

## AS PEGADAS DOS QUE CAMINHAM JUNTOS NUNCA SE APAGAM

enfrentamento do racismo e desafios para a construção  
de uma educação antirracista no Brasil<sup>1</sup>

---

*The footprints of those who walk together never cleared confronting racism and challenges  
to the construction of an antiracist education in Brazil*

**FERREIRA, Michele Guerreiro<sup>2</sup>**

**Resumo:** A partir da compreensão de conceitos-chave do Pensamento Decolonial consideramos o racismo fruto de uma matriz ou padrão de dominação colonial fundado na racionalidade eurocêntrica (Quijano, 2000, 2005). Neste trabalho, destacamos a luta dos Movimentos Sociais Negros no Brasil para superar o racismo e alcançar medidas concretas que apontem para uma atitude decolonial. Nosso objetivo é destacar as possíveis confluências entre enfrentamento do racismo, direito à educação e diálogos epistêmicos para descolonização dos currículos escolares. Para tanto, refletimos sobre os alcances da luta antirracista do período da redemocratização do país até a edição da Lei nº 10.639/2003. Os resultados indicam que as políticas curriculares avançam em direção à consolidação de uma educação das relações étnico-raciais e evidenciam que o enfrentamento do racismo representa a construção de outras condições culturais, políticas, sociais e epistêmicas apesar dos desafios que se interpõem no contexto atual.

**Palavras-chave:** Movimentos Sociais Negros. Educação Antirracista. Decolonialidade.

**Abstract:** From understanding of key concepts of Decolonial Thought we consider racism the fruit of a matrix or pattern of colonial domination based on Eurocentric rationality (Quijano, 2000, 2005). In this paper, we highlight the struggle of the Black Social Movements in Brazil to overcome racism and reach concrete measures that point to a decolonial attitude. Our objective is to highlight the possible confluences between coping with racism, the right to education and epistemic dialogues for the decolonization of school curricula. Therefore, we reflect on the scope of the antiracist struggle of the country's re-democratization period up to the enactment of Law 10,639/2003. The results indicate that curricular policies advance towards the consolidation of an education of ethnic-racial relations and show that the confrontation of racism represents the construction of other cultural, political, social and epistemic conditions in spite of the challenges that stand in the current context.

**Keywords:** Black Social Movements. Anti-Racist Education. Decoloniality.

---

<sup>1</sup> Recebido em: 10 mai. 2018. Aceito em: 31 ago. 2018.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (CE/UFPE). Professora nas Licenciaturas de Filosofia, História e Pedagogia da FAFICA, professora de Sociologia e de História da rede estadual de ensino de Pernambuco; Integrante do Instituto de Estudos da América Latina (IAL-UFPE); Associada da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadoras/es Negras/os), da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – GT 21: Educação e Relações Étnico-Raciais) e da ALAS (Associação Latino-Americana de Sociologia); Integrante do NUPEFEC (Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo) CAA/UFPE e do Grupo de Estudo Pós-Coloniais e Teoria da Complexidade em Educação CAA/UFPE. [mguerreirof@hotmail.com](mailto:mguerreirof@hotmail.com)

## **Introdução**

O provérbio africano que intitula este artigo foi escolhido para nos referir a importantes alcances das lutas dos Movimentos Sociais Negros no Brasil, tomando como referência o enfrentamento do racismo no período da redemocratização nacional até os dias atuais, enfatizando o cenário educacional. Assim, o ponto de partida do presente trabalho são as pegadas daquelas/es que caminharam juntas/os nesta marcha contra o racismo e, desse modo, indagamos: Podemos vislumbrar medidas concretas que visam a ruptura com os padrões ou matrizes de poder expressos por meio da colonialidade? Seria a educação das relações étnico-raciais os fios que unem luta antirracista, direito à educação e diálogos epistêmicos?

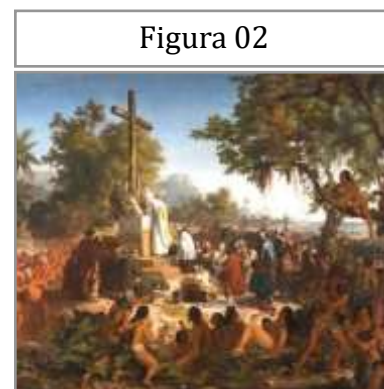
Nosso objetivo é destacar as possíveis confluências entre enfrentamento do racismo, direito à educação e diálogos epistêmicos para descolonização dos currículos escolares. Assim, propomos problematizar a educação das relações étnico-raciais como uma possibilidade de rompimento com o paradigma hegemônico através do diálogo estabelecido com os saberes produzidos no continente africano e na sua diáspora, assim como, pelo estímulo de construção e valorização da identidade negra de forma positiva.

Nesse sentido, tomamos como lentes teóricas as críticas direcionadas à racionalidade eurocêntrica em relação à construção sócio-histórica da raça e do racismo, bem como do conhecimento científico moderno, efetuadas por autoras/es que tomam a América Latina como *locus* de enunciação outro: Quijano (2000, 2005); Grosfoguel (2007, 2012, 2016); Mignolo (2005, 2007, 2008, 2011); Anzaldúa (2009, 2012); Maldonado-Torres (2007).

A partir das lentes epistêmicas adotadas, do Pensamento Decolonial, podemos refletir sobre os efeitos da herança colonial e os desafios que se colocam diante da necessidade da construção de uma educação antirracista e da horizontalização das relações étnico-raciais no presente, pois não é difícil perceber como a identidade da Modernidade foi se tecendo como referência de ser sob nossas vistas. Como nos mostra Aníbal Quijano (2000, 2005), ao partir da premissa que a Modernidade e a Colonialidade se constituíram juntas, uma agindo nos bastidores (Colonialidade) para a outra (o discurso da Modernidade) brilhar sob os holofotes. Da mesma forma que nos mostra

como são propalados os discursos civilizadores que passam a justificar todas as formas de violência contra aquelas/es que passariam a ter suas histórias narradas a partir do desafortunado encontro com os europeus e sua lógica exploradora/acumuladora de recursos.

Nossos livros didáticos, por exemplo, importante artefato curricular, geralmente traziam em suas ilustrações pinturas que estabeleciam o lugar e o papel de cada “personagem” retratado na narração de nossa História como podemos ver nas Figuras a seguir:



*Figura 1 Desembarque de Cabral, de Oscar Pereira da Silva, disponível em Google Imagens*

*Figura 2 Primeira Missa no Brasil, de Victor Meirelles, disponível em Google Imagens*

Por meio destas ilustrações são produzidos discursos imagéticos que expressam a superioridade do invasor, tido como desbravador, descobridor, civilizado, diante dos habitantes nativos curvados, assustados, deslumbrados e passivos, prontos para receber a civilização de além-mar. Outro aspecto que ainda podemos citar, é que estes e outros discursos imagéticos dessa mesma linha contribuía também para cristalizar as identidades de africanas/os como escravas/os e de indígenas como aquelas/es que não existem mais, uma vez que no imaginário construído índio é aquele indivíduo que usa canga e penacho, como nas ilustrações das Figuras 01 e 02.

