



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE
CURSO DE PEDAGOGIA

ALMIR JOÃO DA ROCHA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS DIRECIONADAS PARA OS
PALENQUES PRESENTES NAS LEGISLAÇÕES DA COLÔMBIA: um olhar a partir
dos estudos Pós-Coloniais**

CARUARU

2018

ALMIR JOÃO DA ROCHA

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS DIRECIONADAS PARA OS
PALENQUES PRESENTES NAS LEGISLAÇÕES DA COLÔMBIA: um olhar a partir
dos estudos Pós-Coloniais**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia da Universidade
Federal de Pernambuco (CAA), para obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva

CARUARU

2018

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Simone Xavier - CRB/4 - 1242

R672p Rocha, Almir João da.
Políticas educacionais antirracistas direcionadas para os palenques presentes nas legislações da colômbia: um olhar a partir dos estudos Pós-Coloniais. / Almir João da Rocha. – 2018.
68 f. : 30 cm.

Orientador: Janssen Felipe da Silva.
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2018.
Inclui Referências.

1. Políticas educacionais. 2. Relações étnicas. 3. Antirracismo. 4. Colômbia. I. Silva, Janssen Felipe da (Orientador). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2018-396)

Almir João da Rocha

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS DIRECIONADAS PARA AS
COMUNIDADES PALENQUES PRESENTES NAS LEGISLAÇÕES DA COLÔMBIA:
um olhar a partir dos estudos Pós-Coloniais**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Universidade
Federal de Pernambuco (CAA), como requisito
parcial para obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia.

Aprovado em: 17/12/2018

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Janssen Felipe da Silva (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Ms. Aline Renata dos Santos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Ms. Camila Ferreira da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico inteiramente este trabalho a minha querida mãe: Josefa Martins Leite, mulher agricultora e semianalfabeta que ao lado do meu pai trabalharam incansavelmente para oferecer o alimento dos seus filhos, e nunca permitiram que nenhum deles deixassem de frequentar a escola para trabalhar.

Obrigado minha mãe por suas ações terem transformado minha vida, por ter me encorajado a estudar e nunca ter duvidado dos meus sonhos. Obrigado por todos os ensinamentos. Serei eternamente grato por tudo.

AGRADECIMENTOS

Esta monografia é fruto de uma longa caminhada coletiva e de momentos únicos, onde a partilha de histórias de vidas, afetos cobranças e sentimento de dever cumprido, foram a chama para sua conclusão, por isso agradeço com alegria e com carinho:

Ao meu orientador prof. Dr Janssen Felipe da Silva, que desde o primeiro momento que me acolheu no Grupo Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação tratou-me com ensinamento, parceria, paciência e rigorosidade para com minha formação pessoal, profissional e acadêmica. E cada orientação foi um momento de eterno aprendizado sobre os processos de desobediência epistêmica que devemos submetermos. A este profissional, minha eterna gratidão.

Aos afetos da minha vida: meus pais, minhas irmãs, tios e tias e minha vó que ao longo dessa caminhada sempre me apoiaram e respeitaram minhas escolhas. Bem como a minha companheira de uma vida, Rafaela Alves.

As amigas do coração que contribuíram com minha formação: Flaviana, Érica, Julyana, Elitania, Heloisa, Bruno e Rosymere que entre atritos, aperreios, apoio e sorrisos partilhados me fizeram uma pessoa melhor. Aos amigos de ônibus que durante esta caminhada dividimos as angústias no trajeto Altinho-UFPE, sempre parceiros: Junior, Poliana, Leticia e Adilza.

Aos amigos do Grupo Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade na Educação, que foram o meu suporte inicial na construção dessa monografia: Gleyssa, Michele, Joelma, Mônica, Denise, Camila e os demais membros desse maravilhoso grupo.

Um agradecimento especial pelo trabalho de leitura e sugestões feitas com carinho, amizade e paciência: Kariny Beatriz e Manuela D`arc.

À equipe docente do Centro Acadêmico do Agreste - UFPE, em especial: os/as professores(as): Alexandre Vianna, Iranete Lima, Jaqueline Barbosa, Maria Joselma, Maria Fernanda, Sandro Guimaraes, Jamerson Silva, Angélica Torres, Geisa Natália, Cínthya Torres, Alcione Mainar e Aline Renata. Meu muito obrigado pelo carinho e confiança.

“A única forma legítima de se compreender a si mesmo é deslocando-se para um espaço impessoal, assexuado, atemporal e externo. Nessa contradição sustentam-se as bases epistêmicas desse saber moderno e objetivo, bem como a racionalidade intrínseca aos processos de colonização do mundo da vida”. (FERNANDES, 2016)

RESUMO

Este trabalho versa sobre as políticas educacionais antirracistas direcionadas para as comunidades palenques presentes nas legislações da Colômbia: um olhar a partir dos Estudos Pós-Coloniais. Temos como objetivo geral: Compreender as políticas educacionais antirracistas direcionadas para as comunidades palenques presentes nas legislações da Colômbia. E como objetivos específicos: a) Identificar as políticas educacionais da Colômbia que tenham como foco a população palenquera; b) Verificar a concepção de comunidade palenquera; c) Analisar os princípios da Educação palenquera nas legislações da Colômbia. A Abordagem Teórica utilizada são os Estudos Pós-coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2000, 2005; MIGNOLO, 2005, 2008; GROSGOUEL 2007, 2008; WALSH 2007, 2008). Esta abordagem que nos condiciona a entender a relação de submersão imposta pelo padrão eurocêntrico de dominação estabelecido nas colônias, ou seja, um padrão de poder capaz de silenciar a voz dos colonizados durante o período das “descobertas” e que se mantém como o legitimador do poder, do ser e do saber sobre os subalternizados transformando-se em um novo modelo hegemônico denominado por “colonialidade/modernidade”. Para o desenvolvimento deste trabalho fizemos uso da pesquisa documental. No que se refere às fontes documentais, dessa pesquisa, faremos uso das legislações educacionais que conferem políticas educacionais antirracistas para as comunidades palenqueras. A escolha por estas fontes teve como critérios: a) o delineamento de ações voltadas para o combate ao racismo e suas formas correlatas sobre os povos afrocolombianos e b) pôr os palenques-quilombos atuarem na Colômbia como campo de resistência ao padrão hegemônico de poder. Para a análise dos dados faremos uso da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1999), uma vez que esta técnica nos permite acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto de pesquisa. Os resultados indicam que as políticas educacionais direcionadas para as populações palenqueras apesar dos avanços adquiridos, ainda estão sob o efeito das heranças coloniais, uma vez que tais políticas ainda classificam, racializam e subalternizam os processos educativos próprios das comunidades palenqueras. As análises apontam que apesar das reivindicações dos movimentos sociais negros afrocolombianos e das Políticas de Etnoeducação e Cátedra de Estudos Afrocolombianos, a educação palenquera como Política de Estado caminha de mãos dadas com a educação Intercultural Funcional, ambas eivadas pelo efeito da Colonialidade nos eixos do Poder, Saber e Ser.

Palavras-chave: Estudos Pós-Coloniais. Palenques. Políticas educacionais. Educação antirracista.

ABSTRACT

This work deals with the antiracist educational policies directed at the palenque communities present in the legislations of Colombia: a look from the Postcolonial Studies. We have as general objective: To understand the antiracist educational policies directed at the palenque communities present in the legislations of Colombia. And as specific objectives: a) To identify the educational policies of Colombia that focus on the palenquera population; b) Check the conception of community palenque; c) Analyze the principles of Palenque Education in the legislations of Colombia. The theoretical approach used is Latin American Postcolonial Studies (QUIJANO, 2000, 2005, MIGNOLO, 2005, 2008, GROSGUENEL 2007, 2008 and WALSH 2007, 2008). This approach makes us understand the relationship of submersion imposed by the Eurocentric pattern of domination established in the colonies, that is, a power pattern capable of silencing the voice of the colonized during the period of the "discoveries" and that remains as the legitimator of the power, of being and of knowledge about the subalternized ones, turning into a new hegemonic model denominated by "coloniality / modernity". For the development of this work we made use of documentary research. Regarding the documentary sources, of this research, we will make use of educational legislation that provides antiracist educational policies for the communities of Palenqueras. The choice of these sources was based on the following criteria: a) the design of actions aimed at combating racism and its related forms on Afro-Colombian peoples; and b) making quenching operations in Colombia as a field of resistance to the hegemonic pattern of power. For the analysis of the data, we will use Content Analysis via Thematic Analysis (BARDIN, 1977; VALA, 1999), since this technique allows us to access the sense nuclei that constitute our research object. The results indicate that the educational policies directed to the palenqueras populations, despite the acquired advances, are still under the influence of the colonial inheritances, since such policies still classify, racialize and subordinate the educational processes peculiar to the communities of Palenqueras. The analyzes show that despite the demands of black Afro-Colombian social movements and the Ethno-Education Policies and Chair of Afro-Colombian Studies, palenque education as State Politics goes hand in hand with Intercultural Functional Education, both influenced by the effect of coloniality on the axes of Power, Knowing and Being.

Keywords: Postcolonial Studies. Palenques. Educational policies. Antiracist education

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA A PARTIR DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPED.....	14
3	O DIÁLOGO ENTRE OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS.....	20
3.1	Educação Antirracista: Caminhos para descolonizar o pensamento eurocêntrico.....	29
4	POPULAÇÃO AFROCOLOMBIANA: NEGRAS FROCOLOMBIANA, PALENQUERA E RAIZAL.....	35
4.1	Palenques: Espaço histórico de resistência ao sistema escravagista na Colômbia.....	37
4.2	Palenques Ausentes, Palenques Presentes e Palenques Emergentes.....	39
4.2.1	Palenque Ausentes: Um legado de lutas.....	39
4.2.2	Palenques Presentes: San Basilio de Palenque, primeiro povo livre das Américas.....	42
4.2.3	Palenques Emergentes: San José de Uré, dá negação à insurgência de uma identidade.....	44
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	46
6	O DIÁLOGO ENTRE A LENTE TEÓRICA E A PROPOSIÇÃO DOS DADOS COLETADOS	49
6.1	Constituição Política: primeiros passos para um pensar educativo outro.....	49
6.2	A Lei Geral da Educação e o combate ao racismo.....	52
6.3	Lei 70 de 1993: lei das comunidades negras.....	55
6.4	Decreto 1122 de 1998: Cátedra de Estudos Afrocolombianos.....	57
6.5	Lineamentos Curriculares para a efetivação da Cátedra de Estudos Afrocolombianos.....	59
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS	64

1 INTRODUÇÃO

A trajetória trilhada no curso de pedagogia permitiu uma aproximação com uma grande dimensão de conteúdos que nos inquietava sobre que objeto de pesquisa deveria compor o projeto de conclusão de curso. Diante dessa difícil escolha, evidenciamos nossa opção epistêmica em discutirmos sobre: as políticas educacionais antirracistas presentes nas legislações da Colômbia e que são direcionadas para as comunidades palenques-quilombos¹.

A escolha por este objeto teve como critérios: a) o delineamento de ações, tomadas pelo Estado colombiano, para o combate ao racismo velado e explícito sobre os povos afrocolombianos e b) pôr os palenques redesenharem à história da Colômbia, a partir da resistência cultural e identitária como espaços de relutância ao padrão hegemônico de poder.

Justificamos nossa opção pelos palenques por compreendermos que estes espaços sendo decorrência da diáspora negra africana ocorrida no início do século XVI, de certa forma, ainda é amplo e latente o nosso desconhecimento sobre sua presença atual e suas trajetórias históricas e reivindicatórias como comunidades organizadas a partir das heranças africanas na América Latina.

Ressaltamos, ser importante conhecermos esses espaços, suas trajetórias e reivindicações se quisermos entender o seu lugar nas estruturas sociais em uma sociedade marcada pelo processo de eliminação física e cultural do outro em nome de um projeto de modernidade.

Nesse contexto, este tema de pesquisa foi se constituindo a partir de inquietudes tecidas em momentos da trajetória acadêmica. Dentre estas, destacamos: a) as aproximações com as disciplinas: Currículo e Programas² e Tópicos Especiais em Educação e Racismo³; b) na participação no Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação; c) a minha condição de pertencimento étnico⁴; d) e da minha experiência adquirida na participação de um projeto de pesquisa científica⁵.

Destacamos as aproximações com as disciplinas: Currículos e Programas, Tópicos Especiais em Educação e Racismo e a participação no Grupo de Estudos Pós-Coloniais e Teoria

¹ Ressaltamos que para efeito de compreensão, o termo palenque será evidenciado nesse trabalho em analogia aos quilombos do Brasil.

² Currículos e programas (EDUC0010) – 75 horas. Ministrada pelo professor Janssen Felipe da Silva.

³ Tópicos Especiais em Educação – Racismo e para as Relações Étnico-Raciais (EDUC0155) – 60 horas. Ministradas pelos professores Sandro Guimaraes de Salles e Janssen Felipe da Silva.

⁴ Quilombola (Comunidade quilombola de Cabileira, Altinho-PE).

⁵ Análise comparativa de políticas nacionais de promoção da igualdade étnico-racial: subprojeto: Políticas nacionais de promoção da igualdade étnico-racial Brasil e Colômbia (2016-2018).

da Complexidade em Educação como o ponto inicial capaz de nos dar a sustentação teórica e o fortalecimento epistêmico para o desenvolvimento de nosso trabalho.

Os estudos desenvolvidos nas duas disciplinas citadas, nos permitiram uma aproximação com o pensamento crítico a respeito das propostas educativas, que são, na sua grande maioria, pensadas pelo padrão eurocêntrico, e que agem dentro das comunidades afrodiáspóricas como ferramentas ideológicas de reprodução do Estado, legitimando os saberes dos sujeitos que viveram/vivem historicamente as margens da sociedade.

Nessa direção, realçamos que as leituras e os debates realizados durante a participação no referido Grupo de Estudo foram fundamentais para iniciar um processo dolorido de ressignificar tudo aquilo que, ao longo da minha formação na educação básica, foi o aporte das aprendizagens deturpadas da história, da cultura e da identidade do povo negro, indígena, cigano e quilombolas.

Nesse sentido, a minha inserção no grupo de estudo possibilitou um novo recomeço, o de reaprender a perceber e conviver com a diferença a partir da diferença, e a respeitar a construção da identidade dos grupos sociais que durante muitos séculos permaneceram no silêncio e no esquecimento imposto pela elite branca, heterossexual, patriarcal, eurocêntrica etc.

O fato de ser quilombola me colocou em um contexto de questionar o modelo de educação vigente na minha comunidade. Uma vez que, ao longo da minha infância e adolescência convivi com o racismo no contexto educacional, os preconceitos presentes no currículo e as práticas escolares pautadas nos estereótipos sobre o meu povo.

Sempre me perguntava, por que nunca estudamos a nossa história? Por que os saberes dos nossos ancestrais nunca apareciam no currículo escolar? Essas foram apenas algumas das inquietações que nos motivou buscar embasamento teórico que fosse capaz de compreender as tessituras curriculares propostas para os quilombolas.

A inserção no projeto de pesquisa possibilitou-me um novo olhar, o de enxergar outras realidades que permanecem em um profundo silenciamento nos espaços escolares e acadêmicos. Para tanto, a aproximação com as políticas educacionais da Colômbia direcionadas para as comunidades palenqueras nos permitiu uma nova compreensão dos processos históricos e educativos para espaços *outros*.

Assim, buscamos direcionar nosso olhar para as legislações e documentos legais que normatizam as políticas educacionais antirracistas na Colômbia e que têm como foco de atuação os povos e comunidades palenqueras.

Compreendemos que a Colômbia, assim como os demais países latino-americanos que adotaram o neoliberalismo como modelo de desenvolvimento, tendem ao criar as Políticas Públicas negarem as lutas e as reivindicações dos povos historicamente subalternizados. Nessa perspectiva, as Políticas Educacionais voltadas para os afrodescendentes acabam sendo forjadas no campo teórico e político que presam a institucionalização do respeito pela diversidade, e desse modo, nega-se as diferenças que permeiam a identidade de cada povo.

A partir das inquietações e aproximações citadas e tendo como base as discussões da Educação para as Relações Étnico - Raciais, elencamos como problema de pesquisa: quais são as políticas educacionais antirracistas direcionadas para as comunidades palenques presentes nas Legislações da Colômbia? Para responder ao problema de pesquisa, pontuamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Compreender as políticas educacionais antirracistas direcionadas para as comunidades palenques nas legislações da Colômbia.

Objetivos específicos:

- Identificar as políticas educacionais da Colômbia que tenham como foco a população palenquera;
- Verificar a concepção de palanque a partir da Legislação;
- Analisar os princípios da Educação palenquera nas legislações da Colômbia.

A princípio, afirmamos que a presente pesquisa nos oferece contribuições *outras* para um olhar decolonial, pois permite repensar as relações institucionalizadas nas leis que define os conteúdos a serem ensinados nas comunidades tradicionais, uma vez que segundo a lógica eurocêntrica de pensar o outro, estas comunidades ocupam os *não-papeis* e os *não-lugares* no processo de socialização do conhecimento.

