



CURRÍCULOS DECOLONIAIS E OUTRAS CARTOGRAFIAS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS FRENTE A LEI n° 10.639/2003

Claudia Miranda¹

Resumo

Alinhamos as pedagogias sociais tais como se vê nos discursos midiáticos sobre as populações negras com as práticas curriculares vigentes no sistema educacional que no mesmo sentido pouco tem favorecido a emergência de outras movimentações para maior capilaridade no que concerne ao pressuposto que orienta uma educação antirracista indo na contramão dos pressupostos da Lei n° 10639/03. Vimos como uma tendência descolonizadora as interseções com espaços de aprendizagem que compõem o entorno das escolas tais como os museus comunitários, terreiros e comunidades quilombolas analisados como ambiências promotoras de novas cartografias. Em diálogo com os pressupostos de Aníbal Quijano (2003) sobre a “colonialidade do poder/saber” entendemos a relevância dessas configurações nos processos de “reaprendizagens”. Apontamos aspectos das insuficiências escolares, outras margens advindas dos espaços não-formais aqui interpretados como ambiências com maiores condições de recomposição epistêmica considerando o “paradigma do sensível” (Sodré, 2012).

Palavras-chave: Currículos de-coloniais; Diretrizes para a Educação das Relações étnico-raciais; Paradigma do sensível.

DECOLONIAL CURRICULUMS AND OTHERS CARTOGRAPHIES FOR THE EDUCATION FOR ETHNICAL-RACIAL RELATIONS: POLITICAL- PEDAGOGICAL CHALLENGES AND THE LAW 10.639/2003

Abstract

We align the social pedagogies as seen in the media discourses about the black people with the curricular practices prevailing in the educational system that in the same sense has little favored the emergence of movements that look for the implementation of an anti-racist education, going in the opposite of the presuppositions of the Law 10639/03. We have seen a tendency in decolonizing, the intersections with learning spaces that compose the around the school and promote new cartographies such as community museums, “terreiros” and maroon communities.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Projeto de Pesquisa de Educação Comparada *Intercâmbio Colômbia - Brasil: experimentos afrolatinos e diálogos interculturais na produção do conhecimento refletida nas políticas curriculares*. É membro do Grupo de Trabalho n.21 (Educação e Relações Étnico-Raciais) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Suas pesquisas incluem as políticas curriculares para a diversidade, perspectivas interculturais na formação de professores e os processos de descolonização do conhecimento legitimado como saber científico.

In dialogue with the Aníbal Quijano's (2003) assumptions about the “coloniality of power/knowledge”, we understand the relevance of these configurations in the “relearning” process. We pointed schools failures aspects, and issues arising from non-formal spaces, interpreted as ambiances with higher opportunities to epistemic restoration considering the “paradigm of sensitive” (Sodré, 2012).

Keywords: Decolonial Curriculums, Guidelines to the Education for Ethnical-Racial Relations, Paradigm of Sensitive.

CURRICULUM DECOLONIALITÉ ET AUTRES CARTOGRAPHIES POUR L'ÉDUCATION DES RELATIONS ÉTHNIQUES-RACIALES: DÉFIS POLITIQUES PÉDAGOGIQUES FRONT LA LOI n°10.639/2003

Résumé: Nous alignons les pédagogies sociaux comme on vu dans les discours médiatiques sur la population noire avec les pratiques de curriculums existantes dans le système éducationnel, que dans le même sens peu a favorisé l'émergence d'autres mouvements pour plus dense sur l'hypothèse que les guides éducation de combat au racisme en allant à l'encontre des hypothèses de la loi n ° 10639/03. Nous voyons comme une tendance décolonisatrice les intersections avec des espaces d'apprentissage qui composent l'environnante des écoles telles comme les musées communautaires, *cour* et des communautés marronnes analysés comme des ambiances promotrice de nouvelles cartographies. Dans le dialogue avec les hypothèses de Anibal Quijano (2003) sur la “colonialité du pouvoir/savoir” nous comprenons la pertinence de ces paramètres dans les processus de «réapprentissage». Nous appontons aspects des échecs scolaires, autres marges résultants des espaces non formelles ici interprétés comme ambiances avec plusieurs conditions de recomposition épistémique en considérant le “paradigme sensible”(Sodré, 2012).

Mots-clés: Curriculums de-coloniaux; Directives pour l'éducation des relations ethnique-raciales; paradigme sensible.

CURRÍCULOS DECOLONIALES Y OTRAS CARTOGRAFÍAS PARA LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES: DESAFÍOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS FRENTE A LA LEY n 10.639/2003

Resumen

Alinear las pedagogías sociales tales como se ve en los discursos midiáticos sobre las poblaciones negras con las prácticas curriculares vigentes en el sistema educacional que en el mismo sentido poco ha favorecido la emergencia de otras movimentaciones para mayor capilaridad en que concerne al presupuesto que orienta una educación anti-racista al contrario de sus presupuestos de la ley n 10.639/03. Se percibe como una tendencia descolonizadora las intersecciones con espacios de aprendizaje que compone el entorno de las escuelas tales como sus museos comunitários, terreiros y comunidades quilombolas analizados con rincones promotores de nuevas cartografías. En diálogo con los presupuestos de Aníbal Quijano (2003) sobre la “colonialidad del poder/ saber” entendemos la relevancia de las configuraciones en los procesos de “nuevas aprendizajes”. Se apunta aspectos de las insuficiencias escolares, otras márgenes advindas de los espacios no formales acá interpretados como ambientes con mayores condiciones de la recomposición espistémica considerando el “paradigma del sensible” (Sodré, 2012).

