

Educação outra: ações docentes como pedagogia decolonial e intercultural

Otra educación: acciones docentes como pedagogía decolonial e intercultural¹

Education other: teaching actions as decolonial and intercultural pedagogy

Roberto Carlos Costa da Silva²

Eliane Almeida de Souza e Cruz³

Julio Cesar Araujo dos Santos⁴

Recibido: 21-11-2017

Aprobado: 20-6-2018

Resumo

O objetivo desta comunicação é apresentar experiências de obras pedagógicas decoloniais desenvolvidas nas escolas da rede pública estadual (RJ / São Gonçalo e Duque de Caxias), com novos conhecimentos das “transgressões” curriculares e que vem estabelecendo novas possibilidades pedagógicas em uma perspectiva de educação intercultural. Essas atividades foram marcadas na Lei nº 10.639 / 03, que determina o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no espaço escolar, como pontos de um Pensamento-Outro para uma luta anti-racista e o desmantelamento de uma perspectiva Eurocêntrica hegemônica branca nos currículos das disciplinas escolares

Palabras clave: educación intercultural, pensamiento decolonial, transgresiones curriculares, lucha antirracista, africanidad.

Resumen

El objetivo de esta comunicación es presentar experiencias de trabajos pedagógicos decolonios desarrollados en escuelas de la red pública estatal (RJ / São Gonçalo y Duque de Caxias), con nuevos conocimientos a partir de “transgresiones” curriculares y que viene estableciendo nuevas posibilidades pedagógicas en una perspectiva de educación intercultural. Estas actividades fueron contempladas en la Ley nº 10.639 / 03, que determina la enseñanza de la Historia de África y de la Cultura Afro-brasileña en el espacio escolar, como puntos de otro pensamiento para una lucha antirracista y el desmonte de una perspectiva hegemónica blanca eurocéntrica en los currículos de las disciplinas escolares

Palavras-Chave: educação intercultural, pensamento descolonial, transgressões curriculares, luta anti-racista, africanidade.

¹ Este texto corresponde con la temática de la ponencia presentada en el III Seminario Internacional Culturas y Desarrollo, III Encuentro de la Red de Interculturalidad, IV Encuentro de la Red de Trabajo con Pueblos Indígenas, IV Encuentro sobre Sociedades en Cambio, Territorios, Culturas y Buen Vivir, Desafíos desde las identidades y Saberes Diversos, realizado el 20, 21 y 22 de julio de 2016, en la Universidad Nacional, campus Omar Dengo, Heredia y en la Universidad de Costa Rica, Sede Occidente.

² Posgrado en Enseñanza de Historias y Culturas Africanas y Afro-Brasileñas (IFRJ / SG). Graduado en Historia (UNESA). Miembro del Grupo de Investigación Políticas Públicas, Movimientos Sociales y Culturales (GPMC) UFRRJ / Brasil. Correo electrónico: rccsilva1045@gmail.com

³ Doctor en la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro UFRRJ, Maestra en Relaciones Étnico-Racial (CEFET / RJ). Graduada en Historia por la Universidad del Estado de Río de Janeiro / FFP (1990). (UFF / 2000), y Saberes y Prácticas en la Educación Básica (CESPEB-UFRRJ / 2010). Miembro del Grupo de Investigación Políticas Públicas, Movimientos Sociales y Culturales (GPMC) UFRRJ / Brasil. Profesora en la disciplina Educación y Relaciones Étnico-Raciales en la Escuela (UFRRJ-Rural) y de las Redes Públicas del Rj y SG. Correo electrónico: hexlili@hotmail.com

⁴ Maestro por el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares. Miembro del Grupo de Investigación en Políticas Públicas, Movimientos Sociales y Culturales (GPMC). Profesor en las Escuelas del Estado de Río de Janeiro SEEDUC-RJ, Brasil. Correo electrónico: deepurple85@hotmail.com

Abstract

The objective of this communication is to present experiences of pedagogical decolonies developed in schools of the state public network (RJ / São Gonçalo and Duque de Caxias), with new knowledge based on curricular “transgressions” and establishing new pedagogical possibilities in a perspective of intercultural education. These activities were marked out in Law 10.639 / 03, which determines the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture in school space, as points of a Thought-Other for an anti-racist struggle and the dismantling of a perspective European hegemony in the curricula of school subjects

Key words: intercultural education, decolonial thinking, curricular transgressions, anti-racist struggle, Africanity.

