COLONIALIDADE DO SABER: O TRATAMENTO PARA COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

SINDY GABRIELLY HOLANDA OLIVEIRA¹
UFRGS, BRASIL

RESENHA

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; TROQUEZ, Marta Coelho Castro (Organizadoras). **Educação das relações étnico-raciais**: caminhos para a descolonização do currículo escolar. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

Esta obra publicada em 2018, é uma coletânea de pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GEPRAFE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados no Mato Grosso do Sul. Os pesquisadores envolvidos na elaboração dessa obra são de diversas áreas: antropologia, educação, direito, história e letras, conferindo à obra diferentes contribuições, uma interdisciplinaridade necessária para o estudo da temática. Dividido em onze capítulos, o eixo comum dessa coletânea é a análise de políticas públicas e das práticas escolares educacionais no campo das relações étnico raciais. Os capítulos são reflexões teóricas e pesquisas que identificam lacunas, omissões e desafios para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais no Brasil.

Os estudos presentes no livro contribuem não somente com o debate acerca de políticas públicas de educação, como levam a discussão epistemológico para dentro da educação básica, questionando não só o modelo educacional, mas também seu conteúdo: identificando o conhecimento legitimado e reproduzido na escola como ferramenta de poder, localizando estes conhecimentos em uma estrutura social hierarquizada eurocentrada, desmistificando a universalidade desse conhecimento tido como verdade absoluta. Além de apontar a colonialidade² presente na escola e nas políticas educacionais, os estudos

¹ Mestranda em Antropologia Social (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil). E-mail: sindyholanda20@gmail.com

² Os autores utilizam-se do conceito de colonialidade do poder desenvolvido por Aníbal Quijano e discutido amplamente pelo grupo Modernidade/colonialidade. Trata-se de práticas de dominação coloniais mais duradouras que o colonialismo histórico.

apresentados contribuem com o debate da educação das relações étnico-raciais ao apontar experiências decoloniais empreendidas em diversos contextos, demonstrando um horizonte de práticas descolonizadoras palpáveis, colaborando assim com a formação de professores, estudantes e todos aqueles que compõem o ambiente educacional. Proponho-me aqui a realizar uma espécie de passeio pelos capítulos da obra.

No primeiro capítulo intitulado *Tinha uma pedra no meio do caminho ...: A ausência na formação de professores*, Eugenia Portela Siqueira Marques, Fernanda Alexandrina de Almeida, Wilker Solidade da Silva e Hígor de Siqueira Marques refletem sobre a concretização de uma pedagogia decolonial a partir da implementação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história afro-brasileira, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais no Brasil. Considerando a Lei 10.639/2003 como uma das maiores conquistas na luta pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial, uma vez que a inclusão da diversidade étnica nos currículos e práticas pedagógicas possibilita uma descolonização na estrutura hegemônica curricular. Apesar desta lei representar um potencial descolonizador, o educador deve ter aparato para trabalhar essas questões. Estas são as lacunas identificadas neste capítulo: a ausência de formações continuadas para os professores e de materiais pedagógicos, que são os maiores impedimentos para a implementação eficaz da lei – evidenciando que a lei sozinha, sem o subsídio do Estado, não consegue atingir seu objetivo. Assim os autores concluem que é impossível uma prática educativa intercultural que não considere a formação continuada dos professores, os agentes centrais nesse processo educativo.

No segundo capítulo, intitulado *Discurso oficial para o tratamento da diferença indígena na educação nacional: “valorizar a diversidade”*, a autora Marta Coelho Castro Troquez, através da análise de documentos oficiais como os Parâmetros curriculares nacionais (PCN), investiga de que forma a questão da diversidade étnico racial é tratada nesse documento ao afirmar que a história tradicional criada pelas elites, e tida como conhecimento legítimo³, exclui a experiência histórica e as expressões culturais dos povos indígenas, das mulheres, dos negros e de outros grupos menos poderosos. Essa mesma historiografia fez perpetuar uma representação do Brasil como uma nação relativamente branca e homogênea onde as diferenças se acomodam para sua formação. A autora afirma que o discurso pedagógico oficial presente nesses documentos compartilha dessa mesma ideia na medida em que coloca a sociedade brasileira como funcional, no qual as diferenças devem ser toleradas e acomodadas. O discurso também possui um forte tom

