

AS LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO CRÍTICO ACERCA DA COLONIALIDADE DO SABER

Laws Nos. 10.639 / 03 and 11.645 / 08: reflections from critical thinking about the coloniality of knowledge

Maria Eunice Limoeiro Borja¹
Cleifson Dias Pereira²

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre os efeitos contemporâneos da colonialidade que alimentam obstáculos à implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08. Partimos da ideia de que a narrativa oficial acerca da vida e cultura de povos originários de África e indígenas no Brasil segue uma lógica proveniente da “Matriz colonial de poder e saber” própria do Ocidente. Interpretamos o papel do Movimento Negro no Brasil e suas relações com as leis 10.639/03 e 11.645/08 a partir das noções de “razão negra” e de “consciência negra do Negro” que enfrenta a “consciência ocidental do Negro”. Elencamos alguns obstáculos levantados por pesquisadores da educação no Brasil e concluímos que a predominância monocultural na escola, fruto das relações de poder-saber derivadas da colonialidade e da “consciência ocidental do Negro”, permanecem operando. Apontamos o caminho da interculturalidade como possibilidade de superação do racismo epistemicida que ainda predomina na escola.

Palavras-chave: Educação. Colonialidade. Modernidade. Racismo. Saber-Poder.

Abstract

This article aims to reflect on the contemporary effects of coloniality that feed obstacles to the implementation of laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08. We start from the idea that the official narrative about the life and culture of peoples originating in Africa and indigenous in Brazil follows a logic derived from the colonial matrix of power and knowledge of the West. We interpret the role of the Black Movement in Brazil and its relations with laws 10.639 / 03 and 11.645 / 08 from the notions of "black reason" and "black conscience of the Negro" that faces the "Western consciousness of the Negro." We note some obstacles raised by education researchers in Brazil and conclude that the monocultural predominance in the school, fruit of the relations of power-knowledge derived from coloniality and the "western consciousness of the Negro", remain operative. We point out the path of interculturality as a way of overcoming epistemic racism.

Keywords: Education. Coloniality. Modernity. Racism. Know-Power.

¹ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (2017), mestre em Sociologia pela UFBA(1998) e bacharel em Ciências Sociais com área de concentração em Antropologia pela UFBA (1995).

² Mestre em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Graduado em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade Católica de Salvador.

“A cultura é o que somos, e está interligada com o mundo em que vivemos. Cultura é território, é medicina tradicional, é espiritualidade, é identidade, é tudo aquilo que nos fortifica enquanto povos indígenas.”

(Djuena Tikuna³)

“Cabe a nós, envolvidos nessa tarefa de mudança, evidenciar os benefícios que essa mudança pode trazer para todos. Essa tarefa não é uma tarefa restrita aos negros. Ela exige a participação de todos os setores democráticos da sociedade.”

(Ana Célia Silva, 2010, p. 62)

“La memoria colectiva ha sido – y todavía es – un espacio entre otros donde se entretece em la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial.”

(Catherine Walsh, 2017, p. 26)

1. Situando esta produção

Os esforços que vêm sendo empreendidos ao redor do mundo, especialmente a partir da segunda metade do século passado, para compreender, elaborar e implementar soluções acerca dos efeitos do colonialismo e do pós-colonialismo, nos diversos países que de alguma forma participaram desta empresa, são monumentais. No entanto, eles apenas arranham as muralhas que defendem as principais consequências deste fundamental invento da Modernidade, a colonialidade.

Tais esforços não tergiversam as lutas reais levadas a cabo pelos diversos povos e movimentos sociais nos muitos países onde estas consequências se dão de forma mais aguda, subalternizando parte da população, especialmente aquela originada dos povos autóctones ou sequestrados e trazidos para essas localidades; ao contrário, eles buscam compreendê-las, sistematizá-las e lhes dar voz

³ Fragmento do comentário da jornalista e cantora indígena do povo Tikuna, Djuena Tikuna, sobre a IV Cumbre Amazônica que ocorreu período de 18 a 22 de junho de 2018 na cidade de Macapá – AM, e reuniu representantes indígenas de 9 países. (Fonte: perfil em rede social de Djuena Tikuna).

Segundo registros, a década de noventa do século passado vê surgir, a partir da cisão entre integrantes do *grupo latino-americano de estudos subalternos*, tendências que divergem na própria forma de produção do conhecimento: de um lado, aqueles que consideravam a subalternidade, ou a sua denúncia e elaboração de lutas, “uma crítica pós-moderna (o que representa uma crítica eurocêntrica ao eurocentrismo)”; de outro, aqueles que tinham tais estudos “como uma crítica descolonial (o que representa uma crítica do eurocentrismo por parte dos saberes silenciados e subalternizados)” (GROSGUÉL, 2010, p. 456). Com efeito, não raro, costuma-se reunir ambas as partes desta ruptura, e ainda diversos outros grupos de estudos subalternos – a exemplo do Sul-asiático –, sob a ampla designação de pós-coloniais.

E, considerando uma boa e importante ética na produção do conhecimento, queremos declarar que, para a produção deste escrito, tentaremos compreender e nos utilizar das contribuições de intelectuais provindos de ambos os lados da ruptura: sejam intelectuais pós-coloniais pós-modernos; sejam intelectuais pós-coloniais descoloniais. Isto por reconhecermos que os primeiros põem-se no limite de uma intersecção arriscada, mas muito longe de poder ser postos de lado, e elaboram críticas contundentes a toda forma de colonialismo, mantendo um diálogo profícuo com o pensamento crítico hegemônico. Enquanto os segundos detêm o mérito de priorizar o diálogo e a divulgação do pensamento de tantos outros pensadores oriundos de locais e povos subalternizados ao redor do globo. Não deixamos de reconhecer a complexa trama à qual nos propomos traçar, mas, honestamente, não vislumbramos uma saída confortável.

Entendemos, ademais, que um diálogo profícuo com o pensamento crítico hegemônico, no contexto de uma realidade fundada em padrões de colonialidade, é indispensável, por nos trazer sugestões importantes que podem ser levadas em consideração no nosso contexto, nunca desconsiderando que o padrão colonial de poder-saber é radicalmente diferente daquele produzido no contexto do sistema euro-norte-americano. Aqui, o sistema euro-norte-americano mundializado é fundamente imbricado com as nossas nuances coloniais e isso nos garante a necessidade de uma originalidade descolonial.

Outrossim, não é comum lidarmos com outros trabalhos que tenham empreendido este mesmo esforço declaradamente e, considerando os limites desta produção, nos propomos ao exercício de uma leitura e reinterpretação de contribuições

que reputamos significativas à compreensão dos atuais desafios e obstáculos às possibilidades de implementação das Leis N° 10.639/03 e N° 11.645/08. As referidas Leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a inclusão do Art. 26-A que tornou “obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (BRASIL, 2003, 2008) Com efeito, objetivamos problematizar como as formas coloniais de produção do saber-poder funcionam contemporaneamente como instâncias fundacionais destes desafios e obstáculos. Com isso, temos também como objetivo trazer para o nosso espaço de produção acadêmica, um instrumental que consideramos mais adequado para refletirmos sobre os fenômenos sociais aqui na nossa Afro-América-Latina⁴.