1. A Lei 10.639/03 - Caminhos legais para a luta antirracista: uma pedagogia decolonial

Os avanços dos estudos sobre a História da Educação no Brasil nos fazem perceber uma interferência hegemônica epistemológica europeia, não só no campo educacional, mas também no social, político e cultural, pois a partir do século XV, os centros hegemônicos de poder e da colonialidade lançam seus tentáculos na busca de espaços a serem subjugados, para o fomento do processo de expansão do Capitalismo e de seu *ethos* (Modernidade-Colonialidade⁵). Portanto, há uma disputa de campo do saber entre a História Geral/Universal/Europeia⁶, ou seja, a eurocentralidade⁷ epistêmica ou colonialidade, em detrimento à História do Brasil/Regional/Local.

Esse binômio Modernidade-Colonialidade tem funcionado historicamente desenvolvendo padrões de poder fundados na exclusão, na negação e subordinação (WALSH, 2006), ou seja, a Modernidade propusera dois caminhos em relação à diferença: a assimilação ou a segregação de uma determinada cultura, ou a exaltação positiva de certos grupos hegemônicos (europeu) ou o silenciamento de outros (africanos e indígenas).

Segundo MALDONADO-TORRES (2009), Apud (OLIVEIRA 2012, p. 49), colonialismo denota uma imposição de relação política, econômica militar e administrativa, na qual um grupo/nação soberano que está no poder domina outro/nação e se constitui em um império, por sua vez, o termo *Colonialidade* é bem mais duradouro e profundo, pois estabelece um poder hegemônico que se sustenta na imposição de uma classificação hierárquica de poder e de raça/etnia, no qual o seu constructo interfere no âmbito político, social, e, também no âmbito cultural, pois esta colonialidade opera dentro do Estado colonizador, a partir de uma perspectiva eurocêntrica de caracterização determinante de mundo e de vivências (QUIJANO, 2010) e não aceitando as diferenças, mas sim, as tornando invisíveis, onde:

A forma de colonialidade chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas, nos séculos XIX e XX. O que os autores mostram é que, apesar do fim do colonialismo moderno, a colonialidade sobrevive (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p.83).

⁵ Conceito cunhado nas novas epistemologias – Epistemologias do Sul, que são apresentados por intelectuais de diferentes continentes (América Latina, África e Ásia) que se propõem a construir saberes e conhecimentos éticos e políticos desses espaços e fazem uma crítica aos cânones históricos, sociológicos e culturais da Modernidade Ocidental; seus textos possuem reflexões sobre a interculturalidade, relações etnicorraciais e educação.

⁶ Segundo DUSSEL (2005), o conceito de Europa é um invento ideológico de fins do século XVIII (romantismo alemão), que se delimita em direção ao Norte e ao Oeste da Grécia até o limite fronteiro dos atuais países Croácia e Sérvia, além da sequência ideológica grega e romana, anteriormente a História da Ásia (Mesopotâmia) como a Pré-História europeia. Seguindo a sequência, vem o mundo cristão medieval e finalmente, o mundo europeu moderno, a partir do século XV (1492). A Europa constituiu-se como o “centro da História mundial/universalidade-mundialidade” e pretende-se identificar-se como o único, e todas as outras culturas como periferia.

⁷ O eurocentrismo não corresponde há uma etnia, pois existem inúmeros grupos étnicos europeus. Enquanto ideologia o eurocentrismo abstraiu os elementos comuns a muitos grupos étnicos e articulou uma visão generalizada a partir de suas referências clássicas: as civilizações gregas e romanas. Portanto de um centrismo específico, ou seja, um modelo europeu.