³ Michel Foucault apresenta grandes contribuições a esse debate na medida em que questiona essa suposta verdade presente nesses discursos oficiais. Enraizado no pensamento de Nietzsche, Foucault questiona essa “verdade” como algo natural, dado, essencializado. Dessa forma, o autor propõe uma história da verdade. A verdade, para Foucault, é em si mesma o poder, ela é produzida por múltiplas coerções, como exemplo: leis e repartições. A verdade está presente em todas as sociedades como um regime, ou seja, sua política geral. A verdade circunda os sistemas de poder e não está somente em um cariz ideológico: para Foucault ela foi uma condição essencial para a formação do capitalismo. A verdade é produzida e transmitida (ainda que não somente) no controle estabelecido nas escolas, universidades, exército, escrituras e mediante o discurso científico.

individual que evita a localização das estruturas de poder. Assim, quando pensa-se em uma educação intercultural, que almeja muito mais do que uma tolerância para com as diferenças, esses documentos apresentam fragilidades tanto pela falta de criticidade no trato da relações étnico raciais quanto pela ausência da prescrição de práticas pedagógicas curriculares que garantam uma educação que leve em consideração as experiências, conhecimentos e histórias de negros e indígenas.

No terceiro capítulo, intitulado *A temática indígena na escola: por entre histórias, práticas e representações em prol da desconstrução de estereótipos e preconceitos*, as autoras Ana Paula Gomes Mancini e Marta Coelho Castro Troquez, alertam que o tratamento para com a temática indígena no meio escolar tem sido uma reprodução de estereótipos, afirmando que há forças políticas que estão interessadas na manutenção desses estereótipos. Em consequência disso, as autoras sugerem uma educação ética que reconheça os indígenas como sujeitos ativos e de transformações históricas, que respeite a diversidade cultural e que se afaste das representações preconceituosas dos indígenas presentes nos discursos educativos e nos livros didáticos, que frequentemente recorrem a generalizações e simplificações, situam o índio no passado, ou consideram estes aculturados, sem identidade indígena.

No quarto capítulo, intitulado *O plano Nacional e estadual de educação: uma análise das metas e estratégias e atendimento aos afro-brasileiros e indígenas em Mato Grosso do Sul*, os autores Fabiana Corrêa Garcia P. de Oliveira, Leandro de Souza Silva e Maurício José dos Santos Silva, através da análise das leis 10.639/2003 e lei 11.646/2008, apontam que estas vão ao encontro das teorias utilizadas – teorias pós coloniais –, à medida que essas, tanto em plano nacional quanto estadual, visam a uma educação que considera as relações étnico raciais, seguindo um propósito democrático de luta contra o racismo e contra a hegemonia cultural eurocêntrica. Porém, na prática ainda não se têm resultados esperados, pois a lei, por si só, não tem esse potencial transformador: é necessário que haja, como apontam os autores, a formação de professores, capacitações de gestão escolar, melhoria das condições físicas e pedagógicas das estruturas escolares. Assim, ainda é necessário que essas políticas sejam conhecidas, analisadas e incorporadas.

No quinto capítulo, intitulado *Escola, leitura e descolonialidade: os livros disponíveis em escolas sul-mato-grossenses e a proposta da educação das relações étnico-raciais*, os autores Gisele Morilha Alves, Hildete Pereira da Silva Bolson e Wilker Solidade da Silva, ressaltam que se o currículo é a síntese do conhecimento e da cultura, devemos, primeiramente, indagar qual conhecimento⁴ e qual cultura balizam os currículos de formação das escolas. Neste capítulo, os autores objetivam identificar se os materiais didáticos e paradidáticos presentes em quatro

⁴Podemos traçar aqui um paralelo, apesar de não citado diretamente na obra aqui exposta, com o autor Santiago Castro-Gómez que, ao falar de violência epistêmica, se utiliza muito do pensamento de Michel Foucault sobre o poder disciplinar. Na colonialidade do poder isso se amplia em uma estrutura de domínio epistemológico, em que o controle e a ocidentalização do saber se tornam um dispositivo biopolítico do governo.

escolas públicas de Campo Grande – MS subsidiam o trabalho pedagógico no contexto da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.695/2008. Considerando o livro como um mecanismo para a concretização do preconizado na lei, os autores almejavam entender como são abordadas – e se são de fato abordadas – as relações étnico-raciais nas obras disponíveis nas escolas pesquisadas. Através de um levantamento detalhado e exposto ao leitor de forma nítida, ao identificar e catalogar esses livros didáticos e paradidáticos os pesquisadores perceberam que a temática da pluralidade étnica está em circulação nessas escolas de modo transversal, sempre configurada como “o outro” oposto ao sujeito protagonista do social, o homem branco no interior desse modelo eurocêntrico de conhecimento. Desse modo, perceberam também que as obras ali disponíveis mostravam os negros e indígenas aprisionados em estereótipos racistas. Os autores descrevem que o índio é frequentemente representado nas obras como canibal e antropófago. Reforçando uma visão folclórica, os materiais didáticos colaboram, assim, com a manutenção do racismo, segundo os autores.

