

A lei 10.639/03 como potencial decolonizadora do currículo: tessituras e impasses

The law 10.639/03 as a decolonizing potential of the curriculum: tessitures and impasses

Débora Ribeiro¹

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro)
deboraribeiromsncom@msn.com

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar o potencial decolonizador da Lei nº 10.639/03, que insere a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação básica. Para tanto, utilizamos o referencial do Pensamento Decolonial Latino-Americano para afirmar a necessidade de construir uma pedagogia decolonial, que considere os diferentes conhecimentos e culturas em igualdade de diálogo. No entanto, para analisar o potencial decolonizador da Lei 10.639/03 é preciso ainda considerar o âmbito das políticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais financeiros e multilaterais, cujo foco é a amenização dos conflitos e não a transformação da sociedade. Os resultados apontam que apesar dos impasses, a Lei figura como importante instrumento para a construção de uma educação decolonial, pois parte das reivindicações dos movimentos negros e afirma a legitimidade dos conhecimentos, da história e cultura de grupos sociais e culturais historicamente silenciados.

Palavras-chave: Interculturalidade; Movimentos sociais; Decolonização.

Abstract: The object of this study is to analyse the potential decolonizer of the Law nº 10.639/03, which inserts the obligatory teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture. For this purpose, we use the referential of Latin American Decolonial thinking to affirm the need to construct a decolonial pedagogy, that considers different knowledge and cultures in equal dialogue. However, to analyze the potential decolonizer of the Law 10.639/03 it is also necessary to consider the scope of educational policies

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro).

guided by international financial and multilateral organizations, whose focus is the mitigation of conflicts and not the transformation of society. The results indicate that despite the impasses, the Law is an important instrument for the construction of a decolonial education, as part of the claims of the black movements and affirms the legitimacy of knowledge, the history and culture of historically silenced social and cultural groups.

Keywords: Interculturality; Social movements; Decolonization.

Introdução

Os movimentos sociais atuam enquanto movimentos antissistêmicos (Zibechi, 2014), reivindicam não apenas seu reconhecimento e valorização, mas principalmente sua inserção e transformação da configuração moderna-colonial do Estado. A conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural desses dois processos: a modernidade e a organização colonial do mundo. A cosmovisão que orienta a modernidade é a que afirma o progresso e a superioridade dos conhecimentos que esta sociedade produz, articulada com a colonização e subjugação dos outros povos, territórios e suas culturas. Esta narrativa organiza todas as culturas, povos e territórios de forma que a Europa é sempre o centro e o melhor. Tal cosmovisão eurocêntrica, também presente nos currículos escolares, coloca todas as outras formas de ser, viver e pensar diferentes como carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais e pré-modernas (Lander, 2005).

A colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial de poder capitalista, fundado na imposição de uma classificação étnico-racial da população mundial. Colonialidade não é a mesma coisa que colonialismo. Colonialismo denota uma relação política e econômica onde a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação. Já a colonialidade se origina do colonialismo, mas não se limita a uma forma de relação de poder entre os povos, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se relacionam entre si, através do mercado capitalista e da ideia de raça, assim, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (Maldonado-Torres, 2007).

Neste sentido, de(s)colonização hoje não significa um projeto de libertação das colônias com vistas a formar Estados independentes, mas sim o processo de decolonização epistêmica e de socialização dos conhecimentos. Significa, entre outras coisas, aprender a desaprender (Mignolo, 2008). Desaprender a universalidade do conhecimento científico, da cultura europeia, do desenvolvimento linear e unidirecional da humanidade. Reaprender o papel epistêmico dos conhecimentos subalternos e ancestrais, que são subjugados juntamente com a população constituída por indígenas, negros, quilombolas, mulheres, idosos, crianças, homossexuais, ou seja, por identidades que não fazem parte da política imperial de identidades.

Este processo faz parte dos movimentos sociais, que requerem o reconhecimento da diferença colonial, ou seja, a forma como grupos sociais, conhecimentos, culturas e suas organizações sociais são produzidos como inferiores e superiores.

Utilizando este referencial, que parte do pensamento Decolonial Latino-americano, com autores como Boaventura S. Santos (2011), Catherine Walsh (2013, 2009, 2008, 2007), Raúl Zibechi (2014), Aníbal Quijano (2007), Santiago Castro-Gómez (2007, 2005), Edgardo Lander (2005), Maldonado-Torres (2007), entre outros, analisamos a potencialidade da Lei 10.639/03 como decolonizadora dos currículos escolares brasileiros. No entanto, diante da configuração do capitalismo mundial e do Estado neoliberal, temos que considerar também as limitações da Lei enquanto emancipadora no bojo das políticas educacionais orientadas pelos organismos financeiros e multilaterais. Estas políticas são orientadas de forma compensatória, quando direcionadas para grupos étnico-raciais, a fim de amenizar os conflitos sociais e permitir a perpetuação do sistema mundial de poder (Ball, 2011; Gorostiaga e Tello, 2011; Rocha, 2006).

