





DECOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES POR MEIO DA LEI nº 10.639/2003 PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA E PÓS-ABISSAL

DECOLONIZATION OF SCHOOL RESUMES THROUGH LAW 10.639/03 FOR A POST-ABYSSAL AND LIBERATOR EDUCATION

DECOLONIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS ESCOLARES MEDIANTE LA LEY 10.639/2003 PARA UNA EDUCACIÓN LIBERTADORA Y POST-ABISAL

 **Gabriela Felden Scheuermann**
Doutoranda em Direito e Mestra em Direitos Especiais
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI
Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil
gabischeuermann.gf@gmail.com

 **Noli Bernardo Hahn**
Pós-Doutor em Teologia e Doutor em Ciências da Religião
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI
Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil
nolihahn@san.uri.br

Resumo: Este artigo tem como tema central a colonialidade do saber e a Lei nº 10.639 de 2003, que incluiu nos currículos oficiais da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira como possibilidade para uma educação libertadora e pós-abissal. O problema de pesquisa baseia-se nos seguintes questionamentos: Os currículos escolares são territórios colonizados por saberes ocidentais e eurocêntricos? É possível pensar na Lei nº 10.639/2003 como possibilidade para decolonizar a educação? O objetivo geral é, portanto, compreender a importância da referida lei para a criação de currículos emancipatórios e de saberes múltiplos a partir de um olhar decolonial e pós-abissal. Como metodologia, adota-se o modo de raciocínio dedutivo, uma abordagem predominantemente analítica e procedimentalmente, a pesquisa é bibliográfica. Além disso, a fundamentação teórica centra-se nos estudos de Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano e Ramón Grosfoguel. Como resultado, tem-se que os ideais colonizadores ainda estão presentes na educação, invisibilizando saberes, histórias e culturas produzidos por pessoas localizadas no Sul Global, lado periférico da linha abissal desenhada por Boaventura de Sousa Santos. Por isso, é preciso repensar a forma de produção e (re)produção do conhecimento a partir de uma educação libertadora.

Palavras-chave: colonialidade; currículos escolares; decolonização; educação.

Abstract: This work has got coloniality of knowledge and law number 10.639 of 2003, which included the theme Afro-Brazilian History and Culture in the school resumes of the education system, as a possibility for a liberator and post-abysal education as main topic. The research problem is based on the following questions: Are school resumes territories colonized by eurocentric knowledge? Is it possible to think of Law 10.639/2003 as a possibility to decolonize education? The general objective is, therefore, to study law number 10.639/03 and to understand its importance for emancipatory resumes and multiple knowledge construction. Deductive reasoning is prevailing adopted as a methodology for this work, a predominantly analytical approach and, procedurally, the research is bibliographical. The theoretical foundation is centered on the studies of Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano and Ramón Grosfoguel. It is concluded that the colonizing ideals still prevails on education, turning knowledge, histories and cultures produced by global south people, the outskirts realm of abyssal line conceived by Boaventura de Sousa Santos, invisible. That is why is necessary to rethink the way knowledge is produced and (re)produced from a liberating education.

Keywords: coloniality; school resumes; decolonization; education.

Resumen: Este artículo tiene como tema central la colonialidad del conocimiento y la Ley nº 10.639 de 2003, que incluyó en los currículos oficiales del sistema educativo la obligatoriedad del tema Historia y Cultura Afrobrasileña, como posibilidad de una educación libertadora y post-abisal. El problema de investigación se basa en las siguientes preguntas: ¿Los currículos escolares son territorios colonizados por el conocimiento occidental y eurocéntrico? ¿Es posible pensar en la Ley nº 10.639/2003 como una posibilidad de decolonizar la educación? El objetivo es, por lo tanto, comprender la importancia de esta ley para la creación de currículos emancipadores y saberes múltiples, desde una perspectiva decolonial y post-abisal. Como metodología, se adopta el modo de razonamiento deductivo, un enfoque predominantemente analítico y, procedimentalmente, la investigación es bibliográfica. Además, la fundamentación teórica se centra en los estudios de Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano y Ramón Grosfoguel. Como resultado, los ideales colonizadores siguen presentes en la educación, invisibilizando conocimientos, historias y culturas producidas por personas localizadas en el Sur Global, el lado periférico de la línea abisal trazada por Boaventura de Sousa Santos. Por lo tanto, es necesario repensar la forma de producción y (re)producción de conocimiento a partir de una educación libertadora.

Palabras clave: colonialidad; currículos escolares; decolonización; educación.

Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)

SCHEUERMANN, Gabriela Felden; HAHN, Noli Bernardo. Decolonização dos currículos escolares por meio da Lei nº 10.639/2003 para uma educação libertadora e pós-abissal. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 69, p. 1-16, e24494 abr./jun. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n69.24494>



Introdução

É possível que as escolas sejam um espaço diversificado e plural de aprendizagem? Qual é a referência usada pelos professores para explicar a história do mundo? E a história do Brasil? Essas indagações são importantes para compreender a complexidade da produção e da reprodução dos conhecimentos no ensino básico e fundamental e combater o racismo estrutural arraigado a uma visão de mundo eurocêntrica e ocidental que privilegia determinados conhecimentos em detrimento de outros.

O sistema educacional é um espaço fundamental para a construção de novas histórias e de novos saberes. É nesse espaço que a criança vai não só aprender, mas construir uma visão de mundo. Por isso, considera-se essencial que a educação seja plural, para que a visão de mundo das crianças seja ampla e diversificada. Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo central pesquisar a Lei Federal nº 10.639 de 2003 que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas redes de ensino de todo o Brasil, e compreender a sua importância para a criação de currículos decolonizados, de saberes múltiplos e emancipatórios.

Assim, o problema de pesquisa baseia-se em dois questionamentos centrais: A escola e os currículos escolares são territórios colonizados, com uma educação projetada a partir de uma epistemologia ocidental e eurocêntrica? É possível transformar a escola em um espaço plural, com saberes emancipatórios e antirracistas, a partir da Lei Federal 10.639/2003? Como hipótese inicial, acredita-se que ambas as respostas são positivas, ou seja, que as escolas são espaços que reproduzem um saber ocidental e que, como forma de resistência e de luta por novos saberes, a Lei 10.639/2003 é capaz de desconstruir esses saberes em nome de uma educação libertadora, antirracista e pós-abissal.

Em relação à metodologia, adota-se o modo de raciocínio dedutivo, em abordagem analítica, pois parte-se de uma premissa maior - colonialidade do saber – para compreender uma premissa menor - a colonialidade nos currículos escolares e a possibilidade de decolonização por meio da Lei 10.639/2003. Para tanto, como teorias bases utiliza-se a visão epistemológica do binômio colonialidade/modernidade, por meio de autores como Aníbal Quijano, Catherine Walsh e Ramón Groesfoguel e a visão decolonial para uma educação libertadora e plural a partir de Boaventura de Sousa Santos.

Uma recomendação e evocação ao leitor: antes de começar a leitura deste artigo, pare e pense se você também possui uma visão de mundo baseada em histórias universais narradas por pessoas brancas. Não tem problema se a resposta for algo semelhante a: “*tudo que sei,*

inclusive sobre pessoas negras, sobre a escravidão e sobre a África, sei por pessoas brancas” ou *“tudo que sei é que África é um continente muito pobre e desigual”*. Ou: *“descobri agora que África não é um país, mas um continente!”*. Mas isso significa que a partir de agora é preciso repensar e reconstruir as histórias universais que ouvimos para abrir espaço a vozes plurais, vozes que narram sua própria história. Aliás, você sabia que Machado de Assis era um escritor negro?

Convida-se, agora, o leitor a ler conosco o texto que segue. Este subdivide-se em três partes: primeiro, pontuam-se relações entre colonialismo, colonialidade e modernidade; num segundo momento, faz-se uma reflexão sobre a colonialidade do saber; na terceira parte, focaliza-se a lei 10.639 como mecanismo de decolonização dos currículos escolares para uma educação libertadora e pós-abissal.

Reflexões iniciais sobre colonialismo e colonialidade a partir do binômio Colonialidade/Modernidade

Neste primeiro tópico abordam-se os temas Colonialismo e Colonialidade, especialmente a partir dos estudos sobre Colonialidade/Modernidade desenvolvidos por Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Ramón Grosfoguel. O ponto central é compreender, de forma crítica, o conhecimento produzido e reproduzido em currículos escolares que privilegia determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Colonialismo e colonialidade não são sinônimos. O termo colonialismo remete ao período das grandes navegações e expansão da Europa pelo mundo por meio da dominação dos povos e das terras. O principal fundamento para justificar esta dominação foi a raça. A raça distinguiu colonizados e colonizadores com base, inicialmente, em um critério natural e biológico de inferioridade. Segundo Quijano (2005, p. 202), “tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes al patrón de dominación colonial que se imponía [...] Raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población”. O uso da raça para inferiorizar determinadas pessoas, conhecimentos e modos de ser e de existir foi chamado, por Quijano, de Colonialidade do Poder.