A *Eurocentricidade* e a *Colonialidade* determinaram uma representatividade positiva de um grupo e a negação de outro (indígenas, africanos, asiáticos, etc.) no interior do espaço escolar, no contexto contemporâneo, na formação de sujeitos com uma especificidade de saberes que legitimam somente o que se fez ou se faz na Europa, não abrindo novas perspectivas de saberes e da alteridade. Dessa forma, o elemento constitutivo da Colonialidade perpassa por uma superioridade racial/étnica, cultural e epistêmica do outro, do dominador, além de minimizar e apagar uma identidade local do dominado. Repensar essa prática eurocêntrica, se faz necessário na nova ordem de (re) construção das identidades históricas. Portanto, no caso do fazer docente em trilhar práticas transformadoras que resultem quebrar os paradigmas de uma formulação filosófica de ver o mundo por uma perspectiva unitária, a europeia, significa reconhecer outras perspectivas produções de conhecimento que permitam realidades diferentes de visões de mundo.

As conquistas recentes propostas pela CFB/1988 viabilizam os avanços do Ensino da disciplina História, principalmente quanto à valorização da cultura indígena e afro-brasileira e que se consolidou a partir da LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96; em 2007, pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (História). Esse dispositivo legal fomentou a política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, que incorporam vários temas transversais e, aqui, especificamente, o relativo à diversidade cultural.

Contextualizando pensamento de OLIVEIRA (2012), o PCN de História, se destaca por apresentar uma discussão da importância social do conhecimento histórico não por uma única vertente de um determinado modelo identitário nacional, mas pautando na diversidade étnica de outros sujeitos sociais que construíram e formaram a nação.

Assim, o PCN de História trouxe abordagens de outras problemáticas e temas de estudos, que não apareciam até então, ele enfatizou novas questões ligadas à História Social, Cultural e o cotidiano, pois o documento sugeria a possibilidade de rever as abordagens da História

Tradicional e buscava uma nova proposta pedagógica de construção da História e da participação do corpo docente como constituintes desta História, e não somente como apreciadores de uma História contada e que fica nos livros didáticos.

O parecer do CNE/CP 03/2004 que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e pela Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei nº 10.639/03 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, são elementos que compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras, desencadeada a partir dos anos 2000. É nesse mesmo contexto que foi aprovado, em 2009, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

A Lei nº 10.639/03 foi o resultado de várias frentes de trabalho dos movimentos negros, não podemos nos esquecer de que esta Lei, na verdade, foi uma reivindicação que, outrora, os movimentos sociais negros já solicitavam, de lutas de educadores/as, e daqueles/as que estavam comprometidos com uma sociedade mais justa e equânime, e que assegura e determina a introdução do ensino da História da África e da cultura Afro-brasileira nos currículos, assim se define a lei:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO) Art. 79-A. (VETADO) Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, nove de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

Anos mais tarde, em 2008, ocorreu uma pequena modificação na Lei Nº 10.639/03, ao ser sancionada Lei nº 11.645/08 que assegura e determina o ensino da história e a cultura Indígena na Educação Básica Nacional:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira

e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º ano da Independência e 120º ano da República.

As Leis nº 10.639/93 e nº 11.645/08 acrescentaram o Artigo 26-A da LDB nº 9.934/96, a primeira tornando obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira, a luta dos negros, aqui classificados como não branco no Brasil e da sua contribuição social, econômica e política na formação da sociedade brasileira. A segunda reforça a Lei 10.639/03 e inclui a História e as culturas dos povos indígenas. Tal determinação torna patente a exigência dessas discussões no âmbito escolar como uma luta ANTIRRACISTA se inserindo, ao nosso ver, como uma proposta decolonial. Segundo OLIVEIRA, a importância da Lei nº 10.639/03 é que esta representou: “*mais um passo nas políticas de ações afirmativas e de reparação referidas à educação básica. Nos fundamentos teóricos da legislação afirma-se que o racismo estrutural no Brasil.*” (2012, p.69).