Assim, esse estudo vincula-se aos aspectos sociais e acadêmicos, pois considera os povos africanos que aqui foram escravizados juntamente com os povos originários como a base social e econômica da América Latina. E mesmo assim são subalternizados, silenciados e estereotipados pelos modelos educativos.

Neste trabalho, utilizamos à abordagem Teórico-Metodológica dos Estudos Pós-Coloniais, está que se constitui enquanto opção epistêmica e política denunciando como determinados lugares e grupos sociais são considerados subalternos em relação ao olhar do colonizador. Os autores para este diálogo são: Quijano (2005, 2010); Mignolo (2005, 2008); Grosfoguel (2007, 2008); Walsh (2007, 2008).

Portanto, além da Introdução, o presente trabalho está estruturado da seguinte maneira: 2- situando o objeto de pesquisa a partir das produções científicas da ANPED. 3- O diálogo

entre os Estudos Pós-Coloniais e a Educação das Relações Étnico-Raciais; 4- População Afrocolombiana: negras afrocolombianas, palenquera e raizal; 5- Percurso metodológico; 6- O diálogo entre a lente teórica e a proposição dos dados coletados; 7- Considerações finais e 8- Referências bibliográficas.

2 SITUANDO O OBJETO DE PESQUISA A PARTIR DA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA ANPED

Nesta seção, apresentamos o levantamento realizado através das pesquisas científicas produzidas no cenário nacional e publicadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

A escolha por esta plataforma de publicação justifica-se pela necessidade de identificarmos como nosso objeto de pesquisa vem sendo abordado pelos diversos pesquisadores/as no contexto nacional.

Sendo determinante para essa escolha, o fato desta ser uma associação que concentra as produções de professores e estudantes vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* e demais pesquisadores da área.

Elencamos como marco temporal os trabalhos apresentados entre a 30ª e 38ª reuniões, o que compreende as pesquisas realizadas a partir do ano de 2007 ao ano de 2017. Somando um intervalo de dez anos de pesquisas. E como marco epistêmico tomamos como base de análise, a realização da III Conferência de Durban⁶ realizada no ano 2001, e que propiciou a realização de inúmeros debates políticos e a criação de Políticas Públicas que visam o combate ao racismo imposto as populações afros. Esses marcos permitem uma maior produção acadêmica sobre as discussões da área pesquisada.

Assim, concentramos os estudos na seção das comunicações orais de um Grupo de Trabalho (GT): GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais⁷. A escolha por este Grupo de trabalho parte do pressuposto de que é neste GT que estão reunidos a maior porcentagem de trabalhos, nos quais poderemos identificar o que está sendo produzido no cenário acadêmico/científico sobre o nosso objeto de pesquisa: Políticas educacionais antirracistas para as comunidades palenqueras.

Nesse sentido, para realizarmos a análise do levantamento proposto, tomamos como procedimento metodológico a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1997, p. 95) que se organiza em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados.

⁶ III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada em 2001, em Durban que contou com a participação de inúmeros países do mundo todo, dentre estes a Colômbia.

⁷ Criado no ano de 2002, inicialmente este GT tinha como título Relações Étnico-Raciais e Educação, mas no ano seguinte passou a ser chamado de Afro-Brasileiros e Educação. No ano de 2009, em sua 32ª edição, este Grupo passou a ser intitulado de Educação e Relações Étnico-Raciais.

No primeiro momento realizamos o levantamento dos trabalhos que tratassem sobre as políticas educacionais antirracistas para as comunidades palenqueras presentes na legislação da Colômbia. No entanto, percebemos que o nosso descritor não apareceu em nenhuma das produções da ANPED.

Diante desse levantamento, compreendemos que os poucos trabalhos encontrados são predominantemente ligados a temática da Educação Escolar Quilombola brasileira, como podemos perceber no quadro abaixo.

QUADRO 01 - DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS SOBRE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA NO CONTEXTO BRASILEIRO POR REUNIÕES E GRUPO DE TRABALHO (GT)

GT Reunião/ Ano	GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais	
	Total do GT	Educação Quilombola no contexto brasileiro
30° - 2007	06	00
31° - 2008	11	00
32° - 2009	09	00
33° - 2010	09	01
34° - 2011	30	04
35° - 2012	22	02
36° - 2013	18	03
37° - 2015	29	00
38° - 2017	30	01
Total	164 (100%)	11 (18,04%)

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br>

Mesmo não sendo o nosso foco de pesquisa, salientamos que, estes dados evidenciam o quanto a Educação Escolar Quilombola, apesar de ser regulamentada por lei, essa política segue sendo silenciada nos espaços de produções científicas.

Esse fato demonstra que, mesmo existindo Políticas Públicas⁸ que tornam obrigatório o ensino da história, cultura e dos processos próprios de vida dos povos afro-brasileiros e africanos nos currículos escolares, o levantamento realizado na ANPED (GT 21) tem corroborado para que o currículo escolar permaneça centrado na perspectiva monocultural e monorracial dos conhecimentos.

⁸ **Lei 10.639/2003 que alterou a LDB (9.394/96)** para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. E que foi novamente alterada pela Lei 11.645/08 acrescentando-se as especificidades Indígenas”.

Essa centralidade em privilegiar os processos epistêmicos dos povos ditos superiores e consolidar a história dos brancos ocidentais como verdades absolutas. Nesse viés nega-se a história dos não-ocidentais ou quando as evidenciam, tratam-na sempre como folclore, mitos, lendas e nunca como conhecimento, põem no cerne das discussões o que Grosfoguel (2007) denomina de “racismo epistêmico”

No tocante ao nosso objeto de pesquisa, foi necessário realizarmos o redirecionamento do nosso estudo para um outro descritor que dialogasse/aproximasse com o nosso objeto de pesquisa. Nessa perspectiva, retornamos as produções da ANPED (GT-21), direcionando o nosso olhar para o descritor: Educação e a dinâmica étnico-racial entre Brasil e Colômbia.

Nesse contexto, ao redirecionarmos o nosso olhar para esse descritor, retomamos nosso levantamento com o tratamento da pré-análise, ou seja, buscamos sistematizar as ideias a partir da leitura dos títulos e resumos de cada trabalho levantado. Nessa direção, apresentamos o resultado da nossa busca a partir do redirecionamento do nosso descritor, como pode ser percebido no quadro abaixo.

QUADRO 02 – RELAÇÃO DOS TRABALHOS SELECIONADOS SOBRE: EDUCAÇÃO E A DINÂMICA ÉTNICO-RACIAL ENTRE BRASIL E COLÔMBIA

Reunião /Ano	Título	Palavras-chave	Autor	Vínculo
34° - 2011	Etnoeducação e dimensões político-pedagógicas da diversidade cultural nas propostas curriculares do Brasil e da Colômbia.	Etnoeducação; diversidade cultural; afrodescendência	Claudia Miranda	Universidade Federal Fluminense-UFF
38° - 2017	Quilombos e Palenques: Aproximações entre educação e tradução intercultural.	Quilombos, Palenques, tradução intercultural, educação intercultural.	Shirley Aparecida de Miranda e Susy Rocío Contento Lozano	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Total	02			

Fonte: Quadro construído a partir dos dados contidos no site da ANPED, disponível em: <http://www.anped.org.br>

A partir do exposto acima, efetuamos a leitura na íntegra dos 2 (dois) trabalhos levantados sobre Educação e a dinâmica étnico-racial entre Brasil e Colômbia, com isso realizamos o tratamento e as inferências do material coletado, assim como propõe Bardin (1997).

As duas pesquisas selecionadas parte de uma perspectiva de estudos comparados, onde as autoras apresentam os resultados de investigações sobre os quilombos brasileiros e os palenques colombianos.

Ambas pesquisas nos propõem elementos para pensarmos a temática da educação como ferramenta problematizadora sobre a questão do racismo institucionalizado no currículo escolar colombiano e como esta educação tem sido difundida nos palenques.

A discussão apresentada no trabalho de Miranda (2011) tem como objetivo tecer considerações sobre os impactos da adoção da diversidade cultural como um eixo norteador para políticas curriculares diferencialistas no Brasil e na Colômbia ressaltando o deslocamento discursivo implícito nos seus respectivos textos.

A autora não anuncia de forma explícita sua filiação a abordagem teórica dos Estudos Pós-Coloniais. No entanto, apresenta reflexões de autores como Walsh (2003, 2007 e 2008), Castro-Gomez (2009, 2010) e Mignolo (2005 e 2007).

Para a autora, os países da América Latina têm convivido com o fenômeno do racismo nas suas estruturas sociais desde o período da colonização e que a conformação dos currículos escolares eivados pelo padrão hegemônico da negação tem contribuído de forma incisiva para a perpetuação desse racismo.

A negação da identidade negra nos espaços escolares tem sido a tônica de inúmeros debates, em torno de uma proposta educativa que proporcione fissuras nos currículos escolares rompendo com a discriminação contra os povos que historicamente foram subalternizados. Esses debates têm ocorrido em diferentes contextos e com a participação de diferentes segmentos sociais.

Nas palavras de Miranda (2011), os movimentos sociais têm desempenhado um importante papel no desenvolvimento de políticas educativas que estejam voltadas para o respeito e a valorização da diversidade étnica das sociedades plurais, uma vez que as pressões contra os Estados Nacionais têm logrado êxito na criação de aparatos legislativos que visam romperem com a discriminação racial.

Entre essas políticas educativas podemos destacar no contexto brasileiro a Lei 10.639/03 e que foi modificada no ano de 2008 pela Lei 11.645, a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira e africanas (2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (2012).

Na Colômbia, a criação da Lei 70 (1993), a Lei Geral da Educação (1994), a criação da Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001) e suas diretrizes - Lineamentos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001). Essas ações promovidas tanto pelo Brasil quanto pela Colômbia são, segundo Miranda (2001, p. 2), “documentos regulatórios para apoiar

alternativas pedagógicas visando o desenvolvimento de abordagens *outras* na construção do conhecimento escolar”.

Nesse contexto, a proposta educativa que se apresenta como ferramenta capaz de transcender os currículos hierárquicos, seria, segundo a autora, a Etnoeducação, uma proposta que é,

mais que um conceito, a etnoeducação passa a ser examinada como desdobramento da dimensão político-pedagógica da diversidade cultural e como uma resposta de ideólogos dos movimentos sociais e intelectuais comprometidos com as políticas anti-racistas. Neste sentido, etnoeducadores são atores sociais comprometidos com as políticas públicas que facilitam revisões conceituais a fim de garantir experiências de humanização dos segmentos afrodescendentes (MIRANDA, 2011, p. 4).

Com base na citação de Miranda (2011), nos parece que a Etnoeducação é um caminho traçado pelos Estados brasileiro e colombiano para tentar equalizar a dívida histórica assumida com o processo de escravização dos povos da diáspora africana na América Latina.

Contudo, a autora faz uma ressalva quanto às propostas de educação fomentadas pelos Estados para estes povos. Segundo a mesma, estas propostas “não são em si mesmas, garantia de execução dos princípios contidos no ideário etnoeducativo” (2011, p. 11).

Na obra das autoras Miranda; Lozano (2017), a temática da educação para as populações quilombolas e palenqueras emergem a partir de um discurso que reivindica a participação das especificidades desses sujeitos em um currículo totalmente eurocêntrico que vem negando a cultura, a língua e as diversas narrativas desses povos. Isso mostra que, a educação pautada no eurocentrismo tem reforçado o racismo nas práticas curriculares.

Segundo as autoras, a conformação de políticas públicas que tenham como foco as comunidades quilombolas no Brasil e as comunidades palenqueras na Colômbia tem emergido como um campo propício para se pensar propostas curriculares *outras* no combate ao racismo escolar. Para isso, elas apontam a Educação Intercultural (WALSH, 2008) como sendo a ferramenta capaz de descolonizar essa instituição e construir uma pedagogia decolonial.

Tais autoras explicitam que pensar o ensino de saberes *outros* nos currículos escolares, significa “romper linhas de silenciamento, contestar a narrativa eurocêntrica sobre o quilombo como totalidade” (MIRANDA; LOZANO, 2017, p. 14). Assim, a “perspectiva da tradução intercultural nos auxilia nesse caminho na medida em que coloca em evidência nossa ignorância sobre as lutas por emancipação, ocultas pelas narrativas hegemônicas” (MIRANDA; LOZANO, 2017, p. 14).

Portanto, aproximamo-nos desses trabalhos científicos por percebermos que os apontamentos presentes nestes se aproximam com o nosso objeto tema de pesquisa. Mesmo

identificando poucas produções acadêmicas sobre o nosso objeto, ressaltamos que tais produções permitem compreensões enriquecedoras sobre as políticas educacionais antirracistas para as populações palenqueras da Colômbia.

3 O DIÁLOGO ENTRE O ESTUDO PÓS-COLONIAL E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta seção, buscamos apresentar um diálogo entre os Estudos Pós-Coloniais e a Educação das Relações Étnico-Raciais. Com base nesses estudos discutiremos a perspectiva da educação nas diásporas negras enraizadas no território latino-americano, bem como a luta dos povos afrodescendentes por uma educação que na sua essência evidencie a identidade dos povos historicamente silenciados e, por conseguinte, crie mecanismos contra as práticas racistas. Os autores para esse diálogo, são Quijano (2005, 2009), Walsh (2007, 2008), Grosfoguel (2007, 2008), Mignolo (2005, 2008).

A Abordagem teórica dos Estudos Pós-Coloniais vem ao longo dos anos questionando as verdades e histórias ditas universais ao mesmo tempo em que tem problematizado as relações de sobreposição instituídas pelo padrão eurocêntrico e que tem influenciado diretamente as relações sociais e culturais dos povos do Sul global (SANTOS, 2008).

Nessa perspectiva, os Estudos Pós-Coloniais têm contribuído com a ruptura de uma história única contada a partir das narrativas eurocêtricas, ao mesmo tempo que tem denunciado os *não-lugares* e os *não-papeis* ocupados pelos povos que historicamente foram subalternizados (índios, negros, ciganos, camponeses, quilombolas, etc.).

O ensino da história tem nos negado, ou pelo menos não tem problematizado, quanto ao processo de colonização da América Latina. Esse processo durante os primeiros séculos do “descobrimento” esteve atrelado ao fato da necessidade de “civilizar” os habitantes que ocupavam esse território, bem como legitimar a escravidão e a opressão aos africanos capturados e trazidos como força de trabalho para este território.

Nesse contexto, é importante compreendermos que, a educação escolar que tem incidido valores no bojo das comunidades afrodiáspóricas sempre esteve atrelada ao efeito da colonização, participando, assim, dos processos de dominação e da negação das culturas, das línguas e das histórias dos povos originários e africanos.

Decorrencia esta que, ao longo dos séculos, os movimentos negros, em particular, têm lutado por uma educação que potencialize os saberes desses homens, mulheres e crianças que vêm ocupando e resistindo através do campo cultural e da identidade própria de um povo, os diferentes espaços territoriais na América Latina e no Caribe.

A tentativa de criar uma identidade nacional para cada Estado latino-americano, após o processo de independência das colônias americanas⁹, reforçou a negação para com os povos considerados a escória da sociedade colonial (índios e negros). Uma vez que, desde o período da colonização as diversas civilizações que aqui viviam e os povos africanos que aqui foram escravizados nunca estiveram disputando os lugares e os papéis sociais em uma perspectiva de equidade de condições.

Este processo de negação foi/é reforçado insistentemente pelos currículos escolares, nos quais o processo de homogeneização forjado por esses, tem negado, silenciado e invizibilizado os conhecimentos, as vozes, as crenças e as identidades *outras* que não se encaixam no padrão ocidental.

Nesse contexto, o processo de colonização, iniciado desde do século XV, criou condições materiais e subjetivas para que os “descobridores” em uma demonstração de poder estabelecessem relações de dominação nos aspectos políticos, administrativos, sociais e culturais sobre os povos colonizados. Esse processo deu aos descobridores o status de classe superior, aos descobertos o sentimento de classe inferior.

Vale aqui pontuarmos que a divisão da população em classe foi herdada do mundo da botânica, quando no século XVII esta foi usada para categorizar as plantas. No entanto, essa ideia foi reproduzida nas relações humanas para determinar quem são as classes superiores e inferiores. Segundo Quijano (2009), “ao transferir o substantivo classe do mundo da ‘natureza’ para o da ‘sociedade’, era indispensável associá-lo com um adjetivo que legitimasse essa deslocação” (QUIJANO, 2009, p. 97).

É a partir da necessidade de se diferenciar as “classes” humanas que surge a ideia de raças superiores e inferiores a partir das novas identidades forjadas no processo de colonização, criou-se o índio, o negro, o africano etc. Foi a ideia de raça que justificou a necessidade de construção de um processo “civilizatório”, colocando em evidência o domínio dos povos europeus sobre os povos considerados atrasados da América e da África.

Segundo Quijano (2005, p. 17), a construção da ideia de raça,

foi um produto mental e social específico daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, de um novo padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a idéia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural.