Nesse sentido, nas palavras de Catherine Walsh (2012, p. 66)

Distinta al colonialismo que se entiende típicamente como relación política y económica que involucra la soberanía de un pueblo o nación sobre otro en cualquier parte del mundo, la colonialidad es el patrón de poder que emerge en el contexto de la colonización europea en las Américas – ligado al capitalismo mundial y el control, dominación y subordinación de la población a través de la idea de raza –, que luego se naturaliza – en América Latina pero también en el planeta – como modelo de poder moderno y permanente.

Desse modo, ao falar em colonização (colonialismo) está-se falando de um período no passado, em que diversos povos sofreram a violência da dominação europeia e foram explorados, violentados e retirados de suas terras. O termo descolonização (com o uso da letra -s) refere-se ao processo de independência desses territórios colonizados. No caso do Brasil, por exemplo, tem-se o início da colonização com a chegada dos portugueses, por volta de 1500, com a exploração dos povos indígenas, enquanto o processo de descolonização ocorreu com a independência do Brasil em 1822.

Por outro lado, o termo colonialidade não é algo que está no passado. É algo *do* passado que permanece estruturando a sociedade no presente. Segundo Grosfoguel (2013) e Mignolo (2017), a colonialidade é a continuação do colonialismo na atualidade. Por isso, adota-se o conceito de decolonialidade (sem o uso da letra -s) para, além de diferenciar, significar uma nova forma de luta e de resistência contra dominação ocidental/europeia.

A lógica de poder e de dominação com base na inferiorização de pessoas permanece sendo usada, de modo a (re)produzir desigualdades, discriminações e exclusões sociais. Assim, séculos atrás, o colonialismo inaugurou um mundo separado em dois lados opostos, separados pelo que Boaventura de Sousa Santos chama de “linhas abissais” que, de um lado, estão as sociedades coloniais/periféricas (o Sul Global) e, de outro, as sociedades metropolitanas/modernas (o Norte Global) (Santos, 2007; 2019). Com a transformação do colonialismo em colonialidade, essa divisão ainda permanece e joga para o lado da invisibilidade e da inexistência de povos, culturas, conhecimentos que não são produzidos pelo Norte Global.

Nesse sentido, de acordo com Maldonado-Torres (2007), a base fundamental da racionalidade e epistemologia da ciência moderna ocidental é o Outro situado do outro lado da linha abissal, no lugar da inexistência e da invisibilidade. Com efeito, com base na visão Modernidade/Colonialidade, a visão eurocêntrica e ocidental de mundo diferenciou a população em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (Quijano, 2009, p. 75). Com efeito

Este sistema de clasificación se fijó en la formación de una jerárquica y división identitaria racializada, con el blanco (europeo o europeizado, masculino) en la cima, seguido por los mestizos, y finalmente los indios y negros en los peldaños últimos, como identidades impuestas, homogéneas y negativas que pretendían eliminar las diferencias históricas, geográficas, socioculturales y lingüísticas entre pueblos originarios y de descendencia africana (Walsh, 2012, p. 67).

Novamente, portanto, percebe-se que a colonização e, posteriormente, a colonialidade, ambas a partir de uma visão universal eurocêntrica, dividiram o mundo em dois lados: a Europa civilizada e a Não-Europa primitiva. O sujeito europeu como racional e o sujeito não-europeu como objeto (não sujeito). Logo, o lado do Norte Global (modernidade/metrópole) e o Sul Global (periferia).

Portanto, durante o mesmo período em que se consolidava a dominação colonial europeia, foi se constituindo o complexo cultural conhecido como racionalidade/modernidade, “el cual fue establecido como un paradigma universal de conocimiento y de relación entre la humanidad y el resto del mundo” (Quijano, 1992, p. 14). O complexo racionalidade/modernidade que separou o mundo em dois lados distintos é delineado pela linha abissal de Boaventura de Sousa Santos.

A divisão do mundo criou dois mundos distintos: o mundo metropolitano e o mundo colonial. Conforme Santos (2019, p. 43), o mundo metropolitano é o mundo da reciprocidade entre “nós”, considerados como “integralmente humanos” (visão do sujeito Europeu). Neste lado, chamado por Santos (2019; 2007) de “não-abissal”, existem questões sociais e de poder que são suscetíveis de criar tensões e, inclusive, exclusões, contudo, essas iniquidades são geridas pela regulação e emancipação social.