Valorizar as experiências construídas e reconstruídas nos locais e nas particularidades dos sujeitos, os saberes locais adquiridos e repassados por gerações; esta deve ser uma das metas dos estudos da História, particularmente, calcada numa respeitabilidade das diferenças, na pluralidade de culturas num dado território e na interculturalidade (uma relação de alteridade e convivência diferenciadas e plurais de culturas). Além de fomentar uma sociedade cidadã. São pressupostos que hoje são necessários e preciosos para se conviver com os saberes diferentes existentes no bojo das sociedades.

Portanto, para a desconstrução da imagem negativa de uma África que se transmitiu/transmite na escola e na sociedade, faz-se extremamente relevante incluir nos currículos escolares de História de nossa rede de ensino o conteúdo de História dos povos africanos, especialmente aqueles que tiveram contribuição direta para o Brasil, entre os séculos XVI e XIX, bem como, apresentar os constructos racialistas que fomentaram uma visão preconceituosa e discriminadora dessas culturas no bojo da sociedade brasileira.

Assim, a importância da Lei 10.639/03 e as práticas pedagógicas das/dos docentes transmitidas ao corpo discente, e a toda comunidade escolar, são pontos relevantes para esta mudança de perspectiva monolítica de saberes impostos pela lógica de um currículo, que até o momento repassa por saberes hegemônicos europeus, ou que facilite a inculcação positiva de uma branqueamento, que se apresenta como uma potencialidade hierárquica superior de valores culturais, estéticos e sociais de ser branco/europeu, ou de alguma descendência migratória que nessa lógica é determinada como positiva em nossa sociedade.

É cabível ressaltar que os conteúdos História e Cultura Afro Brasileira, da Lei 10.639/03, ou seja, que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Contudo, esses conteúdos não estão apenas limitados as áreas assinaladas, mas as outras disciplinas (Matemática, Língua e Literatura, Biologia etc) deverão incluir em seus conteúdos programáticos esses pontos epistêmicos, como processo de reparação da invisibilidade, negação e preconceito da História africana e afro brasileira. Nesse sentido, urge levantar essas discussões como processo de conhecimento e reconhecimento da luta dos povos excluídos na formação da Nação.

Diante do exposto, ganhando relevância, então, o dia 20 de Novembro que segundo a Lei 10.639/03, que altera o artigo 79-B da Lei 9.394/96 e decreta: “*O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.*” Tal como sustentamos, não poderá ser tratado como uma efeméride ou similar. Antes sim, a prevalência de elementos sutis ou não que reforçam as bases que negam a diversidade cultural e epistêmica da nossa formação, e insistem em engendrar no ambiente escolar, sobretudo na formação do corpo discente, bem como na sociedade brasileira, o sentido nocivo da omissão ou simplesmente do silêncio, reforça o quanto ainda é sensível modelos pedagógicos que se propõe à discussão do racismo⁸. O não posicionamento do corpo docente e discente é uma omissão que reforça numa transfiguração da democracia racial⁹ existente em nossa sociedade.

2. Pedagogia Decolonial – uma luta diária nas escolas para a visibilidade das culturas africana e afro-brasileira

Primeiramente desejamos ressaltar que as ações antirracistas aqui apresentadas nesse texto, são encontros constantes há mais de dez anos de um pequeno número de professores/as das redes públicas de ensino do Estado do Rio de Janeiro e redes municipais, na luta antirracista e na implementação da Lei nº 10.639/03.

Segundo (CRUZ, 2014) existem entraves ainda para uma efetiva implementação da Lei 10.639/03 nas escolas e outros espaços da educação escolar, e aqui na rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro, assim elencando: 1- o Currículo de História ou de outras disciplinas, abarrotados de conteúdos eurocentrados, pois ele é uma construção social (GOODSON,1998), que se manifesta nas ações do cotidiano escolar ao enfatizar determinados saberes e silenciar outros; 2- a imposição da Lei; 3- falta de formação docente, nas Universidades, sobre os conteúdos específicos que a lei determina; 4- o racismo epistêmico em relação aos saberes da cultura

⁸ Um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação à pessoa que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor de pele, tipo de cabelo, etc. GOMES (2005:52)