⁹ Processo iniciado nas primeiras décadas do século XIX, que contou com inúmeros movimentos revolucionários.

Pautado nas características fenotípicas atribuídas pelos colonizadores aos povos inferiores, o conceito de raça, produziu “a atribuição das novas identidades sociais resultantes e sua distribuição pelas relações do poder mundial capitalista estabeleceu-se e reproduziu-se como a forma básica da classificação societal universal do capitalismo” (QUIJANO, 2009, p. 106).

Nessa perspectiva, a ideia de raça surge para legitimar quem são os dominadores e quem são os dominados na nova lógica de pensar o mundo. Para Grosfoguel (2008, p. 52), “a ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global”.

Nesse sentido, a organização da sociedade tendo como base a hierarquização das classes, a negação do outro e a inferiorização dos povos do Sul, se constituem em torno dos pilares da Racialização e da Racionalização.

O pilar da Racialização se materializou na ideia de raça, enquanto elemento biológico, criando o modelo de sujeito superior tendo como características, o homem: branco, heterossexual, cristão, europeu e urbano. Todos os demais que não atendam essas exigências são classificados e hierarquizados como sujeitos inferiores (MIGNOLO, 2005).

O atributo das características fenotípicas como a cor da pele, o formato do nariz, dos olhos e dos cabelos eram os elementos determinantes para legitimar a condição de superioridade aos colonizadores e de inferioridade aos colonizados. Dentre estes, estão os povos negros, palenqueros, quilombolas, campesinos, indígenas e ciganos.

Sem distanciar-se do conceito de Racialização, a Racionalização caminha no mesmo sentido de inferiorização dos povos que não estão incluído no modelo eurocêntrico, é por intermédio do pilar da Racionalização que à Europa é apresentada como o lugar de produção de conhecimento válido para explicar as relações humanas presentes na sociedade.

Assim, a constituição da Europa como espaço/tempo, lócus de enunciação, torna as epistemologias produzidas fora do eixo ocidental saberes subalternos, não científicos. Nessa lógica, são os saberes dito erudito/eurocêntrico que são legitimados nos currículos escolares por intermédio das políticas estatais.

Nesse sentido, todo e qualquer conhecimento produzido pelos povos não ocidentais são considerados como exóticos, folclóricos e/ou artesanato. Santos (2007) ao fazer referência aos conhecimentos produzidos no Sul global, acrescenta que, “do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na

melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas” (p. 73).

Na América Latina(AL), o pilar da Racialização e da Racionalização tiveram suas consequências materializadas no processo de escravização dos povos originários, e posteriormente nos povos africanos, uma vez que é nesse processo que são estereotipados e silenciados os conhecimentos produzidos por esses povos e negada qualquer manifestação epistemológica não eurocêntrica.

Assim, a escravização dos povos originários e dos milhares de africanos que foram arrastados para o continente americano, não só, fez parte de um amplo projeto de exploração comercial direcionado para o abastecimento das grandes potências europeias, como também reforçou o sentimento de superioridade dos colonizadores diante dos colonizados.

De acordo com Quijano (2005, p. 21),

o domínio colonial da América, exercido pela violência física e subjetiva, permitiu aos conquistadores/ colonizadores controlar a produção dos minerais preciosos (ouro e prata, sobretudo) e dos vegetais preciosos (no início, tabaco, cacau e batata, principalmente), por meio do trabalho não pago de escravos “negros” e de servos ou peões “índios” e de seus respectivos “mestiços”.

Nesse sentido, o processo de colonização/colonialismo, produziu uma construção social marcada pela eliminação física e cognitiva e da exploração do trabalho dos povos ditos inferiores. E mesmo deixando de existir na relação política e econômica entre a metrópole e as colônias, “a relação entre a cultura europeia, chamada também de “ocidental”, e as outras segue sendo uma relação de dominação colonial” (QUIJANO, 2005, p. 2).

Esse fenômeno ao qual Quijano (2005) está se referindo, estabelece um novo padrão de poder que transcende as particularidades do colonialismo e dar origem ao fenômeno da Colonialidade.

Na perspectiva de Quijano (2005, p. 73), essa Colonialidade é

é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América.

Esse fenômeno configurasse no modo mais letal de dominação no mundo atual, pois reforça na subjetividade dos seres colonizados o sentimento de dominação e exploração como algo legítimo. Desse modo, a Colonialidade é um padrão de poder que age sobre as dimensões subjetivas dos colonizados a partir de pelo menos quatro eixos, a saber: Colonialidade do Poder do Ser e do Saber (QUIJANO, 2005) e a Colonialidade da Natureza (WALSH, 2008).

Estes eixos são formas que o poder hegemônico estabelece para manter a hierarquia entre os povos superiores e inferiores. Assim, “a colonialidade é um processo arbitrário de dominação/exploração no qual o ideário colonial penetra as estruturas sociais tanto na dimensão material quanto na dimensão imaterial dos povos subjugados” (SARTORE, SANTOS e SILVA, 2015, p. 93).

A Colonialidade do Poder faz usufruto do conceito de raça superior para hierarquizar e classificar como inferiores as novas identidades forjadas no processo de classificação social latino-americano. A atribuição da categoria índio e negro aos povos originários da Abya Ayala¹⁰ e da África respectivamente, colocam no cerne das discussões a voracidade da Colonialidade do Poder.

Assim, nesse padrão de dominação, os povos considerados inferiores (índios, negros, quilombolas, palenqueros etc.) são realocados em categorias subalternizadas pelo processo de negação das ancestralidades, da cultura, da língua, etc. Assim, Quijano (2005, p. 24) pontua que,

a colonialidade do poder implicava então, e ainda hoje no fundamental, a invisibilidade sociológica dos não-europeus, “índios”, “negros” e seus “mestiços”, ou seja, da esmagadora maioria da população da América e sobretudo da América Latina, com relação à produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento “racional”. Logo, de identidade.

É por intermédio da Colonialidade do Poder que se cristaliza a ideia de identidades raciais, através da qual classificam-se, como superiores o homem branco, heterossexual, cristão, militar, o europeu etc., ao passo que se inferiorizam as raças ditas inferiores. Essa construção oficializa um padrão de poder que está ancorado nos pilares da Racialização e da Racionalização como já mencionamos.

O eixo da Colonialidade do Saber está relacionado com a produção de conhecimento e sua forma de reprodução, uma vez que esse eixo implica na negação e na invalidação dos conhecimentos que são produzidos nos países considerados periféricos.

Esta forma de Colonialidade reforça a negação dos saberes *outros* produzidos a partir de espaços/territórios *outros* e que são invalidados pelo saber eurocêntrico. Assim, os currículos escolares que são estabelecidos nas comunidades tradicionais tendem a ratificar o saber dito oficial, hegemônico e universal como a única opção válida de conhecimento. Segundo Porto-Gonsalves (2005, p. 3),

¹⁰ Abya Yala é o nome dado a América pelo povo Kuna antes da chegada dos colonizadores europeus. O termo significa, “Terra madura”.

a Colonialidade do Saber nos revela, ainda, que, para além do legado de desigualdade e injustiças sociais profundos do colonialismo e do imperialismo, já assinalados pela teoria da dependência e outras, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias.

A Colonialidade do Saber tem legitimado os povos afrodiáspóricos como seres primitivos, iletrados e incapazes de produzirem epistemologias válidas. Como consequência desta subalternização, percebemos qual é o lugar dos grupos vítimas do silenciamento, índio, palenqueros-quilombolas, no currículo escolar.

Sobre os primeiros, estes são representados sempre no passado, estereotipados e folclorizados, têm sua arte reduzida ao artesanato e suas histórias a lendas. Para os segundos, sua invisibilização é quase que total, sendo o papel de escravo a única representatividade que se faz presente nos currículos e materiais didáticos.

Nesse sentido, Ferreira (2015, s.p.) ao discutir a colonização dos currículos escolares, evidência que “além de colonizado, este currículo também é colonizador quando além da negação, produz a inexistência do **Outro** enquanto sujeito histórico e cultural, cristalizando por muito tempo a negatividade de tudo que se refere estas culturas silenciadas”.

O eixo da Colonialidade do Ser é compreendido como o mais perverso da Colonialidade, pois introduz nas relações subjetivas e intersubjetivas do colonizado, o sentimento de não-reconhecimento de si enquanto sujeito pertencente aos grupos subalternizados. Segundo Restrepo; Rojas (2010, p. 158),

La colonialidade del ser no sólo afecta a quienes son inferiorizados, deshumanizados, sino también a quienes se imaginan a sí mismos como superiores y encarnando el paradigma de humanidad. Así, podemos afirmar que la inferiorización del subalternizado colonial, que en su punto extremo aparece como deshumanización, es una de las características de la colonialidad del ser.

É por intermédio da Colonialidade do Ser que, muitos sujeitos tentam se aproximarem do padrão eurocêntrico de homem (branco, heterossexual, cristão, militar, etc.). Tornando natural a condição de superioridade dos povos do ocidente, ao passo que renegam a sua própria condição de ser.

De acordo com Maldonado Torres (2008, p. 95), a Colonialidade “refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades”.

Nessa perspectiva, negam-se os processos de construção identitários dos sujeitos que vivem historicamente nas margens da sociedade. Essa colonialidade age na intenção de silenciar os povos que não se enquadrem nos padrões europeus.

A Colonialidade da Natureza tem um papel fundamental na manutenção da hegemonia do padrão de poder sobre os colonizados, principalmente por incidir sua força sobre a relação entre natureza/sociedade.

Pautada em uma divisão binária, a Colonialidade da Natureza acomete aos povos tradicionais um desprendimento da relação com os encantados¹¹ e as ancestralidades que se constroem a partir da relação com o território/territorialidade (WALSH, 2008).

Essa Colonialidade age na legitimação da exploração dos recursos naturais e subalterniza as relações de preservação das comunidades tradicionais com o meio ambiente. Conforme aponta Assis (2014, p. 615), essa Colonialidade é

entendida tanto como resultado da construção no interior da modernidade de formas econômico-instrumentais de se pensar e explorar o meio ambiente, quanto como expressão de processos concretos de expropriação territorial que sustentam a lógica prevalecente da acumulação capitalista e mantém em funcionamento o sistema-mundo colonial/moderno.

Assim, os interesses do sistema mundo-moderno acabam silenciando os modos de viver em comunhão com a natureza dos povos tradicionais, ao passo que implementam um modelo de expropriação da terra sem precedentes visando apenas o fortalecimento do capitalismo. Esta Colonialidade nas palavras de Walsh (2008, p. 139), “ha pretendido acabar con todo la base de vida de los pueblos ancestrales, tanto indígenas como afrodescendientes”.

Assim, ressaltamos que por mais perversa que seja, a colonialidade não logrou êxito em sua totalidade, uma vez que onde existe opressão, há sempre um sopro de resistência, e em situação oposta ao poderio implantado pelo colonialismo e mais tarde pela colonialidade, os povos colonizados lutaram/lutam num movimento de ruptura do processo de dominação imposto pela herança colonial que insiste em querer silenciar e subalternizar as epistemologias desses povos.

É nesse contexto que Mignolo (2010) lança mão do conceito de Diferença Colonial para exaltar os processos de rupturas entre a subalternização instituída pelo padrão hegemônico de poder e as insurgências dos povos periféricos.

Assim, é por intermédio da Diferença colonial que se discute a perspectiva da horizontalidade na produção epistemológica entre o Norte e o Sul global. Esse movimento

¹¹ São entidades presente nas cosmologias de vários grupos indígenas brasileiros.

coloca no cerne das discussões a produção de conhecimentos produzidos a partir de outras lógicas diferentes do modelo eurocêntrico. Segundo Ferreira (2013, p. 46), a Diferença Colonial,

além de não representar o pensar tendo a referência ocidental como centro, também constrói um pensamento crítico a partir das experiências e histórias marcadas pela *colonialidade*, deslocando a geopolítica do conhecimento do ocidente europeu para a América Latina, Ásia, África... e contribuindo para a *decolonialidade* do poder, do saber, do ser e da mãe-natureza.

Nessa perspectiva, a Diferença Colonial cria condições para o surgimento dos conhecimentos dos sujeitos historicamente subalternizados, como os negros, índios, quilombolas, camponeses, ciganos, ribeirinhos, homossexuais etc., sem desprezar o conhecimento sistematizado ocidental.

A partir da Diferença Colonial deseja-se a superação da geopolítica do conhecimento, tendo como base o Pensamento Crítico de Fronteira. Esse pensamento nas palavras de Grosfoguel (2008, p. 74), “é a resposta epistêmica do subalterno ao projecto eurocêntrico da modernidade[...]redefinem a retórica emancipatória da modernidade a partir das cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial”.

Assim, o Pensamento Crítico de Fronteira vigia as ações das Políticas Públicas de educação para que nelas não sejam apenas debatidas as epistemologias dos grupos historicamente subalternizados, mas que sejam construídas políticas com a participação das ações dos sujeitos rompendo assim, com a ideia da verticalização e da geopolítica do conhecimento que privilegia apenas os conhecimentos do ocidente.

É nesse contexto de tensões e conflitos que, se constituem discursos contraditórios entre a questão da Política de Identidade e Identidade em Política (MIGNOLO, 2008). Na Política de Identidade existe a valorização de identidades culturais e a criação de políticas que reforçam a construção dessas identidades, no entanto funciona na perspectiva do diálogo com a diversidade e não com os diferentes.

Em posição contrária caminha o princípio da Identidade em Política que se constitui enquanto uma opção decolonial, ao se distanciar da lógica que alicerça a Política de Identidade, pois constrói-se Identidade em Política à medida que se rompe com a ideia de política neutra e se avança no sentido de política plural (MIGNOLO, 2008). Nessa perspectiva, Mignolo (2008) afirma que,

a identidade **em** política, em suma, é a única maneira de pensar descolonialmente (o que significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização). Todas as outras formas de pensar (ou seja, que interferem com a organização do conhecimento e da compreensão) e de agir politicamente, ou seja, formas que não são descoloniais, significam

permanecer na razão imperial; ou seja, dentro da política imperial de identidades (MIGNOLO, 2008, p. 290, grifo do autor).

Desse modo, os povos que vivem nas margens da sociedade pleiteiam por Políticas Públicas que reconheçam e que sejam elaboradas com sua participação, tendo como referências suas marcas e diferenças identitárias e culturais. Como aponta Léon (2005), é necessário que tais políticas transitem pelo processo de “casa adentro”, pois incorporam-se os valores dos sujeitos negros como conhecimentos válidos.

É nesse processo proposto por Léon (2005), que vislumbramos o desenvolvimento de políticas pautadas no princípio da Interculturalidade como propõem Walsh (2008). O conceito de Interculturalidade denota a criação de um pensar outro, epistemologicamente a partir das vivências dos povos periféricos e que “*tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras*” (WALSH, 2008, p. 140).

Assim, a Interculturalidade se constitui nas relações interpessoais proveniente do diálogo e do respeito entre as diferenças, rechaçando o princípio do respeito na perspectiva da diversidade. No entanto, chamamos a atenção para o fato da Interculturalidade se desdobrar em dois princípios divergentes: a Interculturalidade Crítica e a Interculturalidade Funcional.

Na perspectiva Funcional, reconhece-se a diferença, o caráter pluriétnico e multicultural das sociedades latino-americanas, porém não se questiona os padrões de poderes que agem nas dimensões dos colonizados.

Assim, as relações de poder permanecem inalteradas e mantem-se o domínio hegemônico no âmbito da cultura, da economia e das políticas públicas, como sendo princípios assistencialistas. Segundo pontua Candau; Russo (2010, p. 163), “a incorporação do discurso da interculturalidade neste contexto se dá com uma abordagem orientada a inibir conflitos explícitos ou latentes, e não provocar mudanças de caráter estrutural”.

Todavia, a Interculturalidade Crítica questiona essas relações assimétricas impostas pelo Colonialidade do Poder, questionando as diferenças e as desigualdades sociais produzidas pelo eurocentrismo entre os diferentes grupos socioculturais presentes na sociedade. Desse modo, a vertente Crítica da Interculturalidade aponta para a necessidade de construção de uma sociedade que assuma as diferenças em caráter horizontal, onde as diversas identidades possam caminhar para o sentimento pleno do diálogo entre culturas, ou seja, intercultural.

Nesse sentido, a Interculturalidade Crítica tem como “objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de

proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante, que domina en la mayoría de los países del continente” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 348).

É nesse contexto que concebemos a educação antirracista como uma possibilidade para o estabelecimento da Interculturalidade na perspectiva Crítica, tendo em vista que, é através dessa educação que, pode-se estabelecer fissuras nos processos epistemológicos ocidentais. Nesse movimento, as comunidades afrodiáspóricas sentem-se parte dos diálogos interculturais.

3.1 Educação Antirracista: caminhos para descolonizar o pensamento eurocêntrico

Nesta seção, apresentamos a seguinte categoria analítica: Educação Antirracista, e, a partir dela, traçaremos um diálogo sobre a necessidade dos países latino-americanos em especial a Colômbia desenvolverem pedagogias *outras* para o enfrentamento de práticas racistas.