Tais discursos imagéticos reforçam dentro do currículo colonizado/colonizador (Ferreira; Silva, 2015), estereótipos de identidades subalternizadas, influenciando a negação e, até mesmo, diversas outras atitudes racistas, naturalizando a inferioridade dos

povos conquistados. Michele Ferreira e Janssen Silva chamam tais currículos de colonizados/colonizadores porque além de estarem pautados nos saberes dos dominadores obedientes à lógica eurocêntrica, são também colonizadores por “ensinar” os padrões de poder, de ser e de saber que devem ser seguidos por todos.

São estas e outras marcas da Colonialidade que pretendemos problematizar neste trabalho, considerando, todavia que contra a fúria da Colonialidade há um processo em construção chamado Decolonialidade, protagonizado por diversos sujeitos que se contrapõem à lógica perversa dos discursos civilizadores. Assim, destacamos o protagonismo dos Movimentos Sociais Negros do Brasil e os alcances e desafios de suas lutas nas últimas décadas. Para tanto, dividimos nossas reflexões neste artigo em três seções: a) na primeira, discutimos a partir da abordagem teórica adotada, os efeitos da classificação e divisão racial da sociedade b) na segunda seção, analisamos os alcances do protagonismo social negro nos âmbitos histórico, político, social e educacional e já apontamos os desafios que se colocam diante do delicado contexto que atravessamos hoje e, por fim; c) tecemos nossas considerações.

### **O racismo nos dois lados da fronteira – da ferida colonial à decolonialidade**

Nosso objetivo na presente seção é refletir, a partir das lentes epistêmicas adotadas, sobre os efeitos da invenção do racismo como critério de classificação e divisão racial da sociedade para além da lógica de classes sociais. Sempre nos intrigou por que a ideia de “raça” humana, mesmo combatida e rechaçada por cientistas, tanto das áreas sociais como das áreas biológicas e naturais, ainda povoava o imaginário social de tal forma que parecia “natural” que os lugares sociais de prestígio estivessem com pessoas brancas e os, de menos prestígio, com as pessoas negras.

Não faz sentido que em um país com uma população que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), os negros (pretos e pardos) são a maioria da população brasileira, representando 54,9% da população em 2016, não tenha esse mesmo percentual de pessoas negras ocupando espaços como os bancos universitários, cargos de liderança, etc.

Para se ter uma ideia, em mais de três séculos de faculdade de Direito no Brasil, tivemos apenas um ministro da justiça negro na virada do século XXI. E, apesar de termos o mesmo tempo de faculdade de Medicina, foi a partir da instituição do Programa Federal Mais Médicos<sup>3</sup> e com a vinda de médicos cubanos para o Brasil que passamos a ver com mais frequência médicos negros. Não é necessário falar sobre o *status* atribuído a estas áreas! Em contrapartida, de acordo com o Atlas da Violência de 2017, publicado a partir de dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras.

É evidente as distorções que se forjam a partir da construção da ideia de raça, que de acordo com o conceito “colonialidade do poder” alçado por Aníbal Quijano (2000) pode evidenciar a matriz colonial da raça e do racismo. E de acordo com a explicação dada por Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 241) é possível perceber a sua materialidade até os dias atuais:

Coloniality, instead, refers to long-standing patterns of power that emerged as a result of colonialism, but that define culture, labor, intersubjective relations, and knowledge production well beyond the strict limits of colonial administrations. Thus, **coloniality survives colonialism**. It is maintained alive in books, in the criteria for academic performance, in cultural patterns, in common sense, in the self-image of peoples, in aspirations of self, and so many other aspects of our modern experience. **In a way, as modern subjects we breath coloniality all the time and everyday** (Grifo nosso).

Se respiramos a colonialidade cotidianamente é porque, como nos mostra Quijano (2005), as identidades se tornaram identidades “raciais” e passaram a servir para classificar e dividir a sociedade, “sendo a raça branca a dos dominantes/superiores ‘europeus’ e os índios e negros, as raças dos dominados/inferiores ‘não europeus’” (Ferreira, 2013, p. 39). É por isso que Mignolo (2007, p. 32) vai afirmar que “la ‘colonialidad’, entonces, consiste en develar la lógica encubierta de que impone el control, la dominación y la explotación, una lógica oculta tras el discurso de la salvación, el progreso, la modernización y el bien común”.

---

<sup>3</sup> Instituído pela Lei Federal nº 12.871, de 22 de outubro de 2013, no governo Dilma Rousseff que previa dentre outras questões “diminuir a carência de médicos nas regiões prioritárias para o SUS, a fim de reduzir as desigualdades regionais na área da saúde” (Art. 1º, I).

Assim, compreendemos que o papel da colonialidade é justamente tirar o foco da violência que está estabelecendo papéis e lugares sociais e focar nas imagens distorcidas que vamos fazendo de nós mesmos a partir dos discursos salvacionistas como nos mostra Fanon ao falar sobre o ser e sentir-se “estrangeiro na própria terra”. Ou seja, ser e sentir-se ligado a hábitos e valores ancestrais que são compelidos a ser abandonados tornando-lhe alheio a si próprio e aos valores culturais de sua realidade ao abraçar outra realidade que não lhe aceita completamente:

Enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinas, confirmar seu ser diante de um outro. Claro, bem que existe o momento de “ser para-o-outro”, de que fala Hegel, mas qualquer ontologia se torna irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada (Fanon, 2008, p. 103).

Podemos perceber que Fanon falava de um lugar no qual as histórias e as experiências não constavam da História (com ‘H’ maiúsculo) e que por isso, os sujeitos dessas histórias e experiências ocultas – que chegaram a acreditar nos discursos civilizatórios e salvacionistas da Modernidade – foram chamados por ele de *les damnés de la terre*, os quais estão na exterioridade (fora do que se entende por Modernidade) e são marcados, tal como o gado, para que possam ser reconhecidos.

As marcas são desde os traços fenotípicos (como a quantidade de melanina na pele, por exemplo, que segundo os padrões instituídos, quanto menos melanina, mais próxima dos padrões) até às manifestações mais sutis da herança ancestral (como a religiosidade, por exemplo, expressa nos cultos de matriz africana que foram diabolizados pela lógica cristã-ocidentalizada).

Para compreender tais marcas, por meio de Mignolo (2007, 2011) chegamos ao conceito de ferida colonial, o qual provem de Gloria Anzaldúa (2012), de sua obra semi-biográfica: *Borderlands: La frontera the new mestiza*. Mignolo (2007, p. 29) faz uma breve referência ao livro que é de 1987, afirmando que a fronteira abordada pela autora “Obviamente, [...] tiene valor de cambio en todas aquellas situaciones en las cuales Europa y Estados Unidos infligieron y continúan infligiendo la fricción de la misión civilizadora, desarrollista y modernizadora”. E indo diretamente ao texto de Anzaldúa podemos compreender com mais precisão tais marcas.