2. O que são formas coloniais de produção do saber-poder?

Neste escrito, partimos da ideia central de que a narrativa oficial acerca da vida e cultura de povos originários de África e indígenas no Brasil tem como suporte ideológico uma lógica proveniente da matriz colonial de poder e saber. Esta narrativa oficial, marcadamente eurocêntrica, rechaçou tanto as contribuições dos povos indígenas habitantes destas terras, quanto dos povos africanos que compuseram a diversidade cultural do Brasil. Sem dúvida, a violência disseminada pela gestão colonial, além de física, tomou os rumos da negação dos saberes e modo de vida dos povos africanos e indígenas. Na concepção eurocêntrica, desumanizar as pessoas, significou rebaixá-las negando seus costumes, sua compreensão do mundo, sua produção de conhecimento, cosmologia e organização social, cultural e política. Decorre desta brutalidade epistemicida perpetrada pelos colonizadores e seus descendentes, a predominância monocultural na produção de conhecimento neste país. É neste contexto que o racismo se manifesta estruturalmente no nosso país, alimentado por toda forma de preconceito e estratégias de subjugação. Logo, a história da educação no Brasil é herdeira das relações de poder-saber atreladas ao epistemicídio e ao racismo decorrentes da colonização.

⁴ Utilizaremos a expressão Afro-América-Latina, ao invés de simplesmente América Latina, por considerarmos as contribuições fundamentais dos povos africanos escravizados neste continente, bem como a sua importante e numerosa presença física; afastando-nos assim, do que consideramos uma perspectiva limitada a racista de representação das influências históricas e civilizatórias que compõem este lado do Atlântico.

2.1 Os sortilégios da modernidade-colonialidade

Para compreender os processos de subjugação racial no Brasil, em especial os efeitos do racismo na educação, tomamos a concepção de “Matriz Colonial de Poder”, adaptada por Walter Mignolo (2017) a partir das discussões realizadas pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (2009, 2005) sobre a colonialidade. Em se tratando de uma lógica subjacente à fundação e ao desenvolvimento da modernidade ocidental – desde o século XVI – Walter Mignolo (2017) afirma que a colonialidade é o lado mais obscuro da Modernidade. Esta, a Modernidade, é uma narrativa constituída a partir da Europa, sobre os pressupostos fundacionais da civilização ocidental e suas consequências, deixando oculto o elemento essencial da colonialidade. Duas dimensões obscuras da modernidade são ocultadas: as práticas econômicas que desvalorizaram e subjugaram vidas humanas e uma produção de conhecimento que justificou o racismo e a inferioridade do Outro não-europeu. Em verdade, dentre os fatores fundantes da Modernidade Ocidental – origem do Iluminismo e difusor do império da razão no velho continente –, tivemos os saques e o sequestro de riquezas e populações originários de locais fora da Europa, como a sua forma de patrocínio e desenvolvimento. Portanto, a Modernidade, como narrativa, e a colonialidade, como lógica, são inseparáveis.

Importa retomar a formulação de Quijano sobre o monstro de quatro cabeças e duas pernas que emerge como “*patrón colonial de poder*”. Mignolo (2017) prefere falar em “matriz colonial de poder”, mantendo a análise de Quijano sobre a emergência de um padrão de controle e administração sobre quatro âmbitos inter-relacionados: 1. Autoridade (governo); 2. Economia; 3. Gênero e sexualidade; e 4. Conhecimento e subjetividade. Estas são as quatro cabeças do monstro da colonialidade que se desenvolve sob duas pernas: o racismo e o patriarcalismo. Não resta dúvida de que os agentes e as formas institucionais que exerciam o controle e administração não eram de origem africana ou indígena, já que os povos pertencentes a tais grupos estavam alijados dos processos decisórios.

Estruturalmente, fundamentos racistas, machistas, heterossexuais e patriarcais sustentam a matriz colonial de poder e saber. Portanto, considerando as dimensões civilizatórias encobertas, as relações étnico-raciais erigidas a partir dessa matriz formam uma complexa teia desastrosa (DUSSEL, 1993). Segundo Carlos Moore (2007), o racismo

foi construído, alimentado e disseminado em meio às sociedades que sofreram processos de dominação muito antigos, desde o Neolítico; e se reestruturou e reforçou no contexto da Modernidade capitalista-colonial. A educação é, pois, um campo fértil para analisar como as instituições foram atravessadas pelo racismo e patriarcalismo; bem como, entendida como *locus* de reprodução de ideologias, é uma fonte de crítica a todo processo de dominação.

Sendo a Modernidade uma narrativa sobre as conquistas europeias que oculta os processos de saques e sequestros operados desde o século XVI, a história oficial contada deste ponto de vista subalterniza os povos “encobertos” nessas empreitadas. A colonialidade como lógica de subjugação administra e controla os corpos e mentes. Inicialmente, impede africanos e indígenas no Brasil de terem acesso à educação e, quando implanta sistemas escolares, reproduz a matriz colonial de poder. Ou seja, a história contada sobre os africanos, os povos indígenas e seus descendentes no Brasil é derivada da narrativa moderna sobre as conquistas e suposta superioridade dos europeus.

Dos quatro centros de controle e administração da colonialidade, enfatizamos aqui a dimensão do conhecimento e da subjetividade. Foram o racismo e o patriarcalismo que fundamentaram o epistemicídio perpetrado contra os povos africanos e indígenas no Brasil. A resistência dos africanos e seus descendentes à escravidão se materializou em quilombos, fugas, enfrentamentos corporais e simbólicos - produções de sentido a partir da memória e experiências vividas. Contudo, a história oficial, contada pelos colonizadores, invisibilizou os feitos de indígenas, africanos e seus descendentes. Houve um apagamento das ações de resistência e criminalização do modo de vida produzido no contexto da subalternização.

2.2 As formas tradicionais de produção do saber-poder colonial

Para melhor compreender o modo de produção e funcionamento das relações de saber-poder na modernidade/colonialidade, acrescentamos um diálogo que reputamos essencial com o intelectual camaronense Achille Mbembe (2017). A disseminação do racismo está calcada em uma complexa trama que envolve uma longa produção de saber-poder colonial cujos efeitos se desdobram até os dias atuais. Na acepção do autor, o

Negro e a raça são ficções advindas do imaginário das sociedades europeias que nutriram a produção de saber e o discurso moderno sobre o homem, sobre o conhecimento e governo da vida.

Ao escrever a “Crítica da Razão Negra”, Mbembe (2017) apresenta uma profícua reflexão sobre os processos de criação de ficções dos europeus sobre o Negro. Alguns elementos desta discussão merecem ser apresentados, ainda que em poucas linhas. Em primeiro lugar, “razão negra” é uma expressão que se refere a um processo de produção do Negro, da raça e da África. Para melhor compreender este fenômeno, Mbembe (2017) indica três momentos desta produção: a “consciência ocidental do Negro”, a “consciência negra do Negro” e o “dever-negro do mundo”.

Enquanto enredo, a “razão negra” tem início na Antiguidade europeia, já criando ficções delirantes que se servem de imagens e narrativas sustentadas a partir de meros vestígios. O interesse em investigar para conhecer o outro é diminuto, prevalecendo a atividade imaginativa que distorce e cria fantasias. Ao longo da Modernidade, a partir especialmente do século XVI, a elaboração da “razão negra” se nutriu de histórias contadas por viajantes, aventureiros, funcionários coloniais, religiosos em missão de catequização, soldados e exploradores de todo tipo.