Para a realização desse diálogo, faremos uso dos estudos de Walsh (2007); Oliveira e Candau (2010) e Ferreira e Silva (2013). A escolha por estes autores far-se-á pelo fato dos seus estudos nos colocarem no cerne das discussões sobre a educação antirracista e apontarem possíveis caminhos que transponha o pensamento hegemônico contido nas práticas racistas que permeiam a educação.

A abordagem dos Estudos Pós-Coloniais através do grupo modernidade/colonialidade vem denunciando ao longo dos anos, o processo de negação, subalternização e invisibilidade que aos povos afrodescendentes e indígenas foram/são submetidos desde o processo de colonização da América e do Caribe.

Assim, ao longo de mais de quatro séculos, indígenas e negros vêm convivendo com os efeitos do colonialismo/colonialidade. Esses povos tiveram pelas mãos do colonizador, as suas culturas relegadas a momentos folclóricos e suas artes foram reduzidas a artesanato. Isto é, a forma como o colonizador interferiu nas sociedades africanas e da Abya Yala tem alimentado a nossa subjetividade quanto ao ideário do descobrimento e a formação desse continente.

O efeito da colonialidade tem incutido nas nossas mentes uma história fragmentada, que não elucida as consequências da colonização na América. E como ferramenta propulsora para essa fragmentação, a educação institucionalizada tem sido o campo fértil para reforçar a negação com as culturas *outras*.

Desse modo, vem ao longo dos séculos legitimando apenas o conhecimento produzido na Europa, quicá na América do Norte. Assim, “la “historia” del conocimiento está marcada

geohistoricamente, geopoliticamente y geoculturalmente; tiene valor, color y lugar” (WALSH, 2007, p. 28).

Isso nos permite questionarmos, por que nunca aprendemos a verdadeira história dos povos africanos e afrodescendentes? A história das grandes civilizações que já ocupavam essas terras antes das invasões? Quais eram as estruturas sociais dos povos indígenas e dos africanos? Por que não aprendemos nossa própria história?

A resposta para esses questionamentos talvez não seja fácil, visto que a Colonialidade do Poder e do Saber colocam em evidência a irrelevância das histórias desses povos para a sociedade eurocêntrica. Na visão de Ferreira (2013, p. 5), “seria muito arriscado apresentar histórias e culturas outras e não questionar a hegemonia imposta pelo eurocentrismo”.

Desse modo, a negação do conhecimento sobre a história desses povos, reflete os malefícios do colonialismo histórico, pois é por intermédio deste que se nega a produção de conhecimentos, saberes e as cosmovisões de indígenas e negros.

Essa lógica tem sido mantida viva até os dias atuais, por intermédio da herança colonial presentes nas práticas curriculares, ou seja, são vivenciados os mesmos padrões que por séculos valorizam uma única forma de saber, ser e viver.

Segundo os autores Ferreira; Silva (2013, p. 27),

o currículo escolar quando não silencia as Histórias e Culturas outras, trata-as sob a visão imperialista e asséptica da lógica eurocentrada. E esse tratamento manifesta-se em práticas curriculares alicerçadas na dinâmica da hierarquização, da subalternização e do silenciamento em função da ascensão da história e cultura dos povos ditos modernos, civilizados. Essa constituição dos currículos escolares modernos ensina a determinados grupos a serem sujeitos de direito e, a outros grupos, a serem sujeitos de favor.

É nesse suposto padrão de superioridade que os colonizadores atribuíram aos indígenas e aos negros a condição do “outro” inferiorizados e passíveis de ser escravizados, “os sujeitos de favor” (LEMOS, 2013). Nessa direção, o silenciamento que é imposto as culturas ditas atrasadas tem no racismo a base estrutural para manter os padrões de subalternizações aos diferentes povos.

As práticas racistas que estão impregnadas nas relações intraescolares, acabam negando o conhecimento sobre a cultura e a história dos diferentes povos, ao mesmo tempo que colocam em evidência a discriminação racial sobre os povos negros e indígenas.

Por um lado, a negação dessa história tem no racismo epistêmico o seu ponto crucial, pois privilegiam as histórias ditas eruditas produzidas na Europa e nega a história da África, por exemplo. Como aponta Grosfoguel, “se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os

pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos” (2007, p. 32).

A partir do pensamento de Grosfoguel, é possível compreendermos que a lógica eurocêntrica é quem determina, quais são os conteúdos que deverão serem ensinados e quais conteúdos são silenciados nos currículos escolares. Essa seleção de conteúdos está marcada pela geopolítica do conhecimento, “un conocimiento fabricado e impuesto por la modernidad o por aquello que es fruto de la autodefinition de modernidad” (GARCÉS, 2007, p. 225).

A presença da geopolítica do conhecimento explícita e na maioria das vezes implícita nos currículos escolares tem “a função de reafirmar e cada vez mais consolidar as verdades universais que não passam de verdades restritas de determinados grupos hegemônicos que se colocam como universais” (FERREIRA; SILVA, 2013, p. 29).

Por outro lado, a atuação do racismo enquanto marca institucionalizada na perspectiva da diferença entre as raças, tem se configurado nas práticas curriculares de professores e estudantes e nos materiais didáticos, reafirmando os *não-lugares* e os *não-papeis*, a que estão sujeitos, os povos das diásporas negras.

Na perspectiva de Silva (2005, p. 21), “os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania”.

Assim, a educação pautada na negação e na eliminação das subjetividades dos povos afrodescendentes acaba alocando em uma mesma lógica, as diferenças desses povos e tratando-os a partir de estereótipos, fazendo com que esses, na maioria das vezes internalizem o efeito da Colonialidade do Ser (QUIJANO, 2005). Desse modo, nega-se a si mesmo, inferiorizam seus valores culturais, ao passo que exaltam os padrões europeus (o branco, o homem, o urbano, o militar, o cristão, etc.).

E nesse contexto que a educação disseminada nos países latino-americanos, salvo aqueles espaços nos quais os movimentos sociais têm empreendido esforços na busca de uma educação que elucide os processos de negação e subalternização das diferenças, é a mesma que contribuiu e segue “contribuyendo, a colonización de las mentes, a la noción de que la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras” (WALSH, 2007, p. 28).

Na América Latina e no Caribe, a independência das colônias e a posterior a construção dos Estados Nacionais deu origem a um processo de homogeneização cultural, no qual a educação desempenhou um papel fundamental na difusão e na consolidação da cultura eurocêntrica como a única válida.

Assim, o desafio que se apresenta é a necessidade de se implementar uma educação que desvele e desconstrua os estereótipos raciais e a visão do racismo cordial presentes nas sociedades latino-americanas, ou seja, uma educação que vise o reconhecimento da diferença como um dos elementos fundamentais de uma sociedade marcada pela sua etnicidade (CANDAU; RUSSO, 2010).

Nesse contexto, autores como Fleuri (2003) e Walsh (2007), propõem um pensamento outro a partir de uma educação antirracista e intercultural, ou seja, uma educação que confronte o pensamento ocidental e conteste a Colonialidade do Poder, Saber, Ser e da Natureza.

A Educação Antirracista, nesse sentido, tem como objetivo “promover atividades educativas para aprofundar a consciência de cada um, de modo a saber identificar e demonstrar práticas racistas implícitas ou explícitas, pessoais ou institucionais” (FLEURI, 2003, p. 19).

Nas palavras do autor fica claro, a necessidade de se desenvolver pedagogias decoloniais, que como aponta Walsh (2007, p. 34), “son aquellas pedagogías que visibilizan lo que el multiculturalismo oculta”, ou seja, as heranças coloniais presentes na educação.

Assim, tomando como base o pensamento de Walsh (2007), compreendemos que pensar uma educação que rompa com os estereótipos sobre os povos afrodiáspóricos, é necessário pensarmos “além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Com base no pensamento dos autores, a Educação Intercultural se traduz como sendo uma ferramenta capaz de quebrar as correntes e libertar as mentes colonizadas, contestar e fragmentar as estruturas políticas, epistêmicas, sociais e culturais impostas pela colonialidade. Na perspectiva defendida por Candau; Oliveira, a Educação Intercultural deve ser,

pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento, pois se trata de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a Racialização do mundo e a manutenção da colonialidade do poder (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 28).

Nesse sentido, a Educação Intercultural não pode ser reduzida apenas a incorporação de temáticas folclorizadas e estereotipadas nos currículos escolares e nas datas comemorativas, algo que acontece corriqueiramente na Colômbia¹² e no Brasil¹³.

¹² LEY 725 DE 2001. Através da qual se estabelece o Dia Nacional da Afrocolombianidade comemorado no dia 21 de maio.

¹³ LEI Nº 12.519, DE 10 DE NOVEMBRO DE 2011. Por intermédio desta se institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra.

A pesar de todo processo de luta dos movimentos negros, a promulgação dessas leis atende ao princípio da Interculturalidade Funcional. Tendo em vista que, a sua materialização ainda é um enorme desafio, principalmente quando nas escolas os professores não dispõem de formações adequadas para executar os objetivos de tais legislações

É necessário e urgente que se desconstrua o legado colonial presente no currículo, afim de vivenciar-se uma Educação Intercultural Crítica que, segundo Candau; Russo (2010, p. 163), “melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político”.

Nesse sentido, a Interculturalidade é compreendida como,

uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 166).

Nessa perspectiva, os países latino-americanos têm se assumido cada vez mais pluriétnico e multicultural na tentativa de diminuir a dívida histórica com os povos afrodiáspóricos. É bem verdade que os avanços obtidos no campo educacional, bem como nas outras áreas sociais perpassam pelos movimentos negros organizados em cada país.

Na Colômbia, por exemplo, a pressão dos movimentos negros, em especial dos palenqueros, levaram o Estado colombiano a desenvolver políticas de ações afirmativas que contemplem as especificidades desses povos, sendo a educação uma dessas políticas. Como apontam Restrepo; Rojas (2012, p. 158),

en Colombia, la enseñanza de problemáticas asociadas a la diáspora africana ha sido objeto de un creciente interés, particularmente a partir de la década de los setenta; inicialmente, este interés se materializó en proyectos educativos y discusiones políticas y académicas que hicieron énfasis en el cuestionamiento al racismo y el papel de la educación en su re-producción; posteriormente se amplió este foco hacia problemáticas relativas a la presencia histórica, legados culturales de los afrodescendientes y efectos de la esclavización.

Nesse contexto, a educação que é ofertada pelo Estado para as populações palenqueras está ancorada em duas Políticas educacionais. A primeira é denominada de Etnoeducação afrocolombiana, uma política que tem como objetivo estabelecer um modelo educativo, onde as comunidades palenqueras possam assumir o controle do currículo e com isso desenvolver suas próprias propostas de educação.

A segunda Política é conhecida como Cátedra de Estudos Afrocolombianos. Nessa Política fica estabelecido que, o ensino da história, cultura, conhecimentos e trajetórias dos povos afrodiáspóricos sejam incorporados em todo o sistema educativo colombiano, ampliando-se sua abrangência para toda população nacional.

Nesse sentido, Restrepo; Rojas (2012, p. 160), apontam que, “podría presumirse que en el sistema educativo colombiano existen los mecanismos necesarios para revertir, al menos en lo que compete al sistema educativo, las expresiones históricas y consecuencias del racismo y otras formas de discriminación hacia las poblaciones negras”.

As propostas presentes nas duas políticas educacionais, pelo menos no que configuram seus objetivos, ambas convergem para a materialização de ações contra o racismo histórico sobre os palenqueros e os afrocolombianos em geral. Ressaltamos que, tais políticas serão retomadas nesse trabalho quando forem tratadas na seção “o diálogo entre a lente teórica e a proposição dos dados coletados”.

4 POPULAÇÃO AFROCOLOMBIANA: NEGRAS AFROCOLOMBIANAS, PALENQUERA E RAIZAL

Marcada por um forte processo de mestiçagem, oriundo das relações interétnicas, muitas delas forçadas pelos colonizadores, a Colômbia apresenta uma composição populacional, definida a partir de diferentes grupos étnicos¹⁴ e não-étnicos¹⁵.

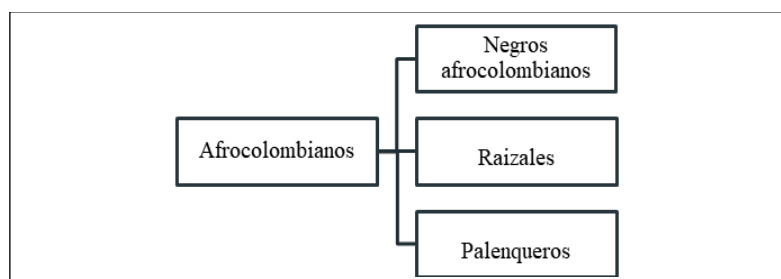
Em conformidade com o Departamento Administrativo Nacional de Estadística (EL DANE), no último censo demográfico realizado no ano de 2005¹⁶, este país apresentava a segunda maior população da América do Sul, cerca de 42. 888. 592 milhões de habitantes.

Esse número é bastante significativo, principalmente quando analisamos o caráter multiétnico e pluricultural da nação colombiana. Segundo os dados apresentados pelo censo, atualmente na Colômbia se fazem presentes, 03 (três) grupos étnicos, e 01 (um) que se declara sem pertencimento étnico(não-étnicos).

Para o EL DANE, fazem parte do caráter pluricultural e multiétnico da Colômbia. os povos ROM ou Gitanos com uma população de 4.858 habitantes. As populações indígenas que representam um total de 85 povos, que somados entre si, correspondem a um total de 1.392.623 habitantes, cerca de 3,43% de toda população colombiana e os afrocolombianos também denominados de Comunidades Negras.

Esse último grupo representa uma população de 4.311.757 habitantes, cerca de 10,6% da população da Colômbia. Nesse grupo, estão presentes outros grupos étnicos, entre os quais se encontra o nosso foco de estudo (palenques). Como podemos perceber no quadro abaixo:

QUADRO 03: GRUPO ÉTNICO AFROCOLOMBIANO



FONTE: Construído com base nos dados do EL DANE, 2007.

¹⁴ Um grupo de pessoas que compartilham de tradição, histórias, culturas e que o distinguem dos demais habitantes que ocupam o território colombiano.

¹⁵ Se classificam os/as colombianos/as que não pertencem a nenhum grupo étnico.

¹⁶ Apresentamos dados coletados do censo realizado no ano de 2005, pois o censo atual (2018) ainda está em andamento.

A partir dessa categorização proposta pelo EL DANE, ressaltamos ser necessário conceituarmos cada um desses grupos étnicos, afim de poder situar melhor o leitor de como nosso objeto de estudo vem sendo apresentado ao longo desse trabalho. Desse modo, iniciaremos pela definição do que são os afrocolombianos ou comunidades negras, conforme previsto na definição da Lei 70.

Segundo esta lei, as comunidades negras são,

el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres dentro de la relación campo-poblado, que revelan y conservan conciencia de identidad que las distinguen de otros grupos étnicos (COLÔMBIA,1993).

Para definirmos o que se configura como população Raizales, recorreremos ao Documento “Plan Integral de Largo Plazo para la Población Negra/Afrocolombiana, Palenquera y Raizal”. Segundo este documento, a população raizal, “el grupo étnico raizal está constituido por los nativos ancestrales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Su carácter insular, costumbres, prácticas religiosas y su lengua hacen de esta etnia, un grupo claramente diferenciado de resto de la sociedad nacional” (2007, p. 6).

O mesmo documento define, a população palenquera como comunidades que estão “conformada por los descendientes de los esclavizados que mediante actos de resistencia y de libertad, se refugiaron en os territorios de la Costa Norte de Colombia desde el Siglo XV denominados palenques. Sendo o único existente na Colombia: San Basilio de Palenque” (COLOMBIA, 2007, p. 7).

Ressaltamos que respeitamos a definição do documento citado, porém entendemos ser necessário optarmos por uma definição que apresente a realidade de fato no tocante a existência de outros palenques. Desse modo, nossa opção epistêmica nos encaminha para compreendermos a população palenquera a partir do que propõem a “Unidad de Atención y Reparación Integral de Víctimas¹⁷”.

Este órgão, mesmo compartilhando da definição proposta pelo documento “Plan Integral de Largo Plazo para la Población Negra/Afrocolombiana, Palenquera y Raizal” (2007), deixa claro que na Colômbia “existen 4 Palenques reconocidos: San Basilio de Palenque (Mahates–Bolívar), San José de Uré (Córdoba), Jacobo Pérez Escobar (Magdalena) y La Libertad (Sucre)”, ressaltamos que estes serão apresentados na próxima seção.

¹⁷ Uma instituição criada em janeiro de 2012, a partir da Lei 1448, sobre Víctimas e Restituição de Terras, pela qual são outorgadas medidas de assistência e reparação integral às vítimas do conflito armado interno na Colômbia. <http://www.unidadvictimas.gov.co/es/comunidades-negras-afrocolombianas-raizales-y-palenqueras/277>.