A autora fala das fronteiras, não apenas as fronteiras geográficas que separam os Estados Unidos do México, mas especialmente, das fronteiras invisíveis que impõem parâmetros às identidades não latinas e latinas; de homem e de mulher; da cis-heteronormatividade. Estes parâmetros muito mais do que se efetivarem como um modelo dado e seguido, eles ferem, marcam, fazem sangrar: “The U.S.-Mexican border es una herida abierta where the Third World grates against the first and bleeds” (Anzaldúa, 2012, p. 03). Tal luta só serve para mostrar as feridas abertas, as marcas vividas por quem habita as fronteiras do (não) poder, do (não) ser, do (não) saber.

A ferida colonial se “refiere a la huella dejada por el dolor derivado de las experiencias vividas de los condenados de la tierra, de los *damnés*. Son experiencias forjadas en situaciones de marginalización, sometimiento, injusticia, inferiorización, dispensación y muerte” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 162). Outro exemplo dessas situações de injustiça, inferiorização, etc., é mais uma vez retratada por Anzaldúa (2009), na qual relata práticas pedagógicas de violência física e simbólica na escola onde estudava:

eu me lembro de ser pega falando espanhol no recreio – o que era motivo para três bolos no meio da mão com uma régua afiada. Eu me lembro de ser mandada para o canto da sala de aula por “responder” à professora de inglês quando tudo o que eu estava tentando fazer era ensinar a ela como pronunciar meu nome. “Se você quer ser americana, speak ‘American’. Se você não gosta disto, volte para o México, que é o seu lugar” (*Ibid.*, p. 305).

Dizer qual é o lugar de quem quer ser, ou pelo menos parecer, o que não se é, não passa de uma das marcas deixadas pela ferida colonial a qual continua violentando crianças nas escolas até os dias de hoje, ao ser ensinadas que existe um lápis “cor-de-pele”; ao se referir aos indígenas como um povo homogêneo que habitava<sup>4</sup> o território que hoje chamamos de pátria; à destituição da humanidade dirigida a quem se afasta do parâmetro estabelecido pela hierarquização racial ou pela cis-heteronormatividade<sup>5</sup>; ao inferiorizar os povos do campo, das florestas, ribeirinhos e outros relacionando-os ao atraso e à ignorância; entre tantos outros exemplos. Todos inferiorizando aquelas/es que se afastam do padrão eurocentrado forjado na Colonialidade.

---

<sup>4</sup> No passado mesmo, negando sua diversidade e até mesmo sua existência no presente.

<sup>5</sup> Por meio de xingamentos como “macaco”, “bicha”, “viado”, entre outros, que antes de tudo, desumanizam o sujeito que se afasta do padrão estabelecido como norma a ser seguida.

Nas lutas pela descolonização Franz Fanon advertia, falando aos condenados da terra e como um condenado da terra, que a descolonização “jamais passa despercebida porque atinge o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda-viva da história” (Fanon, 1968, p. 26). Podemos perceber que o autor está preocupado em curar as marcas da colonialidade daquelas/es que passaram a se definir a si próprias/os pelo olhar do colonizador. Mas não escondia que, assim como a colonização, “exposta em sua nudez, a descolonização permite entrever através de todos os seus poros, granadas incendiárias e facas ensanguentadas” (*Ibid.*, p. 27).

Tanto Anzaldúa quanto Fanon nos falam da violência da Colonialidade que quando não mata, marca os sujeitos por meio da ferida colonial. Ferida esta, que de acordo com Mignolo (2007), seja física ou psicológica, é uma consequência do racismo e do discurso hegemônico que questiona a própria humanidade daqueles que não pertencem ao *locus* de enunciação dos que criaram os padrões de classificação e hierarquizaram os povos, os saberes, as histórias.

A relação estabelecida pela ferida colonial coloca em desvantagem o sujeito colonizado devido ao privilégio epistêmico auto-outorgado aos europeus por meio da normalização do que é referência do saber. Estamos afirmando, que juntamente com a racialização da sociedade também se forjou um racismo epistêmico, que universaliza e naturaliza a “verdade” eurocêntrica, ao passo que inferioriza os conhecimentos, os saberes, as tradições outras.

O eurocentrismo<sup>6</sup>, manifestado como racismo epistêmico, perpassa toda a formação escolar através dos currículos colonizados/colonizadores. O conhecimento selecionado é o que irá garantir a posição hegemônica do padrão eurocentrado na sociedade, através de práticas que privilegiam a transmissão de saberes propedêuticos que são “depositados” no outro, colonizando-o, subalternizando-o. Notamos que as lições

---

<sup>6</sup> Eurocentrismo, de acordo com Quijano (2005, p. 246-7), é “o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são, sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que, nos séculos seguintes, se tornou mundialmente hegemônica [...] associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América”.



que aprendemos estão dentro de uma lógica racista. De acordo com Grosfoguel (2007, p. 32):

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à “universidade” e à “verdade”. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Se observarmos o conjunto de pensadores que se valem das disciplinas acadêmicas, vemos que todas as disciplinas, sem exceção, privilegiam os pensadores e teorias ocidentais, sobretudo aquelas dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos.

Evidencia-se na definição que o autor nos traz que a invenção, tanto do racismo biológico, quanto do racismo epistêmico, não passa de uma estratégia de negação, silenciamento e de extermínio das existências e saberes daquelas/es que não se inscrevem na matriz ou no padrão de poder que estabelece o parâmetro para o ser e para o pensar.

Como podemos perceber, a racialização dos corpos e dos saberes, ou seja, a articulação entre os vários eixos da colonialidade serviram perfeitamente à constituição de uma referência a ser seguida e das não referências a ser esquecidas, apagadas, domadas, eliminadas. Ferreira e Silva (2015) fazem uma alusão à *Árvore do Esquecimento*<sup>7</sup> para exemplificar como o racismo epistêmico opera por meio dos currículos colonizados/colonizadores:

É compreensível por que lembramos, indubitavelmente, de termos estudado nas nossas aulas de História temas como: a Revolução Francesa, a Revolução Inglesa, a Revolução Russa... também lembramos algo sobre o Iluminismo, o Renascimento, o antigo Regime Francês, o Feudalismo, a Reforma Protestante! Todos estes temas, entre outros (que tiveram a Europa como *locus*), foram plantados em nossa memória individual e coletiva como História Universal, por meio de currículos colonizados,

---

<sup>7</sup> Em Uidá, Benin, onde ficava um dos grandes portos de embarque de pessoas que eram vendidas como escravos, as quais percorriam um caminho de cinco quilômetros da cidade até o porto, antes de embarcar eram obrigadas a dar voltas em torno de uma árvore: a *Árvore do Esquecimento*. Então, os escravizados homens deviam dar nove voltas em torno dela, as mulheres sete voltas. Depois disso, supunha-se que os escravizados perdiam a memória e esqueciam o seu passado, suas origens, sua identidade cultural para se tornarem seres sem nenhuma vontade de reagir ou de se rebelar. (Extraído do documentário *Atlântico Negro na Rota dos Orixás*).

eurocêntricos. Por isso, entendemos que o currículo foi e é ainda um território epistêmico onde foram plantadas as sementes da árvore do esquecimento, sendo regadas através de práticas curriculares eurocentradas (*Ibid.*, p. 84).