Palabras-clave: Currículos decoloniales; Diretrizes para la educación de la relación étnico-raciales; Paradigma del sensible.

As conexões entre o regime escravista e a situação de desvantagem socioeducacional que afeta a Diáspora Africana, na contemporaneidade, são inevitáveis. São inúmeras consequências em um cenário onde uma das mais significativas heranças coloniais é a persistência em definir o Estado brasileiro com base no patrimonialismo². Ao sugerirmos a descolonização do currículo e, outras cartografias para a Educação das Relações Étnico-raciais, vinculamos as questões sobre um *Alien* inventado socialmente, e reproduzido no sistema educacional e, as práticas discursivas sobre o *estranho* – as populações negras representadas como à margem dos padrões sociais - que circulam na esfera pública.

A nosso ver, as práticas curriculares adotadas na organização do sistema educacional, devem ser examinadas como parte de um mesmo *constructo* de inspiração, um princípio regulador que figura como um desafio para os segmentos que estão comprometidos com as lutas antirracistas e, por conseguinte, com as lutas anticoloniais. As dimensões com as quais nos defrontamos em uma agenda teórico-política engajada, inspiram a recomposição dos argumentos com os quais vimos trabalhando na perspectiva crítica de educação. Ampliamos, por isso, as análises sobre outras fronteiras epistêmicas que nos colocam para além dos muros da instituição social projetada para “educar”: a escola. Por detrás de manchetes de jornais, desenhos animados, novelas e seriados, pode estar oculto um tipo de investimento que tem merecido o *status* de “pedagogia midiática”.

São mutações que fazem emergir propostas mais planetárias para “aprender”. Ganham centralidade os espaços não-escolares tendo em conta sua vocação para o diverso, para a multiplicidade de apreensões que nos remete a amplas formas de negociar nossos saberes. Notadamente, essas ambiências podem ser interpretadas como ambiências que apresentam amplas condições de *recomposição epistêmica*, tema que recuperaremos mais à frente. Ao aceitarmos como relevantes essas esferas não-formais, poderíamos adotar eixos mais amplos e mais flexíveis para as mediações pretendidas, no ato de reconhecer e de autossensibilizar-se, no sentido dado por Muniz Sodré (2012).

² Para maior compreensão ver Raymundo Faoro, “Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro”. Porto Alegre: Globo, 1977

Isso porque se entende que o “paradigma cognitivo” chamado, também, de “paradigma do sensível” diz respeito a “força motriz da diversidade cultural” que está na sensibilização das consciências frente à emergência do *Outro*. Daquele “diferente” que a colonização produziu e que o sistema educacional deixa de fora. Ao considerarmos o incremento que significou o Plano Nacional de Implementação (2008) das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, (2004) “estamos defendendo a aderência de outros mapas culturais presentes no entorno da escola, na vizinhança, nos museus comunitários, nos parques, nos terreiros, nas comunidades jongueiras e nas praças por onde passam os sujeitos da Educação no ir e vir cotidiano”.

Os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento. Assumidamente, o que propomos são bases teórico-metodológicas que nos permitam experiências curriculares expedicionárias capazes de influir nas “*desaprendizagens*” que, na atualidade, empurram as portas das instituições educacionais sustentadas, ainda, por orientações eurocêntricas das práticas pedagógicas.

Para Muniz Sodré (2012, p. 185) a força motriz da diversidade cultural está em “autossensibilizar-se de maneira a tomar contato com a gênese contingente de suas crenças, valores e atitudes”. As trajetórias dos sujeitos representados como o “Diferente” da colonização passam a ganhar relevo, bem como suas ancestralidades, tendo em vista os objetivos da agenda antirracista a qual nos referimos. É com esse olhar que insistimos em trilhar percursos que incluam a *experiência com*, as práticas de aprender juntos/as no que concerne aos desafios de *desaprender para reaprender* novamente as multiplicidades que nos definem como sujeitos. Com base no paradigma do sensível (Sodré, 2012), sujeitos representados e inventados como subalternos e que nesse processo vem ocupando o lugar de *Aliens* no/do sistema educacional, passam a ganhar ênfase em “cenas pedagógicas” não apenas nas instituições formais de educação.

Nos trabalhos desenvolvidos sobre Estudos Culturais e Educação (Silva, 1995), se discutem práticas disciplinares e formas de exclusão com base em abordagens onde a *linguagem* e o *poder* são categorias que aparecem lado a lado apoiando outras interpretações necessárias sobre as ideologias que moldam identidades sociais e garantem a perpetuação de formas específicas de autoridade. Pensando com Henry

Giroux (1995, p. 95) apreendemos questões sobre como o “vínculo entre a linguagem e a construção de identidades individuais e sociais é evidente, por exemplo, na forma pela qual a linguagem é usada para privilegiar representações que excluem grupos subordinados”. Sob esse viés Giroux (1995, p.95) aponta que:

É evidente nas formas pelas quais o discurso dos testes, da avaliação e do gerenciamento recebe prioridade em detrimento da linguagem da política e da ética quando se trata de lidar com o propósito e o significado da escolarização em todos os níveis. E naturalmente, é evidente no pressuposto de que o inglês definido como padrão representa a forma correta de falar e escrever nas escolas em vez de, por exemplo, o idioma afro-americano.

