



# Educação, estudos pós- coloniais e decolonialidade: Diálogos com a Lei 11.645/08

**Cledineia Carvalho Santos**  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
keucarvalho@yahoo.com.br

DOI: 10.22481/odeere.v3i5.4143

**Resumo:** Este artigo surge das inquietações que foram nascendo à medida que fui tendo acesso as leituras de teóricos Pós-coloniais e Decoloniais no Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade - IAHC/UFBA e realçado ao participar do Curso Pensar em Movimento: Diálogos de saberes na sala de aula. No decorrer das leituras, debates e experiências fui motivada a relacionar os

discursos promovidos com o campo da educação tanto no âmbito da sala de aula e enquanto atuante em programas de formação de professores no qual por muitas vezes voltamos nossos estudos e apreciação para a Lei 11.645 para a educação básica. Assim este artigo traz para o centro das discussões os paradigmas pós-coloniais e decoloniais do pensamento no intuito de fomentar as reflexões necessárias para a aplicabilidade da referida Lei, seus desafios e dilemas. Busca-se direcionar um olhar para o currículo oculto e subalternizados historicamente de forma a contribuir para colocar os povos afrodescendentes e indígenas como protagonistas de sua própria história.

**Palavras-chave:** Educação; Estudos Pós-coloniais e Decoloniais. Lei 11.645/08.

“Quando chegaram as grandes canoas dos ventos (as caravelas portuguesas), tentaram banir o espírito do tempo, algemando-o no pulso do homem da civilização. Dessa época em diante, o tempo passou a ser contado de modo diferente. Esse modo de contar o tempo gerou a História, e mesmo a História passou a ser contada sempre de modo como aconteceu para alguns e não do modo como aconteceu para todos<sup>1</sup>.”

---

<sup>1</sup> Kaka Werá Jekupé, A terra dos mil povos.

## O PÓS-COLONIALISMO E O DECOLONIALISMO: INSURGÊNCIAS DE UM NOVO PENSAR

O século XX foi cenário de transformações políticas, econômicas e social em todo o planeta. Estas mudanças culminaram na fragmentação e dissipação das culturas no âmbito do multiculturalismo e a multipolarização do mundo. Isto surge na contramão do imperialismo bipolar eurocêntrico até então vigente. As mudanças emergentes muito têm a ver com a descolonização da África e Ásia seguido da migração e diáspora destes povos após a Segunda Guerra Mundial. Este fato resultou em mudanças drásticas no cenário internacional e ficou conhecido como período pós-colonial. Tais acontecimentos propiciaram produções teóricas voltadas para o novo contexto e análises críticas ao velho modelo colonial. Isto tomou forma dando origem a nova corrente teórica, o Pós-colonialismo.

O Pós-colonialismo enquanto perspectiva conceitual analisa a imposição dos países colonizadores sobre os outros povos, os colonizados, numa construção ideológica da subalternização em detrimento dos ditos superiores e desenvolvidos intelectualmente e culturalmente.

Para os teóricos desta corrente, o Pós-colonialismo propõe descolonizar o pensamento a partir da crítica ao modelo imperialista eurocentrado numa nova concepção de produção epistemológica do Sul para O sul, pois até então as relações entre os povos subalternizados e os colonizadores foi uma relação de poder do modelo hegemônico.

O envolvimento de vários intelectuais na luta pelo fim da dominação colonial possibilitou a produção de conhecimento que levou as reflexões das consequências da política imperialista sobre os povos dominados e assim fortalecer as bases democráticas da sociedade.

O Pós-colonialismo na concepção de Boaventura de Sousa Santos, segue a lógica da supremacia da raça para justificar a dominação

A relação de dominação é a consequência e não a causa dessa hierarquia e pode ser mesmo considerada como uma obrigação de quem é classificado como superior (por exemplo, o «fardo do homem branco» em sua missão civilizadora). Embora as duas formas de classificação (raça e sexo) sejam decisivas para que a relação capital/trabalho se estabilize e se difunda globalmente, a classificação racial foi a mais profundamente reconstruída pelo capitalismo(...). De acordo com esta lógica, a não-existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior<sup>2</sup>.