Assim, o que o autor denominou de “consciência ocidental do Negro” se forma a partir de uma panóplia de disparates sobre as pessoas de origem africana. Trata-se de discursos e de práticas que produziram o Negro como simulacro, uma máscara a ser projetada sobre todos os africanos, evitando ver a pessoa. O Negro foi fabricado pelos ocidentais – especialmente por europeus –, como selvagem, “sujeito de raça” e destituído de qualidades. Portanto, o Negro tornou-se alvo de toda sorte de ataque, violência e degradação justificada por uma narrativa sobre a superioridade civilizatória europeia que atribuía anormalidade a tudo que não lhe era idêntico (MBEMBE, 2017).

É importante esclarecer que Mbembe (2017, p. 25) admite a ambiguidade do termo “razão negra” por referir-se tanto a “[...] imagens do saber; um modelo de exploração e depredação; um paradigma da submissão e das modalidades da sua superação, e, por fim, um complexo psiconírico.” Consciente das limitações da linguagem empregada, aponta para os simulacros e reconhece não ser possível oferecer distinções demarcadoras do dentro e do fora, do conteúdo e do continente. A raça, em sua “dimensão fantasmagórica” opera fobias, atordoia o pensar, aterroriza produzindo dores profundas,

devastando o psiquismo. Recordando Frantz Fanon, o autor indica os desdobramentos da raça: o “ressentimento amargo”, a vingança e raiva dos que enfrentaram a subjugação e foram humilhados, sofrendo uma miríade de violências.

2.3 A produção do saber-poder colonial no Brasil

O Negro e a raça, construções imaginárias da modernidade/colonialidade, foram esteio da reprodução do racismo na história veiculada pela educação brasileira a partir da “consciência ocidental do Negro”. Especialmente no que toca a história e culturas africana, indígena e dos afro-brasileiros, o que tem predominado, inclusive oficialmente, é a reprodução do discurso moderno/colonial, ou seja, a sua depreciação. A produção do conhecimento no país privilegiou fontes eurocêntricas calcadas na Matriz Colonial de Poder, perpetuando relações de saber-poder e seus efeitos nefastos na subjetividade, especialmente da população marcada pelo racismo. Se examinarmos as representações sobre a população negra e indígena nos livros didáticos brasileiros como fez Ana Célia da Silva (2010, 1995), veremos a influência nociva da “consciência ocidental do Negro”. A autora conclui:

O negro foi ilustrado e descrito como um ser próximo dos seres irracionais, com atitudes e comportamentos que traduzem incapacidade intelectual. Por outro lado, foi representado dissociado de seus contextos sociais próprios, como escola, família, igreja e trabalho. O contexto de família e trabalho dos negros restringiu-se a um apêndice da família do branco. Foram descritos apenas como empregados domésticos ou da fazenda e da casa grande, onde aparecem como escravos. (SILVA, 2010, 1995)

Sem dúvida, quanto mais antigos os livros, mais aberrantes são as construções preconceituosas. A este respeito, Adlene Arantes (2012, p. 236) pesquisou as imagens do negro Henrique Dias no material didático das escolas pernambucanas do século XIX e constatou que, embora considerado um herói, “[...] era representado como imperfeito pela cor de sua pele. Portanto, os manuais escolares parecem ter contribuído para a veiculação desse ideário racista não só nas escolas, mas também na sociedade brasileira.” Segundo a autora, os livros da época continham representações demeritórias sobre os negros, inferiorizando-os; assim, raro era um herói negro como Henrique Dias, herói na

guerra contra os holandeses no século XVII. O negro reconhecido como herói é representado como modelo de submissão aos poderes instituídos, capaz de dar a própria vida pela elite branca. No caso de Henrique Dias, os livros de história ressaltavam a sua bravura ao ferir a mão esquerda em combate, amputá-la e continuar a lutar em nome da pátria.

A autora ainda destaca que o final do século XIX esteve fortemente marcado por um ideário positivista e evolucionista; portanto, a elite nacional fora receptora de teorias racistas. Faculdades de Direito e de Medicina, institutos históricos e geográficos, além de museus, eram atravessados por modelos raciais de análise. Logo, a escola brasileira nesta época reproduzia o racismo, inclusive proibindo a frequência de crianças negras. Sendo os livros didáticos produto de grupos sociais que tendem a perpetuar seus próprios valores, cultura e tradições, a pesquisa encontrou relações de proximidade entre os autores dos referidos livros e as autoridades responsáveis pela política educacional do Brasil voltada para “[...] consolidar o poder instituído por intermédio dos colégios destinados à formação das elites [...]” (ARANTES, 2012, p. 232).

Sendo assim, a produção de obras para as escolas brasileiras seguiu o caminho do eurocentrismo, elegendo o homem europeu, branco, cristão e heterossexual como modelo de inteligência, domínio da natureza e produção de conhecimento. A colonialidade, por exemplo, revelando-se no discurso “encobridor” da história brasileira, nos dirá sobre a descoberta e a conquista dos portugueses que chegaram para salvar os aborígenes da incivilidade e do atraso. Nas palavras de Enrique Dussel (1993, p. 58-59), sobre o que o filósofo argentino chamará de “conquista espiritual”:

Os índios veem negados seus próprios direitos, sua própria civilização, sua cultura, seu mundo... seus deuses em nome de um ‘deus estrangeiro’ e de uma razão moderna que deu aos conquistadores a legitimidade para conquistar. É um processo de racionalização próprio da Modernidade: elabora um mito de sua bondade (‘mito civilizador’) com o qual justifica a violência e se declara inocente pelo assassinato do Outro.

Neste sentido, as várias etnias indígenas existentes foram tratadas de modo a apagar as suas diferenças, reduzindo-as ao termo homogeneizante “índio”. Desvalorizados como seres de um passado longínquo – ao qual os europeus guardariam enorme distância civilizatória –, tornaram-se representantes de um período primitivo da

humanidade. Os modos de viver, pensar e produzir dos povos originários desta terra foram ignorados, pois classificados como inferiores. O modelo de vida ultramarino impunha-se com violência de todo tipo, física e simbólica. O desprezo foi continuamente gestado ao longo dos séculos marcando a mentalidade nacional e produzindo estereótipos que circulavam nas escolas.

Da empreitada dos Jesuítas para catequisar os povos indígenas até século XXI, o ensino no Brasil passou por várias transformações. Entretanto, o ato de independência não eliminou a mentalidade racista cultivada e reproduzida no país. A colonialidade produz efeitos duradouros e seus mecanismos de poder-saber perpetuam-se nas subjetividades e nas práticas, tanto cotidianas, quanto institucionalizadas. Contudo, as lutas por emancipação sempre existiram a despeito de serem reprimidas e invisibilizadas pelo discurso hegemônico e poderes oficiais. Neste sentido, o sistema educacional brasileiro tem sido objeto de muitas discussões e lutas e a sociedade brasileira no século XX produziu movimentos sociais importantes para o debate sobre questões étnico-raciais.

3. Consciência negra do Negro no Brasil

Aproximando-nos do pensamento de Achille Mbembe (2017), percebemos o quão frutífero pode ser sua contribuição para refletirmos sobre o papel dos movimentos sociais e suas relações com as Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08. Retomemos então a sua reflexão sobre a “razão negra”, quando demonstra o surgimento de uma “consciência negra do Negro” que enfrenta a “consciência ocidental do Negro”.