Admitimos ser urgente indagarmos sobre como poderíamos ensaiar percursos mais ousados para *desaprendermos/reaprendermos* indo além daquilo construído no cotidiano da educação escolar. Nesse caminho, a multidimensionalidade geográfica passa a ser um imperativo. Isso porque “o conhecimento e a crença não se tornam legítimos [...] em virtude de sua produção no interior de disciplinas [...] nem de seu débito para com aquilo que supostamente constitui a cultura ocidental, mas se mesclam e se juntam com diferentes ambientes e histórias culturais” (GIROUX, 1995, p. 95).

Nossos percursos no âmbito da formação de professores/as nos aproximam de realidades dissonantes que pouco tem permitido ações inspiradas em uma perspectiva intercultural dialógica³. No confronto próprio da arena curricular, a dimensão político-pedagógica perde sua potencialidade por ser a escola um plano frágil, fragmentado e marcado por disputas de toda ordem que refletem preocupações ainda organizacionais em detrimento de linguagens significativas para os sujeitos implicados nos processos de aprendizagens definidos nos textos oficiais das políticas de educação conforme apontou Giroux.

Essas são conformações que revelam, sobretudo, como tem sido insuficiente o espaço/tempo das pedagogias concebidas como pertinentes ao mundo da vida, mas circunscritas aos territórios do sistema educacional.

Por conta dessas apreensões afirmamos que “é urgente fomentarmos novos letramentos para recolocarmos a dimensão humana como ponta de lança para uma cultura, uma linguagem, um pensamento que abrigue “estratégias sensíveis⁴” como

³ Sobre isso recomendamos o artigo de Miranda (2013).

⁴ Cf. Muniz Sodré (2012, p. 185).

“modos de aproximação das diferenças”, a partir do paradigma do sensível (SODRÉ, 2012).

Sabemos que os estudos das relações raciais desenvolvidos no Brasil, dizem respeito às análises macrossociológicas das desigualdades que implicam abordagens históricas e teórico-metodológicas de temas tais como ascensão e mobilidade e entrecruzam dados sobre injustiça, discriminação, racismo e desigualdades sociais. Portanto, são interpretações e exames sobre a distribuição de renda, acesso à educação formal, entre tantos outros fenômenos. Outras conformações penetraram as pesquisas sobre relações étnico-raciais e, o campo educacional apresentou, concomitantemente, um leque maior de preocupações que emergiram como escopo para as análises sobre as estratégias de perpetuação das hierarquias raciais.

Após 10 anos de promulgação da Lei nº 10.639/03⁵, discute-se no Brasil, alternativas que possam viabilizar a aderência aos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (2004) que orientam sua aplicação. Busca-se entender as configurações bem como manifestações diversas sobre a insurgência daqueles/as representados como *outsiders* negros na esfera pública. A nosso ver, invisibilizar as agendas dos segmentos que colonialmente foram silenciados durante séculos - com a construção de esferas públicas particulares -, tem garantido o autorreferenciamento e a fragmentação racial, como veremos na próxima seção.

PEDAGOGIAS E GRAMÁTICAS SOCIAIS COMO DISPOSITIVOS REGULATÓRIOS

Destacam-se alguns aspectos significativos para quem deseja compreender como a primeira década do século XXI esteve marcada por lutas retóricas onde o movimento negro brasileiro pode sentir o impacto das primeiras conquistas a partir do governo Lula⁶, mas também a densidade dos embates formados no âmbito da esfera pública.

Ao avançarmos nas análises sobre os discursos em confronto, nos meios de comunicação, no ano seguinte ao ano da promulgação da Lei nº 10639/03, mapeamos

⁵ A Lei nº 10.639, de 2003, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas (fundamental e médio).

⁶ Foi durante o Governo Lula (2003-2010) que foram instituídas parcerias e onde se pode pensar efetivamente na execução de um maior número de iniciativas que resultaram das negociações junto ao governo brasileiro.

cerca de 80 notícias veiculadas pelos dois principais periódicos impressos (o Globo e Jornal do Brasil) do Rio de Janeiro. E ao examinarmos esses textos, interpretamos a prática jornalística como mosaico, que quando recortado, tende a forjar pedagogias sociais e produzir sentidos que, conseqüentemente, geram insuficiências sobre o tema das políticas de ação afirmativa.

Outro aspecto que pode ser incorporado são alguns relatos de ativistas⁷ que afirmaram, à época, sua insistente tentativa de garantir maior espaço para a circulação dos argumentos advindos do movimento negro não obtendo êxito nas tentativas de negociar a réplica nos periódicos aqui em questão. Uma estratégia significativa para entendermos essas narrativas foi observar como o formato *debate* (contra e a favor) reinventou o lugar discursivo dos sujeitos sociais - expectadores - como uma das formas de configuração da esfera pública. A ênfase se deu a partir de um discurso construído para alertar para o *perigo* da postura “irracional” presente na defesa da reserva de vagas, uma concepção “injusta”, e “desnecessária”.