⁹ O mito da democracia racial permanece vivo, forte e amplamente disseminado na população branca. A negação da existência de um problema racial, subentende que todos os grupos étnicos vivem na mais perfeita harmonia, uma ideologia que tende a escamotear a realidade do racismo sob pretexto de que a intensa mestiçagem da população seria a prova da harmonia e da inexistência de preconceitos raciais.

africana e afro-brasileira; 5- falta de incentivo da gestão estadual em oferecer cursos nas Unidades Escolares e; 6- jornada excessiva de trabalho docente. Mesmo que haja uma tentativa de desmotivar à luta antirracista, não esmorecemos, continuamos investindo na proposta de uma escola mais plural e diversa.

Então, a primeira experiência teve início no ano de 2007, ao iniciarmos um trabalho de implementação da visibilidade dos saberes culturais das culturas africanas e afro-brasileira, denominamos de AFRICANIDADES. São atividades desenvolvidas a partir de pesquisas sobre as temáticas, discussões e apresentação do corpo discente e envolvendo toda a unidade escolar nos três turnos do Colégio Estadual Nilo Peçanha, situado no município de São Gonçalo/RJ. Temos feito exaustivamente atividades que englobem toda a comunidade escolar sobre os países do continente africano, como por exemplo, Angola - essa escolha se deu por ser o local de onde vieram os primeiros grupos africanos para o Brasil; teorias racialistas do século XIX e seu desdobramento em todos os espaços sociais; Literatura das vozes de autores negros e autoras negras brasileiros (Solano Trindade, Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Éle Semog e Abdias do Nascimento, etc). Estudo sobre os reinos africanos: Congo, Gana, Songai, Mali, sem esquecer que, o Egito é africano. Além de incluir umas temáticas muito problemática que é a visibilidades de deuses gregos e a invisibilidades dos deuses do panteão Iorubá nos livros de História. Ações se desdobram em danças, músicas contemporâneas, comidas, peças de teatro, recital de poesia, filmes e desfile de roupas com os símbolos Adinkra¹⁰.

Proporcionando à comunidade escolar atividades que vislumbrem uma desconstrução da invisibilidade da existência de uma História africana, de uma arte africana, e de uma literatura feita por pessoas negras.

Assim, após anos de enfrentamentos na escola para conquistarmos outros/as docentes com a temática, conseguimos juntar outros braços e corações para essa empreitada (três, parece pouco? Não, gente de luta e de enfrentamento para uma educação mais plural e antirracista). No ano de 2015, duas professoras que

participavam do projeto Africanidades, se aposentaram; ficando somente uma, que por infelicidades de um trabalho árduo de docência, mas gratificante, entrou de licença médica, por dois meses. Durante o tempo de afastamento dessa professora, houve uma reunião, solicitada pela coordenação pedagógica com o corpo docente da Unidade Escolar, das áreas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Nessa reunião decidiram uma mudança substancial da proposta inicial do projeto - que acontece no mês de novembro, mas que sua preparação é bem anterior. Passaram a denominar Diversidade Cultural Brasileira, que naquele ano iriam incluir outros grupos étnico-raciais (alemão, italiano, português, suíço e japonês), desrespeitando por completo o que a Lei 10.639/03 determina no seu artigo 79-B, “O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”. Dia que representa uma importância simbólica de resistência e enfrentamento de uma Colonialidade, além de que caracteriza como culminância e ampliação dos debates que envolvem as relações étnico-raciais. Um caminho e uma demarcação de espaço de discussões antirracista e do processo da visibilidade das propostas que buscamos encaminhar ao longo do ano.

Porém, ao retornar da licença, a professora compreendeu que o seu afastamento do ambiente escolar, fora uma sabotagem para descaracterizar uma temática que poucos desejam desenvolver, por se tratar de confrontos com suas ideias e convicções de mundo, e até mesmo, de sedimentarem o mito da Democracia Racial. Em decorrência dessa situação fizemos um documento pedindo explicação à coordenação pedagógica e direção, que até o momento estamos esperando resposta, porém fixamos a carta na sala do corpo docente e recebemos respostas positivas dos fatos relatados e alguns silêncios. Mas continuaremos na luta antirracista.

