindas das trajetórias históricas desses povos. Em razão disso, historicamente, no que se refere à construção curricular da educação básica e à compreensão acerca de suas especificidades pedagógicas, constata-se que, no cenário brasileiro, houve o predomínio de teorias educacionais e de práticas pedagógicas pouco comprometidas com os estudos sobre as relações étnico-raciais e sem

proximidade com as perspectivas epistemológicas colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional (GOMES, 2012).

3.2 - Movimentos sociais e a disputa pelo direito à educação: ação emancipatória

O direito à educação é visto, no bojo das lutas dos movimentos sociais, como um ponto estratégico para uma mudança social que promova a emancipação das populações subalternizadas. As demandas desses movimentos inauguram tensões que ultrapassam a problemática da concessão de direitos universais e abstratos, uma vez que denunciam a violência colonial e suas estruturas de desigualdade e exclusão no campo material, bem como as estruturas de subalternidade e marginalidade no campo simbólico. De tal modo que a disputa pela educação, para esses grupos, ultrapassa a problemática que a concepção universal do direito à educação apregoa em relação ao acesso à escolaridade e assenta-se na questão da emergência e da visibilidade do que está do “outro lado da linha”.

É nessa perspectiva que se deve entender a militância das comunidades quilombolas em defesa do direito à educação básica em seu território, no contexto da constituição da EEQ como modalidade de ensino em Minas Gerais. Situadas no lado marginal das linhas abissais que subdividem as relações sociais, econômicas, culturais, políticas e epistemológicas na organização da sociedade brasileira, as lutas das comunidades quilombolas pela titularidade das terras bem como pelo reconhecimento de seu patrimônio material e imaterial denunciam a violência colonial que nega a humanidade desses povos e reafirma a humanidade universalista dos colonizadores.

Essas lutas denunciam também a estrutura colonialista tal qual descrita por Quijano (2005), visto que estão relacionadas às relações de poder que se expressam desde os processos de resistência do regime escravocrata até a busca pelas titularidades das terras. Todavia, localizadas no âmbito das lutas sociais que trazem outras perspectivas e outras demandas, o Movimento Negro e o Movimento Quilombola reivindicam, politicamente, a “socialização dos modelos de desenvolvimento” (SANTOS, 2010, p. 235) e exigem transformações radicais nas relações sociais, culturais e políticas das sociedades.

O direito à educação aparece na fronteira das lutas políticas dos movimentos sociais que colocam em destaque não somente o direito à escola, mas ao reconhecimento de sua diversidade cultural, suas memórias, formas de produção e trabalho, e suas histórias de resistência. Outros sujeitos exigem outros currículos (ARROYO, 2015). É também na fronteira das lutas políticas que surge a necessidade da pedagogia da diversidade (GOMES, 2017), onde “outras racionalidades” interrogam a organização do ensino e da prática docente em escolas no território quilombola.

O Movimento Negro contemporâneo, enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político que, juntamente com os outros movimentos sociais, emergiu de formas mais orgânica na década de 1970 no cenário brasileiro. Enquanto sujeito coletivo, esse movimento é visto na mesma perspectiva de Sader (1998), ou seja, como uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades marcadas por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações (GOMES, 2017, p. 47).

É possível localizarmos a atuação política do Movimento Negro, no contexto brasileiro, dentro do que Guimarães (2021) denomina “Modernidade Negra”, uma vez que essa atuação busca a inserção cidadã da população negra nas estruturas sociais vigentes, considerando, para tanto, a necessidade de ajuste dessas estruturas para que haja a ampliação dessa cidadania. Como o autor argumenta, no caso do Brasil, “o conflito racial transmuta-se em conflito social” (GUIMARÃES, 2021, p. 163); logo, as lutas por ampliação cidadã perpassam as dimensões sociais e raciais que coexistem paradoxalmente na estruturação da sociedade brasileira.

As lutas do Movimento Negro pela educação trazem, portanto, a denúncia das dimensões universalistas (pautada na hierarquia racial e em seus consequentes desdobramentos sociais) da educação em contraponto às demandas específicas de cada grupo social e suas reivindicações pelo pleno

exercício cidadão e organizam-se em torno do direito à memória contra o epistemicídio sob o qual operam as lógicas de organização do sistema de ensino. Esses grupos específicos se apresentam ao Estado (constituído democraticamente), por intermédio de movimentos organizados, e esperam ver contemplado seu pleito por meio da materialização em normas, leis, programas e projetos de governo que venham a resultar em uma política de Estado.

A publicação das Diretrizes Curriculares para a Educação Quilombola (DCNEEQ) evidencia todo esse processo emancipatório anteriormente mencionado, visto que é fruto de um processo histórico das lutas do Movimento Negro em torno da disputa pela educação escolar.

4- Apontamentos Finais

A nossa breve reflexão sobre o Ensino de Histórias e Culturas Africanas e o estabelecimento da Educação Escolar Quilombola, enquanto uma modalidade de ensino, aponta para o caráter de resistência de ambos no campo educacional brasileiro. Tais vertentes trazem em seu histórico de estabelecimento, a luta dos sujeitos ditos “subalternos” por reconhecimento social e justiça. Neste sentido, acreditamos que além de se constituírem como “ações afirmativas”, tais vertentes abrem novas possibilidades para se pensar em formas curriculares educacionais que sejam decoloniais e críticas.

A proposta de ensino sobre as histórias e culturas africanas é, a nosso ver, um movimento importante de descolonização dos currículos escolares — que rompe com estruturas coloniais. E para nós, essa ruptura já fora iniciada pela lei nº 10.639/2003, mas ainda não está concluída. Paralelo a isso, existe também, o movimento contínuo de construção de formas de ensino/aprendizagem que possam consolidar as chamadas “pedagogias decoloniais” — como aquelas que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e a intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida” (WALSH, 2009, p. 27).

Já as normativas que tratam do estabelecimento e permanência da Educação Escolar Quilombola, configuram-se como instrumentos normativos de relevância significativa no campo das políticas educacionais, uma vez que inauguram, no aparato normativo educacional, uma discussão até então inviabilizada pelas lógicas coloniais (MIRANDA, 2012) e orienta a reestruturação

do sistema escolar brasileiro. Ao instituir diretrizes específicas para a educação escolar quilombola e regulamentar como uma modalidade o ensino em escolas no território quilombola ou que atendam estudantes das comunidades, a Resolução traz a exigência de uma nova organização pedagógica e curricular em diálogo com o território e, portanto, propõe a ênfase no que antes não era considerado, nomeado ou pronunciado pelas narrativas escolares.

A constituição da modalidade EEQ deve ser considerada uma transgressão ao sistema educacional historicamente vigente também devido ao fato de inserir-se numa dinâmica de tensionamento da pedagogia tradicional e de seu lugar hegemônico (GOMES, 2017). Esse tensionamento se deve sobretudo à defesa e promoção de uma escola e uma docência territorializada, portanto, de uma escola aberta a outras racionalidades possíveis para se pensar a construção do conhecimento (GOMES, 2017), sendo essas racionalidades pautadas pelos saberes e experiências do território (SANTOS, 2019).

É também na fronteira das lutas políticas que surge a necessidade da pedagogia da diversidade onde “outras racionalidades” interrogam a organização do ensino e da prática docente em escolas no território quilombola. A modalidade de EEQ (embora relativamente nova) instaura uma lógica que tensiona o fazer pedagógico das professoras e dos professores, uma vez que, com base em seu nível de engajamento, eles têm de acionar outros repertórios para constituírem suas práticas. A modalidade EEQ traz, portanto, o tensionamento da pedagogia tradicional e de seu lugar hegemônico, visto que convoca uma escola e docência territorializadas.

Desmitificar as visões estereotipadas e únicas perpetuadas ao longo do tempo e da história, sobre os povos africanos e seus descendentes pelo mundo é uma tarefa a ser empreendida por aqueles que acreditam ser possível e urgente a construção de novas percepções sobre o saber. E neste sentido, tanto o ensino de histórias e culturas africanas quanto a Educação Escolar Quilombola promovem movimentos educacionais inovadores e enfatizam a urgência do rompimento com as histórias únicas das populações africanas e afrodiáspóricas.

Referências

ADICHIE, Chimamanda N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Quilombos e as novas etnias: é necessário que nos libertemos de definições arqueológicas.** Vitória: ABA, 1999.

ALMEIDA, Silvio L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Rogéria C.; LEITE, Ingrid S. O.. **Histórias e culturas africanas na prática: dicas e metodologias de ensino para a educação básica,** ed.1. Cachoeirinha: Editora Fi, 2024, v.1.

ALVES, Rogéria C.; SANTOS, K. N.; LOPES, I. P.. Por uma Educação Antirracista nos movemos! Reflexões e metodologias para os ambientes escolares In: **Educação antirracista em movimento: práticas, culturas e reflexões,** ed.1. Belém: RFB Editora, 2024, v.1, p. 73 - 86.

ARROYO, Miguel G. **Vidas re-existentes: reafirmando sua outra humanidade na história.** Petrópolis: RJ: Editora Vozes, 2023.

_____. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2015.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2017.

BARBOSA, E. (Org.). **O Processo legislativo e a escravidão negra na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul.** Fontes. Porto Alegre, Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Grande do Sul; CORAG, 1987.

BENEDITO, B. S.; CARNEIRO, S.; PORTELLA, T. (Orgs.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.** São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023. Disponível em: <<https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. 2023.

BRASIL. **Lei n. 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

_____. **Lei n. 10639,** de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

_____. **Lei n. 11645,** de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

_____. **Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 07 de fevereiro de 2007.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

_____. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ensino escolar brasileiro**: desafios e perspectivas. Sarmiento, Coruña, n. 5, p. 65-76, 2001.

GOMES, Nilma L. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 1996.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KAMBUNDO, Bruno. J.; SANTOS, Jaqueline L. O ensino de história da África e a descolonização dos currículos: um desafio para os países com passado colonial. In: CARREIRA, D. & ANDRADE, A. (Orgs.) **Educação das Relações Raciais**: balanços e desafios da implementação da lei 10639/2003. Ação Educativa. São Paulo, 2010.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação** - Episódios de racismo cotidiano. Tradução Jess Oliveira. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LEITE, Ingrid S. de O.; ALVES, Rogéria C. História e Geografia: algumas possibilidades de ensino sobre história da África. **Boletim GeoÁfrica**, v.3, n. 10, p. 95-117, abr.-jun. 2024

MATTOSO, Katia M. de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MIRANDA, Shirley A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso) , v. 17, p. 369-383, 2012.

MINAYO, Maria C.S. (2013). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde (13ª Ed). São Paulo, SP: Editora Hucitec.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção de África**: Gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. Crítica e Sociedade: **Revista de Cultura**

Política. v. 4, n.1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014. p. 34 – 45. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/viewFile/26989/14725>. Acesso em: 27 ago. 2016.

PINHEIRO, Bárbara C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **Arte e colonialidade**: n.3. São Paulo: MASP Afterall, 2019.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social.” In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana/Siglo del Hombre, 2007.

RUFINO, Luiz. **Vence-Demanda**: Educação e Descolonização. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 63, 2002. Disponível em: <encurtador.com.br/wzO68>. Acesso em: 11 jun. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 05-15, maio/ago. 2003.

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.