Dar voltas na Árvore do Esquecimento é apenas mais um exemplo das marcas deixadas pela ferida colonial, expressas na violência com que a colonialidade, por meio do racismo e do racismo epistêmico se manifestam. Seu objetivo é evidenciar a distância entre as referências e os sujeitos subalternizados que devem apenas segui-las, estabelecendo fronteiras entre o saber e o não saber. No entanto, enquanto no pensamento hegemônico a fronteira é vista como algo que separa, no projeto decolonial é concebida como algo que une, que liga, que articula. Por isso, vemos que a colonialidade marca e fere, todavia, não consegue impedir que se constituam práticas e experiências de insurgência e re-existências que apontem caminhos para a própria superação e enfrentamento do racismo.

Para Mignolo (2005, p. 13) o “concepto ‘decolonialidad’, [...], resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial”. Para o autor, o fim da Guerra Fria marca o término do colonialismo, mas a Colonialidade continua vigente.

A descolonização é, nesse sentido, apenas uma das fases da Decolonialidade. Notamos a partir dessa compreensão que o fim do colonialismo não rompeu com a Colonialidade nem com seus pilares de sustentação (a racialização e a racionalização), uma vez que não rompeu com as hierarquias instituídas. Dessa forma, podemos entender a forte presença do eurocentrismo em nossos currículos escolares e acadêmicos, assim como a naturalização de atitudes que polarizam as relações raciais, de gênero, de sexualidade, religiosas, etc.

A primeira descolonização passou longe do enfrentamento das hierarquias étnico-raciais, epistêmicas, de gênero e de sexualidade, pois continuaram vigentes as concepções de existência do outro como subalterno. É por essa razão que falamos de Decolonialidade e não de uma descolonização:

Decimos “decolonial” y no “descolonización”, porque la descolonización sería otro purismo, sería decir: “nos vamos a limpiar de todo lo instalado por la conquista y la colonización y volver a ser

indios". Eso es imposible, no es ese el camino. Porque ese indio no puede ser un indio ideal, no puede ser un indio fuera del tiempo, no puede ser un indio fuera de la historia, referido al pasado. Todas las sociedades humanas están en el tiempo, están en su proyecto histórico (Segato, 2016, p. 214)

A descolonização rompeu com a administração colonial das metrópoles sobre as colônias, mas não foi suficiente para deixarmos de acreditar na essencialização das identidades subalternizadas pelo projeto moderno/colonial. Até porque, de acordo com Fidel Tubino (2005), a principal tarefa dos Estados-nação foi criar uma identidade nacional, uniformizando as culturas subalternizadas a partir do modelo cultural e linguístico hegemônico, por meio de políticas, inclusive e especialmente, educacionais.

Entretanto, existe uma fronteira epistemológica na qual estão em tensão o projeto moderno/colonial (mesmo com o fim do colonialismo e instituição dos Estados-nação) e o projeto decolonial (que busca levar a cabo o projeto de descolonização, já iniciado, mas ainda não concluído). A Decolonialidade, portanto, é a resposta epistêmica da/o subalternizada/o ao projeto eurocêntrico da Modernidade.

Ao invés de rejeitarem a Modernidade para se recolherem num absolutismo fundamentalista, as epistemologias outras subsumem e redefinem a retórica emancipatória da Modernidade a partir das “cosmologias e epistemologias do subalterno, localizadas no lado oprimido e explorado da diferença colonial, rumo a uma luta de libertação decolonial em prol de um mundo capaz de superar a Modernidade eurocentrada” (Grosfoguel, 2012, p. 34). Ou seja, representa pensar não tendo a referência ocidental como centro, mas construir um pensamento crítico outro, heterárquico, a partir das experiências e histórias marcadas pela Colonialidade. Diante do exposto, passamos à próxima seção, na qual vamos analisar as pegadas das/os que caminharam juntas/os para enfrentar o racismo em um horizonte decolonial.

### **Os nós que unem todos nós – luta antirracista, direito à educação e diálogos epistêmicos**

Na seção anterior discorreremos sobre a matriz colonial do racismo e sobre a violência de seus efeitos, agora, tratamos de seu enfrentamento. Para auxiliar nossa

reflexão, usamos a metáfora do macramê, que é uma técnica de tecelagem que não usa máquinas nem ferramentas, apenas fios, que são unidos por meio de nós e criam uma infinidade de artefatos. Da mesma forma, podemos identificar três fios que vão materializar alcances dos Movimentos Sociais Negros no Brasil que são: a luta antirracista, o direito subjetivo à educação e os diálogos epistêmicos que, para nós, situa a educação das relações étnico-raciais em um horizonte decolonial. Pois, o primeiro fio se materializa em cada ato de resistência (individual e coletivo) contra a classificação racial que se deu na constituição do Sistema-mundo moderno/colonial e se perpetuou até os dias atuais. O segundo, é a luta pela radicalização da democracia por meio da reivindicação do direito à educação, entre outros direitos e o terceiro fio é a luta pelo direito epistêmico que se materializa em uma crítica ao eurocentrismo propositiva da diversidade, ou seja, da possibilidade de construção de diálogos epistêmicos que valoriza igualmente os conhecimentos africanos, afro-brasileiros, indígenas e europeus.

Falar sobre tal materialidade representa abordar uma arena de tensões a respeito do enfrentamento do racismo no Brasil. Nesse sentido, enfatizamos como recorte temporal o período pós-redemocratização até os dias atuais. Vale mencionar que é preciso considerar o Brasil também e suas relações externas, uma vez que certas medidas adotadas em nosso país estão em consonância ou são reflexos de um contexto mais amplo, ou mesmo global.