Vimos que, no caso do Brasil, o jogo midiático para engendramentos comunicacionais devem ser considerados como objeto de pesquisa também para o campo dos estudos nas Relações Raciais e para sua historicização.

Ao observarmos esses enfrentamentos retóricos, notamos uma ampliação das referências aos acontecimentos invisibilizados na cena comunicacional. Tomamos como base no exame dos modos de pensar as identidades nacionais, nesses veículos, a realidade multicultural sendo, necessário, conseqüentemente, recompormos os espaços de formação de representações plurinacionais incluindo esse tipo de *medium* por exercer grande influência nos processos de produção de sentidos. Estudos recentes sobre imagem, subjetividades, participação e formação humana (UNESCO, 2002) reconhecem que o poder desses meios de comunicação é incomensurável conforme destacou Jorge Werthein (2002 p 11).

E “devido à magnitude do problema, importa promover o debate e divulgar pesquisas e experiências sobre educação para mídia”. Por tudo isso, a primeira década do século XXI pode ser entendida como um período dinâmico na história recente do movimento negro. A *performance* dos jornais de grande circulação ganhou destaque nesse processo – emergência/efetivação das propostas de políticas de ação afirmativa.

⁷ Sobre isso recomendamos o trabalho de Miranda (2006).

Revelou uma estratégia discursiva pretendendo forjar, com base no reforço de estereótipos presentes nos textos, a ideia de fracasso por parte dos segmentos insurgentes⁸.

Partimos de uma perspectiva que defende outros tipos de distribuição de espaços propositivos entendidos, em nosso quadro teórico, como mapas políticos e culturais. Daí, a urgência de garantirmos arenas diferenciadas de promoção de discursos, de *desaprendizagens/reaprendizagens*, de modos de *aprender com*. A força narrativa dos jornais impressos com os quais trabalhamos nesse levantamento é de convencimento extremo e por isso tendem a “forjar identidades” chegando mesmo a orientar modelos civilizatórios. Em outras palavras, conforme o argumento de Sergio Costa (2002, p.18),

Mesmo considerando que a esfera pública é um fórum de debate, estabelece-se uma diferenciação funcional rígida entre os porta-vozes de partidos, de grupos organizados etc. e os meios de comunicação, por um lado, e o público (no sentido da plateia) por outro. Enquanto os primeiros são, em última instância, os atores da esfera pública, o público é mero destinatário das mensagens, sem voz pública efetiva.

Essas disjunções provocam embates políticos no que concerne às agendas dos coletivos que lutam por maior representação na sociedade. Assim, as respectivas demandas podem ser expostas e defendidas com a promoção de suas reivindicações na esfera pública (Costa, 2002). Por conta dessa capilaridade, os periódicos podem ser colocados, também, como objeto de discussão pública e problematizados já que são remetidos à esfera privada onde se cultivam interesses particulares de controle a partir de práticas discursivas também particulares. Faz-se urgente interpretarmos esses fenômenos para sabermos como os jornais produziram narrativas que ressaltavam a probabilidade de fracasso por parte dos/as universitários/as negros/as ingressantes pelo sistema de reserva de vagas⁹ nas universidades públicas. Observarmos como este tipo de *medium* tem legitimado e ainda legitima discursos e pré-noções “particulares” que vão influenciar comportamentos racistas e segregacionistas nas instâncias que, por sua vez, reproduzem tais ideologias.

⁸ Boaventura de Souza Santos (2004) discute os modelos de universidade no século XXI e destaca a situação brasileira nos orientando a pensar como os movimentos sociais passam a ser os “insurgentes”, termo que adotamos para o desenvolvimento desse trabalho.

⁹ Sobre o processo de implementação do sistema de reserva de vagas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro recomendamos a tese de doutorado de Elielma Ayres Machado intitulada “Desigualdades raciais e ensino superior: um estudo sobre a introdução das leis de reservas de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes da UERJ” (2004).

Consideramos que os veículos midiáticos de comunicação refletem um histórico pacto simbólico, por redimensionar a degenerescência das identidades negras. A relevância das análises que desenvolvemos sobre essas representações nos jornais se conforma quando examinamos as manifestações contrárias às cotas¹⁰. Por trás de um discurso de legitimação do banal¹¹ e do exótico, eles ocultaram as diferenças de classe e as hierarquias do consumo que geram e condicionam as preferências sociais (Moraes, 2002).

A partir de algumas interseções potencializadoras para a compreensão da disputa retórica que implica a desconstrução das representações construídas sobre os/as afro-brasileiros, os estudos sobre a colonialidade do poder/saber - teorias interessadas na revisão das narrativas sobre o sujeito colonizado -, tocam nossas análises. As pesquisas de Aníbal Quijano (2013) e de Catherine Walsh (2013) ganharam destaque por indagarem sobre o poder mobilizador do discurso colonial - neste caso, as pedagogias midiáticas, os discursos/textos curriculares, as práticas docentes subalternizadoras. Sob essa orientação, foi possível reconhecermos os vínculos entre a opinião pública e a organização das políticas de transmissão de conteúdos escolares (currículo).