4.1 Palenques: Espaço histórico de resistência ao sistema escravagista na Colômbia

São múltiplas as terminologias adotadas na América Latina e no Caribe para nomearem os diferentes espaços erguidos e ocupados pelos sujeitos afrodiáspóricos que tem questionado a configuração e o desenvolvimento dos Estados Nacionais no “Novo Mundo”.

Uma multiplicidade sempre forjada na eliminação do outro enquanto sujeito histórico, cultural e identitário que permitiu ao colonizador nomear os espaços e os sujeitos com inúmeras nomenclaturas, porém sempre designando ambos como os *não-lugares* e os *não-sujeitos* na classificação social.

Tomando como exemplo o que autores como Laviña (2005), Florentino; Amantino (2012) nos propõem, as diásporas negras africanas assumem diferentes nomenclatura de acordo com o país e seu contexto histórico. Nesse sentido, no Brasil, estes espaços são denominados de (Quilombos e Comunidades Quilombolas), na Colômbia atendem por (Palenques), em Cuba recebem o nome de (Cimarrones), na Venezuela (Cumbes) e nos países caribenhos são identificados como (Marrons).

No Brasil, um dos países que mais importou mão de obra escravizada, a formação de quilombos durante o período colonial foi o ápice das revoluções escrava, o que causou uma série de problemas para os fazendeiros da época. Conforme assinala Souza (2008, p. 26), “os quilombos, historicamente, se constituíram como unidades de protesto e de experiência social, de resistência e reelaboração dos valores sociais e culturais dos africanos e seus descendentes”.

Ao longo dos séculos, os quilombos foram um dos movimentos de resistências mais conhecidos e propagados no Brasil, desde da época colonial até os dias atuais. O ícone dessa resistência tem sido cristalizado na figura de Zumbi dos Palmares, um líder que junto a seu povo resistiu aos ataques da coroa ao reinado de Palmares.

Essa notoriedade que se faz ao quilombo dos Palmares e ao grande líder Zumbi, na maioria das vezes não é interpretada no campo educacional como um espaço, onde a organização, a cultura, a identidade, etc., se constituem enquanto herança de um povo, mas como um lugar de negros fugitivos que teimavam em desobedecerem a ordem e paz social.

Levando em consideração o nosso objeto de estudo, tomaremos como referência a formação dos palenques, enquanto lugar subjetivo, onde os elementos históricos tornam esses espaços/lugares únicos na consolidação da resistência negra em solo colombiano.

A resistência dos negros escravizados na Colômbia remonta a meados do século XVI, quando homens e mulheres buscavam incessantemente obter a sua liberdade dos cativeiros. Ao tentarem se livrar dos maus tratos, da violência física, da fome, etc., muitos escravizados(as)

cometiam suicídio, as mulheres abortavam sua gestação, diminuía o ritmo do trabalho, se rebelavam e empreendiam fugas.

De acordo com Navarrete (2001) nas fazendas, minas e nos canaviais predominava dois tipos de fugas organizadas pelos negros. O primeiro tipo era de caráter temporal, no qual a intenção dos escravizados não era buscar a liberdade definitiva, mas era uma maneira de pressionar os fazendeiros, e assim amenizar a situação de trabalho e consequentemente melhorar a forma como seus “donos” os tratavam.

O segundo tipo está relacionado ao fato de determinados grupos de escravos, ao empreenderem fugas de seus “donos” acabavam formando espaços, onde a liberdade era o único objetivo. Essa forma de resistência contra o regime escravista, visava um desligamento por completo com o cativeiro e expressava o desejo de viver livre em comunidades autônomas.

Como pontua Navarrete (2001, p. 98), “los africanos reaccionaron frente a la esclavitud, escapando del control de sus amos y formando aldeas en espacios de geografía inaccesible, fortificadas, muchas veces, con empalizadas, término del que tomaron el nombre genérico de palenques”.

Nesse contexto, os palenques assumem uma dimensão cada vez mais antológica, pois se configuram enquanto territórios permeados pelo fator histórico e simbólico da luta de um povo pela incansável busca da liberdade.

Ocupados por negros fugitivos das fazendas e das minas de ouro, desde do século XVI, os habitantes das comunidades palenqueras foram denominados de cimarron. Um termo utilizado pelos colonos para designarem os animais selvagens. Como assinala Akomo-Zoghe (2009, p. 13), “el vocablo español cimarrón se relacionaba primero con el ganado y otros animales domésticos que huían en las estribaciones para volverse otra vez salvaje”.

Os cimarrones ao fugirem das degradantes condições de vidas impostas nas fazendas e nas minas de ouro, acabavam formando comunidades livres, denominadas de palenques. Nos soa curiosa essa palavra, porém quando adentramos nos estudos dos palenques entendemos o seu significado.

Derivada do termo em latim Palus (poste de madeiras, estacas, etc.), o termo palenque designa um espaço fortificado com estacas de madeiras pontiagudas que serviam como barreiras para impedir os ataques das tropas espanholas.

No entanto, o termo palenque também é permeado de sentidos divergentes, se para os espanhóis, os palenques significaram manifestações rebeldes que confrontaram as estruturas coloniais da época, roubando, matando, construindo fortes e armadilhas. Para os cimarrones apalencados, os palenques não se limitava apenas ao espaço físico.

O palenque simbolizava a possibilidade de viverem de forma livre, longe dos maus tratos impostos pelo colonizador ao longo de mais de três séculos. Desse modo, compreendemos os palenques como espaços, onde seus habitantes defendiam/defendem de forma concisa a ideia de liberdade para todos os sujeitos vítimas da perversidade causadas com o processo de escravização nas terras colombianas.

Desse modo, nos palenques, os cimarrones desenvolveram suas práticas culturais de herança africana, as danças, os rituais, a forma como lidar com a terra, a língua, os modos de viver em coletividade, etc., criando nesses espaços, movimentos de resistência capaz de confrontar a organização colonial.

Assim, ao nos referirmos aos palenques, enfatizamos que estes podem ser compreendido enquanto “organização social de africanos e africanas (com o passar do tempo, afrodescendentes) que, fugidos dos seus lugares de exploração e escravização, conformavam um território livre e autônomo” (VALENCIA, 2015, p. 237).

Dessa maneira, acreditamos ser necessário resgatar a importância dessas comunidades que representaram/representam a resistência ao sistema escravista colombiano, permitindo assim uma profunda compreensão dos escravizados e destes espaços enquanto lugares de identidades históricas, culturais e sociais permeados por processos educativos próprios.

4.2 Palenques Ausentes, Palenques Presentes e Palenques Emergentes

Ao situar o leitor quanto a existência de palenques na Colômbia, apontaremos na próxima seção os palenques que confrontaram o regime escravistas e hoje encontram-se ausentes no território colombiano “graças” a repressão da coroa espanhola. Assim como apresentamos, os palenques presentes (San Basilio de Palenque) e os emergentes (San José de Uré).

4.2.1 Palenque ausentes: um legado de lutas

A literatura ao longo dos séculos tem sido cruel, ao fazer referência aos palenques. Nessa perspectiva rara são as produções acadêmicas encontradas no cenário das produções científicas da ANPED que tem nos mostrado a importância desses espaços na América Latina. O que existem é uma abordagem comparativa entre a importância dos quilombos para o Brasil e dos palenques para a Colômbia, na qual, ambos são tratados como um conceito unívoco.

Nestes escritos, ressaltamos a nossa opção epistêmica em evidenciar o conceito de palenque como um termo símile aos quilombos organizados no Brasil. Refutamos a ideia de que palenques e quilombos são unívoco, principalmente por que as diásporas africanas tiveram organizações diferentes em cada país.

Deste modo, cada diáspora dentro do seu contexto goza de diferentes formas de organização, de relação com os colonizadores, na busca por suas reivindicações pós processo de abolição. Portanto, é preciso compreender que em um mesmo país cada comunidade tenha suas reivindicações diferentes, isso nos leva a creditar que o elemento mais evidente que aproxima os palenques dos quilombos brasileiros era o desejo/busca da liberdade sequestrada pelos colonizadores.

Não se pode afirmar com convicção a quantidade de palenques existentes no território colombiano entre os séculos XVI e XIX. No entanto, autores como Castaño (2015), Navarrete (2001; 2011; 2015) apontam para a existências de inúmeros palenques ao longo da história da Colômbia. Cada um com uma organização diferente, com vivências diferentes e com uma configuração histórica e cultural específica de cada povo e de cada época.

Nesse contexto, a Nueva Granada¹⁸ foi palco de grandes revoltas provocadas pelos cimarrones ao longo de mais de quatro séculos. Escravizados nas fazendas, nas minas de ouro, e nas residências, os cimarrones ao se rebelar contra a estrutura escravista, acabavam empreendendo fuga para o interior das grandes florestas, dando origem a maior dor de cabeça do projeto colonial: a formação de palenques.

Como já mencionamos, nesse trabalho, os cimarrones procuravam estabelecer seus palenques em locais onde fosse possível mantê-los em liberdade, mas com uma pequena abertura para a realização de negócios com algumas comunidades indígenas e até mesmo com fazendeiros próximos, “para intercambiar serviços por armas, vestuário, entre outros” (MIRANDA; LOZANO, 2017, p. 9).

Assim, os palenques foram sendo organizados em distintas zonas do território colombiano. Em algumas dessas áreas era preponderante maiores quantidades em relação a outras, uma dessas áreas era a região do Caribe colombiano, principalmente pelo fato da cidade de Cartagena de Índias ter sido o maior porto de tráfico negreiro do pacífico.

Navarrete (2001, p. 110) nos apresenta a localização dos palenques no período colonial da seguinte maneira:

había palenques en la Provincia de Santa Marta, en la margen derecha del río Magdalena y en tres puntos claves de la Provincia de Cartagena: los del norte

¹⁸ Nome dado pelos colonizadores espanhóis ao território que hoje compreende ao território da Colômbia

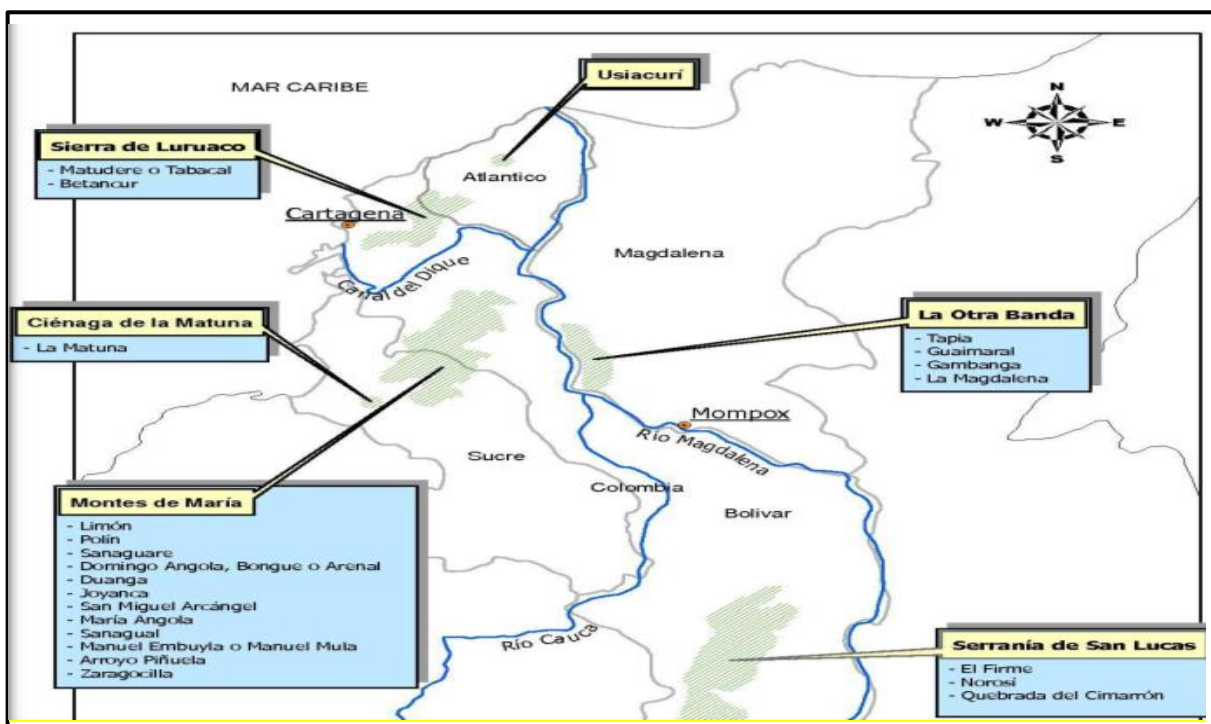
conocidos con los nombres de Betancur y Matudere o el Tabacal, ubicados en las Sierras de Luruaco; los del centro eran San Miguel y el Arenal, los más estables y permanentes, situados en las Sierras de María. Allí mismo estaban el de Duanga, María Angola, Joyanca, Sanagual, Manuel Embuyla, María Embuyla y Arroyo Piñuela, surgidos contemporáneamente o a raíz de la destrucción de otros; los del sur, estaban localizados en la Serranía de San Lucas, conocidos con los nombres de Cimarrón y Norosí.

As palavras de Navarrete nos permite compreender a quantidade de palenques organizados no território colombiano. No entanto, como aconteceu em outros países, esses espaços sofreram perseguições, foram destruídos e em um movimento de resistência eram reconstruídos em outros lugares.

Nas batalhas forjadas, vários palenques foram destruídos pelos colonos espanhóis, outros lograram êxito na sua duração, ultrapassando assim todo período colonial e sobrevivendo até os dias atuais.

O mapa abaixo nos dar a ideia da quantidade, e da localização geográfica dos vários palenques organizados no território colombiano durante o século XVII.

QUADRO 04 - LOCALIZAÇÃO DOS PALENQUES NO TERRITÓRIO COLOMBIANO



FONTE: Navarrete P. María Cristina, « Los cimarrones de la provincia de Cartagena de Indias en el siglo XVII: Relaciones, diferencias y políticas de las autoridades - RITA nº5: décembre 2011, p. 6.

A representatividade dos inúmeros palenques explícitos no mapa, nos permite entendermos que em “en cada una de estas regiones se registraran las principales apariciones

de resistencia frente al sistema colonial neogranadino a partir de la constitucion de fugas de cimarrones y constitucion de palenques desde los siglos XVI hasta el XVIII (CASTAÑO, 2015, p. 65).

A resistência imposta pelos negros as várias incursões das armadas espanholas, que Castaño chama a atenção que, na maioria das vezes, conseguiam lograr êxito ao ponto de matarem vários soldados espanhóis. No entanto, em outros momentos eram os espanhóis que saíam vencedores, sobre a destruição e os processos de resistências dos palenques, Navarrete (2015, p. 47) afirma que,

Pocos palenques sobrevivieron a los turbulentos años de guerra. Sin embargo, los que lograron permanecer por largos periodos representan historias de caso de significado sociológico especial, puesto que su evolución puede ser aproximadamente reconstruida desde su formación hasta la plenitud de su desarrollo.

Quando as armadas não matavam todos os palenqueros, os que conseguiam fugir acabavam se juntando a outros palenques, o que acabava sendo mais um importante ato de luta e de resistencia do povo palenquero. Para Jaramillo (1989, *apud* Valencia, 2015), “as autoridades espanholas tentaram inutilmente eliminar os palenqueros, até que no ano de 1612 ou 1613 resolveram reconhecer-lhes a liberdade e o direito a viver com certa autonomia” (p. 238).

O fato de se destruir as comunidades (palenques), fez com que muitos acabassem ficando ausentes na era pós-abolição. No entanto, a tentativa de acabar com todos os palenqueros não surtiu um total efeito, uma vez que a capacidade de resistência foi superior, e alguns palenques se fazem presentes na Colômbia, é o caso de San Basilio de Palenque.

4.2.2 Palenques presentes: San Basilio de Palenque, primeiro povo livre das Américas

San Basilio de Palenque é um espaço histórico-cultural de grande influência em todo território colombiano, por apresentar um contexto histórico das populações negras e seus processos de resistência ao sistema escravista.

Este espaço é um dos inumeros palenques organizados no periodo colonial, e um dos poucos que conseguiu sobreviver na atualidade. Não se tem bem definida a data de sua fundação, uma vez que os documentos são falhos em apresentar as datas exatas que tal comunidade foi fundada. Porém, autores como Navarrete (2017), Castaño (2015), e Valencia (2015), tem empreendido esforços na busca de identificar não só a data de fundação, como também o processo histórico de sua conformação.

Para estes autores San Basilio de Palenque foi fruto da destruição de outros palenques: Palenque da Matuna e de San Miguel Arcanjo, onde, após serem parcialmente destruídos pela coroa espanhola, os sobreviventes conseguiram construir um novo espaço/tempo: San Basilio de Palenque.