Por isso, pensar o mundo fora da lógica civilizatória é imprescindível para a construção de

---

<sup>2</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. *Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In: A gramática do tempo: por uma nova cultura política. São Paulo: 2010, p. 13.

ideologias de libertação e consciente de uma indefensável moral europeia com seu projeto de supressão da dignidade dos outros povos, especialmente os negros. Em síntese, a proposta pós-colonial consiste na tomada de consciência do que foi o projeto civilizatório e desse modo construir uma nova sociedade.

Já os estudos Decoloniais em congruência à crítica ao modelo colonial, apontam a perspectiva da imposição do pensamento hegemônico na América -latina. Seguindo a lógica de que o poder se relaciona com o conhecimento, os teóricos desta corrente abordam discussões da dominação sofrida pelos povos originários a partir da conquista e colonização europeia. E por isso, nossa forma de produzir conhecimento é herdada da cultura europeia e isto implica em práticas culturais da matriz colonial implicando em processos discriminatórios e de subjugação.

Tal estrutura tem servido não apenas para envelopar a humanidade e a condição humana em ideias lineares de civilização e progresso, mas também enlaçar a modernidade na sua base: a colonialidade, isto é, uma fonte global de poder que classificou hierarquicamente populações, seu conhecimento e seus sistemas de vida cosmológica, de acordo com o padrão europeu<sup>3</sup>.

Os intelectuais decoloniais tratam principalmente da manutenção da colonialidade ainda na contemporaneidade nas mais diversas modalidades e níveis, seja na política, na economia ou na cultura, no qual tudo que fazemos e dizemos é provido dos discursos da dominação implicando em condutas discriminatórias aos povos originários e ou escravizados.

Sinteticamente, ambas as correntes de pensamento têm em comum a experiência da colonização do Ocidente sobre o resto do mundo, especialmente, Ásia, África e América-latina que sofreram violações de direitos como: a servidão, dizimação, violência e dominação.

Assim, sendo a escola local onde a diversidade se faz presente em todas as suas manifestações, se torna ambiente propício para se combater a discriminação historicamente construída sobre os povos indígenas e africanos que foram trazidos para o Brasil em condição de escravos e transformados em “coisas”.

## **A ESCOLA E A LEI 11.645/08 – O CURRÍCULO POSTO E O CURRÍCULO NECESSÁRIO**

Ao longo de todo o processo educacional brasileiro o currículo escolar sempre enalteceu a história do colonizador negando a existência de outras vozes que ao contrário do que se ensinou,

---

<sup>3</sup> WALSH, Catherine. *Desenvolvimento como Buen Vivir: arranjos institucionais e laços (de)coloniais*. Novoamerica. 126, abr-jun 2010, p. 1.

nem o índio e nem o negro aceitaram as condições as quais foram submetidos. Na verdade, tornaram-se protagonistas em vários os momentos criando as mais diversas formas de resistências.

A escola como salvaguarda da estruturação do conhecimento tem a obrigação de buscar implementar no seu currículo - conforme orienta a lei - as histórias que não foram ouvidas e que quando foram contadas se fez de forma a reafirmar estereótipos a partir das diferenças raciais/culturais/históricas e fomentar preconceitos, colocando o negro e o índio sempre como o subalterno, o vencido, o subserviente, o selvagem. Portanto, precisamos contribuir para amenizar os danos causados a estes povos.

Mediante o exposto, descolonizar o que se sabe sobre estes povos possibilita o acesso ao conhecimento multicultural e multieconômico, apresentando suas grandezas, invenções e conquistas e a instituição escolar possui ferramentas capazes de estruturar este conhecimento quando reconhece as diferenças não como algo a ser combatido, mas a ser compartilhado.

De acordo o que versa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional em seu Art. 1º “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais<sup>4</sup>”.

Nesse sentido, a escola enquanto espaço formal de educação permite as discussões para as relações étnico-raciais. No entanto, esta obrigatoriedade imposta pela lei não se aplica no cotidiano das práticas docentes, pois, mesmo involuntariamente, reproduzem as ideologias dominantes.