O mundo colonial/periférico é o mundo do “eles”, considerados como “não integralmente humanos” (sujeito não-europeu). Este é o lado “abissal” da linha, ou seja, as exclusões que ocorrem aqui são abissais pelo fato de serem, ao mesmo tempo, inexistentes e invisíveis e, qualquer questão social é regulada através da apropriação e violência (Santos, 2019, p. 43). Nesse contexto, “a dicotomia ‘regulação/emancipação’ se aplica apenas a sociedades metropolitanas. Seria impensável aplicá-la aos territórios coloniais, aos quais se aplica a dicotomia ‘apropriação/violência’” (Santos, 2007, p. 72).

Nesse contexto, o colonialismo foi o “estirador central no qual se desenhou a linha abissal”, em que as exclusões não-abissais (lado metropolitano) se tornaram visíveis, enquanto as exclusões abissais (lado colonial) foram escondidas (Santos, 2019, p. 50). Nesta pesquisa, por tratar-se de forma específica da produção do conhecimento nos currículos escolares, do tripé da colonialidade, qual seja, colonialidade do poder, do ser e do saber, será dado ênfase ao terceiro: colonialidade do saber.

Conhecimentos silenciados: a colonialidade do saber

A colonialidade pode ser dividida em três dimensões: a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber. A primeira foi amplamente difundida por Aníbal Quijano, que a conceitua nos termos do tópico anterior: uma forma de classificar o mundo em dois lados opostos a partir da ideia de raça. A colonialidade do ser, que mais tarde foi discutida por Maldonado-Torres, diz respeito ao poder de dominação que inferioriza, subalterniza e desumaniza as pessoas que se encontram no lado periférico da divisão abissal. Em suas palavras (Maldonado-Torres, 2007, p. 150), “lo que es invisible sobre la persona de color es su propia humanidad [...] La invisibilidad y la deshumanización son las expresiones primarias de la colonialidad del ser”. A colonialidade do ser, desse modo, estigmatizou o que significa ser negro e transformou o sujeito branco como neutro e universal, de modo a reforçar o ideal da branquitude e manter os privilégios materiais e simbólicos como meio de perpetuar o racismo.

Por fim, destaca-se a colonialidade do saber, parte que interessa em especial para esta pesquisa. O padrão mundial de poder, como mencionado, concentrou-se na Europa e alastrou-se nas formas de produção da subjetividade, da cultura e, especialmente, da produção do conhecimento. Ou seja, ao longo de toda a modernidade, se estabeleceu uma hierarquia em relação não só aos corpos e lugares, mas também em relação a forma como se pensava e se produzia o conhecimento. Portanto, além da desigualdade e da inferioridade por meio do colonialismo, existe também um poder epistemológico. De acordo com Santos (2010, p. 11, grifou-se), “o colonialismo [...] foi também uma **dominação epistemológica**, uma relação extremamente desigual entre saberes que conduziu à supressão de muitas formas de saber próprias dos povos e nações colonizados”.

A colonialidade do saber, assim, refere-se às formas de produção e reprodução do conhecimento, de modo a privilegiar a história contada pelos brancos ocidentais do Norte Global, ou seja, aqueles situados do lado visível na linha abissal de Boaventura de Sousa Santos. Os conhecimentos produzidos por negros, indígenas e mulheres estão localizados no campo invisível. Edgardo Lander (2000), sociólogo venezuelano, é um dos principais autores que desenvolvem o conceito de colonialidade do saber. Para este autor (Lander, 2000), a colonialidade do saber organiza a totalidade das culturas e dos povos do mundo (presentes ou passados) em uma grande narrativa universal, classificando como subalternos e inferiores o conhecimento situado fora dos parâmetros da racionalidade europeia, ou seja, dos conhecimentos situados nas regiões coloniais e periféricas.

Por isso, ambientes escolares e universitários são lugares em que a colonialidade do saber aparece e fica evidente. Segundo Lander (2000, p. 43) as estruturas das universidades latino-americanas “tienden a acentuar la naturalización y cientifización de la cosmovisión y la organización liberal/occidental del mundo, operando así como eficaces instrumentos de colonialismo intelectual”.

Nesse contexto, Grada Kilomba (2019, p. 33) faz referência a “máscara do silenciamento”. A máscara, que aparece na imagem “Escrava Anastácia” (Imagem 01), era um pedaço de metal colocado no interior da boca do sujeito negro, entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas.

Embora usada para evitar que os escravizados comessem cana-de-açúcar enquanto trabalhavam, ela também simboliza o senso de mudez e o medo. Segundo Kilomba (2019, p. 33), “a máscara representa o colonialismo como um todo. Ela simboliza políticas sádicas de conquista e dominação [...]. Quem pode falar? Sobre o que podemos falar?”.

Imagem 1 - Escrava Anastácia



Fonte: Kilomba (2019).

Como consequência, conhecimentos produzidos do lado invisível da linha abissal não são discutidos por professores nas escolas nem nas universidades. São histórias silenciadas em prol de uma história única e universal. Nesse contexto, Kilomba (2019) destaca que a boca é vista como um órgão de opressão, pois por ela pode-se enunciar verdades desagradáveis sobre o período da colonização, portanto, deve ser controlada.

Do outro lado da linha não há conhecimento real; existem crenças, religiões, opiniões, magia, idolatria...A linha que separa a ciência de seus 'outros' está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (Santos, 2007, p. 73).

Majoritariamente, o conhecimento produzido e reproduzido nos currículos escolares é feito por homens localizados em cinco países do mundo: Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Rússia (todos localizados no Norte Global) (Grosfoguel, 2013). De acordo com Grosfoguel (2013, p. 34), “la pretensión es que el conocimiento producido por hombres de estos cinco países tiene el mágico efecto de tener capacidad universal, es decir, se supone que sus teorías son suficientes para explicar las realidades histórico-sociales del resto del mundo”.

O conhecimento produzido por outras epistemologias, por outros espaços geopolíticos (Sul Global) ou, ainda, por corpos não-europeus, são considerados como inferiores em relação ao conhecimento “superior” produzido pelos homens dos cinco países ocidentais/europeus (Grosfoguel, 2013). Assim, “el conocimiento producido a partir de las experiencias historico-sociales y las concepciones de mundo del Sur Global, también conocido como el mundo <no-Occidental>, se consideran inferiores y con segregadas en forma de <apartheid epistémico>” (Grosfoguel, 2013, p. 35).

Nesse sentido, para Catherine Walsh (2012, p. 67)

Un segundo eje es la colonialidad del saber: el posicionamiento del euro-centrismo como orden exclusivo de razón, conocimiento y pensamiento, la que descarta y descalifica la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o eu-ropeizados.

No mesmo contexto, Nilma Lino Gomes (2012, p. 102) destaca que o processo de hierarquização de conhecimentos resultou na “hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente”. Por isso, pode-se afirmar que as bases curriculares permanecem com uma visão eurocêntrica e, por isso, são, muitas vezes, racistas e sexistas.

Bell Hooks (2017, p. 246) afirma que “os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo ‘mais autoridade’ a algumas vozes do que outras”. Nesse sentido, dentro do aspecto da colonialidade, a ciência europeia se constituiu como a única capaz de produzir saberes e se tornou dominante, fazendo com que outras formas de conhecimento não ocidentais fossem silenciadas, especialmente aos dos povos colonizados da África, a quem criou-se um estigma de inferioridade.

Nesse contexto, a educação passa a ser um mecanismo de dominação dentro das salas de aula por meio da colonialidade do saber. Espaços escolares e universitários não são neutros nem tampouco espaços de conhecimento e sabedoria. São espaços, segundo Kilomba (2019, p. 51) “de v-i-o-l-ê-n-c-i-a”. É preciso, portanto, pensar caminhos decoloniais para a educação. Isso não significa apagar todo o conhecimento europeu já produzido, mas possibilitar a existência de outros conhecimentos dentro do âmbito escolar, de modo a completar toda a diversidade e pluralidade da sociedade. Por isso, pensa-se que a Lei nº 10.639 de 2003 foi um importante passo nesse sentido.

A Lei 10.639 como mecanismo de decolonização dos currículos escolares para uma educação libertadora e pós-abissal

Conforme mencionado inicialmente, os currículos escolares são territórios colonizados por saberes hegemônicos que excluem outras formas de saberes localizados no Sul Global, ou seja, no lado colonial/periférico da linha abissal. Em relação aos conhecimentos produzidos por pessoas negras, observa-se que os ideais colonizadores de inferioridade se fazem presentes e são reproduzidos na educação, sendo estes colocados sempre em posição de marginalizados. Se pensarmos na história da África, da escravidão e dos escravizados será possível perceber o desprestígio cultural a que a África foi submetida e o modo como os negros foram idealizados como selvagens não-humanos.

Um exemplo é dado no livro *O perigo de uma história única* escrita pela nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019). Dentre os relatos do livro, ela conta quando foi estudar nos Estados Unidos. Uma colega de quarto dela, norte-americana, ficou chocada como Adichie sabia falar bem inglês e perguntou onde tinha aprendido, sem saber que o inglês é uma língua oficial da Nigéria. A colega de quarto também perguntou para Adichie se ela podia ouvir o que chamou de “música tribal”, sem saber que suas músicas preferidas eram da Mariah Carey. A colega de quarto chegou a supor que Adichie não sabia usar um fogão, porque pensou que as pessoas da Nigéria vivem como selvagens. E, ainda, não só essa colega de quarto, mas vários outros norte-americanos chamavam a África de país.

Nas palavras de Adichie (2019, p. 09)

[...] ela já sentia pena de mim antes de me conhecer [...]. Minha colega de quarto tinha uma história única sobre a África: uma história de catástrofe. Naquela história única da África não havia possibilidade de africanos serem parecidos com ela de nenhuma maneira; não havia possibilidade de qualquer sentimento mais complexo que pena; não havia possibilidade de uma conexão entre dois seres humanos iguais.

Semelhante a isso acontece nos currículos escolares, que possuem uma matriz baseada em uma história única. Uma única história do Brasil. Acontece que essa história sempre foi narrada por pessoas brancas, inclusive histórias negras foram (e ainda são) contadas por pessoas brancas. Um exemplo bastante clássico é o da Princesa Isabel¹, que muitas crianças/adolescentes conhecem como a “salvadora dos escravos” porque foi ela quem assinou a lei que pôs fim à escravidão no Brasil. No entanto, a abolição não foi resultado da bondade da princesa, mas de um movimento abolicionista. A abolição não foi um *ato*, foi um *processo* de anos de luta [grifou-se]. Quase todos sabem quem foi Princesa Isabel, mas será que todos sabem quem foi Luiz Gama²? André Rebouças³?

Contar uma história única e fazê-la a história universal é perigoso (Adichie, 2019). A história única tem o poder de criar estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que eles sejam necessariamente mentiras, mas são incompletos (Adichie, 2019). A África é um continente onde existe bastante pobreza, estupro, desemprego e violência. Mas existem outras histórias também. Histórias da riqueza da sua natureza, sua flora, suas paisagens incríveis, sua diversidade gastronômica e cultural.

Além das histórias sobre o continente, há também história sobre as pessoas. Quantos de nós, ocidentais, sabemos que em 2011 três mulheres negras da África ganharam o Nobel da Paz? Leymah Gbowee e Ellen Johnson Sirleaf, da Libéria, e Tawakkol Karman do Iêmen. Todas com histórias de luta e de resistência a favor dos direitos humanos e dos direitos das mulheres, porém, silenciadas pela história única do Norte Global.

Em relação ao Brasil, quantos alunos das escolas conhecem Machado de Assis? Praticamente todos, pois ele é considerado uma leitura obrigatória e essencial, já cobrado em muitos vestibulares. Mas quantos sabem que ele era negro? Poucos. Até porque a história fez questão de embranquecê-lo, mudando sua cor ou deixando a imagem em branco e preto, além de distorcer traços característicos de negro. E, ainda, será que alguém saberia responder se o Brasil já teve um Presidente negro? O nome dele era Nilo Peçanha e foi o sétimo Presidente do Brasil (Vizeu, 2019).

Exercícios de questionamento dentro das salas de aulas permitem visualizar como o conhecimento ainda está relacionado a uma visão eurocêntrica de mundo, especialmente porque esses espaços não são espaços neutros, mas privilegiados. Assim, “o centro acadêmico e escolar [...] são espaços brancos onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras” e

¹ A história da Princesa Isabel é contada de uma forma bastante interessante pela historiadora Mary del Priore no livro *O castelo de papel: uma história de Isabel de Bragança, a princesa imperial do Brasil*.

² Luiz Gama, nascido livre mas vendido como escravo pelo próprio pai, foi um dos maiores advogados abolicionistas, que libertou centenas de escravizados.

³ André Rebouças foi um engenheiro, professor e abolicionista negro. Ajudou na criação da Sociedade Brasileira contra a Escravidão.

onde ainda se desenvolvem discursos teóricos que classificam o Outro (negro, africano, indígena) como inferior (Kilomba, 2019, p. 50). Além dos questionamentos já levantados nesta pesquisa, destacam-se ainda: “O que foi a Conferência de Berlim de 1884-85? Quais países africanos foram colonizados pela Alemanha? Quantos anos durou a colonização alemã no continente africano? Quem foi a Rainha Nzinga? Quem escreveu *Pele Negra, Máscaras Brancas*? Quem foi May Ayim?” (Kilomba, 2019, p. 50).

Nesse contexto, o processo de hierarquização de conhecimentos, no qual algumas culturas e formas de conhecer e ver o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras, precisa ser rompido. Por isso, considera-se que a Lei Federal nº 10.639 de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), foi uma vitória importante do movimento negro para decolonizar a educação. A lei é tida como uma ação afirmativa por parte do Estado para concretizar o artigo 206⁴ e o artigo 3º inciso III⁵, ambos da Constituição Federal (Brasil, 1988).

A Lei 10.639/03, sancionada pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, incluiu nos currículos oficiais da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura afro-brasileira, além de incluir no calendário o Dia Nacional da Consciência Negra. A alteração legislativa ocorreu com o acréscimo dos artigos 26-A e Art. 79-B na Lei nº 9.394/96:

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 pertinentes 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.

Art. 79-B: O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (Brasil, 2003)

Isso implica abordar questões históricas e culturais afro-brasileira na educação básica, que se estende ao ensino fundamental e médio, em estabelecimentos oficiais e particulares⁶. O espaço escolar, segundo Gomes (2005, p. 44), tem responsabilidade social e educativa de compreender a complexidade da identidade negra, a história e cultura afro-brasileira e respeitá-las assim como outras identidades e histórias construídas a partir de outras localidades.

⁴ Art. 206 da CF: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.

⁵ Art. 3º da CF: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil [...] IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

⁶ Defende-se, também, que temáticas sobre racismo, igualdade, identidade e cultura afro-brasileira devem ser levadas para além das escolas, ou seja, para os espaços acadêmicos e universitários.

Com efeito, essa lei possibilita enfrentar o racismo estrutural ao fazer com que histórias plurais sejam contadas e que a diversidade seja vista como algo merecedor de igualdade e de respeito. Isso acontece, sobretudo, a partir de um olhar intercultural, articulando políticas de igualdade e políticas de identidade e reconhecimento (Candau, 2012, p. 243).

Segundo Walsh (2012, p. 62),

Hoy la nueva atención a la diferencia y diversidad parte de reconocimientos jurídicos y una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión y formar ciudadanos conscientes de las diferenciais y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país. (2012, p. 62)

Nesse contexto, como meio para decolonizar a educação, a Lei 10.639 de 2003, ao abrir caminhos para que outras vozes sejam ouvidas e outras histórias sejam contadas, perfaz o que Boaventura de Sousa Santos chama Sociologia das ausências e das emergências, ou seja, a ideia da inesgotável diversidade epistemológica do mundo, do reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento (Santos, 2007).

Nesse contexto, para Santos (2019, p. 49), “a sociologia das ausências é a cartografia da linha abissal” porque consegue identificar as formas e os meios pelos quais a linha abissal produz a não-existência, a invisibilidade e a irrelevância. A sociologia das ausências é a pesquisa sobre os modos como o colonialismo, sob a forma de colonialismo do poder, de conhecimento e de ser, funciona em conjunto com o capitalismo e o patriarcado a fim de produzir exclusões abissais (Santos, 2019; 2002). Por outro lado, a sociologia das emergências opera como resistência, pois implica na valorização de formas de ser e de saberes que os estudos da sociologia das ausências relevam existir do outro lado da linha abissal (Santos, 2002).

Enquanto a sociologia das ausências se dedica à negatividade dessas exclusões, no sentido que sublinha e denuncia a supressão da realidade social gerada pelo tipo de conhecimento válido pelas epistemologias do Norte, a sociologia das emergências dedica-se à positividade dessas exclusões, tornando as vítimas deste projeto de exclusão pessoas resistentes que praticam formas de ser e de conhecer na sua luta contra a dominação (Santos, 2019, p. 53).

Assim, a sociologia das ausências, ao tornar visíveis os invisíveis e dar voz aos silenciados, faz nascer a sociologia das emergências, que se concentra nas possibilidades de transformação social (Santos, 2019, 2007, 2002). Essa transformação social, aqui vista como uma forma decolonial de conhecimento, parte de uma apropriação contra-hegemônica, ou seja, conceitos e práticas desenvolvidos pelos grupos do Norte Global para reproduzir a dominação, mas que são apropriados pelos grupos oprimidos no Sul Global, “ressignificando-os,

refundando-os, subvertendo-os, transformando-os criativa e seletivamente de modo a convertê-los em instrumentos de luta contra a dominação” (Santos, 2019, p. 55).

Desse modo, para decolonizar a educação é preciso identificar o que foi produzido como ausência, ao mesmo tempo de reconhecer as emergências de conhecimentos e práticas para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa. Contudo, é importante mencionar que a lei, por si só, não trará os resultados almejados sem que ocorra, de fato, uma reestruturação do ensino. Para Gomes (2012, p. 24), a escola dificilmente consegue lidar com as questões étnico-raciais e com a diversidade, por isso, o espaço escolar segue sendo um local de reprodução do racismo. Desse modo, esta pesquisa finaliza deixando a seguinte reflexão: Como podemos, enquanto educadores, repensar os currículos através da Lei nº 10.639/2003?

Conclusão

É fundamental se ter, dentro do ambiente escolar e acadêmico, diferentes perspectivas de existência e de mundo a partir do conhecimento de histórias e de culturas. No caso do Brasil, por muitos anos negou-se o acesso à educação aos negros. Inclusive, a própria Constituição (a exemplos da Imperial de 1824 e da Primeira Republicana de 1891) negava este acesso, fazendo com que, além de aumentar a taxa de analfabetismo entre negros (o que ainda hoje é uma realidade), somente brancos pudessem ter acesso ao ensino, que era produzido também por brancos (homens) a partir de um mundo ideal-europeu.

Essa educação, que prioriza conhecimentos em detrimento de outros e que transforma determinadas histórias como universais e únicas, é chamada de colonialidade do saber, que subalterniza e apaga conhecimentos produzidos por negros, indígenas e mulheres localizados no lado periférico da linha abissal. Essa ideia central foi abordada na segunda parte deste artigo – *Conhecimentos silenciados: a colonialidade do saber* – e teve como objetivo demonstrar que esse pensamento ainda está presente nos dias de hoje, especialmente nos ambientes e currículos escolares.

Diante disso, o problema de pesquisa inicial se baseava em dois questionamentos: (1) A escola e os currículos escolares são territórios colonizados, com uma educação projetada a partir de uma epistemologia ocidental e eurocêntrica? (2) É possível transformar a escola em um espaço plural, com saberes emancipatórios e antirracistas, a partir da Lei Federal 10.639/2003? Após as pesquisas realizadas, é possível afirmar que a hipótese inicial se confirmou e, portanto, tornou-se resposta deste artigo. A escola e os currículos escolares são, sim, territórios colonizados, porque neles impera a ideia central de colonialidade do saber, isto é, a produção e

reprodução de conhecimentos produzidos pelo Norte Global e tidos como únicos e universais. As breves indagações que foram destacadas ao longo desta pesquisa já nos fazem refletir o que sabemos e não sabemos sobre histórias, culturas, pessoas negras e sobre a história e a cultura da África.

Um importante passo para decolonizar a educação é a Lei nº 10.639 de 2003 que passou a considerar como obrigatório o ensino afro-brasileiro nas redes de ensino. Esta lei abre possibilidades para que outras histórias sejam narradas a partir de vivências e locais específicos e próprios. Portanto, faz com que os alunos tenham acesso à diferença e a outras culturas, conheçam realidades distintas, leiam escritores localizados em outros espaços geográficos, saibam quem foram os verdadeiros heróis do Brasil e valorizem, enfim, toda diversidade existente na sociedade.

Acredita-se que, com a inserção de saberes afro-brasileiros nos currículos escolares, todos saberão da importância de Antonieta de Barros, Rosa Parks, Ângela Davis, Zumbi dos Palmares, Abdias Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Sueli Carneiro, Lélia Gonzales, e tantos outros, que lutaram e lutam pela igualdade, pelo respeito, pelo direito de existir e, sobretudo, pelo direito à voz. No entanto, ressalta-se que, passados vinte anos da promulgação desta lei, o caminho e luta para implementá-la e torná-la eficaz ainda permanece.

Por fim, destaca-se que esta pesquisa, em propósito, buscou muito mais do que responder as problemáticas iniciais: fez um convite a você, leitor/a, para ver o mundo através de outras lentes e refletir sobre o que vê, lê, o que você estuda e o que você produz ou reproduz para outras pessoas.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

BRASIL. **Lei nº 10.639 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir [...] Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias.



BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**. Uma breve discussão. Geledés: Instituto da Mulher Negra, 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-108, 2012. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em:
http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf

GROSFOGUEL, Ramón. Racismo/Sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocídios/epistemicidios del largo siglo XVI. **Tabua Rasa**, Colômbia, n. 19, jul./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.25058/20112742.153>. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39630036002>

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Krada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. **Estudios Latinoamericanos**, n. 12-13, jul.-dez., 2000. Disponível em:
<https://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/52369>

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo en un concepto. In CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto Pensar, 2007. Disponível em:
<http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/09/El-giro-decolonial-1.pdf>

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur (CLACSO), 2005. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, v. 13, Lima, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul**. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.) Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos**, n. 79, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, out. de 2002. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2010.

VIZEU, Rodrigo. **Os presidentes: a história dos que mandaram e desmandaram no Brasil**. De Deodoro a Bolsonaro. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2019

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, jan./dez., 2012. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>