Apesar disso, as legislações voltadas às questões étnico-raciais figuram no cenário educacional como importante meio de tornar o ambiente educacional mais democrático, por meio da compreensão e aceitação da diversidade existente na sociedade brasileira. A Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, inserindo os artigos 26-A, 79-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africana e Afro-brasileira. A Lei é uma conquista do movimento negro, que emerge como forma de negar a história oficial do negro no Brasil, a fim de possibilitar outra interpretação da sua trajetória. Assim, o movimento negro se configura como “negatividade histórica” (GOMES, 2012, p. 136), ao mesmo tempo em que foi responsável pelas conquistas referentes ao maior ingresso da população negra na escola, pelas críticas aos currículos e materiais didáticos estereotipados, pela inclusão da questão racial na formação de professores, assim como pela obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira, entre outras ações afirmativas.

A Lei 10.639/03 é uma resposta ao movimento negro, que reivindicou junto aos órgãos competentes o direito a uma educação equitativa para a população negra. Sobretudo quando a omissão no currículo escolar dos conhecimentos, manifestações culturais e organização social dos diferentes grupos sociais, configura-se como exclusão de grande parte da população ao supor a homogeneidade dos alunos e a universalidade dos saberes escolares. De modo que, o potencial da Lei é inserir nos currículos escolares uma diversidade de saberes capazes de assegurar o reconhecimento e a valorização da história e cultura da população negra, ao mesmo tempo em que se desconstrói o mito da democracia racial. Mas também faz parte da construção de uma sociedade outra, com conhecimentos outros e formas de ser e viver outras, uma sociedade baseada na diversidade e na interculturalidade como uma ferramenta, um processo e projeto construído a partir da população subalterna, exercida desde *abajo*.

Eurocentrismo nos currículos escolares e a perspectiva decolonial

Aníbal Quijano (2007) descreve a constituição dos países do Hemisfério Sul do mundo a partir do que ele define como colonialidade do poder, do ser e do saber. Esta configuração tem sua origem atrelada ao início da modernidade como forma de dominação e exploração, que o autor data em 1492, com a invasão da América. Conforme Dussel (2005), o *ego cogito* foi precedido pelo *ego conquiro*, que constituiu o mito da modernidade, justificando o uso da violência no processo civilizador dos povos que não o aceitaram. Nesta ótica, tal processo é isento de culpa, pela superioridade e missão civilizadora atrelada à modernidade.

A partir daí o mundo foi dividido em civilizado e não civilizado, centro e periferia, moderno e tradicional. O modelo de desenvolvimento a ser seguido pelos países atrasados é o europeu ocidental:

As sociedades ocidentais modernas constituem a imagem do futuro para o resto do mundo, o modo de vida ao qual se chegaria naturalmente não fosse por sua composição racial inadequada, sua cultura arcaica ou tradicional, seus preconceitos mágico-religiosos ou, mais recentemente, pelo populismo e por Estados excessivamente intervencionistas, que não respondem à liberdade espontânea do mercado (Lander, 2005, p. 8).

Como superiores e inferiores também são compreendidas as formas de ser e estar no mundo. Ser superior é ser homem, heterossexual e branco, ser inferior é ser mulher, indígena, negro, criança, idoso, homossexual, etc. Tal configuração afeta diretamente a escola e seus conteúdos, pois a colonialidade do poder e do ser imbricam-se na colonialidade do saber. Como superior, a Europa foi considerada a única capaz de produzir conhecimentos válidos. Esta é uma noção eurocêntrica do conhecimento, que atribui a partir do Iluminismo a verdade, racionalidade e objetividade apenas ao conhecimento produzido pela elite científica e filosófica europeia. Os conhecimentos subalternos foram silenciados sob a alegação de que são uma etapa mítica, inferior, pré-moderna e pré-científica do conhecimento humano (Castro-Gómez, 2007).

O conhecimento tido como universal representa uma porção muito limitada da população, que seria o único capaz de ser produzido a partir do *punto cero* (Castro-Gómez, 2007), fazendo abstrações dos condicionamentos espaço-temporais para colocar-se em uma plataforma objetiva e neutra do conhecimento. A partir desta racionalidade monocultural, as organizações sociais, os saberes, experiências e modos de vida que fazem parte dos grupos sociais subalternos são produzidos como não existentes, ignorantes, atrasados, inferiores e improdutivos (Santos, 2011).