San Basilio de Palenque é um povoado do município de Mahates, no estado de Bolívar, distante 50 quilômetros da cidade de Cartagena de Índias, o principal porto de desembarque e comercialização de negros traficados da África entre os séculos XVI e XVII.

Segundo a antropóloga Nina de Friedman (2005, p. 108), San Basilio é uma “comunidad descendiente de cimarrones que ha llegado hasta el borde del siglo XX con rastros, entre otros, de su organización guerrillera, con um testimonio vivo de lo que fueran los cabildos, con una lengua donde los elementos bantu KiKongo y Kimbundo son claramente discernibles”.

A comunidade de San Basilio de Palenque conserva uma consciência étnica que permite o auto reconhecimento como um povo específico, pois possui uma organização social baseada nas experiências dos mais velhos, assim como um complexo ritual fúnebre denominado por lumbalú e práticas médicas tradicionais que evidenciam um sistema cultural e espiritual sobre a vida e a morte.

Outro elemento que dá a San Basilio de Palenque o status cultural, é o fato dele possuir a única língua com base léxica espanhola, falada fora do continente africano: “El palenquero”. Um idioma particular, que não é falado e nem entendido por quem não é habitante do palenque. Esse fato permite que na comunidade seja falado tanto o idioma oficial da Colômbia, o espanhol, como o idioma palenquero.

Por essas características, San Basilio de Palenque é representado na maioria das literaturas e nos documentos oficiais como o único palenque existente/presente no território colombiano. Como podemos perceber na citação abaixo,

el palenque de San Basilio no fue el único que fue creado en la época de la Colonia. Sin embargo es único conocido de manera generalizada por haber sido el Primer Pueblo Libre de América; por haber sido el único que conservó hasta la actualidad su lengua con raíces africanas, y por haber sido declarado en el 2005 Obra Maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad (COLOMBIA, 2010, p. 4-5).

Como se assinalou, San Basilio de Palenque é apresentado como único palenque presente no território colombiano, seja por que foi reconhecido como patrimônio imaterial da humanidade pela UNESCO, ou seja, por que foi considerado como o primeiro povo livre da América Latina, ou simplesmente pelo fato da sua rica historicidade ter atraído o foco de inúmeros pesquisadores para esse espaço.

Estes fatores, no entanto, permitem que outras comunidades questionem o processo de silenciamento que a elas têm sido impostos e busquem reverter esse processo se afirmando enquanto comunidades históricas e identitárias, como é o caso de San José de Uré, uma comunidade palenquera que tem emergido dessa luta.

4.2.3 Palenques emergentes: San José de Uré, dá negação à insurgência de uma identidade

O processo de colonização implantado no novo mundo, não só foi capaz de silenciar a voz do colonizado, mas também conseguiu subalternizar, negar e aniquilar o processo de afirmação da identidade negra na América Latina.

Nelson Maldonado Torres, ao discutir a voracidade de como a colonialidade do Ser age na relação colonizador x colonizado, aponta que está colonialidade “refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades” (MALDONADO TORRES, 2008, p. 96).

E é justamente a discriminação e tentativa de invisibilização que paira sobre o palenque de San José de Uré, uma comunidade de negros/as escravizados que fugidos das minas de ouro da Zona de Antioquia, e que se faz menção em relatos escritos desde do Século XVI. Em contrapartida, na atualidade tem sido forçada ao processo de silenciamento imposto pelo Estado colombiano.

Formado por volta do de 1598, como consequência das inúmeras fugas estabelecidas pelos negros escravizados nas minas de ouro. Os cimarrones ureseanos criaram uma comunidade localizada nas selvas próximo ao Rio São Jorge. Assim, na atualidade o palenque de Uré está localizado no corregimento do município de Montelíbano, situado ao sul do estado de Córdoba.

Embora não haja uma grande quantidade de pesquisas publicadas sobre o palenque de Uré (CAMARGO 2007, CASTRO PUCHE; TABORDA CARO; LONDOÑO, 2016, MIRANDA; LOZANO, 2017). E mesmo que os documentos oficiais não façam referência a está comunidade como sendo um espaço constituído por um palenque.

Os autores citados acima, nos mostra que San José de Uré é uma comunidade “donde reprodujeron y transmitieron su cultura y generaron una forma de organización social que les dio autonomía y les permitió alejarse de la sociedad colonial” (CAMARGO, 2007, p. 347).

Assim, San José de Uré foi ao longo do processo pós-abolicionistas (1851) subalternizado e conseqüentemente teve sua identidade e seus processos culturais negados pelo padrão eurocêntrico adotado pelo Estado colombiano.

No entanto, como é próprio dos povos afrodiáspóricos, o elemento da resistência vem mostrando ao longo dos anos que contra todo processo de silenciamento, ecoa um grito de luta e busca pelo direito de existir no contexto político, social e cultural de cada país latino-americano. Tem sido assim, com os povos ciganos, campesino, quilombolas, palenqueros, etc.

Desse modo, os palenqueros de Uré têm emergido no campo das disputas, tendo como objetivo auto afirmarem-se como sujeitos de direitos em um país que mesmo dispondo de um aparato jurídico, como a Lei 70, não tenham reconhecido este povo como pertencente a identidade palenquera.

Segundo Castro Puche; Taborda Caro e Londoño (2016, p. 120), os palenqueros de Uré têm,

logrado reconstruir algunos trayectos de su historia pese a todas las fuerzas históricas hostiles que los han perseguido. Son una población digna de admiración particularmente en cuanto a sus valores sociales, económicos y en cuanto al valor de la resistencia cultural al mantener un sentido del ser humano a pesar del sufrimiento histórico por el que han atravesado a raíz de la diáspora que los arrojó a una esclavitud deshumanizante en tierra ajena.

É nesse contexto, que caracterizamos o palenque de San José de Uré como um povo/espço que através dos processos históricos de lutas tem emergido do esquecimento, para romper com o processo de negação que lhe foi imposto e reafirmarem o poder de uma identidade cultural própria que necessita do Estado colombiano, um olhar diferenciado para um povo que detém especificidades diferentes.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção, discorreremos sobre a metodologia adotada para a realização das análises, bem como para o percurso de construção da referente pesquisa. Dessa forma evidenciaremos: a abordagem metodológica que fizemos uso, o tipo de pesquisa, as fontes documentais que constituem o nosso foco de análise (Legislação educacional da Colômbia voltada para os palenques) e os procedimentos de análise.

Como apontamos na introdução desses escritos, nossa pesquisa objetiva compreender as políticas educacionais antirracistas direcionadas para as comunidades palenques, presentes na legislação da Colômbia.

Assim sendo, esse estudo, está ancorado na abordagem teórico metodológica de cunho qualitativo que “além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2010, p. 21).

Com base na abordagem qualitativa nos aproximamos da Pesquisa documental, um tipo de pesquisa que “vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico” (OLIVEIRA, 2011, p. 39). Segundo Marconi; Lakatos (2003, p. 174), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Nessa perspectiva, as leis educacionais da Colômbia se configuram como fontes propícias a análise.

Salientamos que, a pesquisa documental requer por parte do pesquisador uma análise mais aprofundada e com maior rigor nos detalhes, pois como apontam os autores acima, essas fontes documentais ainda não passaram por nenhum tratamento analítico.

Nessa direção, Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4) apontam que,

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

No que se refere às fontes documentais dessa pesquisa, faremos uso das legislações educacionais que conferem políticas educacionais antirracistas para as comunidades palenques-quilombolas. A escolha por esta fonte teve como critérios: **a)** o delineamento de ações voltadas para o combate ao racismo e suas formas correlatas sobre os povos afrodescendentes e **b)** pôr

os palenques-quilombos atuarem na Colômbia como lugar de resistência ao padrão hegemônico de poder.

Para a análise dos dados faremos uso da Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977; VALA, 1999), pois esta técnica nos permite acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto de pesquisa (Políticas educacionais antirracistas voltadas para as comunidades palenques-quilombos que estão presentes na legislação da Colômbia). Nesse sentido, Vala (1999, p.104) assevera que:

a Análise de Conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da Análise de Conteúdo será, pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

Desse modo, a Análise de Conteúdo proporciona ao pesquisador assimilar o contexto de produção do modelo de análise, assim como o enunciado que será colocado em análise na pesquisa. Nessa direção, a Análise de Conteúdo se configura como sendo “uma técnica de tratamento de informação, não é um método. Como técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir igualmente os diferentes níveis de investigação empírica” (VALA, 1990, p. 104).

Nesse viés, evidenciamos que as distintas fases da Análise do Conteúdo se configuram no que, Bardin (1977, p. 95) classifica em “três pólos cronológicos: 1º) a pré-análise; 2º) a exploração do material; 3º) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

A primeira fase se materializa na seleção do material de investigação (Leis, Decreto e Documento), que tenham foco as populações afrocolombianas, a partir dessa seleção identificamos um total de 3 (três) leis, 1 (um) decreto e um (1) documento.

A segunda fase corresponde à exploração do material (Legislações), esse movimento consiste essencialmente na codificação dos dados transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para deles inferirmos significados. Nessa fase buscamos identificar quais são os delineamentos propostos para o desenvolvimento de políticas educacionais antirracistas para os palenques-quilombos.

A terceira fase do procedimento da Análise Temática ocorre com o tratamento dos resultados e as inferências sobre o que está sendo analisado. Desse modo, realizamos a descrição de cada material levantado inferindo nossas compreensões. Ressaltamos que esse procedimento será realizado com base na abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-coloniais.

Dessa forma, evidenciamos que as Políticas educacionais antirracistas para as comunidades palenques, encontram-se expressa em três dimensões: 1ª) Leis; 2ª) Decretos e 3ª) Documentos. Nessa perspectiva, demonstramos no quadro abaixo, o ano de promulgação, a natureza do dispositivo e os objetivos de cada dispositivo.

QUADRO 05 - LEIS, DECRETOS E DOCUMENTOS E SEUS RESPECTIVOS ANOS DE PROMULGAÇÃO E OBJETIVOS

ANO	NATUREZA DO DISPOSITIVO	OBJETIVOS/CONSIDERAÇÕES
Lei		
1991	Constituição Política	A Constituição Política, mesmo não apontando diretamente para os palenques, cria mecanismo através de seus artigos para o reconhecimento e a proteção da diversidade dos grupos étnicos.
1993	Lei 115 (Lei Geral da Educação)	A referida lei apresenta uma proposta educativa para os diferentes grupos étnicos, com a intenção de implementar uma política de educação que visem o bem-estar e o fortalecimento de suas culturas.
1994	Lei 70 (Lei das Comunidades Negras)	A Lei 70, também conhecida como lei das comunidades negras, é fruto das inúmeras lutas dos povos afrocolombianos para terem suas especificidades respeitadas e garantidos os seus direitos perante o Estado.
Decretos		
1998	Decreto 1112	Estabelece a criação da Cátedra de Estudos Afrocolombianos em todos os níveis de educação da Colômbia.
Documentos		
2001	Lineamentos curriculares: Cátedra Estudios Afrocolombianos	Este documento contribuir para superação do processo de invisibilidade dos afrocolombianos, principalmente os que são propagados no sistema educativo.

Fonte: Quadro construído com base nos dados coletados pelo autor.

A partir da análise do quadro, apresentaremos a seguir o tratamento das análises, como também a realização das inferências epistêmicas pautadas na Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais.

6 O DIÁLOGO ENTRE A LENTE TEÓRICA E A PROPOSIÇÃO DOS DADOS COLETADOS

Neste momento, apresentamos as análises dos dados a partir da categorização e das inferências sobre as Leis, Decretos e Documentos. Para tanto, partimos de uma breve análise da Constituição Política de 1991. Vale ressaltar, que tal documento delimita poderes e funções do Estado colombiano, ao mesmo tempo em que garante direitos aos diferentes grupos étnicos, entre eles o direito à educação.

Em seguida, seguiremos com nossa análise da Lei 70 de 1993 (Lei das comunidades negras); Lei 115 (Lei Geral de Educação); o Decreto 1122 de 1998, que estabelece as Cátedras de Estudos Afrocolombianos; e o Documento: Lineamentos Curriculares Cátedra de Estudios Afrocolombianos (2001).

6.1 Constituição Política: primeiros passos para um pensar educativo outro

A invisibilidade sistemática das pessoas de descendência africana na América Latina dificultou e tem dificultado a materialização de seus direitos perante a construção dos novos Estados Nacionais. Com o processo de independência das colônias latino-americanas, iniciado no século XVIII, vários grupos étnicos têm postulado o seu reconhecimento e, por conseguinte a materialização de seus direitos nas legislações desses países.

É o que aconteceu com países como, Nicarágua (1978), Brasil (1988), Equador (2008), Venezuela, (2009) e a Colômbia (1991). Esses países, após seguirem as orientações propostas pela Organização Internacional do Trabalho 169 (OIT), e pelo clamor popular dos movimentos sociais (negros, indígenas, quilombolas, palenqueros), decidiram por reconhece-se como sociedades pluriétnicas e multiculturais, o que de certo modo, permitiu um amplo debate sobre a diversidade dos diferentes povos que conformam tais sociedades.

No caso da Colômbia, ao aprovar uma nova constituição no ano de 1991, este país se auto define como multicultural e pluriétnico e, por conseguinte passa a reconhecer a diversidade dos grupos étnicos como pertencente à formação social do Estado colombiano.

Denominada de Constituição Política(CP), o novo texto constitucional substituiu a Carta Magna de 1886¹⁹ passando a ter uma nova redação, onde as reivindicações dos movimentos

¹⁹ A Constituição Política de 1886 perdurou desde o final do século XIX até o final do Século XX. Orientada em princípios conservadores, essa Constituição não dispunha em nenhum de seus artigos sobre a presença dos grupos étnicos em solo colombiano.

indígenas (em maior número), as organizações políticas engajadas nos movimentos sociais e as comunidades palenqueras conseguiram fazer frente ao movimento conservador obtendo alguns direitos reconhecidos em lei.

O antropólogo José Mauricio Arruti (2000), ao discutir sobre os direitos étnicos entre Brasil e Colômbia, é categórico ao afirmar que o pleito constitucional “foi fortemente influenciado pelas organizações indígenas que, mobilizadas desde a década de 1960, tiveram forte representação no processo de elaboração constituinte, mas o mesmo não se deu com as ainda frágeis organizações negras” (p. 95).

Sendo assim, em si tratando dos povos palenqueros, paira insistentemente um esquecimento e uma tentativa de negar as identidades desses povos. Esse fenômeno reproduz a complexidade produzida entre as relações humanas em países que vivem sob o efeito da Colonialidade do Poder.

Essa Colonialidade tende a delimitar em um único padrão identitário, a autenticidade de um grupo, ao passo em que nega e invisibiliza os negros e seus “descendentes”, realocando esses sujeitos em dependência de outros grupos mais “estruturados” (QUIJANO, 2005).

Entretanto, nos chama a atenção o discurso de Arruti (2000, p. 96), quando este aponta que,

apesar dessas dificuldades, uma aliança negro-indígena, apoiada em outros segmentos políticos, permitiu a aprovação do artigo constitucional transitório no. 55, que previa a criação de uma Comissão especial para redigir o projeto de lei que regulamentaria os direitos territoriais das comunidades negras rurais da costa do Pacífico.

Ao aprovar o Artigo Transitório 55, através do qual foi elaborada e sancionada Lei 70, o Estado colombiano passou a reconhecer e a efetivar alguns direitos das comunidades afrocolombianas como: o direito ao território, a proteção as línguas e dialetos e o direito a uma educação que levasse em consideração as especificidades de cada comunidade. Como podemos perceber na redação de tal artigo:

dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigencia de la presente Constitución, el Congreso expedirá, previo estudio por parte de una comisión especial que el Gobierno creará para tal efecto, una ley que les reconozca a las **comunidades negras** que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley. La misma ley establecerá mecanismos para la protección de la identidad cultural y los derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social (COLOMBIA, 1991, grifo nosso).

Seguindo as mesmas prerrogativas do Artigo Transitório 55, outros artigos da CP apontam para alguns princípios que caminham para a construção de uma sociedade antirracista. O artigo 7, por exemplo, ratifica que “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (COLOMBIA, 1991).

Na mesma proporção, o Artigo 10, ao legitima que “el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios” (COLOMBIA, 1991). Nos mostra que, a Colômbia afirma a necessidade de se pensar modelos de educativos que respeitem as especificidades dos grupos étnicos sem ferir a suas identidades.

A Constituição colombiana também afirma que todas as pessoas, independente de sexo, raça, língua, origem nacional, religião ou opção política, receberão por parte do Estado nacional proteção e gozarão dos mesmos direitos sem nenhum tipo de discriminação (COLOMBIA, 1991). Aponta também que, a educação é um direito inerente ao cidadão colombiano e por assim ser é dever do Estado promovê-la. Vejamos o que reza o artigo 67,

la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica (COLOMBIA, 1991).

Apesar do Artigo 67 da CP. 1991 mencionar a responsabilidade do Estado em promover e assegurar o direito a educação como um serviço público destinado a todos colombianos. É pertinente destacar que não enxergamos um princípio efetivo para a promoção da educação antirracista no tocante à população palenquera.