No sexto capítulo, intitulado *Projeto político pedagógico: possibilidades e limites para a promoção da igualdade racial*, as autoras Cíntia Santos Diallo, Jakellinny Gonçalves de Souza Rizzo, Renata Rodrigues de Assis, afirmam que a escola, de acordo com o Plano Nacional Curricular, é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade racial por possibilitar um amplo espaço de convívio. Dessa forma, as pesquisadoras analisam os projetos político-pedagógicos de escolas estaduais do município de Dourados, identificando se há de fato a incorporação das leis que promovem a igualdade das relações étnico-raciais. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é considerado, além do principal documento normativo da escola, como uma orientação para a realização do compromisso educativo. A leitura e análise de mais de dez PPP's evidenciou, afirmam as pesquisadoras, que a maior parte das escolas apenas citou a legislação de modo genérico, sem prescrever práticas educacionais ou projetos para o alcance dos objetivos das leis. Porém, identificou-se, embora reduzidas, expressões nos PPP's mais compromissadas com a educação das relações étnico-raciais, apontando projetos e iniciativas de combate a discriminação racial e debate sobre estas questões. Apesar da maioria desses PPP's ainda estar alicerçada em matrizes eurocênicas, as autoras apontam estratégias que visualizaram nos PPP's mais preocupados com as questões étnico-raciais, como a realização de atividades que valorizam a cultura e a estética negra na escola, e uma educação antirracista que permeie o cotidiano escolar.

No sétimo capítulo, *A literatura infantil e infanto juvenil: uma possibilidade de desconstrução de preconceitos*, os autores Luciana Araujo Figueiredo e Reinaldo Antônio Valentim, afirmam que a escola e as leituras iniciais são um dos primeiros contatos da criança negra com o preconceito e a discriminação racial. Os pesquisadores denunciam que há uma falta de representação negra infanto-juvenil e uma inviabilização da diferença negra nas literaturas infanto-juvenil e infantil, pois por muitas vezes o tema do preconceito racial ser considerado inapropriado para os públicos em questão. As histórias infantis, os contos de fada e outras

narrativas sempre trazem como protagonistas personagens brancas. Como consequência disso, as crianças negras não se veem como atores sociais. O racismo velado, transvestido de brincadeiras, também desperta na criança negra o sentimento de inferioridade⁵, provocando, assim, uma auto-rejeição e a rejeição com tudo aquilo originário da identidade do povo negro, pensam os autores. Portanto, a escola, como lócus onde a criança experimenta as primeiras experiências do preconceito, deve estar preparada para promover uma sociabilidade infantil que respeite a diversidade. Os autores apontam para algumas obras presentes na escola que poderiam ser frutíferas para promoção da igualdade racial. Porém identificam lacunas significativas como o desconhecimento e o despreparo dos professores para trabalhar com essas obras.

Ainda dissertando sobre literatura infantil, o oitavo capítulo, intitulado *Por que os livros infantis são indicados também para os adultos?*, as autoras, Eugenia Portela de Siqueira Marques, Rita de Cássia M. Alcaraz e Leinad Veneze Pereira de Aguiar, a partir de uma perspectiva crítica sobre a literatura infantil, também denunciam o padrão eurocêntrico e racista dos livros, evidenciando que esses livros são reflexos de uma estrutura social e demonstrando que a invisibilização de grupos como negros, índios e mulheres, mesmo nestes espaços simbólicos, é uma estratégia de poder para padronizar e normatizar a sociedade. Considerando o discurso que perpetua as hierarquias e os privilégios da branquitude, as autoras indicam três leituras aos adultos, com o objetivo de descolonizar os saberes e os padrões normativos eurocêntricos. As autoras afirmam que a literatura infantil tem um *design*, uma estrutura temática e uma ilustração diferente da literatura dos adultos, e essa literatura também é positiva para os adultos quando fora dos padrões eurocêntricos. Os livros indicados pelas autoras contam a história de seus personagens com grande sensibilidade e cuidado, abordam as questões étnico-raciais para além dos estereótipos, e valorizam o povo negro. Ao fim, as autoras propõem um giro decolonial na literatura, no qual as crianças se sintam representadas discursivamente, fenotipicamente e de forma afirmativa.

Para além de uma hegemonia da branquitude presente na literatura infantil, as autoras também denunciam a hegemonia da branquitude no cenário literário brasileiro. No nono capítulo, intitulado *Literatura Afro-brasileira: presente!*, as autoras Eliane da Silva e Marcela Ernesto dos Santos, lançam o questionamento “como se identificar no que aparece nas manchetes mais obscuras da sociedade?” para afirmar que é quase impossível que uma criança, ou até mesmo um adulto, valorize suas raízes quando não lhe foi apresentada a história completa e positiva de

⁵, Franz Fanon disserta sobre essas questões em sua obra *Pele negra máscaras brancas*. O autor compreende a relação entre o negro e o branco, determinando as tendências do que ele denomina por duplo narcisismo: o branco em sua brancura e o negro em sua negrura, duas psicopatologias. Diante dessa convivência, Fanon pensa que existe um complexo psicoexistencial. Ao falar sobre diversas formas de embranquecimento, Fanon afirma que o negro suporta, psicologicamente, não ser mais negro e, ao tentar ser branco, ocorre um trauma quando ele descobre que não é branco, gerando psicoses e neuroses, fazendo com que a vida daquele indivíduo comece a girar em torno disso. Fanon afirma que o racista cria o inferiorizado, no sentido da criação de uma alteridade hierarquizada, e indaga: antes do branco quem era o ‘outro’ do negro?

seus antepassados. O caráter eurocêntrico e racista da literatura brasileira está presente na Bertoleza de *O cortiço*, e em Gabriela, de *Gabriela Cravo e Canela*. As autoras observam que a literatura brasileira tende a reservar à mulher negra um lugar estereotipado de criada submissa ou objeto sexual. Escritores afro-brasileiros como Luiz Gama, Cruz e Souza, Lima Barreto, Lino Guedes e outros, costumam ser excluídos por não serem brancos. As autoras ressaltam, dessa forma, duas escritoras negras – Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo – para enfatizar a sensibilidade de suas escritas no que se refere às temáticas da maternidade, do amor, da pobreza, da fome e da ancestralidade.

Apesar de algumas obras de acervos escolares, como as do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), incluírem personagens de outras etnias não brancas, percebeu-se que ainda há a manutenção das relações hierárquicas, na medida em que esses personagens estão em condições de sub-representação e estereotipia. Através de pesquisas acadêmicas analíticas das obras dos acervos do PNBE, a autora Débora Cristina de Araújo, responsável pela escrita do décimo capítulo – intitulado *O tema da diversidade étnico-racial no programa Nacional de Biblioteca da Escola: o que dizem as pesquisas acadêmicas* –, constrói um quadro avaliativo dessas obras e, por conseguinte, do PNBE.

Como contraponto a essa educação eurocêntrica que contribui para a manutenção do racismo, os autores Antonio H. Aguilera Urquiza e Valéria A. M. O. Calderoni, que assinam o último capítulo da obra, intitulado *A interculturalidade como ferramenta para (des)colonizar: reflexões a partir da educação superior indígena*, afirmam que não é suficiente um multiculturalismo que preconiza a convivência harmônica das diversas culturas. É efetiva apenas uma interculturalidade crítica que exponha os conflitos existentes. Problematicando o poder da racionalidade eurocêntrica nos efeitos de verdade e da validade do saber ocidental, colocam sob suspeita a universalidade e a verdade absoluta do discurso eurocêntrico e, assim, exigem uma relação simétrica entre as diversas formas de saber, na qual os indígenas e seu conhecimento não sejam incluídos a um modelo de educação eurocentrado que trata a temática étnico-racial como transversal, mas que componham, de fato, uma educação intercultural.

A articulação das pesquisas apresentadas às teorias de demais áreas possibilita um maior vínculo da educação com outros saberes como aqueles provenientes da antropologia, da filosofia e da literatura, estabelecendo, assim, a produção de pontes mais férteis entre as distintas áreas, o que possibilita à pesquisa uma interpretação que respeite a complexidades dos fenômenos estudados. Diante do cenário político nacional que não considera o problema do racismo como um problema social e muito menos de interesse da educação, o estudo presente tem um caráter de denúncia não somente do racismo anunciado, mas também da ausência do debate, bem como da própria deslegitimação do debate em questão. A omissão da temática como uma estratégia de poder para a manutenção da hierarquia social reforça a exclusão dos sujeitos negros e indígenas. A obra *Educação das relações Étnico-Raciais: Caminhos para a descolonização do currículo escolar* é relevante e

necessária tanto aos pesquisadores da área, como à comunidade escolar, para o desenvolvimento de políticas públicas da educação pelo seu caráter complexo de análise.

Referências Bibliográficas

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro. In: LANDER, E. (Org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 189-186.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

Recebido em: 10/06/2020 * Aprovado em: 10/06/2020 * Publicado em: 11/09/2020