Nesse sentido, é importante situar que a redemocratização do Brasil e de vários países latino-americanos se insere no contexto marcado pelo fim da bipolarização mundial, isto é, pelo término da chamada Guerra Fria. É interessante destacar algumas contradições históricas, como por exemplo, em seu início [da Guerra Fria], enquanto se intensifica a luta pela descolonização da África a partir de meados dos anos 1950, na América Latina se instaura ditaduras militares apoiadas pelos Estados Unidos. Pouco se fala sobre tal relação nos currículos colonizados/colonizadores, mas de acordo com Iba Der Tiam e James Mulira (2010),

Uma vez alcançada a independência, muitos Estados [africanos] solicitaram a cooperação da URSS e das democracias populares europeias, quer seja para escapar ao neocolonialismo, denunciado pelo pai da emancipação ganense, Kwame Nkrumah, como “o estádio supremo do imperialismo”, quer seja para contrabalançar a influência unilateral dos Estados capitalistas. De 1957, data da independência de Gana, a 1985,

a URSS assinou acordos com cerca de quarenta países africanos. Uma das mais interessantes dimensões desta cooperação dizia respeito ao ensino e à pesquisa: formação dos quadros africanos na URSS, envio de professores e pesquisadores soviéticos às universidades e centros de pesquisa africanos e estabelecimento de laços científicos entre instituições soviéticas e africanas. Aproximadamente 30.000 africanos formaram-se no sistema soviético de ensino superior (Tiam, Mulira, 2010, p. 972).

Já no Brasil nesse período, o ensino obrigatório se restringia às quatro primeiras séries do então primeiro grau e, por meio de alteração a um dispositivo previsto na Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1961 a União e os estados ficaram desobrigadas a investirem um mínimo, reduzindo sucessivamente os investimentos em educação<sup>8</sup>.

Com a redemocratização, a década 1990 torna-se palco de grande efervescência social, política e econômica tanto no âmbito nacional como internacional. A América Latina passou, nesse momento, por ampla reforma constitucional, e nessa conjuntura, fazia-se urgente a reestruturação desses países que esperavam a consolidação da cidadania por meio da garantia dos direitos sociais previstos nas novas constituições nacionais.

Em meio às pressões das políticas neoliberais, os movimentos sociais buscavam a reconstrução do Estado democrático de direito depois das décadas de autoritarismo. Todavia, o caminho mais curto, utilizado por boa parte desses países, foi o apelo ao Capital Internacional que, como contrapartida aos seus investimentos, exigia políticas de reestruturação e de adaptação aos interesses do mercado:

A transição que se operou no Brasil teve início com a “distensão lenta, gradual e segura” formulada em 1974 no governo Geisel; e prosseguiu com a “abertura democrática” a partir de 1979 no governo Figueiredo, desembocando na “Nova República”, em 1985, que guindou à posição de Presidente da República o ex-presidente do partido de sustentação do regime militar. A “transição democrática” se fez, pois, segundo a estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica. Essa continuidade foi ainda reforçada, a partir do início da década de 1990, pela situação internacional que trouxe à tona uma onda neoconservadora guiada pela primazia do mercado sob o comando do grande capital financeiro (Saviani, 2008, p. 310-1).

---

<sup>8</sup> De acordo com Dermeval Saviani (2008), em 1970, esse percentual foi de 7,6%, do PIB caindo para 4,31% do PIB em 1975. Em relação ao ensino superior um dos principais problemas era a falta de vagas.

De acordo com Pablo Gentili (1996), um dos principais interesses do mercado é mão-de-obra “qualificada” e barata. Este interesse foi perseguido de forma tácita, por exemplo, através das políticas de universalização ao acesso à educação. Sem garantia de permanência, mas com vagas garantidas em escolas precárias, com profissionais precariamente formados em cursos aligeirados, o Brasil celebra o acesso de quase 100% das crianças com idades entre 7 e 14 anos no ensino fundamental (que se torna obrigatório), no final da década de 1990, como podemos ver na Tabela 01.

**Tabela 01 – Dados da evolução ao acesso à matrícula no Brasil**

<b>1989</b>		<b>1996</b>	
<b>Faixa Etária</b>	<b>%</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>%</b>
00-06 anos	15,3%	04-06 anos	41,2%
07-14 anos	82,2%	07-14 anos	95,8%
15-19 anos	16,5%	15-17 anos	81,1%

Fonte: Portal MEC

A Tabela 01 nos mostra que mesmo que de forma precária ampliou-se significativamente o acesso à escola. E com isso o Relatório das Desigualdades Raciais (Paixão, 2010) mostra que se diminuiu as assimetrias de cor/raça, as quais passaram de 8,2%, em 1988, para 0,7 pontos percentuais em 2008, como podemos ver na Tabela 02.

**Tabela 02 – Cobertura da rede escolar da população residente de 7 a 14 anos em %**

<b>Pertencimento racial</b>	<b>1988</b>	<b>1998</b>	<b>2008</b>
<b>Branços</b>	88,1	96,5	98,4
<b>Pretos &amp; Pardos</b>	79,9	93,1	97,7
<b>TOTAL</b>	84,1	94,7	97,9

Fonte: IBGE, microdados PNAD. *Apud.* PAIXÃO, 2010, p. 220.

Em detrimento das carências decorrentes da universalização do acesso à educação, uma questão merece destaque: ao ter o acesso à educação formal ampliado, as populações negras puderam perceber como os currículos das escolas brasileiras eram embranquecidos, colonizados e colonizadores.

Tal constatação se engaja nas mobilizações sociais que já vinham ocorrendo por justiça social, pela igualdade racial e pela dignidade afro e várias iniciativas são tomadas, uma delas é uma produção coletiva organizada pelo professor Kabengele Munanga em 1999. A obra “Superando o racismo na escola” reúne artigos de acadêmicos-militantes que partem para o enfrentamento do racismo nos currículos, nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2008, p. 15).

É neste cenário de tensão entre as políticas neoliberais e as resistências e reivindicações sociais que começam a ser implantadas as políticas de ação afirmativa no Brasil. E é Fausto Reinaga (*Apud.* MIGNOLO, 2008 p. 290) que nos ajuda a compreender o íntimo destas lutas quando afirma: **“Danem-se, eu não sou um índio, sou um Aymara. Mas você me fez um índio e como índio lutarei pela libertação”**. Utilizamos o negrito para destacar o potencial decolonizador do discurso do intelectual Aymara, que reconhece a Colonialidade do poder ao classificar o seu povo, assim como vários outros, em uma categoria homogeneizadora e subalternizadora (índios), a qual será, ela mesma usada na luta pela libertação de seu povo.

Da mesma forma, os negros, que recusaram termos eufêmicos e adotam o termo “negro”, igualmente para lutar por sua libertação, assim como o povo Aymara, segundo Fausto Reinaga. É com esse espírito que os Movimentos Negros, tanto no Brasil como em outros países, ressignificam o termo “negro” e confrontam o racismo.

O racismo no Brasil era camuflado sob o Mito da Democracia Racial, o qual transmitia a imagem de que o Brasil sempre foi uma sociedade sem impedimentos legais à ascensão de pessoas negras a cargos oficiais ou de prestígio social, o que fazia parte do imaginário e das representações pelo mundo afora. Aparentemente as portas para a

ascensão social no Brasil sempre estiveram abertas, se o negro não conseguia adentrá-las a incapacidade ou a irresponsabilidade eram do próprio negro.