A falta de artigos que apontem para uma política efetiva de educação contra o racismo e suas formas conexas, demonstra a inoperância de um discurso pluriétnico e multicultural que não questiona a diferença existente em seu território e por não questionar reforça o tratamento dos diferentes a partir da perspectiva da diversidade.

Assim, ao assumir a diversidade como princípio institucionalizador, a Colômbia acaba promovendo um discurso marcado pelo Interculturalismo Funcional, ou seja, um discurso que “busca promover el diálogo y la tolerancia, sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes” (TUBINO, 2005, p. 3).

A perspectiva de Interculturalidade Funcional se faz presente também através do conceito adotado como grupos étnicos, quando não se questiona quem são esses grupos, que

povo transita nesse termo, quais são suas especificidades e suas necessidades e que elementos culturais define suas identidades.

Nesse sentido, a Constituição Política de 1991, segue reproduzindo e expressando os efeitos da colonialidade do Poder e do Ser (QUIJANO, 2005), ao classificar, racializar e incorporar os sujeitos palenqueros em um único grupo étnico sem evidenciar suas respectivas diferenças.

6.2 A Lei Geral da Educação e o combate ao racismo

Em se tratando de Legislação educacional específica, a Colômbia conta no escopo jurídico com a Lei Geral da Educação (Lei 115 de 1994), essa lei define que a educação para os cidadãos colombianos é um processo de formação que engloba os aspectos culturais, pessoais e sociais do ser humano.

Nesse contexto, a Lei 115 cumpre com o que determina o Artigo 67 da Constituição e estabelece que,

define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, **a grupos étnicos**, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social (COLOMBIA, 1994, grifo nosso).

A partir do que estabelece o Artigo 67, e tomando como pressuposto o nosso problema de pesquisa, concentraremos nossos esforços na análise da educação para os grupos étnicos, pois é nessa categoria que estão involucrados as comunidades palenqueras.

Nesse sentido, o capítulo 3 da Lei 115, na redação do Artigo 55, determina que a educação a ser ofertada pelo Estado para os grupos étnicos pertencentes a sociedade colombiana se entende como Etnoeducação, como já tinha sido proposto um ano antes a Lei 70. Para tanto, o mesmo artigo define essa proposta educativa como a que,

se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.
Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

A Política de Etnoeducação é um exemplo das ações educativas desenvolvidas por volta dos anos 70 pelas comunidades indígenas, e que posteriormente foi adotada pelo Estado passando a ser oficializada e institucionalizada também nas comunidades afrocolombianas. Segundo estabelece o Artigo 56, a Etnoeducação afrocolombiana tem como princípios e fins,

la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (COLOMBIA, 1994).

A Etnoeducação afrocolombiana, nesse contexto, integra os valores sociais e culturais das comunidades palenqueras aos processos educativos. Construindo, assim, uma conscientização dos povos palenqueros, na busca por reparações histórica, social, territorial, política, epistêmica e identitária desses sujeitos no currículo escolar.

Desse modo, a construção do currículo é importante para efetivação da educação palenquera, a partir do momento em que também considera a formação docente como uma ferramenta fundamental na construção de práticas educativas descolonizadas. Esse aspecto fica explícito nos seguintes artigos:

ARTICULO 58. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.

ARTICULO 62. Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano (COLOMBIA, 1994).

Ao instituir uma formação específica para os professores que atuam nas comunidades palenqueras, bem como insistir na necessidade de tais docentes serem membros das próprias comunidades, a Política de Etnoeducação promove um impacto muito grande nas estruturas de poder montada nas práticas curriculares estereotipadas que reforçam a discriminação e fortalecem o racismo.

Assim, pressupõe-se que na sua estrutura jurídica, essa Política Educativa denota uma visão positiva ao ser vivenciada nas comunidades palenqueras. Pois leva-se em consideração a confluência dos elementos afrodiáspóricos com os processos epistemológicos desenvolvidos pelas comunidades formando assim uma rede de conhecimentos que reforça a luta contra o racismo.

Dialogam com esse pensamento, autores como Miranda (2014) e Parra Dussan; Herrera Nossa (2005) ao definirem a Etnoeducação proposta pelo Estado colombiano, a partir da perspectiva de uma educação própria ou intercultural. Para Miranda (2014, p. s.p), a educação própria é uma “proposta político-pedagógica legítima que nasce da reapropriação da

diversidade cultural e[...]Constitui-se como um atalho para o protagonismo de outros agentes políticos com base na perspectiva do “direito étnico-ancestral” ou “direito próprio””.

Corroborando com o pensamento de Miranda (2014), os autores Parra Dussan e Herrera Nossa (2005, p. 18) pontuam que, a educação própria “busca construir um modelo educativo que tenga la capacidad de conjugar los saberes propios de las comunidades afrocolombianas, indígenas, raizales, gitanas y el conocimiento universal, sin que lo uno vaya en detrimento de lo outro”.

Assim, a educação própria defendida tanto por Miranda (2014) quanto por Parra Dussan e Herrera Nossa (2005) permite um distanciamento das práticas curriculares eurocêntricas, estas que hierarquizam, homogeneízam e subalternizam os processos epistemológicos dos diferentes grupos étnicos.

Por outro lado, tomando como discurso a análise proposta pela abordagem crítica dos Estudos Pós-Coloniais sob as inferências de Walsh (2007), Mignolo (2008) e León (2005). Estes autores têm questionado as intenções que se escondem por trás das Políticas Educativas forjadas pelos Estados Nacionais, principalmente aqueles que, têm no neoliberalismo os princípios de administração.

Um exemplo disso, é o que evidencia Walsh (2007) ao discutir sobre Interculturalidade, Colonialidade e educação na América Latina. Para essa autora, o fato dos países latino-americanos adotarem em seus textos constitucionais o debate sobre o caráter étnico dos povos afros e indígenas, não significou uma abertura para o tratamento das diferenças.

Segundo Walsh (2007, p. 30) essa “apertura es algo más: parte de una tendencia y estrategia regional y global de inclusión reflejada en las políticas estatales y promovidas por organismos transnacionales, con fines de apacigua la oposición e incorporar a todos dentro del mercado”.

Nessa perspectiva, a oficialização e institucionalização por parte do Estado, da Etnoeducação colombiana, centra-se na ideia da Política de Identidade (Mignolo, 2008), uma vez que tal política apenas assegura a participação desses sujeitos na “servidumbre” como massa de manobra do mercado.

Para isso, “la mejor forma de realizar eso es hacer sentir como “incluída” a la gente tradicionalmente marginada, con derechos y atenciones especiales” (WALSH, 2007, p. 30). Desse modo, reforça-se a Colonialidade do Poder, pois como complementa a autora, a “una “estatalización” de las políticas y procesos de lucha indígena y afro; es decir, una dependencia al sistema jurídico-político”.

Nesse contexto, a Política de Etnoeducação disseminada em alguns países latino-americanos transita entre dois caminhos, o “casa adentro” e o “casa afuera” como propõem Léon (2005). Segundo esse autor, no processo de “casa afuera”, a Etnoeducação em quanto política de Estado, “es ese espacio compartido para enseñar a los “otros” (estado-sociedad) sobre lo que somos. A través de los sistemas de educación siempre nos enseñaron sobre el “otro”; de esa manera nos permitieron (obligaron) acercarnos” (LÉON, 2005, p. 63).

Enquanto no processo de “casa adentro”, a Etnoeducação é “entendida como un proceso educativo de y desde los negros, no busca contraponerse sino más bien abrir y visibilizar el juego perverso del poder” (LÉON, 2005, p. 63). Desse modo, põem-se ao debate as artimanhas utilizadas pelo poder colonial e questionam-se a hegemonia imposta pelo eurocentrismo.

Portanto, “esta propuesta debe plantearse en términos de educarnos para conocer sobre no sotros y también educar para ser conocidos por los otros” (LÉON, 2005, p. 63). Nessa perspectiva, a Etnoeducação caminha para a confluência entre a educação Intercultural Crítica e a Educação Antirracista, as quais visam a fragmentação das estruturas políticas, epistêmicas, sociais e culturais impostas pela colonialidade.

6.3 Lei 70 de 1993: lei das comunidades negras

A partir do que instituiu o Artigo Transitório 55, a Lei 70, também denominada de lei das comunidades negras, se configurou como o primeiro instrumento jurídico que deu um tratamento específico para as comunidades palenqueras, seja no que corresponde a apropriação em definitivo do território historicamente e ancestralmente ocupado, ou no tocante aos precedentes aberto para a consolidação do direito a uma educação como política de Estado.

Esse aspecto torna-se evidente, tendo em vista que um dos princípios da Lei 70, é o reconhecimento e a garantia por parte do Estado de se estabelecer um processo educativo para a população palenquera, que esteja de acordo com as especificidades culturais, econômicas, sociais e identitárias desses povos.

Nesse sentido, é perceptível que o Estado colombiano avança no discurso legislativo de desenvolver estratégias para a superação do racismo explícito e velado sobre os povos que foram vítimas do processo de escravidão iniciado no século XVI, e que continua disseminando seus malefícios através das heranças coloniais.

Para tanto, ao tomar para si a responsabilidade de proteger os aspectos culturais dos povos palenqueros, coube também a Colômbia, o desenvolvimento de políticas educativas capazes de estabelecer mecanismos contra o racismo. Desse modo, a Lei 70, na redação do

Artigo 34 determina que uma educação que seja ofertada para as comunidades afrocolombianas deve

tener en cuenta el medio ambiente, el proceso productivo y toda la vida social y cultural de estas comunidades. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Lo currículos deben partir de la cultura de las comunidades negras para desarrollar las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo, necesarios para desenvolverse en su medio social (COLOMBIA, 1993).

Nos chama a atenção na redação do Artigo 34, a preocupação de se incorporar na elaboração dos currículos, os aspectos, sociais, culturais e os processos de desenvolvimento de cada comunidade. Esse é um princípio importante, quando tomamos como pressuposto de análise, a elaboração dos currículos escolares que são impostos nas comunidades afrodiáspóricas.

Estes currículos quando são pensados pelo Estado tendem a impor uma educação eurocêntrica, que em nada dialogam com as culturas ditas inferiores, e ainda por cima força estes sujeitos a negarem suas identidades. Assim sendo, os efeitos da Colonialidade nos eixos Ser e Saber segue mantendo as epistemologias ocidentais como as únicas válidas.

Na perspectiva apontada pelo artigo 34, a educação que o Estado deve ofertar para os palenqueros deve estar permeada por princípios e valores que incorporem as vivências de cada comunidade e que seja capaz de denunciar os processos históricos de subalternização que a estes povos foram impostos.

Desse modo, a educação que propõe a Lei 70 cria mecanismos que possibilitam os palenqueros questionarem o pensamento ocidental como o legitimador do conhecimento marcado pelo caráter eurocêntrico e urbanocêntrico e, contesta a imposição da Colonialidade do Ser, visto que reforça o sentimento de pertencimento a determinado grupo étnico.

No entanto, apesar da Lei 70 determinar que a educação para os povos palenqueros deve levar em consideração os processos históricos culturais desses povos. Ressaltamos que, a intencionalidade adotada pelo Estado, cria lacunas para o surgimento de contra narrativas que questionam essas políticas ainda eurocêntricas.

Isso fica evidente quando na redação do Artigo 42, este afirma que “el Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades”. Esse discurso reforça o princípio da Interculturalidade Funcional, tendo em vista que, o Estado institui a política educativa e as comunidades palenqueras as executam.

Desse modo, “el problema de fondo sigue siendo un problema colonial, racial y estructural, aunque el nuevo orden multiculturalista del capitalismo neoliberal y tardío intenta hacernos pensar lo contrario” (WALSH, 2007, p. 30). Isso evidencia a reordenação dos efeitos da Colonialidade do Poder e do Saber.

6.4 Decreto 1122 de 1998: Cátedra de Estudios Afrocolombianos

Atendendo ao que determina o caráter normativo, o Decreto 1122 surge como resultado da Lei das comunidades negras (Lei 70 de 1993), da Lei Geral da Educação (Lei 115) e do que determina o Artigo 7 da Constituição Política de 1991. Desse modo, esse Decreto dar condições para o estabelecimento da Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA).

No entanto, ressaltamos que a institucionalização de tal Cátedra só foi possível graças aos processos históricos de lutas estabelecidos pelos movimentos sociais negros que reivindicavam, desde do século XX, uma Política Educativa que introduzisse no campo pedagógico de todo país, as diferenças culturais, os processos próprios de vivência, a relação com o sagrado, bem como uma educação que colocassem em cena o racismo que paira sobre os afrocolombianos.

Nessa perspectiva, no ano de 1998, o Estado buscando atender essas demandas institucionaliza a criação da CEA, estabelecendo o ensino da história, cultura, e das heranças africanas que compõem a população afrocolombiana como sendo componente curricular obrigatório em todos os estabelecimentos educativos nos níveis pré-escolar, básico e médio. Como nos mostra a redação do Artigo 1º deste Decreto;

todos los establecimientos estatales y privados de educación formal que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, incluirán en sus respectivos proyectos educativos institucionales la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, atendiendo lo dispuesto en el artículo 39 de la Ley 70 de 1993 y lo establecido en el presente decreto (COLOMBIA, 1998).

Essa iniciativa permite que, de forma específica, os conteúdos curriculares incorporem os elementos da cultura afrocolombiana, não como elementos folclorizados, estereotipados nem os resumam a perspectiva das datas comemorativas, mas como disciplinas fixas em toda rede de educação.

Essa preocupação do Estado colombiano fica explícita na redação do Artigo 2º do Decreto 1122, quando este determina que,

la Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos

curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. También podrá efectuarse mediante proyectos pedagógicos que permitan correlacionar e integrar procesos culturales propios de las comunidades negras con experiencias, conocimientos y actitudes generados en las áreas y asignaturas del plan de estudios del respectivo establecimiento educativo (COLOMBIA, 1998).

Ao tornar obrigatório o estudo dos temas e problemas pedagógicos referentes à cultura, história e identidades das comunidades negras como práticas curriculares. Esse movimento rompe com os currículos hierarquizados, monoculturais e monorraciais, pois coloca-se em evidência o trato das especificidades dos povos palenqueros sem subalternizar suas epistemologias em detrimento de uma história universal.

Nessa perspectiva, ultrapassa-se lógica eurocêntrica de se pensar a construção do currículo, na qual a seleção dos conteúdos está marcada pela geopolítica do conhecimento, e reforça a construção de uma educação intercultural.

É nesse contexto que, o Artigo 3º, assegura que nos níveis pré-escolar, básico e médio os educandos terão como instrumentos curriculares os seguintes princípios:

- a) Conocimiento y difusión de saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas contruidos ancestralmente por las comunidades negras que favorezcan su identidad y la interculturalidad en el marco de la diversidad étnica y cultural del país;
- b) Reconocimiento de los aportes a la historia y a la cultura colombiana, realizados por las comunidades negras;
- c) Fomento de las contribuciones de las comunidades afrocolombianas en la conservación y uso y cuidado de la biodiversidad y el medio ambiente para el desarrollo científico y técnico.

Estes princípios, nos permitem compreender que a Cátedra de Estudos Afrocolombianos aponta para a materialização de uma educação que problematiza a negação, a invisibilização e o silenciamento imposto as comunidades palenqueras por vários séculos.

Isso acontece na medida em que os conhecimentos, saberes, práticas, histórias, relação com o território etc., passam fazer parte da estruturação dos currículos como princípios basilares da educação. O que delineia uma inversão na lógica da conformação do currículo, pois fortalece a criação de uma perspectiva educativa que tenha como pressuposto a eliminação do racismo na sociedade colombiana.

Assim, esses princípios ancoram-se no que Walsh (2009) conceitua como um campo educativo marcado por uma Pedagogia Decolonial, na qual cria-se uma possibilidade de colocar em cena o racismo, as desigualdades sociais e injustiças causadas ao longo dos séculos aos povos palenqueros.

Não obstante, a educação que é institucionalizada pelo Decreto 1122, delineia aportes teóricos pautados no princípio da Educação Intercultural Crítica, pois esta é uma educação que vem ao longo dos últimos anos tentando dialogar e responder os problemas sociais, culturais e educativos das diásporas negras localizadas no continente americano.

No entanto, esse Decreto não se efetiva sozinho, e para sua materialização, o Artigo 4º do Decreto 1122 estabelece ser necessário a criação dos Lineamentos Curriculares da Cátedra de Estudios Afrocolombianos, um documento que “avanza en aspectos teóricos, pedagógicos y[...]se intenta una aproximación al significado histórico, geográfico, político y cultural del término Afrocolombiano” (COLOMBIA, 2001, p. 3). Como veremos na próxima subseção.

6.5 Lineamentos Curriculares para a efetivação da Cátedra de Estudos Afrocolombianos

O Decreto 1122 ao estabelece através da redação do Artigo 4º que, é de responsabilidade do Ministério de Educação criar os Lineamientos Curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Este documento foi elaborado em parceria entre o Ministério da Educação e a Comissão Pedagógica Nacional das Comunidades Negras. Sua finalidade está na materialização de uma educação que problematize os temas e problemas e a criação de projetos pedagógicos que contemplem as especificidades das comunidades negras colombiana.