O referido intelectual camaronês considera que, a partir do século XVIII, surge uma resposta que trabalha no sentido da autodeterminação que se faz “declaração de identidade” ao interrogar-se: “Quem sou?” Assim “[...] o Negro diz de si mesmo que é aquilo que não foi apreendido; aquele que não está onde se diz estar, e muito menos onde o procuramos, mas antes no lugar onde não é pensado.” (MBEMBE, 2017, p. 59) Portanto, neste segundo momento, o processo de constituição da “razão Negra” toma rumos de autoafirmação com os movimentos de emancipação, especialmente na produção de arquivos para escrever a história dos Negros. Pensando a realidade brasileira e os movimentos sociais, trata-se da busca por produzir uma escrita capaz de devolver aos africanos, aos indígenas e aos seus descendentes a agência da própria história,

passando ao estatuto de cidadão, homens livres que trazem suas memórias, fé e identidade moral.

Assim emerge a “consciência negra do Negro”, que conta sua própria história a partir dos seus arquivos, saberes e experiências, refutando a narrativa racista sobre o Negro e também sua estrutura de submissão. Ainda assim, a lógica da primeira “razão negra” se imiscui em “incessante murmúrio” atrapalhando o desenvolvimento da nova vertente. A luta permanece no decorrer do século XIX articulada ao abolicionismo e resistências ao capitalismo. Uma rede de pessoas ligadas à política, às artes e produção intelectual compõem esta segunda consciência desperta e crítica que afirma uma ontologia positiva do Negro. Ou seja, ocorre uma disputa sobre a definição do Negro. É preciso compreender que Negro se estende a todos que sofreram as consequências da dominação colonial, tendo sua humanidade negada por processos nos quais se habitua “à morte do outro”, vítimas do poder predador do capitalismo. Lembrando que, para Mbembe (2017, p. 299), “o nascimento da questão da raça – e, portanto, do Negro – está ligado à história do capitalismo.”

Embora o autor se refira a um período histórico em torno do final do século XVIII quando aponta a formação da “consciência negra do Negro”, arriscamos a tomar tal raciocínio para ler as ações do Movimento Negro no Brasil em favor da Educação no século XXI. Em suas lutas, ao pressionar o Estado brasileiro para promulgar e implementar a Lei Nº 10.639/03, vem operando a continuidade de um trabalho de autodeterminação que tem gerado um processo importante de reescrita da história sob os auspícios de uma visão descolonizadora. Os novos livros didáticos, por exemplo, seguindo as determinações da Lei 10.639/08 e documentos complementares, são convidados a uma escrita que desfaça a narrativa moderna fundada na “consciência ocidental do Negro” produtora de uma “efabulação” delirante sobre o Negro. A segunda vertente da razão negra, portanto, produz uma escrita que “luta por evocar, salvar, ativar e reatualizar a sua experiência originária (a tradição) e reencontrar a verdade de si, já não fora de si, mas a partir de seu próprio território.” (MBEMBE, 2017, p. 61). Entendemos que a implementação da Lei Nº 10. 639/03 abriu espaço para o exercício da “consciência negra do Negro” no âmbito da educação no Brasil.

3.1 O papel do Movimento Negro na criação de uma “consciência negra do Negro” no Brasil

A categoria “consciência negra do Negro” nos incita a pensar em todas as formas de resistência dos africanos e indígenas contra o sistema de escravidão a que foram submetidos no Brasil desde o período colonial. Todas as reinvenções culturais de si mesmos podem ser lidas como autoafirmação de identidade, ainda que constantemente atacadas pelo poder colonial. Os quilombos, por exemplo, constituíram formas organizadas de vida coletiva propiciadoras do espaço necessário ao desenvolvimento de identidades afirmativas a despeito de toda perseguição. Contudo, para tratar do recorte específico deste tópico, cabe iluminar um período mais recente e, portanto, temporalmente mais próximo do período em que o Movimento Negro emergiu como coletivo a questionar o racismo brasileiro e, portanto, intensificando a produção da “consciência negra do Negro”.

Considerando que a abolição da escravatura no Brasil só ocorreu em 1888 e que o brutal sistema escravagista durou quase trezentos anos, ainda são intensos os efeitos da dominação. A colonização do ser, do saber e do poder se fizeram e se fazem presentes das mais diferentes formas, especialmente na Educação. É importante lembrar que dez anos antes da Abolição, o Decreto Nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população à educação formal. A raça operava estigmatizando a população afrodescendente, alijando-a de direitos básicos; portanto, empurrando-a para os estratos econômicos mais baixos da sociedade.

Neste contexto, a população “liberta” no Brasil ficou à mercê da própria sorte, subalternizada pelas elites brancas que já haviam explorado as vidas dos negros e negras, e dos seus antepassados africanos, por séculos. A “consciência ocidental do Negro” tinha voz forte e intensa no país: Negro era sinônimo de atraso, ignorância, bestialidade e tantas outras representações da baixaza. Uma série de discursos sobre a incapacidade do Negro urdia medidas para embranquecer a população brasileira e assim os postos de trabalho assalariado foram preenchidos por imigrantes europeus chamados pelo governo a reconstruir o país, em detrimento de homens e mulheres negros.

Entretanto, vale ressaltar que a população negra se organizava e reivindicava direitos e, em termos de educação, realizou por si mesma o que o Estado lhe negava (PEREIRA, 2011). “Ao não ser contemplada pelas políticas públicas diante da necessidade e da demanda pelo saber escolar, a população negra no século XIX, no período do Império e na primeira metade do século XX realiza um esforço específico rumo à sua própria escolarização.” (GOMES, 2009, p. 44) Ao longo do tempo, foram surgindo associações que organizavam cursos para alfabetizar negros e negras, além de escolas. Nilma Gomes (2009) cita algumas: Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), Escola dos Ferroviários de Santa Maria (RS), Escola da Frente Negra Brasileira (SP). Houve a promoção de cursos de alfabetização para crianças, jovens e adultos, curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira (SP).

Segundo Gomes (2017, p. 30), a Frente Negra Brasileira surgiu em 1931 e tinha pretensões de se organizar nacionalmente, tendo sido “uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época.” Contudo, em contexto político ditatorial, a FNB foi extinta por Getúlio Vargas em 1937, um ano após transformar-se em partido político. Entretanto, outras iniciativas surgiram e vale destacar o Teatro Experimental Negro (1944-1968) fundado por Abdias de Nascimento. Alfabetizava os participantes oriundos de estratos altamente discriminados para formar atores e dramaturgos negros e negras, trabalhando em prol de novos espaços a serem ocupados pela população negra. A luta dava-se também no plano político, reivindicando escola pública para todas as crianças brasileiras, subvenção para estudantes negros no ensino secundário universitário, combate ao racismo na educação e no mercado de trabalho.

Neste ponto, chamamos a atenção para a compreensão de Nilma Lino Gomes (2017, p. 23) sobre Movimento Negro:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno da sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras do Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade.

Não podemos ignorar a imensa bibliografia sobre o fenômeno do Movimento Negro no Brasil e a importância de discuti-la; contudo, no momento, nos escusamos por não adentrar ao debate sobre sua formação considerando a natureza limitada deste artigo e o recorte do seu objetivo. Por ora, abraçamos a contribuição de Gomes (2017) quando argumenta sobre o papel do Movimento Negro como ator político e educador. A autora lembra que diversas entidades do Movimento Negro se uniram e fundaram uma organização de caráter nacional em 18 de junho de 1978 em São Paulo. O Movimento Negro Unificado (MNU), enquanto organização de cunho nacional, “elege a educação e o trabalho com duas importantes pautas na luta contra o racismo” (GOMES, 2017, p. 32). Aqui encontramos um elemento fundamental para pensar a produção da “consciência negra do Negro” no Brasil, já que o MNU contribuiu sobremaneira para a “formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.”

A partir da década de oitenta, um cenário político de reabertura democrática se configurava e, em 1988, foi promulgada uma nova Constituição para o Brasil. Houve forte participação do Movimento Negro na busca de melhores condições para a educação no país com especial atenção ao combate ao racismo (PEREIRA, 2011). Para tanto, muitos ativistas que se tornaram intelectuais engajados fizeram pesquisas sobre as práticas racistas no ambiente escolar, bem como analisaram os livros didáticos encontrando estereótipos raciais, discutiram práticas pedagógicas e curriculares a partir de perspectiva multirracial e destacaram a necessidade de ressignificar o estudo da história do Brasil, especialmente as relações com África e sua história (GOMES, 2017). Logo, o engajamento deste intelectuais negros e negras década de oitenta pode ser lido como parte do trabalho de produção da “consciência negra do Negro” no Brasil.

3.2 O “Movimento Negro educador” e as leis 10.639/03 e 11.64/08

O trabalho dos intelectuais comprometidos com as pesquisas sobre racismo no Brasil e, em especial, na educação, gerou um conjunto de dados concretos sobre a situação de desigualdade enfrentada pela população negras e indígenas do país. O mito da democracia racial foi desmontado por argumentos pautados nas muitas pesquisas

desenvolvidas nas últimas décadas do século XX. Um cabedal de conhecimentos e experiências tomou corpo. Importa salientar que saberes múltiplos se encontram na base desta produção e o Movimento Negro foi um agente educador decisivo, como também o movimento social indigenista.

Ao longo de sua trajetória de lutas, o Movimento Negro produziu estratégias de enfrentamento do racismo, criando espaços de autoafirmação da identidade de homens negros e mulheres negras na sociedade brasileira. Assim produzindo interrogações poderosas sobre a condição de vida da população negra, trabalhou para mudar os rumos da desigualdade, resgatou saberes ancestrais, criou saberes a partir das experiências de luta e socializou os saberes construídos. Nas palavras de Nilma Lino Gomes (2017, p. 119): “O Movimento Negro, na construção dos seus saberes, denuncia que a escravidão, as teorias raciais, a colonização dos países africanos, os sofrimentos e a opressão trazidos por esses processos foram alternativas que poderiam ter sido evitadas no passado.” A autora, ao desenvolver sua segunda pesquisa pós-doutoral em 2006, argumenta sobre os saberes emancipatórios produzidos pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro brasileiro, assim evidenciando o seu caráter de agente educador dada a sua “[...] intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência” (GOMES, 2017, P. 67).

História e cultura são elementos fundamentais para a formação da cidadania. O Movimento Negro compreendeu a importância do reconhecimento da história da África, reivindicando a sua ancestralidade. Retomar a narrativa sobre o passado colonial trazendo à tona aspectos silenciados e as distorções produzidas pelo racismo no país tornou-se crucial para a afirmação do negro em sua dignidade e potência. Na linguagem de Mbembe (2017), produzir a “consciência negra do Negro”. Neste sentido, vale destacar a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida” realizada em 20 de novembro de 1995 em Brasília como ação política que unia a afirmação de um personagem histórico resgatado como herói na luta contra a colonização, bem como proposição de medidas hodiernas na forma do “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial” que foi entregue ao presidente da República da época, Fernando Henrique Cardoso.

A partir dos questionamentos levantados pelo Movimento Negro no país, o início do novo milênio irrompia com a compreensão de que as desigualdades raciais precisavam ser enfrentadas concretamente. Segundo o IBGE, em 1998, os dados apontavam as desigualdades entre brancos e negros na educação: (1) Pessoas negras com mais de 15 anos tinham menor número de anos de estudos do que pessoas brancas da mesma idade (4,7 anos para negros e 6,8 anos para brancos); (2) O índice de pessoas negras não alfabetizadas era 15,8% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; (3) A taxa líquida de escolaridade no ensino superior de jovens negros e negras de 18 a 24 anos perfaziam 2%, enquanto a de brancos da mesma idade correspondia a 10,9%. (BARROS, 2013) As políticas universalistas para a educação não tinham atendido à demanda da população negra que permanecia impactada pelos obstáculos persistentes. Urgia criar novas soluções e, diante da falta de uma política educacional condizente com os anseios da população negra, surgiram projetos educativos oriundos de recursos do próprio Movimento, ressaltando a história, a cultura e os saberes construído em termos de uma “consciência negra do negro”.

No ano 2000, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) como espaço acadêmico e científico “de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos” (GOMES, 2017, p. 35), reunindo pesquisadores negros e não negros em torno do estudo das relações raciais, bem como temas pertinentes aos interesses da população negra. Especialmente sobre o papel da educação na perpetuação do racismo, o Movimento Negro passou a pressionar o Estado exigindo “[...] da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno da questão racial e do povo negro no cotidiano escolar” (GOMES, 2017, p. 49). Para além das denúncias, partiram para a cobrança de políticas públicas de igualdade racial, atuando fortemente nas esferas jurídica, política, social, acadêmica e econômica.

Em 2001, em Durban, África do Sul, a ONU promoveu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. O Movimento Negro contribuiu de modo significativo para a preparação e realização do evento, tornando visível a situação de desigualdade racial no Brasil. Assim, as reivindicações do Movimento Negro ganharam força quando o Brasil se tornou signatário da Declaração e Programa de Ação de Durban que explicitou o acordo e o

compromisso do Estado em combater o racismo, a xenofobia e formas correlatas de discriminação e o papel importante da educação nesse processo.

O governo federal, a partir da eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, passou a redefinir o papel do Estado como propulsor das transformações sociais e, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros na sociedade brasileira, admitiu a necessidade de intervir de forma positiva para eliminar as desigualdades raciais. A importância da afirmação dos direitos humanos básicos e fundamentais da população negra brasileira ganha destaque neste cenário e o Movimento Negro persiste pressionando o Estado a cumprir o que assumiu em Durban. Assim sintetizando, Nilma Lino Gomes (2009, p. 48) esclarece como a Lei Nº 10. 639/03 emerge no bojo dessas tensões: “no contexto dos acordos internacionais e pressões internas do movimento negro pela adoção de políticas públicas de ação afirmativa e de combate ao racismo antes e pós-Durban é sancionada a Lei 10.639 em janeiro de 2003, alterando a Lei 9.394/96. [...]”

No ano seguinte, houve a elaboração do Parecer CNE/CP 3/2004 que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana instituído pela Resolução CNE/CP 1/2004. Destaca-se a participação da intelectual negra Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva – indicada pelo Movimento Negro para compor o Conselho Nacional de Educação – que propiciou um processo de produção deste documento, envolvendo consulta a várias instituições inseridas na luta contra o racismo:

O parecer foi realizado em um clima de articulação entre a conselheira e vários integrantes do movimento negro. Além disso, foi feita consulta sobre a educação das relações étnico-raciais por meio de questionário encaminhado a grupos do movimento negro, militantes, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores que desenvolvem trabalhos que abordam a questão racial, pais e mães de alunos e outros cidadãos e grupos empenhados na luta antirracista. (GONÇALVES E SILVA, 2006, p.3-4 apud GOMES, 2009, p. 51)

Apesar da implementação de ações governamentais, medidas, planos, leis e outros instrumentos jurídicos de combate ao racismo ainda havia e há muito a fazer. A educação seguiu como preocupação em outros fóruns internacionais e regionais realizados após a Conferência de Durban, a exemplo da “Conferência Regional das Américas sobre Avanços e Desafios no Plano de Ação contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas” que ocorreu em Brasília, no período de 26 a 28 de julho de 2006.

Dois anos após reiteradas discussões e denúncias sobre a situação de discriminação racial sofrida pelas etnias indígenas no Brasil, conseguiu-se a implementação da Lei Nº 11.645/2008, que ampliou a Lei Nº 10.639/2003, complementando-a. Deste modo, determinou-se a inserção dos conteúdos sobre história e cultura dos povos indígenas no Brasil nos currículos das escolas no Ensino Fundamental e Médio. As referidas alterações da Lei Nº 9.394/1996 (LDB) constituem, portanto, os frutos de intensos debates intelectuais e das lutas dos movimentos sociais que pressionam o Estado para implementar mudanças que ajudem a combater o racismo no país.

É importante destacar que desde o final da década de setenta os povos indígenas brasileiros se articularam mais fortemente e criaram, em 1980, a União das Nações Indígenas. Em 1988, a Constituição Brasileira abarcou reivindicações dos povos indígenas que conquistaram, finalmente, o direito de viver conforme seus próprios princípios de organização social, política, cultural e cosmológica, bem como o direito a uma legislação específica que garanta seus territórios, uma educação diferenciada, multicultural e bilíngue, bem como a prática de seus costumes e tradições. (BRASIL, 1988). Entretanto, ainda muito distante está a realidade do texto legal e muita luta está por vir.

No início dos anos 1990, devido às diferentes questões regionais, uma nova entidade surgiu: o Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (CAPOIB). A pretensão era articular, de modo mais vigoroso, uma unidade nacional entre as diferentes nações indígenas brasileiras e avançar na luta por direitos. O fortalecimento de discussões sobre os problemas enfrentados pelas nações indígenas no Brasil tomaram rumos importantes, não sem tensões e perdas. Insere-se nesse contexto a promulgação da Lei 11.645/08 que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígenas no currículo escolar.

As Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 obrigam a alteração do currículo escolar, favorecendo abordagens multiculturais. O contexto que embasa as Leis advém da constatação do epistemicídio perpetrado ao longo da história do Brasil, favorecendo vertentes eurocêntricas que impuseram a monoculturalidade, dominando as instituições educacionais. Neste sentido, vale lembrar que

A educação está intimamente ligada à política cultural. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2009, p.59)

Apesar das vozes silenciadas, corpos rejeitados, saberes vilipendiados e invisibilizados por séculos no Brasil – em favor de seletiva homogeneização cultural enaltecida da branquitude almejada como ápice evolutiva –, os movimentos sociais reafirmam a força das múltiplas culturas que constituíram a história do Brasil. A luta coletiva enfatiza que o currículo das escolas precisa ser repensado considerando as múltiplas vozes, saberes, epistemologias e culturas existentes. Logo, as relações étnico-raciais carecem de mudanças significativas com vistas à promoção de ambientes favoráveis ao diálogo respeitoso sob condições equitativas para o pleno desenvolvimento da diversidade.

4. Os desafios atuais e possibilidades de implementação das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08

As modificações no currículo escolar no Brasil propostas pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/08 são desafiantes para os profissionais da educação. Se, por um lado, há uma demanda por emancipação social fundada na busca pela visibilização de múltiplos saberes, o trabalho exige investimentos do Estado em todos os setores educacionais e, também, pleno engajamento profissional para concretizar as transformações apontadas no texto legal.

Segundo Petronilha (2007, p. 500)

As dificuldades para implantação dessas políticas curriculares assim como a estabelecida no art. 26º da Lei 9.394/1996, por força da Lei 10.639/ 2003, se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos. Estes, hoje, já não são tão escassos, mas nem sempre facilmente acessíveis. No entanto, não há como desconhecer experiências desenvolvidas por professores negros e não negros, na sua grande maioria contando com apoio do Movimento Negro e que com certeza proporcionaram apoio para a formulação do

Parecer CNE/CP 3/2004, bem como serviram de exemplo e suporte para que se execute esta determinação legal.

Não é demasiado repetir que, ao longo de sua existência, o sistema educacional brasileiro tem privilegiado epistemologias eurocêntricas e rechaçado as epistemologias indígenas e africanas que formam as culturas, saberes e práticas dos seus descendentes e afro-brasileiros. A escola, tem sido o espaço hegemônico de reprodução de conteúdos e práticas pedagógicas fundadas em concepções oriundas da modernidade/colonialidade; portanto, tem sustentado uma suposta superioridade atribuída às culturas dos colonizadores. Predominam no Brasil ambientes escolares produzidos sob a égide das relações de poder que privilegiam a branquitude e operam segundo a ideologia do “racismo cordial”. Ao negar a desigualdade de condições de acesso à educação e permanência dos alunos(as) indígenas, negros e negras, a escola ignora o racismo e perpetua a lógica de exclusão social instaurada secularmente na sociedade.

Sem dúvida, o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas públicas e privadas de todo o território brasileiro pode contribuir para modificar o contexto étnico-racial no país e combater o racismo. Contudo, como os professores e professoras podem ensinar o que não sabem? Como desconstruir os padrões coloniais de poder internalizados ao longo de séculos de opressão, disseminados nas escolas e internalizados pelos profissionais da educação? A pauta a ser enfrentada é imensa e merece ser constantemente revista em busca de novas estratégias para produzir práticas realmente emancipatórias na educação.

4.1 Efeitos da colonialidade nos atuais desafios à implementação das Leis N° 10.639/03 e N° 11.645/08

Ao analisar alguns dos obstáculos enfrentados, vale considerar em especial a realidade da sala de aula, já que os alunos estão em contato direto com as professoras e professores. Assim, urge investir na formação continuada do corpo docente das escolas públicas e privadas. Esta é uma questão de extrema relevância, embora sistematicamente negligenciada, especialmente pelo setor privado. Em busca de margens cada vez maiores de lucro, a iniciativa privada deixa a cargo dos profissionais a continuidade de sua formação. O quadro de baixa remuneração debilita a qualidade de vida dos docentes

obrigados a render-se às jornadas de trabalho extenuantes. Tempo, dinheiro, disposição física e mental tornam-se raros em ambiente de trabalho precarizados. Por outro lado, as escolas públicas contam com escassos recursos e enfrentarão situação mais difícil nos próximos vinte anos após o congelamento do orçamento destinado à educação. O cenário orçamentário no Brasil tem sido cada vez mais desfavorável às políticas sociais à medida que crescem as tendências neoliberais abraçadas pelo governo.

Pesquisas tem demonstrado inclusive que, ainda que haja atualização dos professores através de cursos sobre relações étnico-raciais, o processo de transformar o que foi discutido e estudado em ação prática tem sua complexidade. Em 2010, Silvani dos Santos Valentim e Renato Lopes dos Santos (2012, p. 39) fizeram pesquisa qualitativa com egressos de um curso de formação continuada de professores de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e constataram que “[...] a maneira como os(as) professores(as) se posicionam em sua prática profissional deriva das experiências vividas, interpretadas e reelaboradas ao longo de suas existências e dos próprios contextos de formação pessoal e profissional.” Os professores entrevistados relataram um esforço individual para trabalhar com o tema das relações étnico-raciais, já que na escola não desenvolve atividades sistemáticas sobre o tema. Ou seja, a pesquisa constatou que há sensibilização de alguns professores sobre a temática das relações étnico-raciais e que o curso de formação continuada ofereceu oportunidade para discutir as questões pertinentes ao tema no contexto escolar; contudo, o ambiente escolar não se reorganizou para realizar as modificações necessárias à concretização das novas diretrizes curriculares.

Não podemos deixar de registrar que, desde a promulgação da Lei N° 10.639/03, diante da exigência de adaptar os currículos, as escolas têm enfrentando os novos desafios de modo muito insatisfatório. Ainda é vigorosa a concepção eurocêntrica que determina a escolha dos conteúdos considerados valiosos para integrar os currículos. Persiste a desqualificação das epistemologias não ocidentais, majoritariamente justificadas pelo afã de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. A homogeneização curricular nas escolas ainda viceja a partir de mentalidades que nutrem uma concepção de progresso atrelada ao legado modernidade/colonialidade, sem nenhuma crítica.

A discussão sobre o tema das relações étnico-raciais encontra grande resistência nos estratos sociais de classe média e alta que almejam uma educação para seus filhos

nos moldes propalados pela economia de mercado. Concepções individualistas e concorrenciais – calcadas na lógica de consumo e produção neoliberais – são propaladas como fórmula para o sucesso pessoal e profissional. O ideal da branquitude rechaça a interculturalidade; está, pois, fundado na longa história de discriminações raciais que forjaram uma aura de superioridade àqueles que se assemelham ao fenótipo do branco bem-sucedido, sempre atrelado ao modelo econômico capitalista. Como argumenta Mbembe (2017), o capitalismo está totalmente associado ao racismo.

As raízes dos obstáculos que o Brasil tem enfrentado para implementar as referidas Leis está nas consequências do modelo moderno/colonial/capitalista. Ramón Grosfoguel (2010, p. 465), concordando com o conceito de colonialidade de Anibal Quijano, nos lembra sobre os fundamentos dos problemas que persistem em nossa vida cotidiana:

O patriarcado europeu e as noções europeias de sexualidade, epistemologia e espiritualidade foram exportadas para o resto do mundo através da expansão colonial, transformadas assim nos critérios hegemônicos que iriam racializar, classificar e patologizar a restante população mundial de acordo com uma hierarquia de raças superiores e inferiores.

Como discutimos na segunda parte deste artigo, a partir de Mbembe (2017), consideramos que a colonialidade está atrelada à produção da “consciência ocidental do Negro”. Ou seja, para compreender as resistências à implementação dos estudos de história e cultura africana, indígena e afro-brasileira no currículo escolar, há que estar atentos aos efeitos da colonialidade nas subjetividades, nas relações de gênero, nas relações étnico-raciais e na produção do conhecimento.

Neste sentido, vale retomar a questão da produção de livros didáticos. Kátia Regis (2012), ao analisar um banco de teses de doutorado e dissertações de mestrado da CAPES que problematizaram temas relativos às relações étnico-raciais no Brasil, encontrou sete pesquisas sobre o negro nos livros didáticos escritas no período de 1995 a 2005. Segundo a autora, as modificações nas abordagens dos livros didáticos, a partir de 1980, decorreram da atuação do Movimento Negro. Os livros passaram a abordar temas sobre a resistência à escravidão, embora focando apenas a existência de Quilombos, especialmente Quilombo dos Palmares. Não apareciam nos livros didáticos outras formas de resistência e os textos davam margem a interpretações equivocadas, principalmente à

ideia de que os africanos foram pacíficos à escravidão. Mesmo após as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) para execução das recomendações e ordenamentos referentes à educação das relações étnico-raciais, livros didáticos continuaram proporcionando leituras racistas, já que apresentam a população negra como minoria no Brasil, referindo-se ao negro como escravo no passado, ocultando, manipulando e reduzindo a sua participação na construção da sociedade brasileira.

Wellington Oliveira dos Santos (2012), por exemplo, realizou pesquisa sobre a presença de personagens negros(as) e brancos(as) em ilustrações dos livros didáticos de Geografia do Paraná que foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2007. O autor ressalta que, a partir de 2005, o PNLD passou a observar a Lei Nº 10.639/03. Entretanto, dois anos após, no Paraná, ainda restavam fortes indícios de racismo nos livros de Geografia para o Ensino Fundamental. Concluindo, o autor aponta que “[...] as práticas racistas persistem no discurso dos livros didáticos de Geografia do Paraná [...]” (SANTOS, 2012, p. 258) e que:

A naturalização do branco na condição de representante da humanidade e do saber científico ocidental nas produções simbólicas dos livros didáticos, provavelmente, contribui para manter e construir relações de dominação existentes entre brancos e negros na sociedade paranaense. (SANTOS, 2012, p. 257)

Os livros didáticos são veículos dos currículos escolares e precisam ser cuidadosamente elaborados para atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Urge alteração para que contemplem múltiplos saberes a partir de perspectiva intercultural; portanto, capaz de descolonizar o saber, o poder e o ser. Para tanto, faz-se necessário cultivar respeito às diferentes tradições, povos, etnias e culturas, não os hierarquizando.

Outra questão de extrema relevância é verificar o currículo em ação, ou seja, perceber se há incongruências entre o que é proferido e o que é realizado na prática. Assim, mesmo havendo alguma adequação curricular relativa ao tema da relações étnico-raciais, ao Ensino da História e Cultura Indígena, Afro-brasileira e Africana, resta o campo das práticas pedagógicas que nem sempre coadunam com o documento produzido. É preciso desenvolver ações planejadas, coordenadas no espaço da escola, envolvendo

uma gama de atividades. Um engajamento coletivo requer debates sobre as diferenças étnico-raciais no próprio espaço da escola, associados ao contexto social, econômico, político e cultural do país.

Sem dúvida a observação do cotidiano escolar merece atenção especial por ser o ambiente onde estereótipos, preconceitos e discriminações são reproduzidas. Portanto, o currículo em ação significa integrar tudo o que ocorre na escola como contexto do estudo e de transformação das relações étnico-raciais. As relações interpessoais no cotidiano escolar têm sido problematizadas por meio de pesquisas, como mostra Kátia Regis (2012, p.53) em sua tese de doutorado ao analisar oito pesquisas que demonstraram que “nas escolas, a hierarquização dos estudantes devido à cor da pele e à textura dos cabelos contribui para gerar, nos(as) estudantes negros(as), a autorrejeição e o desejo de embranquecer.” As referidas pesquisas analisaram como ocorre o silenciamento e negação das situações discriminatórias direcionadas aos negros, geralmente fundados em um discurso sobre a igualdade abstrata. “Esse silenciamento, em certa medida, legitima a perpetuação dessas práticas e destaca a dificuldade dos(as) professores(as) em lidar com o conflito e com as diferenças, em uma escola pautada pela homogeneização.” (REGIS, 2012, p. 54)

4.2 Interculturalidade e possibilidades de superação de obstáculos

Por ora, para ampliar a reflexão aqui iniciada, propomos conceber a escola como espaço social, tomando como inspiração a noção de espaço da geógrafa Doreen Massey (2008). Se assim o fizermos, talvez possamos enxergar o potencial da escola para planejar o currículo segundo a política educacional nacional, produzindo um ambiente favorável às práticas pedagógicas mais adequadas à aprendizagem dos estudantes e ressignificação das relações étnico-raciais.