A partir da Resolução nº 1, de 17 de junho 2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana reitera em seu Art. 2º que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização

---

<sup>4</sup> BRASIL. *Lei de Diretrizes de Bases*. Lei 9306/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 19 de Abril de 2017. p.1

das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas<sup>5</sup>.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana **serviu de base para a Lei 11.645/08** tornando obrigatório o ensino da cultura, da história, do negro e dos povos indígenas na sociedade brasileira e versa o seguinte:

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.

§ 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<sup>6</sup>.

A referida lei busca em seu âmago colaborar para uma efetiva promoção da educação multicultural por enfatizar que a história dos povos indígenas e afrodescendentes deve ser contada apresentando suas conquistas, seus saberes e das relações entrelaçadas ao longo do processo colonizador na troca do conhecimento. Para Edson Silva, a implementação dessa lei possibilitará:

Estudar, conhecer, compreender a temática indígena. Superar desinformações, equívocos e a ignorância que resultam em estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas. Reconhecendo, respeitando e apoiando os povos indígenas nas reivindicações, conquistas e garantias de seus direitos e em suas diversas expressões socioculturais<sup>7</sup>.

Em contrapartida, Munanga ao ser entrevistado por Marcolini assevera que:

As leis existem, mas há dificuldades para que funcionem. Primeiro é preciso formar os educadores, porque eles receberam uma educação eurocêntrica. A África e os povos indígenas eram deixados de lado. A história do negro no Brasil não terminou com a abolição dos escravos. Não é apenas de sofrimento, mas de contribuição para a sociedade<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, Brasília. Distrito Federal, 2004. p.31.

<sup>6</sup> BRASIL. *Lei de Diretrizes de Bases*. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 19 de Abril de 2017.p.1.

<sup>7</sup> SILVA, Edson. *Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645*. In. \_\_\_\_ revista Historien UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012.

<sup>8</sup> MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Esta citação foi retirada de uma entrevista online e na mesma não consta página. Ver página online na referência.

À luz do discurso de Munanga pode-se afirmar que mesmo a lei já estando em vigor desde sua publicação, são muitos os dilemas em torno de sua aplicabilidade, pois somos ainda frutos de uma educação eurocêntrica e de base cristã e isto recai em resistências profundas para seu cumprimento resultando em práticas pedagógicas ainda folclorizadas<sup>9</sup> e em datas estanques como o 13 de maio e o 20 de novembro, muitas vezes sem nenhuma promoção ao debate e reflexão sobre a historiografia e a situação do negro na contemporaneidade. Estas datas muitas vezes servem para promover atividade que dissimulam uma cultura folclorizada fomentando ainda mais a inferiorização dos afro-brasileiros.

E o mesmo não é diferente quando se trata da história dos povos indígenas. Na maioria das vezes a temática indígena somente é tratada no dia 19 de abril e de forma excêntrica. É comum neste dia ver as escolas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I realizar desfiles com as crianças fantasiadas de indiozinhos, confecção de maquetes com ocas, cantigas com as crianças reproduzindo sons atribuídos aos índios, a história do “encantamento” com a realização da Primeira missa realizada no Brasil.

No Ensino Fundamental II e Médio, muitas vezes são apresentados textos falando da história da data ou um vídeo mostrando os diversos índios existentes no Brasil (muitas vezes servindo de zombaria), as contribuições linguísticas e alimentícias sem nenhuma ou pouca reflexão crítica.

Em todas as etapas da educação básica há uma lacuna na abordagem acerca da história dos povos indígenas. Na maioria das vezes, o trabalho realizado generaliza e reduz sua cultura e seus saberes. Nesse contexto, a reflexão sobre o genocídio e a escravidão aos quais foram submetidos, suas resistências e lutas para o direito à terra e perpetuação de sua gente ficam em segundo plano. Ousamos dizer que a educação se torna muito mais omissa quando o assunto é referente aos povos indígenas.

Outro fator que favorece para a resistência se discutir as questões étnico-raciais na escola é o fenômeno da mestiçagem baseado no Mito da democracia racial implementada, através da obra *Casa grande e Senzala* apresenta a tríade da Colonização: “Invasão” pelo branco europeu, a resistência dos indígenas (os Nativos, donos da Terra) e a escravidão e resistência dos negros<sup>10</sup>.