Esses Lineamentos Curriculares que, só foram publicados no ano de 2001, são Diretrizes que fixam as orientações pedagógicas e metodológicas para entender de uma forma crítica, profunda e intercultural as temáticas e os conteúdo relacionados com os legados socioculturais das comunidades negras rompendo assim, com as perspectivas curriculares eurocentradas.

Desse modo, o Ministério da Educação determina que, através desse documento será possível a realização de

Nuevas lecturas sobre África, los Afroamericanos y los Afrocolombianos, requieren por lo menos en una fase inicial referentes sobre el sentido de los estudios en cuanto a contenidos mínimos, enfoques, consideraciones teóricas y metodológicas que consulten la memoria histórica no sólo de los conquistadores y sus descendientes, sino de los grupos étnicos afros en sus contextos, como protagonistas cuyo verdadero papel histórico ha sido ignorado, tergiversado y menospreciado. Unas lecturas que recojan los resultados de los trabajos y publicaciones de especialistas reconocidos o que se apoyen en rigurosas investigaciones en curso (COLOMBIA, 2001, p. 28).

São através dessas “novas leituras” que se questionam as heranças coloniais presentes nos currículos que têm silenciado as histórias e as identidades palenqueras. Tais leituras

interpelam a conformação do currículo e dos processos de ensino cada vez mais centrado nas epistemologias eurocêntricas. Assim, se busca desenvolver uma leitura ampla sobre as perspectivas e os diferentes agentes socioculturais que emerge em um novo paradigma multicultural da Colômbia.

Nesse sentido, os Lineamentos Curriculares de Estudios Afrocolombianos (2001) apresentam os seguintes objetivos:

- Conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana.
- Reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional.
- Aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el que hacer educativo.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana.
- Propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios.
- Replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orientan la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano.
- Ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país.
- Plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación.
- Crear las condiciones para el desarrollo de la cátedra internacional afroamericana.

Nesse sentido, a institucionalização da Cátedra de Estudios Afrocolombianos, não torna obrigatório a inclusão dos elementos e assuntos isolados sobre os afrocolombianos no currículo escolar, mas coloca em discussão o currículo oficial e ao que nos parece gerar mudanças significativas neste, reivindicando e ressignificando as contribuições das comunidades históricas e contemporâneas negras no quadro da história e cultura nacional.

Assim, apesar do esforço dos movimentos negros para que a Cátedra de Estudios Afrocolombianos se torne uma Política Pública, alguns autores fazem ponderações sobre sua funcionalidade não passar apenas de um texto curricular. Os avanços provocados no campo pedagógico através da Cátedra de Estudios Afrocolombianos, “corresponde más al campo de lo teórico-curriculum como texto - que de lo práctico, existiendo una distancia considerable entre el discurso y los instrumentos que se utilizan en su aplicación—cuando se aplica” (MARTIN, 2015, p. 15).

A afirmação de Martin (2015) deixa claro que como acontece na maioria dos países latino-americanos, as Políticas Educativas mesmo que visem, pelo menos no que redigem os textos oficiais, a efetivação de políticas curriculares capazes de dialogarem com as diferenças, estas acabam sempre caminhando para não efetividade, o que nos mostra que a Colonialidade, nos eixos do Poder, do Saber, do Ser e da Natureza, segue tentando anular toda e qualquer forma de insurgência dos povos ditos subalternizados.

Segundo assegura Restrepo e Rojas (2012, p. 171),

Estas políticas educativas han sido necesarias pero insuficientes. Necesarias, pues es incuestionable su valor democratizante y su capacidad de convocar al debate público sobre asuntos como el racismo y la subalternización histórica de ciertas poblaciones; insuficientes, pues su capacidad de transformación no ha logrado afectar los términos sobre los que se sustenta el problema que pretende transformar.

Nesse sentido, o Estado enquanto provedor das Políticas Públicas segue o discurso da Política de Identidade, pois cristaliza os moldes de proceder no campo social, cultural, político, epistêmico, identitário, dentre outros dos povos ditos subjugados. Diante disso, a educação que deriva dessas políticas está resignada à uma Educação Intercultural Funcional.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção buscamos pontuar a relevância e a contribuição da pesquisa no contexto de produções acadêmica/científica. Retomamos o problema e os objetivos que permeiam esta pesquisa, relacionando como os enunciados que emergiram a partir das análises e evidenciamos novas inquietações a partir desse trabalho.

No que se refere à relevância e a contribuição da pesquisa no contexto de produções acadêmica/científica/, por exemplo, contexto da ANPED, enfatizamos que esse estudo avança no que diz respeito ao trato sobre efetivação das Políticas Educacionais para as populações palenqueras. Tendo em vista que, no recorte epistêmico e temporal de 10 anos (2007 – 2017) de publicações no GT 21 da ANPED, dos 164 trabalhos (cento e sessenta e quatro) não foram identificadas pesquisas que investigassem as Políticas Educacionais Antirracistas para as comunidades palenques.

Desse modo, movidos pela curiosidade epistêmica, política e pedagógica de quisermos compreender quais são as políticas educacionais antirracistas direcionadas para as comunidades palenques presentes nas Legislações da Colômbia? elencamos três objetivos específicos, a saber: a) Identificar as políticas educacionais da Colômbia que tenham como foco a população palenquera; b) verificar a concepção de palenque a partir da legislação; c) analisar os princípios da Educação palenquera nas legislações da Colômbia.

No tocante as Políticas Educacionais encontradas na legislação colombiana ressaltamos que, tanto a Etnoeducação quanto a Cátedra de Estudos Afrocolombianos no que concerne o seu caráter normativo apresenta elementos capazes de enfrentar o racismo e combater o preconceito que paira sobre os povos palenqueros e demais povos afrodiáspóricos na América Latina.

Por outro lado, percebemos que tais Políticas Educacionais não requerem apenas transformações nas estruturas curriculares, embora acreditemos que estas sejam fundamentais, tais políticas exigem também modificações na forma como são formuladas, formação de docentes, elaboração de materiais didáticos e criterios avaliativos coerentes com as especificidades das comunidades palenqueras.

Desse modo, é possível afirmar que, o que está em jogo na intenção da Políticas Educacionais direcionadas para os palenques, são as relações assimétricas do Estado colombiano com as políticas neoliberais que têm desconsiderado os processos próprios de educação e de vivências das comunidades palenqueras. Dessa forma, as bases sobre as quais

historicamente se configurou as Políticas Educacionais para aos povos periféricos segue sendo hegemônica, eurocêntrica e promovida pelo Estado.

Nesse sentido, não se questiona o significado de Política de Identidade presentes nos projetos educacionais historicamente hegemônicos, e segue-se o princípio do respeito a partir da diversidade sem se questionar os efeitos da Herança Colonial presente nos currículos escolares.

Como alternativa a esse modelo acreditamos ser necessário o rompimento com as políticas cada vez mais eurocêntricas e reivindicar a Identidade em Política, na qual possibilita-se a formação de políticas e projetos educacionais marcados pela Interculturalidade Crítica, sendo capaz de construir sociedades menos racista, hierarquizadas e colonizadoras. Por enquanto, ousamos afirmar que essa construção ainda segue sendo uma utopia para as comunidades palenqueras.

Por fim, entendemos ser necessário aprofundarmos estudos em outros contextos, pois mesmo que, a Colômbia em suas Legislações apresente avanços sobre a construção de Políticas Educacionais Antirracistas, é instigante compreendermos como os demais países latino-americanos têm implementado ações educacionais no combate ao racismo para com as populações afrodiáspóricas?

Outro ponto para estudos futuros, é saber como essas políticas estão sendo materializadas no chão das escolas, ou seja, até que ponto a elaboração de leis que torne obrigatório o ensino de temáticas ligadas aos processos históricos, culturais e identitários dos povos afrodescendentes têm materializado o combate ao racismo dentro das salas de aulas? Acreditamos que são recentes os estudos desenvolvidos nessa perspectiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKOMO-ZOGHE, Cyriaque Simon-Pierre. Cimarronaje y temporalidad como formas de socialización de los esclavizados en los Palenques colombianos (Cartagena de Indias-siglo XVII). **Revista Justicia**, Barranquilla - Universidad Simón Bolívar - Colombia, n. 15, p. 12-31, Junio 2009. ISSN: 0124-7441.

ARRUTI, José Maurício Andion. Direitos étnicos no Brasil e na Colômbia: notas comparativas sobre hibridização, segmentação e mobilização política de índios e negros. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 6, n. 14, p. 93-123, nov. 2000.

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 27, n. 72, p. 613-627, Set./Dez. 2014.

BARDIN., L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. [S.l.]: Lisboa, 1997.

CAMARGO, Alejandro. Afrousesanos: la historia de un Palenque, el devenir de un pueblo. In. **Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales**. Editores: Claudia Mosquera Rosero-Labbé e Luiz Claudio Barcelos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias, 2007. Cap. 2, pp. 615. ISBN 978-958-806350-8.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. v. 26 | n.01, p.15-40, Belo Horizonte, abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CASTAÑO, A. Palenque Cimarronaje: procesos de resistencia al sistema colonial esclavista en el Caribe Sabanero (Siglos XVI, XVII y XVIII). **Rev. CS**, Mayo-Agosto 2015. ISSN 2011-0324. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476347228004>>. Acesso em: 27 de mayo de 2018.

CASTRO PUCHE, Rubby, TABORDA CARO, María Alejandra, LONDOÑO, María Yovadis. La etnoeducación en comunidades rurales: San José de Uré, Córdoba, Colombia. **Rev. hist.edu.latinoam** - Vol. 18 No. 27, julio - diciembre 2016 - ISSN: 0122-7238 - pp. 115 – 138.

COLOMBIA. UNA NACIÓN MULTICULTURAL – **Su Diversidad Étnica**. DANE – **Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas**. Dirección de Censos y Demografía. Bogotá, 2007. Disponível em http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnias/present_etnicos.pdf.

COLOMBIA. **Constitución Política de la República de Colombia de 1991**. República de Colômbia, 1991. Disponível em <http://es.presidencia.gov.co/normativa/constitucion-politica>.

COLOMBIA. **Ley General de Educación**. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLÔMBIA, 1994. Disponível em https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. acesso em 18 fev. 2015.

COLOMBIA. MINISTERIO DE CULTURA NACIONAL DE COLÔMBIA. **Afrocolombianos, población con huellas de africanía (2010)**. Disponível em <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/comunidades-negras-afrocolombianas-raizalesypalenqueras/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20comunidades%20negras%20y%20afrocolombianas.pdf>. acesso em 17 set. 2018.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLÔMBIA. **Decreto 1122 de 1998**. Disponível em https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86201_archivo_pdf.pdf. acesso em 22 jan. 2018.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLÔMBIA. **Ley 70 de 1993**. Disponível em [http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO\[1\].pdf](http://afrocolombians.com/pdfs/LEY_70_1993_AFRO[1].pdf). acesso em 20 fev. 2018.

COLOMBIA. MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLÔMBIA. **Lineamientos curriculares Cátedra Estudios Afrocolombianos (2001)**. Disponível em https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf. acesso em 20 jun. 2018.

COLOMBIA. MINISTERIO DEL INTERIOR Y DE JUSTICIA. **Documento propuesta plan nacional integral de largo plazo de la poblacion negra/afrocolombiana, palenquera y raizal 2006 – 2019 (2007)**. Disponível em https://intranet.meta.gov.co/secciones_archivos/864-35842.pdf. acesso em 29 out. 2018.

ESCALANTE, Aquiles. Palenques en Colombia. **Revista del CESLA**, núm.7, 2005, p. 385-390.

FERREIRA, Michele Guerreiro, SILVA, Janssen Felipe da. Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias** v. 14 • n. 33 • 25-43 • (2013): Dossiê Especial.

FERREIRA, Michele Guerreiro. A matriz colonial da raça e do racismo e a conformação de currículos escolares (des)colonizados no Brasil. In: **XXX Congreso ALAS, 2015, San José - Costa Rica**. Ponencias? Memoria del Congreso, v. 01. p. 520-534. 2015.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Ago 2003, no.23, p.16-35. ISSN 1413-2478.

GARCÉS, Fernando. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global** / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 308 p. 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. Entrevista a Ramón Grosfoguel. In: Polis, **Revista de la Universidad Bolivariana Santiago**, Chile. (realizada por: Angélica Montes Montoya e Hugo Busso). Recebido el 23.12.07/ aceito em 29.12.07: 2007. Disponível: <https://polis.revues.org/4040>.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80 | 2008.

IBÁGON MARTÍN, Nilson Javier. La cátedra de estudios afrocolombianos: tensiones y limitantes". **Revista Colombia Plumilla Educativa**. ISSN: 1657-4672 ed: Centro de publicaciones Universidad de Manizales v.15, p.11 - 22, 2015.

LÉON, Edizon Federico. La etnoeducación como política y práctica de la representación. **Revista Colombiana de Educación**, núm. 48, enero-junio, 2005, p. 56-68.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, Março, 2008: 71-114.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, no 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. 126 p. ISBN 978-987-3784-11-8.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MIRANDA, Cláudia. Afro-colombianidade e outras narrativas a Educação Própria como agenda emergente. **Revista Brasileira de Educação**. V. 19 n. 59 out.-dez. 2014.

MIRANDA, Claudia. Etnoeducação e dimensões político-pedagógicas da diversidade cultural nas propostas curriculares do Brasil e da Colômbia. **ANPED**, 34 reunião, 2011.

MIRANDA, Shirley Aparecida de; LOZANO, Susy Rocío Contento. Quilombos e palenques: aproximações entre educação e tradução intercultural. **ANPED**, 38 reunião, 2017.

NAVARRETE P. María Cristina, « Los cimarrones de la provincia de Cartagena de Indias en el siglo XVII: Relaciones, diferencias y políticas de las autoridades », **RITA** n°5: décembre 2011, (en ligne), mis en ligne le 20 décembre 2011. Disponible en ligne <http://www.revue-rita.com/dossier/los-cimarrones-de-la-provincia-de-cartagena-de-indias-en-el-siglo-xvii-relaciones-diferencias-y-politicas-de-las-autoridades.html>. Acesso em 12 de ago 2018.

NAVARRETE P., María Cristina, Cimarrones y palenques en las provincias al norte del Nuevo Reino de Granada siglo XVII. **Fronteras de la Historia** [en linea] 2001, Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83306004>> ISSN 2027-4688. acesso em 22 de jul, 2018.

NAVARRETE, Maria Cristina. De reyes, reinas y capitanes: los dirigentes de los palenques de las sierras de María, siglos XVI Y XVII. **Fronteras de la Historia**. Vol. 20, N.º 2. pp. 44-62, julio-diciembre de 2015.

PARRA DUSSÁN, Carlos Alberto; HEREIRA NOSSA, Carolina. Cátedra viva intercultural: metodología. In. **Comunidades Étnicas en Colombia: Cultura y Jurisprudencia**. Editora: Universidade del Rosario, 2005.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em Português. In. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-razionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Tradução de wanderson flor do nascimento Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992, pp. 437-449.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (Org). **A Colonialidade de Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

QUIJANO, Aníbal. DOSSIÊ AMÉRICA LATINA: Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estud. av.** vol.19 no.55 São Paulo Sept./Dec. 2005.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Infléxion decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Colección Políticas de la alteridad. Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. Políticas Curriculares en tempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. **Currículo sem fronteiras**, v.12, n.1, pp.157-173, jan/jun 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud.** - CEBRAP no.79 São Paulo Nov. 2007.

SARTORE, Anna Rita, SANTOS, Aline Renata dos, SILVA, Camila Ferreira da. Tecendo Fios Entre o Feminismo Latino-Americano Descolonial e os Estudos Pós-Coloniais Latino Americanos. **Territórios | Revista de Educação**. Universidade Federal de Pernambuco Caruaru, BRASIL | V.1 | N.1 [2015].

SÁ-SILVA, Jackson; ALMEIDA, Ronie Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I – julho, 2009.

SILVA, Ana Celia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. IN. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

SOUZA, Bárbara Oliveira. **Aquilombar-se:** panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**, (2005). Disponível em: red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/.../inter_funcional.pdf. Acesso: set/2018.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S.; PINTO, J. M. (Org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1990.

VALENCIA, Henry Arenas. Da Guiné-Bissau à Colômbia. Benkos Biohó, resistência e (é) palenque. Um caso da diáspora africana. Universidad del Valle (Cali, Colombia). **Revista CS** / ISSN 2011-0324 / Número. 16 / 233 - 242 / Mayo - Agosto, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, decolonialidad y educación. **Revista educación e pedagogía**, vol. XIX, núm. 48, Mayo – agosto de 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epstémicas de refundar el Estado. **Revista Tabula Rasa**, n. 9, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina:** entre concepções, tensões e propostas. 2009.