Nessa perspectiva, identificamos na educação a marca de grande parte da conflitualidade dos discursos dos conteúdos introduzidos por saberes que desqualificam conhecimentos produzidos fora da episteme eurocêntrica. Nesse sentido, essas noções acabam por reforçar modelos da colonialidade e reforçam a pobreza nas

¹⁰ São símbolos de uma escrita pictográfica que transmitem ideias e o cotidiano de alguns povos africanos.

práticas pedagógicas que resultam em resultados que atentam contra a nossa diversidade étnico-cultural e, lamentavelmente, consolidando relações de hierarquizações e injustiças no campo da educação e na sociedade. Como escreve Gomes (2005, p.497) “Tais resultados afetaram não somente o campo da produção intelectual e a sociedade de um modo geral, mas de maneira específica, a vida e as trajetórias de crianças, adolescentes, jovens e adultos negros e negras, inclusive, na educação”.

A evidência dessa reflexão ganha relevância com a ênfase que os imaginários raciais e epistêmicos produzidos em ambiente educacional sem a preocupação em discutir nossas experiências coloniais e as memórias e as singularidades das histórias dos povos que aqui se amalgamaram. Essa situação enseja reconfigurar esses conhecimentos habilitando penetrar na diversificada formação dos valores construídos sobre a centralidade dos saberes eurocêntrico. O destinatário desse conhecimento deve poder produzir essa discussão no interior das escolas, oportunizando aos estudantes afro-brasileiros um resgate da sua história, além de ressignificar a construção de um currículo democrático onde as diferentes culturas são compreendidas sem hierarquizações.

Dentro desse contexto, foi articulado um projeto em uma escola na cidade de Duque de Caxias no Estado do Rio de Janeiro, no Centro Integrado Educação Popular Aarão Steinbruch (CIEP 201) que abrangesse o conceito da nossa pluralidade e onde a formatação desses modelos hierarquizados fosse substituído por um lugar de construção de discursos críticos, não só no campo étnico racial, mas também na denúncia de práticas onde valores objetivos e subjetivos do ser humano pudessem estar sendo afrontados.

No início do projeto um dos primeiros obstáculos a ser transposto foram as manifestações de negação e até o incômodo que a cultura do negro era sentida pelos próprios sujeitos negros. Historicamente, essa negação refletia o subproduto ideológico racista presente na construção do Brasil, que se personalizou, ao longo dos séculos, em uma identidade negativa, marca indelével da herança escravocrata.

A dinâmica proposta do projeto AFRICANIDADES e o “barulho” que ele trazia embutido fez emergir um campo de tensão em relação às “vozes” de dissenso que refutavam a legitimidade do saber construído fora da cultura hegemônica.

Nesse contexto, torna-se significativo destacar que a execução do projeto AFRICANIDADES em consonância com os imperativos da lei 10.639/03 e 11.645, se constitui como missão em resgatar, na essência, a visão política da escola como núcleo de resistência. Nesse sentido, o alcance significativo desejado para o projeto foi organizado com o objetivo de ser questionador, envolvendo uma perspectiva de trabalhar a reflexão crítica sobre a visão homogeneizadora construída sobre a propalada identidade nacional.

No caso específico, apesar das motivações contrárias que buscavam naufragar o projeto AFRICANIDADES, ele aconteceu no mês de setembro de 2007 e oportunizou uma semana de atividades culturais, com oficinas, palestras e eventos culturais, mas não ficaram imunes às tensões. De fato, as ausências de diálogos sobre as formas de discriminação cultural e racial foram responsáveis por provocar manifestações de negação em relação a outras expressões de conhecimento. Precisamente, quando da chegada de um grupo de alunos e alunas de dança Afro da Escola Estadual Guadalajara, a recepção se deu em tom de galhofas e com várias piadas ofensivas de cunho preconceituosas e algumas até racistas; todas elas em relação à negritude do grupo e as suas vestimentas. Uma das piadas, aqui destacada, expressava o preconceito em relação à religiosidade de matriz africana; ao ver o grupo o aluno verbalizou a posição dominante do peso hegemônico da episteme ocidental em relação ao conhecimento subalterno: “LÁ VÊM OS MACUMBEIROS”.