Nos currículos escolares brasileiros, essa lógica monocultural e eurocêntrica impera desde a organização das primeiras escolas, tornando estas instituições distantes da realidade da maioria dos estudantes. O currículo da educação básica é um território colonizado (Silva, 1997), os conhecimentos são oriundos quase totalmente do Ocidente e da ciência moderna. Os livros didáticos, que começaram a ser modificados a partir, principalmente, da Lei 10.639/03, veicularam sem problemas, por muito tempo,

imagens estereotipadas dos negros e quilombolas, ignorando as mulheres na ciência e na história e outros tipos de conhecimento. Ao excluir os saberes de outras culturas, a escola atua reforçando a opressão dos grupos sociais subalternos e reproduz a colonialidade com a noção de conhecimentos superiores e inferiores, que merecem fazer parte dos conteúdos ou não. A escola desclassifica os alunos de origem desses grupos sociais, não consegue salvar mais do que a minoria de alunos-milagre, cujo êxito justifica, aparentemente, a rejeição e a eliminação da maioria. É esta uma instituição altamente classificatória e hierarquizadora, porque ao excluir os diferentes conhecimentos populares também exclui os que fazem parte destas culturas (Silva, 2011).

Quando se trata de trabalhar em sala de aula os temas da diversidade, podemos concordar com Santomé (2011), que é frequente a existência de um currículo turístico, que recorre às seguintes atitudes: a) trivialização: estudar os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade; b) como *souvenir*: do total de unidades didáticas a trabalhar na sala de aula, só uma pequena parte serve de *souvenir* dessas diferentes culturas; c) desconectando as situações de diversidade da vida cotidiana na sala de aula: uma única aula ou disciplina é voltada para a problemática, mas no restante dos dias e disciplinas ela é ignorada e até mesmo atacada; d) a estereotipagem: recorre-se a explicações que justificam a situação de marginalização por meio dos estereótipos; e) a tergiversação: o caso mais cruel de tratamento curricular, que constrói uma história certa na medida para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão.

Este tipo de currículo acaba reproduzindo as desigualdades sociais ao desprivilegiar e tratar como menos importante o conhecimento de outros grupos sociais. Contribui para a formação e produção de corpos e comportamentos sujeitados, impondo uma docilidade-utilidade (Foucault, 2012). A escola e seus manuais de ensino objetivam, dentro do projeto moderno, ensinar como ser cidadão. Mas o tipo universal de cidadão remetido é ser branco, heterossexual, com posses, ser pai de família, homem. Não existem manuais para ser bom camponês, índio, negro, gaúcho ou mulher, porque esses tipos humanos são do domínio da barbárie. Assim se relacionam a invenção da cidadania e a invenção do outro. Estas representações carregam uma materialidade concreta porque se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar da escola, ciências sociais, prisões, hospitais, etc. (Castro-Gómez, 2005).

Em contrapartida, a partir da década de 1980, a atuação dos movimentos sociais na América Latina vem reivindicando o papel dos conhecimentos subalternos. Estes movimentos são antissistêmicos (Zibechi, 2014) porque exercem um pensamento decolonial, a partir das línguas e categorias de pensamento que não foram incluídas no pensamento ocidental. Os movimentos pensam sua identidade em política, quer dizer, não permanecem na política imperial de identidades, mas afirmam suas identidades e o seu direito à diferença (Mignolo, 2008). Os movimentos trazem uma nova alternativa de pensamento, a partir de uma epistemologia do Sul, definida por Boaventura:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (Santos, 2011, p. 35).

Trata-se de partir da realidade latino-americana para produzir ou reconhecer conhecimentos que foram subalternizados pela colonialidade/modernidade. Para isso, é necessário reconhecer que o conhecimento científico moderno não é o único capaz de possibilitar a compreensão do mundo, existe uma diversidade de modos de pensar, ser e sentir. Todo conhecimento é ignorância de algo, não consegue abarcar o total, por isso é importante permitir que um conhecimento complemente o outro. São conceitos esses denominados por Santos (2011) como ecologia dos saberes e tradução intercultural. Ou seja, reconhecer que existem diferentes formas de saber e ignorância e que, portanto, é possível criar uma inteligibilidade recíproca entre diferentes saberes e cosmovisões. O conhecimento científico não é negado, mas sim utilizado contra-hegemonicamente para explorar práticas alternativas de conhecimento, tudo isso porque a injustiça social global está intimamente atrelada à injustiça cognitiva global, portanto, sem um novo tipo de pensamento não há justiça social e vice-versa.