Essa tríade construiu no imaginário brasileiro a mestiçagem como caminho para a igualdade, mas na verdade serviram para ocultar um preconceito latente a tudo que seja de

---

<sup>9</sup> Apesar de não ser o melhor caminho para perpetuar as memórias desses grupos em determinado contexto a folclorização das culturas indígenas e africanas contribuiu para preservação dos costumes e rituais desses povos.

<sup>10</sup> FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994.

origem africana e indígena e hierarquizar as pessoas. Para Antônio Risério<sup>11</sup> “mestiçagem não é sinônimo de igualdade, nem de harmonia social. Não exclui o preconceito, o conflito”. Ao contrário, a mestiçagem sustenta o mito da democracia racial e é respaldada na prática docente.

Sobre isto:

A Miscigenação - criada pela ideologia dominante – fez surgir uma Identidade Mestiça que pretendia ser uma identidade unificadora, representante da unidade nacional, porém, é o que dá base para a legitimação do mito da democracia racial e conservação do status quo<sup>12</sup>.

Vale dizer que a crença no mito da miscigenação não é mais explicitada nos discursos cotidianos, mas reverbera no imaginário coletivo de que os problemas no Brasil não sejam de cor de pele e sim social e de classe. É como se esse mito tivesse ficado em lugar distante, mas na verdade é reforçado muitas vezes mesmo que inconscientemente de que o preconceito não existe (ideologia racista).

Nossas práticas são racistas embora insistimos em não aceitar que essas existem. E isto só piora, pois ao negarmos esta ideologia, ficamos na inércia em propor e realizar ações pedagógicas que promovam a inserção da história dos negros e dos índios em um viés positivo.

Desse modo, o trabalho pautado na a Lei 11.645/08 torna-se tão indispensável quanto desafiador. Indispensável pela urgência em promover uma educação que garanta a inserção de todos os sujeitos no projeto educacional a fim de nutrir nestes o reconhecimento de si como afrodescendentes e ou indígenas e assim poderem lutar por seus direitos silenciados na escola. Desafiador porque a ideologia dominante ainda se constitui como formação basilar de nossos educadores.

Quando a escola não faz cumprir a lei omite-se diante dos reforços de preconceitos que se encontra instalados em suas práxis e com isso a colonialidade vai sobrevivendo. Com isso, pensar a educação a partir de uma visão decolonial se torna indispensável para o romper dos grilhões do preconceito e para a promoção do reconhecimento de si no exercício de pertencimento e respeito as diferenças.

Os estudos pós-coloniais e decoloniais na América latina vêm crescendo enquanto campo

---

<sup>11</sup> RISÉRIO, Antônio. *risério n'ó tempo*. In.: SALAMALANDRO, Gonçalves Léo. Entrevista cedida em março de 2008. Disponível em: <http://www.salamalandro.redezero.org/riserio-no-tempo>. Esta citação foi retirada de uma entrevista online e não mesma não consta página. Ver página online na referência.

<sup>12</sup> MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Esta citação foi retirada de uma entrevista online e na mesma não consta página.

investigativo dos povos indígenas e afros-descendentes nas mais diversas áreas do conhecimento e estes despontam como possibilidades para se repensar as práticas docentes para o cumprimento da lei 11.645/08.

Para tanto, é preciso compreendermos o que significam estes novos paradigmas que se debruçam para discutir a formação do pensamento de hegemonia eurocêntrica presente em nosso cotidiano, inclusive no campo da educação. E para isso, primeiro é importante salientar que a nossa base educacional e formação da memória coletiva foi construída com o mito de que a Europa é o centro do saber e que a ela foi incumbida o “dever” de “civilizar” os outros povos, inclusive nós, os latinos americanos, visto que a sua prática tem como base o discurso da modernidade e nós, o outro, éramos os bárbaros a espera da salvação. E com este discurso etnocêntrico, exploraram, dizimaram, escravizaram e calaram a nossa voz por séculos, subjugando-nos.

Debruçar-se sobre a concepção dos teóricos pós-coloniais e decoloniais é primordial para desconstruir o pensamento euro centrado presente em nossas práticas porque somos frutos dessa forma de pensamento visto que ao longo da história foi esse modelo que prevaleceu nas nossas escolas, inclusive fomos formados para crer que só na escola é que se constrói o conhecimento. Para Montserrat Galceran Huguet, os estudos pós-coloniais:

Compreende os discursos contemporâneos dos movimentos de descolonização que culminaram na emancipação das antigas colônias; em uma segunda, mais recente, encontramos reflexões sobre o presente desses novos países e sobre os resultados da descolonização<sup>13</sup>.

O argumento de Galceran nos faz compreender a importância desta concepção para o empoderamento político dos povos por séculos explorados numa perspectiva de desmantelamento do sistema historicamente concebido como única verdade.

O poder hegemônico sucumbiu os saberes dos povos originários da América ou escravizados para alcançar o objetivo do projeto colonial e para isto sacramentalizou seu poder, seu saber e sua cultura como a verdadeira, o modelo ideal.

Esse padrão de poder entre os povos teve interesses econômicos que se apropriaram da ideia de raça para impor as formas de produzir conhecimento, as subjetividades e as formas de divisão racial do trabalho numa relação de violência e exploração econômica. E isto tinha um único

---

<sup>13</sup>GALCERAN HUGUET, Montserrat, “*La novedad de lo postcolonial.*” In: *La bárbara Europa. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad*, Madrid: Traficantes de Sueños, 2016, p. 29. Tradução nossa: Compreende los discursos contemporâneos de los movimientos de descolonización que culminaron en la emancipación de las antiguas colonias; en una segunda, más reciente, encontramos reflexiones sobre el presente de esos nuevos países y sobre los resultados de la descolonización.



propósito: controlar e explorar economicamente o outro a partir da dominação do negro e do índio realçada com o discurso da supremacia da raça.

“Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista<sup>14</sup>”. E com isto, a diversidade cultural dos povos originários da América e dos homens e mulheres trazidos da África, e aqui escravizados, foram sacrificadas ao longo de todo processo de dominação e mostrada de forma pejorativa, onde índios não eram gente e negros não tinham alma, portanto, não humanos. E isto se perpetua ainda que de forma oculta no espaço escolar.

Atualmente o discurso superou a ideia da desumanização, mas tem se apropriado de sua cultura epistêmica, artística, modos de vida e alimentar e em paralelo demonizam suas práticas religiosas.

Segundo Galceran, “a cultura dominante busca prevalecer-se como a única interpretação válida para todos os membros da sociedade<sup>15</sup>”, um exemplo real disto na escola se dá no âmbito religioso em que a única crença aceita é a de matriz cristã. E com isso, destituem identidades aniquilando-as a um espaço oculto nos ambientes educativos porque a colonialidade continua.

Neste ínterim, os estudos decoloniais visam não só denunciar as mazelas da imposição da cultura europeia sobre os outros povos, mas se propõem discutir e pensar a própria cultura num novo paradigma epistêmico para dizer que os subalternizados têm o que dizer e querem falar, pois conforme define Spivak o subalterno é um sujeito “irredutivelmente heterogêneo<sup>16</sup>”, portanto, capaz de pensar sobre si mesmo e construir seu modo de apreensão. A despeito disso salienta Spivak a autora descreve que não cabe ao intelectual a função de falar pelo outro, pois se assim for estaremos reafirmando as estruturas de poder silenciando o subalterno como se este não fosse capaz de fazer suas próprias reivindicações.

Aprendemos com o outro e ninguém pode falar de dada experiência tanto quanto quem a vivenciou e vivencia. Nesta mesma perspectiva Homi Bhabha, argumenta “é com aqueles que sofreram o setenciamento da história - subjugação, dominação, diáspora, deslocamento- que

---

<sup>14</sup> QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas*. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005. p. 107.

<sup>15</sup> GALCERAN HUGUET, Montserrat, “*La novedad de lo postcolonial*.” In: *La bárbara Europa. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad*, Madrid: Traficantes de Sueños, 2016, p. 36. Tradução nossa: “la cultura dominante logra imponerse como la única interpretación válida para todos los miembros de la sociedad”.

<sup>16</sup> SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida. Marcos Feitosa Pereira e André Pereira Feitosa. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010. p.11.

aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento<sup>17</sup>”.

Então, ninguém melhor para falar de si senão os protagonistas da história, onde todos são sujeitos partícipes dos acontecimentos. Por isso, pensar sobre a lei 11.645/08 e sua aplicabilidade é nada menos do que uma forma de revelar a história dos povos indígenas e afro-brasileiros e africanos para além do genocídio no intuito de se pagar uma dívida histórica de omissão de seus saberes e fazeres.

Os estudos decoloniais possibilitam “uma certa recuperação do humanismo e de temas da dignidade humana<sup>18</sup>”. A contribuição da autora coloca o sujeito numa posição de atuante da sua história, de seu fazer, de seu pensar e não um mero espectador da ação do outro dominador. Por tudo isto, se faz emergente ouvir os atores sociais até então excluídos e para isto são necessárias políticas de inclusão em debates, formação e projetos para a construção de um conhecimento não ocidental em que seja preciso “Criar espaços que permitam o reconhecimento epistemológico de outras lógicas converte-se em uma condição inevitável para comunidades “silenciadas” pela discursividade hegemônica<sup>19</sup>”.

Mediante estes argumentos emerge a necessidade de se fazer cumprir a lei 11.645/08 para garantir os direitos dos negros e índios considerando a importância destes grupos na formação da sociedade brasileira e a escola como parte fundante neste processo, deve:

Difundir os saberes dessas populações entre todas as crianças brasileiras é pertinente, como um meio de compreensão e de afirmação de nossa identidade multiétnica e pluricultural, em que se deve basear a defesa consciente dos valores da cidadania<sup>20</sup>.

Portanto é indispensável uma relação dialógica entre saberes docentes e estudos pós-coloniais e decoloniais para que sejam desconstruídos os preconceitos que resultam em dilemas expostos acerca de sua aplicabilidade.

Nossa formação colonial contribui muito para o “engavetamento” da supracitada lei. E isto se relaciona com o histórico de subalternidade entre o colonizador e o colonizado agindo

<sup>17</sup> BHABHA, Homi K. *O pós-colonial e o pós-moderno*. In: O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. MARCOLINI, Adriana. Carta Capiital, "A educação colabora para a perpetuação do racismo" Entrevista - Kabengele Munanga, 30/12/2012. p. 240.

<sup>18</sup> GALCERAN HUGUET, Montserrat, *“La novedad de lo postcolonial.”* In: La bárbara Europa. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad, Madrid: Traficantes de Sueños, 2016, p. 62.

<sup>19</sup> ACHINTE, Adolfo Alban, *“Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores”* *Texiando Textos. Cinco Hilos Para Pensar Los Estudios Culturales, La Colonialidad Y La Interculturalidad*. En: Colombia ISBN: 958-9475-92-2 ed: Editorial Universidad Del Cauca ,2006, p. 66. Tradução nossa “ crear espacios que permitan el reconocimiento epistemológico de lógicas otras se convierte en una condición inevitable para comunidades «silenciadas» por la discursividad hegemónica.”

<sup>20</sup> MOURA, Glória. *Proposta Pedagógica Educação Quilombola*. In: BRASIL, Educação Quilombola. Salto Para o futuro. Boletim 10, Junho, 2007.p. 5.

diretamente no currículo imposto na educação escolar com um saber padronizado insistindo no “faz-de-conta” como se os sujeitos e todas as suas nuances não existissem.

A Lei 11.645/08 é uma vitória do movimento negro na luta pela decolonização da educação formal em prol do combate ao racismo, da não folclorização da cultura, pelo respeito a diversidade. Isto não significa negar a outra história, mas a de apresentar outras histórias e outros sujeitos, outros feitos e as formas de lutas e resistências. Ter atenção para não cairmos no binarismo gerador de mais distanciamento e ampliação das diferenças como alerta Risério:

Falo de “contra-história” porque ela pouco mais é do que uma inversão de sua antecessora. Se a “velha história” celebrava a colonização lusitana, a “nova história” celebra irrestritamente negros e índios, condenando o colonizador português ao fogo do inferno. De uma parte, ela é a história do índio eco-feliz e do negro gloriosamente empenhado na luta por sua liberdade. De outra, é a história do colonizador branco como um animal invariavelmente estuprador e assassino<sup>21</sup>.

Se pretende com as discussões decoloniais e pós-coloniais na esfera da educação um ensino multirreferencial, onde os sujeitos ensinem e aprendam, afetem e sejam afetados, pois “o espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta<sup>22</sup>”. Embora o autor tenha dito isto ao tratar da arte, é pertinente ao propósito deste artigo, porque é preciso insistentemente construir uma relação dialógica na produção do conhecimento para aprendizagem emancipadora do sujeito. Pois “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes<sup>23</sup>” e isso corrobora com a ideia de educação multirreferencial por ser,

a forma-possível, no espaço educacional, de produzir um problema que coloque sob o “fio da navalha”: o instituído, o instituinte, os mecanismos e os dispositivos de dominação existentes no aparato pedagógico escolar, incitando, via afloramento das pluralidades e dos sujeitos desejantes que outrora estavam adormecidos, princípios de contestação e de transgressão, estabelecendo condições para repensar as práticas e o exercício do pensar<sup>24</sup>.

Pensar a educação, a aplicabilidade da lei, a formação docente são tarefas necessárias para a construção de uma sociedade na qual os sujeitos compreendam as diferenças como possibilidades para a convivência e não para hierarquização. Não só conviver, mas respeitar.

<sup>21</sup> RIZERIO, Antonio. . A utopia brasileira e os movimentos negros. In.: CASTELO, José. Sorretino. 2017. Disponível em: <https://i2.wp.com/waltersorretino.com.br/wpcontent/uploads/2017/03/SorretinoNegros.png>. p 21.

<sup>22</sup> RANCIÈRE, Jacques. *As desventuras do pensamento crítico*. In: O espectador emancipado. Lisboa: Orfeu Negro, 2010. p. 17.

<sup>23</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. p. 68.

<sup>24</sup> BARBOSA, Joaquim Gonçalves, “*Multirreferencialidade e produção do conhecimento*”. In: Revista Educação em Questão, Natal, v. 32, n. 18, p. 209-223, maio/ago. 2008. p. 214.

## BREVES E NECESSÁRIAS CONSIDERAÇÕES

Propomos neste artigo diálogos necessários para compreensão da importância da Lei 11.645/08 no campo da educação formal no intuito de se combater o preconceito aos povos indígenas e africanos quando torna obrigatório o ensino por um viés positivo da história desses povos e as dificuldades e dilemas para seu cumprimento mediante as resistências dos educadores em promovê-la, pois há no imaginário social destes agentes a idealização de mitos e símbolos negativos projetando o medo com tudo que provêm dos povos subalternizados, pois assim foi solidificado na memória coletiva. E por isso, para a maioria, aplicar a lei é ir de encontro as suas próprias crenças e ideologias requerendo enfrentamento político e individual.

Salientamos, portanto, que ao apontarmos as dificuldades e dilemas não é no sentido de fazer juízo de valor as resistências dos professores e professoras, mas de corroborar para uma formação docente que descolonize o pensamento a partir de uma história não linear e a inclusão dos currículos ocultos no planejamento escolar e desse modo explorar o pensamento crítico.

Ao trazermos as considerações do pensamento pós-colonial/ decolonial, propusemos repensar a educação e fomentar as discussões que viabilizem uma educação não colonizante conforme nos foi imposto desde o início aos dias atuais e que gire em torno de uma práxis pedagógica para o desmonte das grandes narrativas historicizantes.

Essa premissa colabora para o tombamento das categorias estigmatizadoras e para o vicejar de uma nova era para educação no qual os sujeitos possam falar e serem ouvidos e construam, juntos, uma sociedade descentralizadora das ideias, dos saberes, enfocando a perspectiva da diferença cultural como possibilidades para o convívio respeitoso entre todos em um processo de integração.

Na seara da educação, decolonizar é urgente, mas só será possível em um movimento revolucionário de proposição dialógica entre a lei, as subjetividades professorais e as epistemologias decoloniais para o desenredar das diferenças.

Por uma insurgência para Pensar em Movimento!

## REFERÊNCIAS

ACHINTE, Adolfo Alban, *"Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores"* *Texiando Textos*. Cinco Hilos Para Pensar Los Estudios Culturales, La Colonialidad Y La Interculturalidad . En: Colombia ISBN: 958-9475-92-2 ed: Editorial Universidad Del Cauca ,2006.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves, “*Multirreferencialidade e produção do conhecimento*”. In: Revista Educação em Questão, Natal, v. 32, n. 18, p. 209-223, maio/ago. 2008.

BHABHA, Homi K. *O pós-colonial e o pós-moderno*. In: O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. MARCOLINI, Adriana. Carta Capiital, "A educação colabora para a perpetuação do racismo" Entrevista - Kabengele Munanga, 30/12/2012.

BRASIL. *Lei de Diretrizes de Bases*. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 19 de Abril de 2017.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008*. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 10 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, Brasília. Distrito Federal, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 1994

GALCERAN HUGUET, Montserrat, “*La novedad de lo postcolonial.*” In: La bárbara Europa. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad, Madrid: Traficantes de Sueños, 2016, 21-65.

MOURA, Glória. *Proposta Pedagógica Educação Quilombola*. In: BRASIL, Educação Quilombola. Salto Para o futuro. Boletim 10, Junho, 2007.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Palestra proferida no 3o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (Org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *As desventuras do pensamento crítico*. In: O espectador emancipado. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

RISÉRIO, Antônio. *risério n’o tempo*. In.: SALAMALANDRO, Gonçalves Léo. Entrevista cedida em março de 2008. Disponível em: <http://www.salamalandro.redezero.org/riserio-no-tempo>.

\_\_\_\_\_. Antônio. A utopia brasileira e os movimentos negros. In.: CASTELO, José. Sorretino. 2017. Disponível em: <https://i2.wp.com/waltersorrentino.com.br/wpcontent/uploads/2017/03/SorrentinoNegros.png>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In: A gramática do tempo: por uma nova cultura política. São Paulo: 2010.

SILVA, Edson. *Povos indígenas: história, culturas e o ensino a partir da lei 11.645*. In. \_\_\_\_ revista Historien UPE/Petrolina, v. 7, p. 39-49, 2012.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Tradução: Sandra Regina Goulart Almeida. Marcos Feitosa Pereira e André Pereira Feitosa. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010.

WALSH, Catherine. *Desenvolvimento como Buen Vivir: arranjos institucionais e laços (de)coloniais*. Novoamerica. 126, abr-jun 2010

**Cledineia Carvalho Santos:** Mestranda em Cultura e Sociedade pela UFBA; Especialização em Língua Portuguesa pela UESB (2010) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade Vale do Cricaré (2012); Licenciada em Letras pela UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus de Jequié (2008), Licenciatura em História pela UNEB - Universidade do Estado da Bahia - Campus XXI - Ipiaú (2013). Funcionária efetiva da Prefeitura Municipal de Jaguaquara - BA, em que atuou como professora regente na Escola Monteiro Lobato (Povoado de Itiúba), Diretora na Escola Monteiro Lobato (Povoado de Itiúba), Escola Diana-Jussiene como professora regente (Entroncamento de Jaguaquara/Ba), Escola Emanuel de Oliveira Brito como regente de classe e Escola Centro Educacional do Trabalhador como regente de classe; Coordenadora Pedagógica na Escola Paulo Freire (Jaguaquara/Ba). Tem experiência com o Ensino Superior no IESTE - Instituto de Educação Social Tecnológico; Atua como professora bolsista no Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR; Exerceu o cargo de Chefe de Divisão do Ensino Fundamental do Departamento Pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Jaguaquara. Atualmente é Professora Orientadora de Estudos pelo Programa Pacto pela Educação e PNAIC e Tutora do PROGESTÃO na Secretaria Municipal de Educação de Jaguaquara/Ba; Pesquisadora no grupo de pesquisa GEHFTIM - Grupo de Estudos e Pesquisas Hermenêuticas sobre Famílias, Territórios, Identidades e Memórias, do(a) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia tendo como foco as linhas de pesquisa: Estudos Hermenêuticos e Identidade Narrativa e Etnicidade, Memórias e Processos Identitários. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Teorias Linguísticas e também em Ensino da História da África e dos indígenas com ampla afinidade em Relações Étnicas e Raciais e Membro do Grupo de Estudos em Mídia e etnicidade - ETNOMÍDIA.

**Artigo recebido para publicação em:** Maio de 2017.

**Artigo aprovado para publicação em:** Maio de 2018.