Esse modelo de pensamento também constatamos na apresentação do Grupo Cultural Afoxé Raízes Africanas, grupo que tem como característica marcante o ritual afro-brasileiro, além de belíssima presença cênica. Para nossa surpresa, após o início da apresentação o pátio, que antes estava lotado pelos discentes que participavam de uma atividade de HIP HOP, esvaziou-se em questão de minutos. Questionados/as sobre o motivo de não prestigiarem o

Grupo Cultural de Afoxé, a maioria dos/as alunos/as apresentaram como razão principal que “não iriam dar ibope pra macumba”.

Sem dúvida, das mais variadas formas de atitudes extremadas da ignorância sobre a religiosidade de matriz africana na execução do projeto, talvez essa seja a que mais impactou. Uma determinada “profissional” de uma disciplina elencada na lei 10.639/03 se reuniu com funcionários e funcionárias, evangélicos como ela, e a portas fechadas no refeitório da unidade escolar realizaram, segundo a “profissional”, “UMA LIMPEZA ESPIRITUAL DO LOCAL ENQUANTO OS ADORADORES DE SATANÁS SE APRESENTAVAM NO PÁTIO DA ESCOLA”. Os adoradores de satanás nesse caso era o Grupo Cultural de Afoxé Raízes Africanas quando este fazia sua apresentação na escola.

Discutir esses pensamentos e práticas permite entendermos o silêncio e sofrimento de jovens que por não fazerem parte do modelo padrão de religiosidade imposto na colonização são obrigados a conviverem com realidades e vozes estereotipadas sobre o seu fazer religioso e de valores distorcidos sobre a imagem do outro. No caso específico, o sectarismo de cunho religioso ainda continua sendo um dos óbices em construir um diálogo intercultural através do projeto no Ciep Aarão Steinbruch.

Nesse cenário, é preciso trabalhar o conceito da indignação, compreendendo que, na maioria das vezes, os direitos humanos são negados aos grupos que não mais se conformam com a identidade unificada em razão do modelo colonial imposto, que foram responsáveis em traduzir uma realidade que se mostra falsa. Em outras falas, em territórios sociais marcados pela desigualdade, a realidade e o conhecimento são construídas em processos de reimpressão de situações limites, minorando ou destituindo a potencialização ou empoderamento de sujeitos que precisam articular suas próprias vozes em defesa de uma democracia mais forte. (Mc LAREN, 2000, pag.29)

Nesse sentido, a formação do próprio país precisa ser rediscutida. As hierarquias sociais criadas nesse ambiente de exclusão não podem mais ser consideradas hegemônicas e monolíticas. A chamada identidade nacional precisa ser revista para que possa incorporar os corpos e as vozes que foram silenciadas nesse processo colonizador, contribuindo para que outros atores sejam os protagonistas principais de suas próprias histórias.

3. Considerações Finais

Mesmo após treze anos da Lei 10.639/03, a temática que a Lei determina, efetivamente, ainda não se encontra presente nos currículos escolares, ficando somente a cargo de alguns docentes que fazem uma luta antirracista e de interculturalidade no ambiente escolar, e daí polenizar outros espaços sociais essas discussões. São ações pedagógicas que propoem outras perspectivas e outros discursos, as vozes silenciadas¹¹ e negadas, “o pensamento liminar, a perspectiva crítica intercultural e decolonial” (OLIVEIRA, 2012, p.69). Num discurso que se mantenha em constante diálogo com o outro e que garanta uma efetiva mudança nas relações sociais, e/ou políticas e principalmente no campo educacional.