No entanto, o discurso sobre a diversidade é cada vez mais usado pelas corporações multilaterais e pelo Estado, para debilitar os movimentos e incorporar seu discurso em um projeto neoliberal. Candau (2013) e Walsh (2009) denominam este tipo de multiculturalismo de *interculturalismo funcional*, que incorporado pelo discurso oficial do Estado e dos organismos internacionais não questiona as regras do jogo, é assumido como estratégia para favorecer a coesão social e “tiene por objetivo disminuir las áreas de tensión y conflicto entre los diversos grupos y movimientos sociales que focalizan cuestiones socio-identitarias, sin afectar la estructura y las relaciones de poder vigentes” (Candau, 2013, p. 151). Já a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo a ser construído. É entendida como um projeto político, social, epistêmico e ético dirigido para a construção de uma sociedade radicalmente distinta:

Por tanto, su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas. Por el contrario, es implosionar – desde la diferencia – en las estructuras coloniales del poder como reto, propuesta, proceso y proyecto; es re-conceptualizar y re-fundar estructuras sociales, epistémicas y de existencias que ponen en escena y en relación equitativa lógicas, prácticas y modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir (Walsh, 2009, p. 3-4).

Portanto, não basta incorporar o Outro sem uma mudança radical na dominação branca prevalecente, continuando com o mesmo tipo de pensamento. A interculturalidade significa a construção de outro conhecimento, outra prática política, outro poder estatal e de outra forma de sociedade. Ela surge do lugar político de enunciação do movimento indígena e de outros movimentos subalternos, por isso se diferencia

do multiculturalismo/interculturalidade funcional. A visibilização dos conhecimentos outros não deve ser entendida como um resgate de missão fundamentalista ou essencialista pela autenticidade cultural, mas sim como um resgate da diferença colonial no processo de produção do conhecimento. Não existem conhecimentos neutros, como quer o eurocentrismo, todo conhecimento se vincula a lutas específicas e pontos de observação (Castro-Gómez, 2007; Walsh, 2007).

A Lei 10.639/03 possui potencial para inserir saberes outros nos currículos, trabalhando pela construção de uma ecologia de saberes e tradução intercultural (Santos, 2011), a partir da consideração de que o conhecimento, a cultura e a organização social produzidos pela população negra são tão válidos e importantes quanto aqueles produzidos pela configuração moderna-ocidental. Mas considerando a configuração colonial do Estado brasileiro, onde a colonialidade do poder, do ser e do saber exercem papel central na dominação e exploração da população, e ainda, a influência das organizações multilaterais na formulação e implementação das políticas educacionais, quais seriam os limites e as perspectivas para a implementação da Lei e para a construção de um projeto de educação condizente com as reivindicações do movimento negro, mais democrática e também decolonizada?

As perspectivas e os limites da Lei 10.639/03 diante da decolonização e das orientações dos organismos internacionais

As orientações referenciais para a implementação e consolidação da Lei 10.639 foram aprovadas no dia 10 de março de 2004, em que o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer 03/04, que fundamentou a Resolução nº 1 de 17 de junho de 2004, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O principal objetivo destas Diretrizes é defender o reconhecimento e a valorização da identidade negra, na tentativa de superar e modificar as relações de preconceito, discriminação e racismo no ambiente escolar.

Nas Diretrizes há uma introdução sobre a importância de *ações afirmativas* como a Lei 10.639/03, afirmando que é necessário ressarcir os negros descendentes de africanos escravizados “dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista [...]” (2004, p. 11). O texto apresenta uma série de princípios que devem ser respeitados pelas escolas, professores e mantenedoras de ensino. Indica uma série de ações a serem tomadas pelo poder público nas três esferas, como o investimento na formação de professores, o mapeamento e divulgação de experiências bem-sucedidas realizadas nas escolas para implementação da Lei e a confecção e distribuição de materiais e livros didáticos que abordem a questão étnico-racial.

No que compete à construção de uma educação decolonizada, as orientações das Diretrizes apontam estratégias importantes, que podemos dizer, convergem para uma tradução intercultural e uma ecologia de saberes, no sentido de que fala Santos (2011). O documento afirma a importância de compreender que a

sociedade possui grupos étnico-raciais distintos, com suas histórias e culturas próprias e igualmente valiosas. Nesta direção “cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia” (Brasil, 2004, p. 17). Trata-se, portanto, de considerar que existem diferentes grupos sociais e diferentes formas de conhecer e atuar no mundo, devendo ser esclarecidos os equívocos quanto a uma “identidade humana universal” (Brasil, 2004, p. 19), ao contrário da ideia do desenvolvimento unidirecional da humanidade rumo ao cidadão civilizado europeu e sua correlata forma de organização social (Lander, 2005).

O ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira deverá ocorrer por meio de atividades em que:

[...] se explicitem, busquem compreender e interpretar, [...] diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana [...] incluindo a história dos quilombos [...] e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões [...] (Brasil, 2004, p. 21).

São conhecimentos construídos na luta social da população negra e quilombola com base em conhecimentos ancestrais, populares e espirituais, que se constituem como novas alternativas de pensamento (Santos, 2011). Nestes cenários de lutas são construídas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem, reflexão e ação. São cenários pedagógicos que suscitam a reflexão coletiva sobre a situação/condição colonial e o projeto inacabado de de(s)colonização que :

[...] engendran atención a las prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados” (Walsh, 2013, p. 29).

Tais saberes contribuem para suscitar a reflexão sobre o projeto inacabado da modernidade e da de(s)colonização. A História da África é orientada de forma a não se voltar apenas para a denúncia da miséria e discriminações que acontecem no continente, mas de forma positiva, inserindo sua organização política, social, econômica e cultural ao longo do tempo. O ensino de Cultura Africana abrangerá:

[...] as contribuições do Egito para a ciência e a filosofia ocidentais; - as universidades africanas de Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (Brasil, 2004, p.22).

Considerar essas contribuições implica desconsiderar a superioridade dos conhecimentos que a sociedade moderna produz, onde ocorre a negação da simultaneidade, ou seja, de que outras formas de ser e de saber são construídas e válidas (Lander, 2005). Nesta mesma direção, vale ainda pontuar a orientação das Diretrizes para a inclusão dos conhecimentos de matriz africana e que dizem respeito à população negra no Ensino Superior. O documento cita o estudo da anemia falciforme e da pressão alta em Medicina; das contribuições da raiz africana na Matemática, expressos pela Etno-Matemática; e o estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade para a Filosofia (Brasil, 2004).

Esta orientação das Diretrizes é compatível com o que Castro-Gómez (2007) propõe para decolonizar a universidade. Segundo o autor, a universidade caracteriza-se pelo *punto cero*, como já explicado anteriormente, é o ideal da objetividade e da neutralidade. Para sair deste *punto cero*, ele afirma ser necessário produzir uma ruptura, com uma episteme de frente para a *doxa*. Isso implica que todos os conhecimentos ancestrais, vistos como pré-históricos pela ciência, começam a ganhar legitimidade e ser reconhecidos como iguais em um diálogo de saberes. Ganham lugar os conhecimentos que foram excluídos do mapa moderno da episteme, por serem considerados atrasados, supersticiosos e pré-rationais, afinal, todo conhecimento se vincula a um ponto de vista e a uma cultura.

Percebe-se que estas orientações das Diretrizes, aliadas ao fato de terem sido consultados grupos do Movimento Negro, militantes, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores, pais e alunos e alunas para sua elaboração, inserem a Lei 10.639/03 como um importante instrumento para democratizar as relações étnico-raciais na escola e na sociedade. As orientações também indicam para a construção de um conhecimento outro, pautado na diversidade de modos de pensar, ser e viver. Traz em si um potencial anti e não eurocêntrico, lutando contra a perpetuação da discriminação, do racismo e preconceito, ambos aliados à configuração do poder moderno/colonial.

No entanto, também é sabido que “A educação está, cada vez mais, sujeita às prescrições e assunções normativas do economicismo [...]” (Ball, 2011, p. 100). A partir do final da década de 1980 e início da década de 1990, os países da América Latina foram tensionados a aceitar uma “nova ortodoxia” de políticas educacionais:

[...] que apunta a reforzar las conexiones entre educación, empleo y el mejoramiento de la economía nacional, reducir los presupuestos educativos, establecer controles centrales más directos sobre el curriculum y la evaluación, y buscar mecanismos de elección y descentralización hacia las escuelas (Gorostiaga e Tello, 2011).

Estas reformas foram produzidas em consonância com a reestruturação neoliberal do Estado e da economia, marcada pela abertura ao comércio internacional e ao investimento estrangeiro. No campo da educação, a principal preocupação volta-se para a formação de capital humano, de cidadãos aptos para atuarem na sociedade do conhecimento e capazes de adaptarem-se às mudanças que ocorrem no mercado

de trabalho. Segue a lógica de que os sistemas educativos precisam adaptar-se às tendências globais, acentuando o caráter da competitividade e da educação como critério para o desenvolvimento nacional e global. As propostas, encabeçadas pelos organismos financeiros internacionais, apontam para a formação de cidadãos responsáveis, competentes, solidários e com capacidade de adaptação às mudanças, incluindo o processo migratório de pessoas, a *multiculturalidade*, as novas tecnologias de informação e comunicação e novos sistemas de medição da qualidade (Gorostiaga e Tello, 2011).

Com relação às políticas específicas para grupos discriminados e com a questão racial brasileira, Rocha (2006) salienta que o interesse dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, apresenta-se associado ao discurso do alívio da pobreza, já pelos organismos multilaterais, como ONU e Unesco, pelo viés da fraternidade e convivência entre os povos. Mas o combate à pobreza, propalado pelo Banco Mundial, é apenas paliativo. Relaciona-se com o agravamento da crise social, que poderia colocar em risco a acumulação do capital e a manutenção da ordem vigente. Por isso, para administrar as insatisfações populares, “[...] eles assumem em suas propostas, objetivos de redução da pobreza e da necessidade da instituição de fundos específicos para a implementação de políticas ‘especiais’” (Rocha, 2006, p. 31).

Da mesma forma, pode-se dizer que o viés da fraternidade e convivência entre os povos aproxima-se da interculturalidade funcional de que falam Walsh (2009) e Candau (2013). Não há questionamento da estrutura de poder e classificação social que estabelecem níveis de inferioridade e superioridade aos diferentes grupos sociais. Assim o convívio e o respeito podem ser entendidos no espectro das políticas educacionais que definem a necessidade dos cidadãos de adaptarem-se às mudanças sociais, como ao conflito de diferentes grupos sociais e étnicos. Os objetivos da *Estratégia Integrada de Combate ao Racismo* de “[...] ampliar a reflexão sobre o fenômeno da xenofobia; coletar, comparar e disseminar boas práticas no combate ao racismo, discriminação, incluindo a discriminação contra portadores de HIV/Aids, xenofobia e intolerância” (UNESCO, 2005) exemplificam a ênfase na fraternidade e convivência.

É preciso considerar ainda que as Diretrizes identificam sua atuação “[...] no sentido de políticas afirmativas, isto é, de políticas de reparações, de reconhecimento e valorização da sua história [da população afrodescendente], cultura, identidade” (Brasil, 2004, p. 10). As políticas afirmativas são entendidas como um conjunto de políticas públicas ou privadas, que visam reparar um dano material junto a um grupo historicamente marginalizado, de caráter temporário. Apesar de ser relacionada com as políticas afirmativas, segundo Rocha (2006), a legislação não se enquadra nessa definição, pois seu caráter não é temporário, ela é permanente, e seu foco não se centra apenas na população negra, mas em toda a população brasileira, uma vez que todos os cidadãos devem educar-se enquanto “[...] atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática” (Brasil, 2004, p. 17).

Mas ao ser identificada no escopo das políticas afirmativas, a legislação pode ser compreendida enquanto paliativa, compensatória, amenizadora dos conflitos, perdendo seu caráter emancipador. As políticas de ações afirmativas ganham espaço no Estado ao mesmo tempo em que elas integram o discurso

dos organismos internacionais, que incentivam a redução dos recursos para as políticas sociais, já que o objetivo não é acabar com as desigualdades, mas apenas diminuir/evitar os conflitos sociais. Ainda que a inserção dos conhecimentos, história e cultura de diferentes grupos sociais nos currículos escolares esteja atrelada à atuação dos movimentos sociais, em suas demandas por reconhecimento e transformação social, também pode ser vista desde outra perspectiva “[...] que la liga a los diseños globales del poder, el capital y el mercado” (Walsh, 2009, p. 2).

Neste sentido, a diferença é reconhecida dentro da ordem nacional, mas seu caráter efetivo é neutralizado e redirecionado para esta mesma ordem, aos ditames do sistema-mundo neoliberalizado. O reconhecimento e o respeito à diversidade se convertem em meio de dominação, não apontam para a criação de sociedades transformadas, mais equitativas, mas sim para o controle do conflito étnico e para a manutenção da estabilidade social que impulsiona o modelo econômico de acumulação do capital (Walsh, 2009). Dentro desta configuração mundial do poder, em que a colonialidade é estabelecida dentro e fora dos Estados nacionais, todo projeto emancipador desde acima é cooptado e redirecionado a outros fins.

Pode-se dizer que cooptada desde acima, a Lei 10.639/03 e as Diretrizes que orientam sua implementação têm seu caráter emancipador neutralizado, diminuído, redirecionado. Isto fica claro nos resultados da pesquisa *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03* (Gomes, 2012), realizada por meio de entrevistas com gestores, coordenadores pedagógicos, docentes, alunas e alunos de 36 escolas de todas as regiões do país. As principais dificuldades encontradas pelas secretarias de educação para a adoção de medidas em conformidade com a Lei foram: a falta de informação sobre o tema, a falta de recursos didáticos e a falta de recursos financeiros. Como já explicitamos, nas próprias Diretrizes existem recomendações para a formação de professores, para a elaboração de recursos didáticos e para o financiamento de atividades para implementação da legislação, além do disposto no Estatuto da Igualdade Racial e no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes.

Dentre as escolas que foram visitadas vários projetos estavam sendo desenvolvidos de forma significativa. Também foram analisados profissionais nas escolas que desconheciam a existência da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes, ou mantinham um conhecimento superficial delas, “entendendo-as como imposição do Estado ou ‘lei de negros’” (Gomes e Jesus, 2013, p. 30). A implementação da Lei fica condicionada, muitas vezes, às perspectivas pessoais dos profissionais de educação que já possuem uma trajetória de entendimento e valorização dos saberes e da cultura africana e afro-brasileira ou que já vivenciaram situações de racismo e discriminação.

As ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e pela Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), visam a formação continuada de professores e a elaboração e distribuição de recursos didáticos, no entanto, são insuficientes para o contingente educacional brasileiro. Estes limites que perpassam a formação de professores, a falta de recursos didáticos e de financiamento, e a infraestrutura precária de muitas escolas,

demonstram que os interesses do Estado e do movimento negro são divergentes. Enquanto um enseja a construção de uma educação antirracista, mais democrática e decolonizada, o outro pretende manter os alicerces firmes das lógicas econômicas, sociais e políticas do capitalismo na ordem colonial de poder.

Diante destas considerações, concordamos com Santos (2011) quando o autor declara que as lutas mais avançadas nos últimos 30 anos foram protagonizadas por grupos sociais cuja presença histórica não foi prevista pela teoria crítica, nem ocupa os lugares privilegiados dos sindicatos e partidos. Assim:

Se os movimentos antissistêmicos não constroem poderes próprios, seguiremos percorrendo o triste caminho que conhecemos desde o começo dos processos de libertação nacional: forças revolucionárias que tomam o estado e reproduzem a dominação, porque o estado é uma relação colonial-capitalista que não pode ser desmontado a partir de dentro (Zibechi, 2014, p. 15).

De fato, a perspectiva decolonial e a decolonialidade não são recentes nem se constituem em categorias teórico-abstratas. São centrais desde a luta dos povos sujeitos à colonização e à escravidão, assumidos como atitude, posicionamento e projeto político, social e epistêmico diante das estruturas de dominação (Walsh, 2008). Acontece um enlace entre a decolonialidade dos movimentos sociais e o pedagógico, como nos vários processos de quilombagem que ocorreram na América Latina, na luta indígena e zapatista, que em suas lutas para recuperar e reconstruir a existência e a liberdade criam “[...] prácticas, espacios y condiciones-otras de re-existencia [...] y humanización” (Walsh, 2013, p. 36).

Este projeto luta pela transformação radical da sociedade, pela construção de um conhecimento outro e de um modo de viver, ser e relacionar-se outro. Não requer apenas o reconhecimento e a inclusão dos grupos subalternos em um Estado que reproduz o colonialismo interno e a ideologia neoliberal, mas sim que seja reconhecida a diferença colonial em que são produzidos como inferiores e atrasados, inclusive sua cultura e conhecimentos vistos como pré-científicos, míticos e falsos (Walsh, 2007). É a luta diária de indígenas, negros, favelados, quilombolas, mulheres e crianças para transformar seus lugares em locais de resistência e transformação social, desde a zona do não-ser, que pode construir outro mundo (Zibechi, 2014).

Como resultado da luta do movimento negro pelo reconhecimento e valorização da sua história e cultura, a Lei 10.639/03 figura como potencial decolonizadora dos currículos e práticas pedagógicas. Apesar do seu caráter emancipador ser em parte redirecionado e cooptado pelo Estado, somada às demais legislações educacionais que representam o interesse dos movimentos indígenas e quilombola², representa um importante instrumento para iniciar a transformação educacional e social. Estas leis chamam a atenção dos profissionais da educação e da sociedade para a existência de grupos sociais que requerem ter suas vozes, seus lugares epistêmicos, sociais, políticos e culturais compreendidos e ressignificados.

² A Lei 11.645/08 inseriu nos currículos a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena, além da africana e afro-brasileira. Já as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica inserem a educação escolar quilombola enquanto modalidade da educação, que deve ocorrer em todos os níveis e modalidades da educação básica.

Considerações finais

Diante das considerações sobre o potencial decolonizador da Lei 10.639/03, mesmo que cooptada dentro das políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal, temos que considerar numa tentativa de contribuir para a construção de uma sociedade outra, o papel e o lugar da universidade neste processo. Como local privilegiado de produção e validação do conhecimento, a universidade carrega a herança colonial e eurocêntrica³. Os conhecimentos considerados legítimos são os que partem de uma suposta objetividade e neutralidade, enquanto os conhecimentos ancestrais e populares são vistos como pertencentes ao passado do Ocidente. A universidade configurada desta forma contribui para a colonialidade do ser, do poder e do saber. Mas como a própria Lei 10.639/03 propõe, é possível inserir na universidade os conhecimentos subalternos.