E assim, a regulação passa a ser o mote desse modo de preservar as bases da colonialidade do poder/saber. Assumimos, em nossas proposições, a esfera midiática e suas táticas de preservação das hierarquias coloniais como implicações para os estudos desenvolvidos sobre Educação e Relações Étnico-raciais. Isso porque estamos diante de enfrentamentos simbólicos e de produção de sentidos, de controle de sentidos que visam atropelar as agendas antirracistas/anticoloniais.

A censura à institucionalização das ações afirmativas, reconhecida nos textos/discursos que buscamos acompanhar, sobretudo, em meados da década de 2000 sobre os *outsiders negros*, nos mostrou um tipo de fomento de estratégias de reificação de práticas de resistência à negociação implícita no caráter reivindicatório do movimento negro. Deste modo, consideramos que a gravidade das desigualdades raciais tem sido rechaçada na construção do consenso sobre o “perigo” das reivindicações. A

¹⁰ Em nossas análises em diálogo com o quadro teórico de Muniz Sodré sobre a Estética do Grotesco (2002) nos meios de comunicação – neste caso os jornais – as *ações afirmativas* são renomeadas e traduzidas como *cotas* sendo tema debatido entre um determinado grupo, um discurso eurodirigido refletindo apenas os interesses apenas deste segmento.

¹¹ Para essa análise, construir um discurso sobre quem é a favor e quem é contra as *cotas*, pode significar a tentativa de banalizar a luta pelos direitos dos grupos racializados visto que a agenda que está colocada é discutir as políticas de ação afirmativa como um dos mecanismos para a promoção da igualdade racial.

partir dessa constatação, passou a ser urgente uma maior preocupação com os efeitos das inspirações coloniais, das táticas de reedição de formas de controle social que tem como foco, a não-agência dos grupos afro-brasileiros.

Tem sido necessário considerarmos o jogo retórico que desqualificou a consistente produção teórica sobre o racismo e seus desdobramentos no Brasil. A ideia de autorreferenciamento, de fragmentação racial que mencionamos aqui, serve para a análise sobre a eficácia do silenciamento dos sujeitos subalternizados pela *ideia de raça*, como veremos no argumento de Aníbal Quijano (2003).

LUTAS ANTIRRACISTAS/ANTICOLONIAIS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Nosso estudo pode ser interpretado a partir de uma *clave de-colonial* (WALSH, 2013) a começar pelos interlocutores aqui privilegiados, sendo por isso, um contraponto aos conhecimentos de matriz eurocêntrica. Mapeamos as interseções entre os estudos realizados por autores/as situados/as no contexto latino-americano como é o caso de Aníbal Quijano (2003) e de Catherine Walsh (2013) alinhados com os grupos insurgentes da América Latina. Com base em seus quadros propositivos, fomos levados/as a considerar como provável a potencialidade de espaços dialógicos mais amplos que possam favorecer modos diferenciados de letramento para o trabalho em conformidade com a Educação das Relações Étnico-raciais.

A nosso ver, são tarefas de recomposição epistêmica que incorporam, portanto, uma orientação *de-colonial* para:

[...] quitar las cadenas que aún están en las mentes como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desesclavizar las mentes como decía Malcolm X, y desaprender lo aprendido para volver a aprender, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García (Walsh, 2013, p. 12).

Pensando com Catherine Walsh (2013) tarefas tais como essa, procuram desafiar e destruir as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, uma estrutura, ainda hoje, permanente que mantém padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres representados como menos humanos (p. 12). Ao aceitarmos os argumentos da *clave de-colonial*, passa a ser possível, apoiamo-nos em uma perspectiva que admite outras entradas epistêmicas e

consequentemente, *abordagens que sugerem que desaprendamos para voltar a aprender*. Em uma perspectiva *de-colonial*, somos levados a desaprender e a problematizar o lugar dos segmentos *outsiders*, do *Alien*, do *outro colonial* para reconhecermos caminhos diversificados que nos aproximam de experiências efetivas de descolonização. Assim, a *clave de-colonial* reforça o desaprender para descolonizar os referenciais legitimados na transmissão de saberes legitimados como currículo.

Vimos que nessa primeira década, ainda que sob forte resistência, iniciamos a problematização acerca das múltiplas identidades nacionais. Nos meios acadêmicos, inúmeras temáticas foram introduzidas denunciando os efeitos das pedagogias midiáticas e sociais e, por conseguinte, a transmissão cultura, ganhou outras ênfases nos fóruns sobre “Estado ampliado”, “legitimidade das universidades de prestígio”, “participação social dos coletivos organizados”, por exemplo. São confrontos e disputas retóricas envolvendo os movimentos sociais, as supremacias ideológicas governamentais e por último, algumas alas, interessadas em garantir políticas mais equânimes que contemplem os segmentos em desvantagem sociorracial.

E, “políticas de ação afirmativa” fizeram parte do conjunto de temáticas que reconfiguraram o acontecimento universitário. Emergiram como demandas dos movimentos antirracistas e podem ser interpretadas como resultado de negociação e articulação contínuas que implicaram diferentes instituições negras e gestores públicos de orientações políticas diversas. Referimo-nos a uma dinâmica que envolveu sujeitos coletivos em espaços de reivindicação por maior acesso aos bens educacionais e maior mobilidade socioeconômica.

Ao propormos outras cartografias para *desaprendermos/reaprendermos* sobre nós mesmos, vimos como estratégico, dar centralidade às formas de reversão das assimetrias promovidas pela “colonialidade do poder/saber” como argumenta Aníbal Quijano (2003). Inspirados/as por esse quadro teórico, não podemos ignorar os confrontos ideológicos que envolvem diferentes esferas na agenda das políticas com foco nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Na experiência de *desaprender/reaprender* será imperativo assumirmos coletivamente os efeitos da dominação colonial que bestializou todos os envolvidos – o colonizador e o colonizado. Vislumbrarmos outras aberturas epistêmicas para entendermos as implicações da ideia de “raça” como eixo fundamental do padrão de

poder modernidade/colonialidade. Isso porque “raça” é uma construção mental, uma classificação social da população mundial que permeia as dimensões mais importantes do poder incluindo sua racionalidade específica – o eurocentrismo (QUIJANO, 2003).

Ao propormos *outras cartografias para a Educação das Relações Étnico-raciais*, passou a ser indispensável focarmos nas tendências advindas de uma problemática que nos recoloca como parte da experiência latino-americana no intuito de mapearmos as formas de engendramento epistêmico que nos assolam e nos paralisam.

Quando aproximamos os descritores “Relações Raciais” e “Educação”, encontramos, notadamente, como pano de fundo, uma preocupação com as questões sobre a seleção de conhecimentos, a formação a partir da perspectiva da pluralidade cultural e temas sobre as desigualdades na forma de representação dos/as negros/as nos objetos culturais adotados pela administração do sistema educacional. Nos congressos realizados no Brasil para o debate acerca da diversidade e das políticas curriculares, apreendemos aspectos sobre disputas retóricas na elaboração de textos orientadores que refletem o ideário das políticas educacionais.

Nesse cenário, foram defendidas propostas que destacaram a urgência de se desenvolver ações estratégicas para a formação de professores, promoção e valorização da história dos povos africanos e da (s) cultura (s) afro-brasileira (s), da diversidade na construção histórica e cultural do Brasil, entre tantas abordagens. Encontramos pesquisas acadêmicas que apontam diferentes possibilidades teórico-metodológicas para investigações sobre o cotidiano e a diversidade e que ampliam a produção de saberes questionando processos conservadores de aprendizagem para a formação de professores/as (Cardoso, 2013; Viana, 2013, Guimarães, 2012).

Parece tomar contornos significativos uma “área de pesquisa em construção”, que passa a alimentar um conjunto de pesquisas que tem como eixo orientador a *História da África e as Culturas Negras* na sua diáspora sendo esse um campo interdisciplinar. Encontramos inúmeras contribuições para os estudos desenvolvidos interseccionalmente perpassando as Ciências Sociais e o campo da Educação. Chamam atenção formulações consistentes sobre o pensamento científico e a perpetuação de supremacias ideológicas apoiadas na hierarquização de saberes legitimados como conhecimento de referência.

Pesquisas apresentadas em formato de teses e dissertações e que tomam como objeto de análise iniciativas desenvolvidas por instituições não-governamentais, associações religiosas com foco na emancipação intelectual e maior mobilidade socioeducativa, foram destaque nas reuniões do grupo de trabalho n. 21 da ANPEd¹². Constitui-se como uma fonte para novas perspectivas sobre as aprendizagens significativas indo além da instituição escolar. E nesse mosaico de saberes, vimos embutido o ideário do movimento negro brasileiro. Inúmeros aspectos de sua pauta reivindicatória, estão refletidos nesses estudos. Por tudo isso, as disjunções entre o modelo tradicional de “escolarização” e o modelo que se pretende vigoroso por exigir uma política educacional voltada para a abertura ao conhecimento nascido também das experiências periféricas - dos “Quilombos”, invisibilizados pelo sistema social, exigem contornos epistêmicos mais acentuados. Em outros termos, admitimos a insuficiência dos aportes teórico-políticos com os quais temos trabalhado sobre *currículo e diversidade* nos projetos situados no eixo da educação comparada.

A ação política e a dinâmica organizacional do movimento negro, deflagrou, em âmbito nacional, um processo de debate, que desestabilizou a esfera pública, lançou novas lentes para a educação básica, pôs em xeque os cursos de licenciaturas e deu ênfase às teorias críticas de educação focadas nos estudos culturais e na crítica pós-colonial. Essa dinâmica fez parte da agenda na qual as DCNs para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas¹³ (2004) ganharam relevo.

Como desdobramento de uma aposta na educação para a diversidade, a Lei nº 10639/2003 representa um dos mais significativos elementos no avanço das lutas antirracistas e que tem, como particularidade, gerar maior problematização sobre as injustiças promovidas pelo sistema educacional. Nesse argumento, podemos apontá-la como resultado de um modo de se enfrentar os *lugares fixos* reservados para os que, antes, ocupavam apenas algumas alas da “Casa Grande” nas representações construídas sobre os afro-brasileiros. Tem como escopo, *fomentar uma recomposição espacial-temporal-curricular que é parte das políticas de ação afirmativa de combate às desigualdades raciais das mais significativas*. Trata-se, portanto, de uma das metas do

¹² Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

¹³ Essas diretrizes curriculares foram aprovadas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação CP 03/2004.

movimento negro voltada para a afirmação das africanidades no contexto da educação formal. É também, uma aposta nas dimensões político-pedagógicas da diversidade cultural e na concretização de uma Educação das Relações Étnico-raciais indo além das estruturas rígidas do Estado. Sugere trabalho de campo, iniciação científica com foco nos/as estudantes e mediadores/as. Exige flexibilização e outras mobilidades físicas. Para além de viagens mentais, propõe expedições que recolhem os saberes ancestrais como pauta e reflexão coletiva. As experiências de *desaprender/reaprender* devem ser compartilhadas e por isso podem ser consideradas interculturais e colaborativas por rejeitarem as hierarquias vigentes que influenciam o imaginário coletivo.

ENTRE PLANOS E AÇÕES EM CLAVE DE-COLONIAL

Ao organizarmos a *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação* (2004), foi possível apreendermos o quanto tem sido significativa o crescimento de um campo de pesquisa que é, ao mesmo tempo, um campo de luta teórico-política. Por outra parte, as transformações profundas são acompanhadas por configurações violentas e vorazes. Foi possível entender esses descaminhos incorporando análises sobre como tem sido construído o *censo comum* e as representações sociais acerca da agência performática dos afro-brasileiros. Os veículos de comunicação fazem parte dessa dinâmica e ocupam um lugar privilegiado por conta de sua capilaridade.

É *mister* que assumamos ainda, os avanços da agenda antirracista/anticolonial, nessa primeira década do século XXI. Das propostas advindas do movimento negro, a adoção de uma dinâmica que favoreceu a construção de espaços envolvendo o Estado e os/as intelectuais ativistas do próprio movimento negro, deve ser ressaltada. Na esfera pública, estão em disputa discursos e práticas sociais entendidos como antagônicos e concorrentes. A experiência de negociar interseccionalmente definiu o processo de elaboração dessa política para o trabalho com/na diversidade afro-brasileira. Entre leis, diretrizes, pareceres, orientações e ações, foi estratégico elaborar, posteriormente, o Plano Nacional de Implementação das DCNs (2008). Por outra parte, o debate sobre a realidade multicultural *versus* as “pedagogias monoculturais” que predominam nas instituições escolares, segue em aberto.

A pesquisa de Luciana Guimarães Nascimento sobre a educação das relações étnico-raciais nas escolas do Município do Rio de Janeiro apresenta as seguintes conclusões:

Constatamos que as escolas consultadas ainda não trabalham por uma educação étnico-racial e, a influência de elementos extraescolares norteiam ações pedagógicas, como no caso das políticas adotadas pelo Estado, que influenciam o currículo oficial seguido pelas redes de ensino, inspirando a reprodução de conteúdos hegemônicos, em detrimento a saberes inerentes aos indivíduos negros africanos em diáspora. Da mesma forma, notamos pilares sustentados pela ideologia racista, que dificultam uma forma de pensar/agir aberta à diversidade cultural e étnico-racial inerente ao território brasileiro, favorecendo a propagação de atitudes racistas e discriminatórias contra os negros nas escolas (Guimarães, 2013, p. 7).

Resultados tais como esses, nos indicam que a aprovação do Plano Nacional das DCNs, têm a ver com diagnósticos substanciais sobre uma situação já apontada em inúmeros trabalhos sobre a elaboração/execução da proposta educacional aqui em relevo. Outra sinalização relevante aparece na tese de Maria Claudia Cardoso Ferreira (2013) sobre a profissionalização/formação para as relações étnico-raciais em História:

Podemos identificar, desde a aprovação da Lei, a constituição de uma área de pesquisa e ensino destinada majoritariamente à história da África, em detrimento dos outros temas preconizados pela Lei, revelando interesses, jogos de força e posicionamentos políticos (Ferreira, 2013, p. 219).

O estudo de Ferreira (Ibidem) também indica que em uma proposta de formação inicial na modalidade a distância, em História, baseada na desconstrução de representações e imagens estereotipadas sobre as africanidades e os africanos, “algumas delas, como as noções de África-vítima, África-conquistada e África-primitiva, permaneceram nos escritos dos cursistas no decorrer de todo o curso de história da África, constatação que revela a força dessas representações [...]” (p. 220).

Conforme os princípios contidos no texto do Plano Nacional de Implementação das DCNs (2008):

A Lei nº 10639 e, posteriormente, a Lei nº 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos.

O plano desenvolvido pela Subsecretaria de Políticas de Ações Afirmativas da SEPPIR visa estabelecer estratégias para garantir a adoção das respectivas leis acima descritas. Dentre suas metas está garantir três ações indispensáveis como a *formação dos professores*, a *produção de material didático* e também a *sensibilização dos gestores da educação*.