Somente no “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, realizado em julho de 1996 em Brasília, foi que se evidenciou que a democracia racial no país era cada vez menos consensual. Para Antonio Sérgio Guimarães (2009, p. 165), “foi a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para ascensão dos negros no Brasil”. Tal seminário foi promovido pelo Ministério da Justiça que chamou a Brasília várias/os pesquisadoras/es, assim como um grande número de lideranças negras do país para tratar da questão negra no Brasil.

Consideramos que o tal mito estava ancorado à matriz colonial do racismo que exerce a função de assegurar os privilégios dos brancos enquanto um dano “natural” da constituição da sociedade moderna-colonial. Quijano (2005, p. 235) mostra que a forma mais eficiente de justificar, ainda nos dias de hoje, porque se paga “o menor salário das raças inferiores pelo mesmo trabalho dos brancos, nos atuais centros capitalistas, não poderia ser, tampouco, explicado sem recorrer-se à classificação social racista da população do mundo”.

Tal classificação racista resiste especialmente no Brasil, apesar da sua sistemática negação ainda que consideremos os avanços materializados nos ordenamentos jurídicos, como o caso do racismo ser considerado crime, e não mais, contravenção penal<sup>9</sup>, ou mesmo na adoção de medidas de ações afirmativas.

As políticas de ação afirmativa passam a fazer parte da agenda nacional a partir das pressões dos Movimentos Sociais. Tais pressões estavam embasadas em instrumentos internacionais que exigiam o combate à discriminação racial e ao racismo bem antes do Brasil assumir-se um país racista.

O principal instrumento para a proposição e garantia de medidas nessa compreensão, de acordo com Edna Roland e Matilde Ribeiro (2012), é a Convenção

---

<sup>9</sup> A forte mobilização popular e a luta dos Movimentos Sociais pressionaram a Constituinte a definir os direitos das minorias sociológicas: negros, indígenas, mulheres, reconhecendo a existência do problema de discriminação racial, étnica e de gênero, e de restrições às pessoas com deficiência no país, como disposto nos seus artigos 3º, IV; 4º, VIII; 5º, XLII e 7º, XXX.



Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (ICERD), adotada pelas Nações Unidas desde 1965. De acordo com as autoras:

Ao mesmo tempo que prevê o combate a todas as manifestações de discriminação racial, a Icerd introduz a proposta da promoção da igualdade racial, prevendo a adoção de medidas especiais destinadas a assegurar a proteção dos grupos e indivíduos que são vítimas da discriminação racial e de promoção da harmonia entre todas as raças, o que implica não apoiar, não incitar e proibir qualquer ato ou prática de discriminação racial, bem como rever as políticas governamentais nacionais e locais que, porventura, contenham elementos discriminatórios. Além disso, o poder público deve adotar medidas especiais e concretas para assegurar adequadamente o desenvolvimento ou a proteção dos grupos e indivíduos vítimas de discriminação racial a fim de garantir o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (2012, p. 251).

A partir daí as mobilizações sociais<sup>10</sup> são inúmeras e abarcam várias formas de reivindicações tanto no Brasil como na América Latina, no Caribe e no mundo e vão impactar em mudanças e em políticas tensionadas de enfrentamento ao racismo. Marcelo Paixão (2010) nos mostra que nos anos 2000, nove países latino-americanos (Brasil, Costa Rica, Colômbia, Cuba, Equador, El Salvador, Honduras, Guatemala Nicarágua e Porto Rico) incorporaram em seus Censos, questões sobre o pertencimento étnico-racial voltadas especificamente aos contingentes afrodescendentes. E na segunda metade dos anos 2000, o Uruguai também incorpora a variável raça (ascendência racial) em seu questionário. Com tais dados é possível acompanhar o atendimento das políticas sociais a estas populações. E vejamos o que o estudo do Relatório das Desigualdades Raciais nos revela:

---

<sup>10</sup> Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, ocorrida em 20 de novembro de 1995, em Brasília, pela passagem dos 300 anos do assassinato de Zumbi dos Palmares; Seminário Povos Indígenas e Afrodescendentes da América Latina e Caribe, ocorrido em 2005, no Chile; Conferência Regional das Américas sobre avanços e desafios no plano de ação contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas, ocorrida em 2006, no Brasil; Encontro Ibero-Americano do Ano Internacional dos Afrodescendentes, ocorrido em 2011, também no Brasil; Estabelecimento da Década Internacional do Afrodescendente (2015-2024). Estes Atos, dentre tantos outros, embora oficiais, institucionalizados pelas Nações Unidas, são frutos do protagonismo dos Movimentos Sociais, são práticas sociais de combate ao racismo que vão impactar nas políticas educacionais.

**Tabela 03 - Anos médios de estudo da população residente de acordo com faixas etárias escolhidas**

Colômbia (2005)														
	5 a 10 ano s	11 a 14 ano s	15 a 19 ano s	20 a 24 ano s	25 a 29 ano s	30 a 34 ano s	35 a 39 ano s	40 a 44 ano s	45 a 49 ano s	50 a 54 ano s	55 a 59 ano s	60 a 64 ano s	65 a 69 ano s	70 a 74 ano s
<b>Afro</b>	1,6	5,2	7,7	8,5	8,3	7,6	7,3	6,8	6,2	5,6	4,7	4,0	3,1	2,8
<b>Blanco</b>	1,7	5,6	8,5	9,7	9,5	8,8	8,2	7,9	7,5	6,7	5,9	5,1	4,3	3,9
<b>Indígena</b>	1,2	3,8	5,4	5,4	4,9	4,5	4,2	3,9	3,3	3,0	2,1	1,9	1,4	1,3
<b>Total</b>	1,6	5,4	8,2	9,3	9,1	8,4	7,9	7,6	7,1	6,4	5,5	4,7	4,0	3,5
Equador (2001)														
	5 a 10 ano s	11 a 14 ano s	15 a 19 ano s	20 a 24 ano s	25 a 29 ano s	30 a 34 ano s	35 a 39 ano s	40 a 44 ano s	45 a 49 ano s	50 a 54 ano s	55 a 59 ano s	60 a 64 ano s	65 a 69 ano s	70 a 74 ano s
<b>Negro (Afro-ecuadoriano)</b>	1,6	4,5	6,0	6,3	6,5	6,1	5,8	5,7	5,4	4,3	3,9	3,0	2,4	2,6
<b>Blanco</b>	1,8	5,5	7,9	8,6	9,1	9,0	9,0	8,9	8,7	7,7	7,5	6,7	6,3	5,9
<b>Indígena</b>	1,6	4,6	5,3	5,1	4,9	4,4	3,7	3,0	2,4	1,8	1,4	1,2	1,1	1,1
<b>Mestizo</b>	1,8	5,2	7,3	7,9	8,0	7,9	7,7	7,3	6,6	5,7	5,0	4,3	3,9	3,7
<b>Mulato</b>	1,7	4,8	6,6	6,9	7,0	6,8	6,7	6,1	5,5	4,8	4,1	4,1	3,4	2,5
<b>Total</b>	1,8	5,2	7,2	7,7	7,9	7,8	7,6	7,1	6,6	5,6	5,0	4,3	4,0	3,7
Uruguai (2006)														
	5 a 10 ano s	11 a 14 ano s	15 a 19 ano s	20 a 24 ano s	25 a 29 ano s	30 a 34 ano s	35 a 39 ano s	40 a 44 ano s	45 a 49 ano s	50 a 54 ano s	55 a 59 ano s	60 a 64 ano s	65 a 69 ano s	70 a 74 ano s
<b>Afro</b>	0,9	4,7	7,7	8,2	8,1	8,2	7,8	7,7	7,6	7,1	6,5	5,9	5,0	4,5
<b>Branco</b>	1,0	5,3	8,7	9,4	9,7	9,9	9,8	9,7	9,5	9,1	8,6	7,9	7,2	6,7
<b>Indígena</b>	1,1	5,2	8,6	9,4	9,8	9,9	9,5	8,8	9,2	8,7	8,4	7,7	6,8	5,9
<b>Total</b>	1,0	5,2	8,6	9,3	9,5	9,8	9,6	9,5	9,3	9,0	8,5	7,8	7,1	6,5

Fonte: Paixão, 2010, p. 219.

Tanto os dados da Tabela 02 (na página 13), como os da Tabela 03 nos mostram que os anos médios de estudo dos grupos étnico-raciais no Brasil, na Colômbia, no Equador e no Uruguai, em absolutamente todas as faixas de idade selecionadas, evidenciam-se que as médias de anos de estudos dos afrodescendentes eram inferiores às médias dos brancos. Para Paixão (2010), as assimetrias de cor ou raça “no que tange à comparação

entre estes dois grupos [brancos e negros], as desigualdades étnico-raciais formam uma monocórdia realidade em toda a América do Sul” (*Ibid.*, p. 219).

Tais desigualdades passam a ser enfrentadas por meio de medidas estruturais que vão sendo reivindicadas pelos Movimentos Sociais Negros e pouco-a-pouco incorporadas em ações mais concretas, inclusive na educação. Podemos destacar o Brasil e a Colômbia como os dois países precursores dessas medidas no âmbito latino-americano.

De acordo com Cláudia Miranda (2012), os afro-colombianos demarcaram esferas de reconstrução e organização social que impactaram positivamente para a aceitação do discurso acerca da Educação Própria, que trata da perspectiva afrodescendente para a formação e recolocação do sujeito afro-colombiano.

Para a autora, “podemos supor que estes atores inauguram oportunidades para o debate mais amplo sobre alteridade, para supostas mudanças de *status* de segmentos antes invisíveis” (*Ibid.*, p. 08). E a grande conquista no cenário educacional foi protagonizada pelas comunidades afro-colombianas, com destaque para os segmentos localizados na região do Pacífico colombiano que alcançaram as primeiras fundamentações legais e institucionais na Constituição do país. O artigo transitório de nº. 55 deu origem a “Ley 70” no ano de 1993 a qual dispõe no Capítulo VI, que versa sobre “Mecanismos para la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural”:

ARTICULO 32. El Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales. [...] La autoridad competente adoptará las medidas necesarias para que en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición.

Dez anos depois, o Brasil altera sua Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), como já falamos anteriormente, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino, o que vai ter rebatimento direto nas políticas curriculares. A partir de então, a promulgação e implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais passam a demarcar um espaço onde acontecem relações étnico-raciais estabelecidas dinamicamente de acordo com as ideias e os conceitos que se tenha a respeito das diferenças e das semelhanças e do seu próprio pertencimento étnico-racial constituído social, cultural, histórica, ideológica e politicamente dentro e fora do universo escolar.

As DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004) apontam a necessidade de se divulgar e produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores os quais, por meio da educação das relações étnico-raciais, tornem as/os cidadãs/ãos aptas/os tanto a interagir como a negociar objetivos comuns que não infrinjam os direitos legais e que promovam o respeito e a valorização identitária com o propósito de consolidar a democracia no país.

Nesse sentido, vemos que as lutas em torno da reivindicação da educação das relações étnico-raciais como uma possibilidade de enfrentamento do racismo. Tanto pelo rompimento com o paradigma hegemônico através do diálogo estabelecido com os saberes produzidos no continente africano e na sua diáspora, como pelo estímulo de construção e valorização da identidade negra e indígena de forma positiva.

### **Considerações**

Notamos que as lutas dos movimentos sociais pela superação do racismo estão impactando nos currículos da educação brasileira e esta é uma possibilidade de desnaturalizar a subalternização a que foram submetidos. Colocando em marcha o processo de construção da Decolonialidade, por meio da descolonização dos currículos, uma vez que passam a interrogar questões que eram vistas como naturais desde a constituição da Modernidade.

A política curricular nacional instituída entre 2004 até 2015, ano que precede o golpe de estado que afastou a presidenta eleita Dilma Rousseff, sofre forte influência das lutas dos Movimentos Sociais Negros e também Indígenas. Este (tensionado) diálogo com o Estado pode constituir-se em prática contra-hegemônica, focada em reverter a designação de certos conhecimentos como legítimos e universais e a relegação de outros.

Tais reivindicações se expressam em rupturas que passam a ser demandadas no seio da necessidade das mudanças curriculares que passam a se fazer necessárias a partir do momento em que a inserção de negras/os tanto na educação básica como no ensino superior integram as lutas pela garantia do direito à educação. No tocante ao ensino superior vale destacar que a Universidade é entendida como a principal instituição

responsável pela produção e socialização do conhecimento científico, e que no imaginário social fundado nos pilares da racialização e da racionalização, ficou reservada para uma elite branca hegemônica, deixando os afrodescendentes excluídos.

Percebemos, dessa forma, que não basta a inserção de negras/os no sistema educacional é preciso mudanças radicais na política curricular nacional para que negras/os possam se reconhecer nestes currículos como partes constituintes da nossa História e da nossa Cultura, rompendo com a verticalização das relações raciais outrora estabelecidas.

Em detrimento do que levantamos até aqui, remetemo-nos a Rita Segato (2016, p. 203) quando nos diz que: “nunca somos totalmente vencedores, porque las traiciones de la historia están siempre ahí, sobre todo las traiciones del Estado<sup>11</sup>” e nós não podemos esquecer que o Brasil tem amargado as consequências do Golpe de Estado que vem abalando a educação por meio:

- de drásticos cortes no financiamento (suspensão de novas bolsas de auxílio financeiro a universitários, bem como de bolsas de pós e de graduação no exterior, revisão da política do financiamento estudantil – FIES);
- da descaracterização da SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – que apesar de continuar existindo formalmente perdeu seu caráter propositivo, formativo, de acompanhamento e avaliação de medidas sobre estas áreas, restringindo-se a execução de agenda interna conforme consulta no site do Ministério da Educação;
- do desmonte do Fórum Nacional de Educação – FNE – devido ao que o Ministério da Educação chamou de redefinição da composição do Fórum. Na aludida “redefinição” incluiu órgãos como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ligado à própria pasta, e excluiu outros, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

---

<sup>11</sup> No referido texto a autora chama de traições do Estado alguns condicionantes tácitos atrelados à adoção das cotas raciais nas universidades que redundaram em uma despolitização da referida ação afirmativa. Aqui usamos a mesma frase para realçar o momento que estamos atravessando no Brasil.

- Educação (ANPEd) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), representantes da sociedade civil;
- de Medidas que empurram de goela abaixo alterações à estrutura curricular, como a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 17 de fevereiro de 2017), enfatizando um currículo colonizador; ou ainda;
  - pela tramitação no Congresso Nacional do Projeto de Lei nº 867, de 2015 que inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Programa este conhecido como Lei da Mordça, que estabelece uma vigilância sobre as práticas curriculares cunhadas por seus autores como "doutrinação" e que estabelece entre seus artigos, por exemplo, que "são vedadas, em sala de aula, a prática de doutrinação política e ideológica bem como a veiculação de conteúdo ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes" (Art. 3º). Tais práticas seriam cometidas por professoras/es que supostamente se aproveitariam "da audiência cativa dos alunos, com o objetivo de cooptá-los para esta ou aquela corrente política, ideológica ou partidária" (Art. 4º, Inciso I)

Vale destacar que um dos intuitos do projeto "Escola sem Partido" é retomar o controle e o espaço do e sobre o currículo. A intenção é apagar os avanços conquistados nos últimos anos que se deram por meio das fraturas epistêmicas instigadas onde se gestam projetos epistêmicos, políticos e éticos do século XXI. Assim compreendemos porque as discussões que problematizam as conformações de gênero, raça, sexualidade, as formas outras de lidar com o ambiente (ecologicamente), a confrontação ao eurocentrismo, o acesso aos direitos sociais e ascensão de populações antes subalternizadas não são bem vistas.

Por fim, diante das questões que levantamos até aqui podemos afirmar que desde a constituição da matriz ou padrão de poder que estabeleceu as hierarquias raciais e epistêmicas há lutas pela libertação e pela humanização. Não podemos, todavia, afirmar que concluímos a descolonização, mas que este é um processo que está em marcha e que guarda pegadas sólidas, apesar do contexto pelo qual estamos atravessando hoje.

## Referências

- ANZALDÚA, Glória. (2012). *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. 4th edition. San Francisco: Aunt Lute Books.
- ANZALDÚA, Glória. (2009). Como domar uma língua selvagem? *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, n. 39,, p. 297-309.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em <http://www.alep.pr.gov.br/system/files/corpo/Con1988br.pdf>. Acesso em 22/04/2018.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96* – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 10/06/2011.
- BRASIL. CNE/CP. *Resolução nº 1*, de 17 de Março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- COLÔMBIA. *Ley 70 de las Comunidades Negras*. América Negra. n. 6 diciembre. 1993.
- FANON, Frantz. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.
- FANON, Frantz. (1968). *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. (2015). Brasil/África: unidos pelo atlântico, separados pelo currículo escolar? In: PEREIRA, José Alan da Silva; COSTA, Fátima Batista da (Org.). *Saberes Múltiplos*. Recife: Editora Universitária/UFPE, p. 79-102.
- GENTILI, Pablo (Org.). (1996). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- GROSGOUEL, Ramon. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídio do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril, p. 25-49.
- GROSGOUEL, Ramón. (2012). *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. Disponível em: <http://www.febf.uerj.br/periferia/V1N2/02.pdf>
- GROSGOUEL, Ramón. (2007). Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo: v. 59, nº. 2, p. 32-35.

- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. (2009). Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das Ações Afirmativas no Brasil. In: SILVERIO, V. R.; MOEHLECKE, S. (Org.). *Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban*. São Carlos, SP: EDUFSCar.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. (2007a). On the coloniality of being: contributons to the development of a concept. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 240-270.
- MIGNOLO, Walter. (2005). *Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: La Lógica de la Colonialidad y la Postcolonialidad Imperial*. Disponível em: [www.tristestopicos.org](http://www.tristestopicos.org).
- MIGNOLO, Walter. (2007). *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- MIGNOLO, Walter. (2008). *Desobediência Epistêmica: a Opção Descolonial e o significado de Identidade Em Política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, nº 34, p. 287-324.
- MIGNOLO, Walter. (2011). *Historias Locales/Diseños Globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. 1ª reimpressão. Madrid: Akal.
- MIRANDA, Cláudia. (2012). O Movimento Negro Afrocolombiano e a Educação Própria: Agendas Emergentes. GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos. 35ª *Reunião Anual da Anped*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-movimento-negro-afrocolombiano-e-educacao-propria-agendas-emergentes>. Acesso em 01/05/2018.
- MUNANGA, Kabengele. (2010). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PAIXÃO, Marcelo. *et al.* (Org.). (2010). Acesso ao Sistema de Ensino e Indicadores de Proficiência. In: *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil, 2009-2010: Constituição Cidadã, Segurança Social e seus Efeitos sobre as Assimetrias de Cor ou Raça*. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda., pp. 205-248.
- QUIJANO, Anibal. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais*. Trad. Júlio César Casarin Barroso Silva. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.
- QUIJANO, Aníbal. (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of world-systems research*, VI, 2, summer/fall, p. 342-386.
- RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.
- ROLAND, Edna Maria. Santos; RIBEIRO, Matilde. (2012) Políticas Internacionais e Questão Racial no Século XXI. In: Matilde Ribeiro. (Org.). *As Políticas de Igualdade Racial, Reflexões e Perspectivas*. 1ed.São Paulo: Fundação Perseu Abramo, v. 1, p. 1-300.



SAVIANI, Demerval. (2008). O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 26/05/2017.

SEGATO, Rita Laura y ÁLVAREZ, Paulina. (2016). “Frente al espejo de la reina mala’. Docencia, amistad y autorización como brechas decoloniales en la universidad”, *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 37, octubre-abril, p. 201-216, disponível em <<http://version.xoc.uam.mx/>>.

TIAM, Iba Der e MULIRA, James. (2010). A África e os países socialistas. In. MAZRUI, Ali A. e WONDJI, Christophe. *História geral da África*, VIII: África desde 1935. – Brasília: UNESCO, 2010, p. 965-1002.

TUBINO, Fidel. (2005). La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*. Julio/Diciembre, año/vol. 3, número 05. Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile, p. 83-96.