Para isso, é preciso que os movimentos sociais tenham mais espaço e voz na universidade, pois têm muito a contribuir para a construção de conhecimentos outros. Como afirma Castro-Gómez (2007), em uma universidade decolonizada, é preciso transdisciplinaridade. Isto implica não somente a articulação de duas ou mais disciplinas, mas sim considerar o terceiro elemento, ou seja, os diversos elementos e formas de conhecimento, incluindo os conhecimentos considerados não científicos. Diferentes formas culturais de conhecimento devem conviver e dialogar no mesmo espaço universitário, e para que isto possa acontecer, a presença dos movimentos antissistêmicos é um elemento importante e urgente para uma integração dos conhecimentos, para uma educação voltada para o *buen vivir* reivindicado pelos grupos subalternos.

Referências

BRASIL. 2004. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC; CNE. Disponível: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 12/03/2017.

BRASIL. 2003. *Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003*. Brasília: MEC; CNE. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 18/06/2015.

BALL, S.J. 2011. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2): 99-116.

³ Com o capitalismo global, a universidade não é o único local em que se produz e valida o conhecimento, pois as empresas e transnacionais o produzem, transformando a universidade, muitas das vezes, em microempresas prestadoras de serviços e produtoras de conhecimentos perninentes ao mercado (Castro-Gomez, 2007).

- CANDAU, V.M.F. 2013. Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. In: C. WALSH (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Equador: Abya Yala, p. 143-161.
- CASTRO-GÓMEZ, S. 2007. Descolonizando la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSFOGUEL (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 79-93.
- CASTRO-GÓMEZ, S. 2005. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: E. LANDER (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, p.80-88.
- DUSSEL, E. 2005. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: E. LANDER (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, p. 24-33.
- FOUCAULT, M. 2012. *Microfísica do poder*. 25ª ed. São Paulo: Graal, 432 p.
- GOMES, N. L. (Org.). 2012. *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03*. 1ª ed. Brasília: MEC; Unesco, 424 p.
- GOMES, N. L.; JESUS, R. E. 2013. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Rev. Educar em Revista*, (47): 19-33. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>
- GOROSTIAGA, J.M.; TELLO, C.G. 2011. Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual. *Rev. Bras. de Ed.*, **16**(47): 363-388.
- LANDER, E. 2005. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur. Argentina, Buenos Aires: CLACSO, p. 21-53.
- MALDONADO-TORRES, N. 2007. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSFOGUEL (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 127-169.
- MIGNOLO, W. 2008. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade*, (34): 287-324.
- QUIJANO, A. 2007. Colonialidad del poder y clasificación social. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSFOGUEL (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 93-127.
- ROCHA, L.C.P. 2006. *Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo*. Curitiba, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 138 p.
- SANTOMÉ, J.T. 2011. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: T. T. SILVA (Org.). *Alienígenas na sala de aula – Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, p. 159-177.

- SANTOS, B.S. 2011. Epistemologias del Sur. *Utopía e Praxis Latinoamericana*, **16**(54): 17-39.
- SILVA, T.T. 1997. Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). In: P. GENTILI *et.al.* *Cultura, política y currículo* (Ensayos sobre la crisis de la escuela pública). Buenos Aires: Editorial Lozada, p. 1-9.
- SILVA, T. T. (Org.). 2011. *Alienígenas na Sala de Aula*. Petrópolis: Vozes, 240 p.
- UNESCO. Elaboração de uma estratégia integrada de luta contra o racismo, a discriminação, a xenofobia e formas correlatas de intolerância. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001312/131202s.pdf>. Acesso em: 24/03/2017.
- WALSH, C. 2013. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: _____. (Org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Ecuador: Abya Yala, p. 23-68.
- WALSH, C. 2013. 2009. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Disponível em: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf. Acesso em: 23/03/2017.
- WALSH, C. 2008. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colômbia, (9): 131-152.
- WALSH, C. 2007. Interculturalidad e colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: S. CASTRO-GÓMEZ; R. GROSGOUEL. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, p. 47-63.
- ZIBECHI, R. 2014. *Descolonizar la rebeldía*. (Des)colonialismo del pensamiento crítico y de las prácticas emancipatorias. Málaga: Baladre; Zambre; Ecologistas em Acción, 288 p.

Submetido: 25/10/2017

Aceito: 12/05/2018