Não obstante, os objetivos apresentados revelam o grau de dificuldade do processo de legitimação dos conteúdos selecionados:

- 1- Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10639/03, Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08.
- 2- Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país;
- 3- Colaborar e construir com os sistemas de ensino, instituições, conselhos de educação, coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03 e 11645/08;
- 4- Promover o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos e paradidáticos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira e a diversidade;
- 5- Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana;
- 6- Criar e consolidar agendas propositivas junto aos diversos atores do Plano Nacional para disseminar as Leis 10639/03 e 11645/08, junto a gestores e técnicos, no âmbito federal e nas gestões educacionais estaduais e municipais, garantindo condições adequadas para seu pleno desenvolvimento como política de Estado.

Selecionamos esses objetivos não com a intenção de analisarmos as suas complexidades, mas para realçarmos os pontos de contato e as disjunções que são facilmente reconhecidas a partir das análises de Guimarães (2012) e de Ferreira (2013).

Macedo (2006) tem defendido o currículo como um híbrido onde “tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências. Em um e outro movimento, que são parte do mesmo, permitem que a diferença apareça na negociação com as estruturas de violência e violação que (as) produziram” (p. 290). Assim,

A perspectiva de que o ato pedagógico e o currículo escolar sejam um espaço-tempo de colonização recoloca, em novos moldes, preocupações expressas pelas teorias da reprodução, que denunciavam o quanto a escola e o currículo estavam à mercê dos imperativos dos saberes dos grupos tanto cultural quanto economicamente hegemônicos (MACEDO, 2006, p. 292).

As outras cartografias possíveis estão alinhadas com as *desaprendizagens/reaprendizagens* que, a nosso juízo, são provocações que nascem conforme as condições de “autossensibilização” defendida por Muniz Sodré (2012). A força motriz da diversidade cultural afetará as consciências frente à emergência do *Outro* e, como desdobramento, a descolonização dos referenciais cristalizados como unívocos, tende a insurgir. Por conseguinte, convencemo-nos da urgência de “aprender com”, da interessante abordagem em *clave de-colonial*. E, se assim nos confrontarmos, com aquilo já explicitado no terceiro objetivo do Plano de Implementação - que é de *colaborar e construir com os sistemas de ensino, processos pedagógicos para a implementação das Leis 10639/03* -, será urgente assumirmos as cartografias urbanas, os amplos recursos metodológicos disponíveis ao ar livre. Encontraremos distintos modos de movimentação corpórea. Essas podem ser algumas ações de uma estratégia de *desaprender*. Por esse atalho, poderíamos vislumbrar outros lugares epistêmicos que venham a operar em diálogo com as urgências dos sujeitos forjados na aventura colonial e mantidos por conta do dispositivo de regulação mencionado por Quijano (2003).

São renúncias para articular demandas locais que facilitam a desestabilização de políticas educacionais conservadoras. A rebeldia e a crítica permanente nos indicam outros horizontes de sentido. Quais seriam os referenciais geográficos que deixamos de fora para viver as relações que nos constituem como membros de uma comunidade? Quais seriam, por fim, as possibilidades *de-coloniais* de insurgência? São esses alguns dos próximos desafios revelados após 10 anos de “implementação” da Lei n. 10639/03.



Referências bibliográficas

BRASIL. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2008.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira*. Brasília. 2004.

_____. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais*. Brasília: MEC; SECAD, 2006.

COSTA, Sergio. *As cores de Ercília: esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais*. Belo Horizonte, Editora da UFMG; Brasília, 2002.

FERREIRA, Maria Claudia Cardoso. *A formação para as Relações Étnico-raciais e a profissionalização em História: saberes e práticas docentes no contexto da Educação à distância*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: FGV, 2013.

GIROUX, Henry A. *Praticando estudos culturais nas Faculdades de Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MACEDO, Elizabeth. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. *Revista Brasileira de Educação*. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MIRANDA, Cláudia. (2013) Frantz Fanon na formação de professores: teorias e outras práticas para os currículos a partir da lei nº 10639/2003 In: *Relações raciais no cotidiano escolar*. Diálogos com a lei 10.639/03 SOUZA, Maria Elena (Org.) 2ª. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco L. de; DI PIERRO, Maria C. *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MIRANDA, Claudia. *Narrativas subalternas e políticas de branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

MORAES, Denis de. *A Hegemonia do grotesco no imaginário da mídia*. *Ciberlegenda*, n. 9. 2002.

NASCIMENTO, Luciana Guimarães. *“Aqui todos são iguais!”: uma análise sobre as relações étnico-raciais em escolas municipais do Rio de Janeiro*. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz e PAIVA, Raquel. *O Império do Grotesco*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

QUIJANO, Aníbal. La colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciências Sociais – perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2003.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de El insurgir, re-existir y re-vivir*. Disponível em: www.saudecoletiva2012.com.br/.../didatico03.pdf. Acessado em 01/09/2013.

_____. *Interculturalidad crítica y decolonialidad: ensayos desde Abaya Yala*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação à edição brasileira. In. CARLSSON, Ella e FEILITZEN, Cecília von. *A criança e a mídia: imagem, educação, participação*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

Recebido em julho de 2013
Aprovado em setembro de 2013