Segundo Doreen Massey (2008), uma das características do espaço é ser produto de inter-relações, constituído através de interações, seja do global ao ínfimo. Tomando este primeiro aspecto, a escola como espaço é também produto de interações entre os profissionais da educação, estudantes, suas famílias e vizinhança. Considerar esta ampla comunidade como formadora das relações deste espaço torna-se crucial para planejar o currículo e as ações didático-pedagógicas, a fim de garantir a implementação de saberes

dos povos autóctones legislados pelo Estado Brasileiro como necessários a formação dos escolares. Observar a escola como espaço pode significar tecer relações com a multiplicidade de saberes, culturas e práticas do bairro e, também com a cidade, o estado, o país, o continente, o globo. Há terreiros de Candomblé, igrejas, centros espíritas? Há grupos praticantes de capoeira, artes marciais e demais esportes? Quais são as práticas artísticas presentes na comunidade? Existem associações de moradores? Toda esta riqueza faz parte da escola pensada enquanto espaço.

Sendo a segunda característica do espaço a esfera da possibilidade da multiplicidade ou pluralidade contemporânea, na qual distintas trajetórias coexistem (coexistência da heterogeneidade), a escola revela-se como vocacionada a ser usina de múltiplos saberes, culturas e práticas pedagógicas. A escolha dos conteúdos programáticos, das abordagens e práticas pedagógicas podem ser guiadas por perspectivas multiculturais, especialmente fomentando a interculturalidade. Isto significa tecer um ambiente de respeito entre as culturas e saberes, proporcionando frutíferos diálogos fundado na equanimidade.

Vera Candau (2017), destaca algumas características da interculturalidade: a) promoção intencional da inter-relação entre distintos grupos culturais; b) rompimento da visão essencialista sobre as culturas e identidades culturais; c) concepção da hibridação cultural como um processo constante; d) reconhecimento dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais; e) identificação das questões da diferença e suas relações com a desigualdade presente no mundo. Para a autora, é preciso promover a educação que fomente a aprendizagem entre culturas, estabelecendo relações de respeito em condições de simetria e igualdade. Trata-se de “um espaço para negociação e de tradução” (CANDAU, 2008, p. 23). Compreender a escola como espaço ajuda a produzir o exercício da interculturalidade.

Para tanto, vale considerar a terceira característica do espaço. O espaço está sempre em construção, em processo de fazer-se, já que é produto de relações-entre, relações que estão embutidas em práticas materiais. O que isto quer dizer? A escola enquanto espaço não possui a rigidez como característica constitutiva, ao contrário, as relações se fazem e refazem em processo contínuos que favorecem a revisão das práticas. As interações podem construir novas formas de lidar com as práticas, rever

conteúdos, criar ambientes dialógicos onde os múltiplos saberes proporcionem ricas trocas e aprendizagens fundadas no respeito à diversidade.

Portanto, o processo de mudanças é contínuo e requer constante trabalho para ultrapassar os obstáculos legados pela matriz colonial de poder/saber. A inserção do Art. 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é fruto de intensos debates e práticas emancipatórias no Brasil e a sua implementação tem sido feita com dificuldades diante de uma sociedade tão marcadamente racista e machista. Neste artigo, a discussão sobre os efeitos da modernidade/colonialidade na educação brasileira evoca a importância de nos posicionarmos na intenção de produzir as condições de luta para descolonizar o pensamento e as práticas cotidianas.

Em suma, sob a perspectiva dos estudos pós-coloniais pós-modernos e pós-coloniais descoloniais, há muito a fazer para descolonizar o saber, o ser e o poder. Neste sentido, os movimentos sociais têm sido fundamentais para o avanço da garantia do direito a uma educação emancipatória que faça jus à diversidade étnica presente no país. Não podemos ignorar que as tensões entre a “consciência ocidental do Negro” e a “consciência negra do Negro” continuam a modular os avanços e retrocessos frente a este enorme desafio. Desse modo, refletir sobre os efeitos nocivos da modernidade/colonialidade na sociedade brasileira possibilita rever nossas práticas e discursos, o que poderá ajudar a superar os obstáculos constatados na realidade do sistema educacional brasileiro e a produzir estratégias para modificar o padrão racista que tem guiado as relações étnico-raciais no país.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio B; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. P. 59-91.

BARROS, Zelinda dos S. et al. **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Programa A Cor da Bahia, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal/ 1988.

_____. Congresso Nacional (1996) **LDB - Lei 9.394/96**. Estabelece Leis, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Brasília, 2008.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Junho, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Abya-Yala, 2017. Tomo 1. P. 146-161. Disponível em: < <https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/> > Acesso em: 25 de abril 2018.

_____. Multiculturalismo e Práticas Pedagógicas. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p.67-89

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro**. A origem do "mito da modernidade". Vozes, 196 páginas, 1993.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. Limites e possibilidades da implementação da Lei nº 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: HERINGER, Rosana; PAULA, Marilene de. (Orgs.). **Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Henrich Boll Stiftung; Action Aid, 2009, p. 39-74.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. P. 455- 491.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, vol. 32, nº 94, Jun. 2017. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017> > Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Novas reflexões sobre a “ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, Maio/Ago. 2008. Disponível em : < <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792008000200004> > Acesso em: 05 maio 2018.

MOORE, Carlos. **Racismo e Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

PEREIRA, Amílcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011. P. 25-45.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. P. 73 - 117.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Edgardo Lander (org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> > Acesso em: 01 de maio 2018

REGIS, Katia. Relações étnico-raciais e currículos escolares nas teses e dissertações em educação (1987-2006): possibilidades de repensar a escola. In: VALETIM, S. dos S; PINHO, V. A. de; GOMES, N. L. (Orgs.) **Relações étnico-raciais, educação e produção de conhecimento**: 10 anos do GT 21 da Anped. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. P. 45-62.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. Relações raciais em livros didáticos de Geografia do Paraná. In: VALETIM, S. dos S; PINHO, V. A. de; GOMES, N. L. (Orgs.) **Relações étnico-raciais, educação e produção de conhecimento**: 10 anos do GT 21 da Anped. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 2010.

_____. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO, CED, 1995.

VALETIM, Silvani dos Santos; SANTOS, Renato Lopes dos. Relações étnico-raciais na educação profissional integradas à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores. In: VALETIM, S. dos S; PINHO, V. A. de; GOMES, N. L. (Orgs.) **Relações étnico-raciais, educação e produção de conhecimento**: 10 anos do GT 21 da Anped. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. P. 27-44.

WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Abya-Yala, 2017. Disponível em: <

<https://ayalaboratorio.com/2018/03/31/catherine-walsh-pedagogias-decoloniales-praticas-insurgentes-de-resistir-reexistir-e-reviver/> > Acesso em: 25 de abril 2018.

Recebido em: 16 de maio de 2018
Aprovado em: 26 de junho de 2018

SOBRE OS AUTORES

Maria Eunice Borja é uma pesquisadora brasileira vinculada ao Núcleo de Estudos em Ciências Sociais e Saúde (ECSAS) da Universidade Federal da Bahia e membro da Sede Psicanálise. Possui experiência em Ciências Sociais, com ênfase em Sociologia e Sociologia do Direito, atuando principalmente nos seguintes temas: sociologia e psicanálise.

Cleifson Dias Pereira é um pesquisador e advogado brasileiro vinculado ao Grupo de Pesquisa Historicidade do estado e Direitos Humanos: interações sociedade, comunidades tradicionais e meio ambiente da Universidade Federal da Bahia. Ele tem experiência na área de advocacia e consultoria jurídica especializada, gestão pública, além de docência em direito, com ênfase nas amplas discussões sobre violência, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia e teoria do direito, acesso à justiça, políticas públicas, direito penal, política criminal, criminologia, direitos humanos, racismo e intolerância religiosa