Pois a nossa principal preocupação enquanto educador dentro das Unidades Escolares é na promoção de um diálogo para uma Educação Intercultural e Antirracista, de fortalecer as identidades que foram negadas, que historicamente sofreram um processo de submissão e subalternização, pois esta negação naturalizou a diferença e ocultou a desigualdade social. Além de que aqui acrescentamos mais um elemento destruidor das vozes silenciadas e negadas na sociedade brasileira, o componente psicológico de uma negação do não branco, que passou a interferir no próprio viver deste indivíduo.

Visibilizar as práticas e as manifestações culturais deste grupo é ponto relevante como constructos, também, desta sociedade, de uma nova dinâmica cultural de hibridização e das novas identidades que estão se constituindo, pois:

¹¹ Essa voz silenciada é a voz do subalterno, que para a autora, são as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos meios de exclusão dos mercados de representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante. (SPIVAK, 2010, p. 13-14).

Educar na perspectiva intercultural implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural” (CANDAUI, 2006, p.103).

Assim, a educação intercultural questiona a própria noção de identidade como sendo algo unificado, fechado e estável; pois, tal como a identidade, a educação intercultural está em constante mudança e tensão entre o ideal e o real do cotidiano escolar e na construção da identidade.

Neste sentido, uma desobediência epistêmica (OLIVEIRA; LINS, 2014) é um caminho propício neste campo de disputa vislumbrado no currículo, propomos a decolonialidade do poder, do saber e do ser, uma “pedagogia intercultural crítica, requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos” (Idem); e que possamos visibilizar neste currículo o que a Lei determina: outras histórias, outros saberes e um pensamento-outro (WALSH, 2006).

No sentido político, insurgir em reflexões constantes e numa desobediência epistêmica, tarefa que devem agregar docentes, intelectualidade e movimentos sociais para que possamos romper o discurso epistemológico da Colonialidade que circunda os currículos escolares e, conseqüentemente, se espalha no seio da sociedade.

Referências

- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de novembro de 1988.
- _____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Lei 10.639/03, de 10 de Janeiro de 2003.
- _____. Lei 11.645, 10 de março de 2008.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997.
- CANDAUI, Vera Maria. (Org.) Educação Intercultural e Cotidiana Escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- CRUZ. E.A.S. Currículo Mínimo de História da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro: Quais são os espaços da História da África e do Negro? (Lei nº 10.639/03). Disponível em: http://dippg.cefetrj.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1610&tmpl=component&format=Cap.0. O Caminho da História da Lei nº 10.639/03. Acesso em: 12 jan.2016.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Coleccion Sur Sur, CLASCO, pp.55-70, set. 2005.
- _____. Mediações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade.
- In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula, (Org.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010, pp.341-395.
- GOMES, N. Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e descolonização dos Currículos. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.
- GOODSON, Ivor F. Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MC LAREN, PETER. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio/ Peter Mac Laren. Trad. Márcia Moraes e Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.*
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do Sul.*

São Paulo: Cortez, 2010. Pp. 396-443.

NASCIMENTO, E. Larkin. *A Matriz Africana no Mundo*. São Paulo: Selo Negro, v. 1, 2008.

OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M.F. *Pedagogia decolonial e educação antirracista no Brasil*. In: CANDAU, V. M. *Diferenças Culturais e Educação: Construindo Caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011, p. 79-109.

OLIVEIRA, L.F. *História da África e dos africanos na escola: desafios políticos, epistemológicos e identitários para a formação dos professores de História*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

_____.; LINS, M. R. F. *Por uma desobediência epistêmica: sobre as lutas e diretrizes curriculares antirracistas*. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 13, mar-jun 2014, pp.365-386. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/440/320>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula, (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84-130.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Por uma concepção multicultural dos direitos humanos*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 48, Jun 1997. Disponível em:< http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF>. Acesso em: 27 out. 2010.

SPIVAK, G. Chakravorty. *Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.*

WALSH, Catherine. *Interculturalidade y colonialidade del poder. Um pensamento y posicionamiento outro desde La diferencia colonial*. In: WALSH, C.; LIMEIRA, G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, Descolonización Del Estado y Del Conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006, pp. 21-69.

_____. *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, re-existir e re-viver*. In: