

DISCURSOS E PROPOSTAS ETNOEDUCATIVAS NO BRASIL E NA COLÔMBIA

Claudia Miranda¹

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Fanny Milena Quiñonez Riasco²
Universidad Pedagógica Nacional

Jhon Henry Arboleda Quiñonez
Colégio do México

Recebido 15/10/2013 Aprovado 15/03/2014
--

Resumo: Nas propostas Etnoeducativas de Educação no Brasil e na Colômbia estão em disputa discursos e práticas sociais examinados a partir dos estudos sobre Análise Crítica do Discurso nos termos de Norman Fairclough (2001, 2008, 2010). Os aspectos políticos que adornam o diálogo entre os movimentos sociais e o poder público de uma dada sociedade impõem novos desenhos teórico-metodológicos acerca das pesquisas sobre textos curriculares com ênfase na valorização do “outro” do discurso. Interessa uma aproximação para compreendermos quais seriam as interseções que nos aproximam quando examinamos as mudanças socioeducativas dos afrodescendentes em ambos os países, para saber das possibilidades de esboçarmos pedagogias alternativas orientando formas diversificadas de transposição do conhecimento a ser ensinado? No âmbito da defesa por espaços colaborativos e dialógicos- em países com grande expectativa de reordenamento socioeducativo de segmentos não-brancos - caberia defendermos *pedagogias decoloniais*? Fez sentido pensarmos com Frantz Fanon (2008) e Edward Said (1990, 1995, 2003) uma recomposição analítica sobre pedagogias alternativas emergentes.

Palavras-chave: Propostas etnoeducativas - Pedagogias decoloniais - Intercâmbio Colômbia-Brasil.

ETHNIC EDUCATION SPEECHES AND PROPOSALS IN BRAZIL AND IN COLOMBIA

Abstract: In the ethnic education proposals related to the Education in Brazil and Colombia there is a dispute between the speeches and social practices investigated from studies on the Critical Analysis of the Discourse in Norman Fairclough's (2001, 2008, 2010) terms. The political aspects that adorn the dialogue between the social movements and the government of a given society inflict new theoretical and methodological drawings about the researches on curricular texts focused on valuing the "other" in the speech. Is an approach desirable for us to understand what would be the intersections that bring us together when we examine the African descendants' socio-educational changes in both countries, to know about the possibilities of roughing out alternative pedagogies guiding diversified forms of transposition of the knowledge to be taught? Concerning the defense for collaborative and dialogic spaces — in countries with great expectation of socio-

¹ E-mail: miranda1112@globo.com

² E-mail: famil2@latinmail.com

educational reordering of non-white segments — would it be advisable for us to defend *decolonial pedagogies*? It made sense to think together with Frantz Fanon (2008) and Edward Said (1990, 1995, 2003) of an analytical recomposition of emerging alternative pedagogies.

Keywords: Ethnic education proposals – Decolonial pedagogies – Interchange Colombia-Brazil.

Introdução

Além das fronteiras paradigmáticas, enfrenta-se, no Brasil, um quadro insustentável de invisibilização dos “ranços coloniais” alimentados pelas distintas formas de subalternização do Outro, que resulta de processos de domínio cristalizados. Nas últimas décadas, a produção acadêmica no campo das Ciências Sociais³ anuncia a existência de uma *fresta* na contramão da muralha do silêncio que alimenta a inércia e a banalização do mal do racismo. Por essa pequena abertura – a fresta –, a teoria social vem sendo desafiada a realocar os cânones científicos e, nesse sentido, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEAB's⁴ - e grupos correlatos, instituídos em Universidades de prestígio, são espaços de consolidação de ambiências mais colaborativas entre os estudiosos interessados em novos ingressos em termos das pesquisas acadêmicas.

Ao relermos o artigo *A racialização no mundo* de Octavio Ianni⁵ percebemos que a centralidade de sua análise está alinhada com as questões que o autor chamou de *forças sociais* que se movem nos entrecruzamentos do local, do nacional, do regional e do mundial. Ianni vai tratar a racialização como “um problema” e nesse caminho afirma o seguinte: “ainda que muitas vezes esses problemas pareçam únicos e exclusivos, como se fossem apenas ou principalmente “étnicos” ou “raciais”, a realidade é que emergem e desenvolvem no jogo das forças sociais, compreendendo implicações econômicas, políticas e culturais”.⁶ Por outra parte, o autor destaca:

³ Recomenda-se o artigo *Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial*. *Rev. bras. Ci. Soc. de Sergio Costa*. Cf.: COSTA, Sergio. *Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial*. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 117-134, 2006.

⁴ A esse respeito indicamos o trabalho de Jose Jorge de Carvalho. Cf.: CARVALHO José Jorge. **Ações afirmativas para negros e índios no ensino superior: as propostas dos NEABs**. Universidade e Sociedade, Brasília, n. 29, p. 61-67, 2003.

⁵ IANNI, Octavio. *A racialização do mundo*. **Tempo Social: Revista de Sociol da USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-23, maio de 1996.

⁶ *Ibidem*. p. 1.

Uma pesquisa global demonstra que a consciência étnica está realmente em ascensão, como uma força política; e que as fronteiras dos estados nacionais, conforme se acham presentemente desenhadas, estão sendo crescentemente desafiadas por essa tendência. E, o que é da maior importância, as nações multiétnicas, em todos os níveis de modernização, têm sido afetadas. Quanto a isto, é particularmente indicativo que muitos estados nacionais, no âmbito da economia e tecnicamente avançada região da Europa Ocidental, recentemente têm sido perturbados por inquietações étnicas.⁷

A nosso ver, e, de olhos abertos para o problema racial pouco explorado no âmbito dos movimentos negros, de resistência contra-hegemônica, o argumento de fundo parece não absorver a densidade discursiva da perspectiva de “recomposição epistêmica” (grifos nossos) que sugere a centralidade da proposta de Du Bois (1868-1963), em *As almas da gente negra* (1999),⁸ por exemplo. Como um dos primeiros pensadores afro-americanos, Du Bois discursou/teorizou a partir do campo acadêmico e considerou que “o problema do século XX” é, justamente, o problema racial. Nessa medida, reinsere a questão, direcionando-nos à proposta aqui apresentada, de analisar alguns aspectos dos discursos das políticas curriculares etnoeducativas no Brasil e na Colômbia.

O problema do século XX, a nosso ver, se re-configura e se mantém no século XXI. Ao criticar os objetivos da Educação destinada aos negros pelo sistema formal, chama a atenção para a reprodução das mazelas que refletem a rigidez do dominador. Atento aos objetivos da escola industrial nos Estados Unidos, Du Bois apontou para as tensões que esse projeto anunciava:

[...] quando afastamos nossos olhares do que é temporário e contingente do problema do Negro e os voltamos para a questão mais ampla da ascensão e da civilização dos homens negros na América temos o direito de indagar se esse entusiasmo pelo aprimoramento material atinge a estatura do problema; se ao fim das contas a escola industrial será a resposta final e suficiente para a educação da raça negra; e de fazer suavemente, mas com toda sinceridade, a indagação perene de todas as épocas: a vida nada mais é do que a comida e o corpo, nada mais do que a vestimenta? [...] começamos a achar que os preconceitos de raça, os quais mantêm os homens escuros e os negros em seus “lugares” são

⁷ CONNOR *Apud* IANNI, Op. Cit., p. 2.

⁸ DU BOIS, W.E.B. *As almas da Gente Negra*. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

valiosos aliados dessa teoria, não importa quanto possam cercear a ambição e adoecer os corações dos seres humanos que lutam.⁹

A “inquietação”¹⁰ de Du Bois - antes mesmos de pensarmos, em diferentes partes do mundo, as políticas compensatórias ou de reparação -, acentuou os arranjos complexos engendrados pelo projeto de perpetuação de lugares fixos destinados aos negros de seu país. Em sua interpretação sobre o período pós-escravista, passou a considerar como estratégia de reprodução e privilégio econômico, “a tendência nascida da escravidão e reativada pelo imperialismo enlouquecido [...] de considerar os seres humanos como parte dos recursos materiais da terra, a serem treinados com o olho apenas nos dividendos futuros”.¹¹

Situado como o pai do *Pan-africanismo* contemporâneo e pai da *Negritude*¹² com forte penetração nos movimentos de luta pela libertação no continente africano,¹³ Du Bois atuou politicamente desejando influenciar aqueles que, como ele, buscavam a verdade para desconstruir o projeto de desumanização dos povos afrodescendentes no mundo africano e na sua diáspora.

O que pretendemos ao recuperarmos os achados teóricos de Octavio Ianni¹⁴ - sobre a existência de *algo de muito particular e simultaneamente de muito geral que faz com que as marcas raciais, ou fenotípicas, sejam reelaboradas socialmente como estigmas* - é acentuar o relevo dos estudos pós-coloniais que nos remetem ao pressuposto de uma aderência plurinacional para os trabalhos sobre a etnoeducação afro-brasileira e afro-colombiana. Por outro lado, Octavio Ianni¹⁵ acertou profundamente quando sugeriu novas indagações sobre as “mutações”, um pressuposto que nos permite, hoje, experimentar um tipo de delineamento sobre o drama racial nas sociedades que mesmo nas suas experiências de embate e de

⁹ Ibidem. p. 149.

¹⁰ Repetimos o termo “inquietação” justamente para enfatizarmos o pressuposto de Octavio Ianni (IANNI, Op. Cit.) quando destaca, na sua primeira citação, - que incluímos já na introdução -, as novas configurações nos Estados nacionais da Europa que, mesmo em um período interpretado pelo autor, como sendo um período de acomodação socioeconômica, foram “perturbados” por “inquietação étnica”.

¹¹ DU BOIS, Op. Cit., p. 149.

¹² Alinhados/as com as análises de Kabenguele Munanga (MUNANGA, Kabenguele. **Usos e sentidos da Negritude**. Rio de Janeiro: Ática, 1988.), interpretamos a *Negritude* como um movimento anti-racista que buscou entender o mundo numa perspectiva do Outro racializado.

¹³ MUNANGA, Kabenguele. **Usos e sentidos da Negritude**. Rio de Janeiro: Ática, 1988. p. 37.

¹⁴ IANNI, Op. Cit.

¹⁵ Idem.

denúncia com o foco nas *configurações rançosas do colonialismo*, são afetadas, a todo tempo, pelas manifestações e políticas de preservação de privilégios coloniais/patriarcais.

Dessa interpretação de Octavio Ianni, destacamos:

Há algo de muito particular e simultaneamente de muito geral que faz com que as marcas raciais, ou fenotípicas, sejam reelaboradas socialmente como estigmas, consubstanciando e alimentando a xenofobia, o etnicismo, o preconceito ou o racismo. Este pode ser o núcleo da questão: a metamorfose da marca em estigma. É claro que essa transformação é elaborada e reelaborada socialmente, tanto em termos de *senso comum* como de conhecimento que se propõe científico. São várias as interpretações relativas aos desenhos do mapa do mundo, ou aos movimentos da geografia e da história, nos quais muitas coletividades e muitos povos são localizados, classificados, hierarquizados e discriminados.¹⁶

Localizamos, acima, categorias já alinhadas com a crítica pós-colonial inaugurada por Frantz Fanon (1925-1961) e fomentada por Edward Said (1935-2003). *Descolonizar o pensamento, reconhecer as outras formas de interpretação da(s) história(s)*, são, por exemplo, interesses de nações inteiras fixadas em acordo com o modelo civilizatório do mundo colonial. A partir deste lugar pré-definido, inúmeros grupos foram racializados para atender à lógica da condição de inferioridade/subalternidade.

A partir desse desenho conceitual, vimos nos discursos etnoeducativos, alguns reflexos do ideário de comunidades representativas que emplacam um modo de desestabilizar um tipo de “fixação identitária”, um fenômeno que se converteu em um produto da eficácia das relações assimétricas de poder inauguradas a partir da aventura colonialeuropéia. Apostar na produção de conhecimentos periféricos como uma modalidade a ser cunhada como um *lócus* de enunciação implicaria, conforme nosso exame, em uma outra aderência mais política para a dimensão educacional.

Na crítica de Frantz Fanon e de Edward Said o que ficou fora da Europa foi previamente definido como não-*lócus*. Conseqüentemente, a história colonial na

¹⁶ Ibidem. p. 19.

América Latina, precisaria de novos contornos. Para Said¹⁷ o principal objetivo de Frantz Fanon “foi acusar o Europeu por ter dividido os seres humanos em uma hierarquia de raças que desumanizou e reduziu os subordinados tanto ao olhar científico como ao desejo dos superiores”. *O resto do mundo é*, notadamente, uma expressão que reafirma a divisão citada por Said, a partir de uma interpretação que Fanon faz da falta de visão européia sobre “um novo homem que deveria nascer”.

Aqui no Brasil, Octavio Ianni¹⁸ admite que o parâmetro da história universal tem escorregado entre o eurocentrismo, o ocidentalidade, o arianismo, a civilização judaico-cristã e o capitalismo. Por conseguinte, as pesquisas que são emblemáticas na conformação de um estado da arte sobre a “questão do negro no Brasil”, apontam em disparada, aquelas produzidas pela Escola Paulista de Sociologia,¹⁹ um núcleo de estudos que se converteu em uma referência para os estudiosos da teoria social e para outras pesquisas interseccionais.

Por outra parte, mas ainda nesse eixo de construção de um campo de pesquisa, nota-se a emergência de trabalhos²⁰ que renovam as concepções antes balizadoras. Ganham relevo pesquisas acadêmicas oriundas dos intelectuais orgânicos dos movimentos sociais que migram para as universidades, conforme aponta Miranda.²¹ São propostas de teses e dissertações defendidas que se concentram nas Ciências Sociais. Com tudo, não poderíamos deixar de apontar uma maior penetração dos estudos das relações raciais, ao longo das últimas décadas, no eixo “Educação e Desigualdades”. Sob tal influência, aderimos ao temário. E, com base nas proposições sobre a questão do dilema racial no Brasil e os seus interstícios, como é, por exemplo, incluir a realidade multicultural de países tais como a Colômbia nos confrontamos com outras teses e,

¹⁷ SAID, E. **Fora do Lugar**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 52.

¹⁸ IANNI, Op. Cit.

¹⁹ A “Escola Paulista de Sociologia” tem, na sua composição, nomes tais como Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Fernando Henrique entre outros pensadores. Foi responsável, conforme vasta literatura sobre a sua missão acadêmica e política, por revitalizar as pesquisas, dentre outras propostas, sobre a escravidão dos africanos no Brasil e nas Américas. É responsável por mudanças significativas no campo da historiografia.

²⁰Cf. levantamento realizado por Miranda, Di Pierro & Aguiar. Cf.: MIRANDA, Cláudia; PIERRO, Maria Clara Di; AGUIAR, Francisco Lopes (Org.) **Bibliografia Básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

²¹ MIRANDA, Cláudia. **Narrativas subalternas e políticas de branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia**. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

conseqüentemente, com as percepções sobre o lugar de importância da produção de Frantz Fanon e Edward Said - dessa vez menos na crítica literária e mais nos discursos sobre a “colonização epistêmica”.

Para avançarmos nas análises sobre os discursos e propostas etnoeducativas no Brasil e na Colômbia, aproximamo-nos de trabalhos desenvolvidos no âmbito da América Latina por serem esses últimos signatários de um pensamento que tende a desestabilizar o instituído. Vislumbramos uma maior coerência na defesa de “racionalidades possíveis”, para problematizarmos as confluências latino-americanas. Passou a ser imperativo considerarmos o quadro teórico que inclui os/as pesquisadores/as do Grupo Latino-americano Colonialidade/Modernidade, um coletivo transdisciplinar sensível às práticas dialógicas com intelectuais orgânicos dos movimentos sociais. Vislumbramos, assim, participar ativamente de uma produção conceitual que insere a educação comparada e, ao mesmo tempo, provoca adesões significativas para considerarmos estudos dessa magnitude.

São, por isso, achados teóricos que se entrecruzam e permitem que indagemos sobre as negritudes que se sobrepõem e que persistem como categoria de identidade negra nas Américas e na Diáspora Africana. Por ser essa a condição *sinequa non* dos/as afrodescendentes no mundo onde são interpelados/as pelas estratégias coletivas de resistência, entendemos como centralidade, dar enfoque para as perspectivas que reconhecem, nos movimentos sociais, formas outras de interpretação dos sujeitos ditos insurgentes e de seus conhecimentos.

Em *Indisciplinar lascienciassociales:geopolíticas delconocimiento y colonialidaddel poder: perspectivas desde lo andino*,²² livro que resultou da reunião do referido grupo, em Quito, os/as organizadores/as defendem que a expressão “geopolíticas delconocimiento”, se refere aos processos contrários, porém relacionados quais sejam: as *geopolíticas do conhecimento* que constituem um desenho imperial e um *projeto de descolonização epistêmica*. Assim, as geopolíticas

²² WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Indisciplinar lascienciassociales. Geopolíticas delconocimiento y colonialidaddel poder: perspectivas desde lo andino**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2002.

se articulam criticamente ao formato colonial e suas heranças no presente. Isso porque alcançam ter como eixo contextual a história local e os desenhos globais. Nessa perspectiva, América Latina é uma consequência e um produto da geopolítica do conhecimento, do conhecimento geopolítico mais fabricado do que legítimo. Imposto pela “modernidade”, em um processo onde ela mesma se retroalimenta e impulsiona sua auto-definição – *modernidade*.²³

A nosso ver, e sob essa inspiração, *a colonização pode ser interpretada, sobretudo, como um fato social total que fixa as diferenças pelo “dispositivo da brancura”*²⁴ e sobrevive pelos engendramentos que garantem sua mutação permanente. Pensando a partir dessa vertente, consideramos o caso do Brasil e o caso da Colômbia como representativos do ideário que parte do reconhecimento da aposta intelectual advinda dos movimentos afro-latinos diante da eficácia do “dispositivo da brancura”.²⁵

A agenda por uma etnoeducação afro-colombiana se dá com roupagens africanizadas, se assim pudermos considerar. A pulsação das recomendações ratificadas pela “Lei 70” - que passa a considerar o Estado o agente de promoção de reconhecimento e de garantia do direito das comunidades negras, para criar suas próprias instituições e comunicação -, tocam o Brasil com mais veemência e apelo, a partir do Governo Lula (2003-2010). Foi possível participarmos da organização e desenvolvimento, em diferentes oportunidades dadas pelo intercâmbio acadêmico e pela cooperação entre o governo de ambos os países, de alguns espaços dialógicos que agregaram gestoras/es públicas/os, estudiosas/os, acadêmicas/os e ativistas do movimento social do Brasil e da Colômbia entre outros países, para a proposta de uma agenda afrolatina para as Américas. No período de atuação do então Ministro Gilberto Gil (2003-2008), o Brasil e a Colômbia realizaram encontros e seminários incluindo, com êxito, o “II Encontro Ibero-americano de Ministros da Cultura para a agenda Afrodescendente” e o “Encontro de Pensadores que fez parte do II Encontro Afro-

²³ Ibidem.

²⁴ Cf. CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del Punto Cero: ciencia, raza e ilustración en La Nueva Granada**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana; Instituto de estudios sociales y Culturales Pensar, 2010.

²⁵ Cf. Idem.

latino” (MinC /Fundação Cultural Palmares). A agenda de aproximação se deveu, para além dos esforços do Ministério da Cultura do Brasil e de sua equipe gestora, aos esforços de ativistas situados à época, no trabalho de mapeamento proposto com base no projeto de cooperação com os países da América Latina intitulado “Processo de mapeamento das dimensões da cultura”, entre os anos de 2007 e 2010, onde nos incluímos.

Esses seriam alguns dos antecedentes que se desdobram em justificativas irrefutáveis para pensarmos a educação comparada envolvendo o Brasil e a Colômbia e suas respectivas políticas etnoeducativas com foco no lugar do discurso que se mantém como escopo para outras conquistas. Ensaíamos, portanto, um delineamento de características que saltam aos olhos nos textos que anunciam essas propostas que podem refletir *nuances* do ideário dos respectivos movimentos negros.

A utopia que nos orienta, nessa empreitada, se deve a crença na possibilidade de juntamente com os estudos sobre modernidade/decolonialidade, reinserirmos como *locus* investigações que auxiliem outros contornos epistêmicos. Saberes subalternizados, como sugere o Grupo Latino-americano de investigação Colonialidade/Modernidade. Ao considerarmos as chamadas “inquietações étnicas”, tais como aquelas apontadas por Octavio Ianni,²⁶ como sendo parte da agenda dos movimentos contra-hegemônicos de cooperação no âmbito das relações internacionais, quiçá, poderíamos reinscrever as teses sobre a probabilidade de outras *epistêmes* na região da América Latina, enfraquecendo na justa medida, os discursos e as metanarrativas sobre a inexistência de um pensamento, de uma teoria social ou de abordagens que põem no centro de suas preocupações, o fomento de uma racionalidade latino-americano. Em um movimento que, entendemos, segue em paralelo, situamos nosso trabalho como uma contribuição para a educação comparada.

²⁶ IANNI, Op. Cit.

Robert Cowen²⁷ recomenda que leiamos o global por outras lentes nos estudos de educação comparada por ser essa uma opção capaz de promover percepções diferenciadas sobre o que é significativo no mundo social sobre o qual procuramos agir:

As vozes da Educação Comparada já não se manifestam em unísono. Os debates não são cumulativos. As velhas vozes silenciam-se [...] estão lendo o mundo errado. Novas agendas de atenção e ansiedade deslocam as perplexidades normais. Sobre igualdade de acesso à educação, mudanças curriculares, aprimoramento da formação docente e daí por diante – comuns no período de entusiasmo pelo poder do método científico. Um novo sentimento de culpa em relação ao neo-imperialismos atrai para a educação comparada a teorização radical e crítica praticada no Chile ou no Magreb ou no Brasil. O próprio mundo político passa por uma releitura.²⁸

Nesse caminho, entendemos que as vozes da afro-américa são *Outras* e suas narrativas partem de movimentos na contracorrente. Constituem-se como contra-discursos históricos. Já não são silenciadas pelas armadilhas do *dispositivo de lablancura*,²⁹ e, conforme as análises de Catherine Walsh³⁰ torna-se indispensável a constituição de espaços de politização do debate sobre a diversidade cultural no contexto das propostas neoliberais de educação formal. Essas vozes assumem como práticas de “ressurgência” a reorientação epistêmica. Como um fenômeno da natureza discutido pela Oceanografia, a ressurgência (ou afloramento) consiste na subida de águas profundas, na maioria das vezes ricas em nutrientes para regiões menos profundas do Oceano. Sua forma mais espectacular se dá na medida em que os ventos mais persistentes, ao longo da Costa, deslocam a água em um movimento que acompanha a rotação da Terra. Seus nutrientes experimentam novos imbricamentos e passam a promover outros fenômenos que antecedem a base da cadeia alimentar. Nessa dinâmica da natureza, os peixes, bem com outros

²⁷ COWEN, Robert. Formações políticas e sistemas educacionais *In*: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas. M.; UNTERHALTER, Elaine. **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO CAPES, 2012. v.2. p. 408.

²⁸ Idem.

²⁹ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La Hybris del Punto...** Op. Cit.

³⁰ WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica, pedagogia de-colonial. *In*: Interculturalidad Crítica. Pedagogia Decolonial. *In*: VILLA, Wilmer; BONILLA, Arturo Grueso (Orgs). **Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

organismos marinhos, que também se desenvolvem em grandes quantidades, são alimentados e, em seguida, retroalimentam a pesca.

Com base no movimento acima descrito, os discursos insurgentes passam a penetrar espaços de outras confluências também naturais e já esperadas. Na gênese da crítica pós-colonial, é Frantz Fanon quem anuncia a rotação da Terra. Em *Orientalismo* e posteriormente em *Cultura e Imperialismo*, Edward Said anuncia os ventos mais agressivos que podem desalinhar o mundo das coisas. Defendemos que na ética de Fanon, por exemplo, é possível que localizemos uma tradução das possibilidades de afloramento/ressurgência, apontadas também, nas dinâmicas recentes conforme os textos/discursos que interpretamos como influenciados pelos movimento(s) negro(s) com os quais dialogamos - no Brasil e na Colômbia.

Assim, vimos um movimento em ascensão de intelectuais-acadêmicos-afrodescendentes e de intelectuais orgânicos em espaços colaborativos, nas respectivas dinâmicas de politização da crítica ao instituído como política educacional. A idéia de “descolonização epistêmica” passa a ser traente para situarmos tais provocações discursivas com vistas ao desalinhamento do pensamento pedagógico que, a nosso ver, visam ampliar as perspectivas que tendem a cruzar as contranarrativas sobre o lugar do *Outro* do discurso educacional no Brasil e na Colômbia.

Vimos, nesse conjunto de argumentos, aquilo que Cowen³¹ chamou, acima, de *novas agendas de atenção e ansiedade que deslocam as perplexidades normais*. Isso porque são também *questões sobre igualdade de acesso à educação, mudanças curriculares, aprimoramento da formação docente*.

São especificidades de produções de segmentos nomeados colonialmente como *Tribais e Indígenas*, e, na contemporaneidade, a luta por direitos coletivos como o território, pelos direitos relacionados com a preservação da memória e das ancestralidades, passam a refletir junções multidimensionais com inúmeras interseções provocadas pelas formas de insurgência afro-latina. Esforcemo-nos agora para incluímos, vez por todas, o Brasil como parte da América Latina.

³¹ COWEN, Robert. Formações políticas e sistemas educacionais In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas. M.; UNTERHALTER, Elaine. **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO CAPES, 2012. v.2 p. 408.

Etnocurrículos: discursos e aproximações entre Brasil e Colômbia

No centro dos estudos sobre *pedagogias alternativas*,³² estão as políticas curriculares de etnoeducação no Brasil e na Colômbia. E nesse sentido, os espaços interseccionais que podemos considerar para o relevo necessário às especificidades de ambos os países, podem ser os mesmos que vimos na teorização de “diferencia colonial” de Catherine Walsh (2007). Suas análises indicam que a interculturalidade significa:

[...] processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma forma outra de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro que é pensado a través da práxis política.³³

Nas propostas Etnoeducativas estão em disputa discursos e práticas sociais quando esses são examinados a partir dos estudos sobre análise crítica do discurso nos termos de Norman Fairclough (2010).³⁴ Os aspectos políticos que adornam o modelo de diálogo instituído entre os segmentos fixados em lados opostos do ordenamento colonial, ainda presente pelas *inspirações da metrópole*, ou se quisermos, pela *colonização epistêmica*, apontam para novos desenhos teórico-metodológicos para que invistamos em pesquisas sobre textos/propostas curriculares comprometidos/as com a valorização do “Outro” do discurso educacional.

Não apenas por isso, parece tenso o debate sobre o que os respectivos Estados propõem sobre educação intercultural com foco na condição afrodescendente de uma população pouco inserida nos espaços de maior representação. Ao mesmo tempo, nota-se uma maior percepção das condições reais de denúncia das respectivas políticas de invisibilização da presença africana em inúmeros relatos.

³²MIRANDA, Claudia. Frantz Fanon na formação de professores: teorias e outras práticas para os currículos a partir da lei nº 10639/2003. In: SOUZA, MARIA ELENA. **Relações raciais no cotidiano escolar. Diálogos com a lei 10.639/03** (Org.) 2ª. ed. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

³³ Ibidem. p. 47.

³⁴ FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

Para uma rápida ilustração, destacamos aspectos do argumento do pesquisador afro-cubano Esteban Morales Domínguez que, em seu livro *La problemática racial em Cuba: algunos de sus desafíos*³⁵ localiza um crescimento do tema do racismo no país. A partir do Projeto “Cofradía de lanegritud” uma iniciativa comunitária que agrega intelectuais e pessoas diversas, os participantes têm discutido suas identidades, seus laços como sujeitos diaspóricos e, por outro lado, as agruras da invenção da diferença e das assimetrias de poder que os deixam em desvantagem sócio-racial. Com as experiências promovidas no âmbito dessa iniciativa, o autor acredita em um maior alcance da tomada de consciência racial dos que aderiram ao projeto.³⁶ Isso porque ainda que em alguns casos, o racismo possa emergir como institucional é preciso enfatizar que não é exercido pelas instituições, pelo Partido Comunista de Cuba (PCC) ou pelo governo. O racismo aparece mais como um fenômeno cultural, social, econômico e político: “se trata de un fenómeno que atañe a toda sociedad y la característica principal de la lucha es que tiene como aliados al gobierno y al PCC. Y el primer aliado es Fidel Castro; el primero que habló del tema en 1959 y quién también lo retomó después que resurgió”.³⁷ Domínguez acrescenta que foi durante o período especial, que o presidente apoiou a retomada do problema racial incluindo tal discussão nos Congressos de Pedagogia, na União dos Escritores e Artistas de Cuba (ANEAC) e em outros encontros.

Na Colômbia, após a promulgação da “Lei 70” (1993), passou a ser uma exigência a formulação das diretrizes curriculares posteriormente denominadas “Lineamentos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos” (2001), elaboradas pela Comissão Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, uma instância vista como legítima e que contou com a participação coletiva de docentes e ativistas reconhecidos pelas instituições de interesse. O *I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana* (Ministério de Educación de Colômbia, 2002), apresentou como objetivo geral “promover el conocimiento y apropiación de la etnoeducación afro-colombiana, como un proyecto de educación intercultural para

³⁵ DOMÍNGUEZ, Esteban Morales. **La problemática racial em Cuba: algunos de sus desafíos**. Havana: Editorial José Martí, 2013.

³⁶ Ibidem. p. 282.

³⁷ Ibidem. p. 263.

todos los niveles del sistema educativo colombiano, que contribuye a la consolidación de una nación pluriétnica y multicultural”. Com base em nosso quadro analítico, os esforços relatados por Domínguez sobre a performance da Cofradía de lanegritud, em Cuba, visam em um mesmo caminho de luta anti-racista, *promover o reconhecimento e apropriação da etnoeducação*. Além desses objetivos se reconhece, na Colômbia, a urgência de novas agendas etnoeducativas afro-colombianas. Conforme se enfatizou nas memórias do fórum de etnoeducação, em Bogotá, “es necessário que las instituciones formadoras de docentes reformulen sus currículos, teniendo en cuenta los lineamientos de la política etnoeducativa afro-colombiana y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos,” (2002, p.1).

Em um mesmo período, no Brasil, logo após a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade de um currículo que podem contemplar conteúdos de história e cultura afro-brasileiras e africanas, as *Diretrizes nacionais para a educação das relações étnico-raciais*³⁸ apresentam a seguinte justificativa:

Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.³⁹

A análise do discurso de Fairclough⁴⁰ nos orienta a considerar como fundante, nesse processo, a arena de disputa retórica que compromete os Estados e os movimentos em disputa. São discursos que defendem propostas vigentes que

³⁸ BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília. 2004.

³⁹ Ibidem. p. 11.

⁴⁰ FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

se convertam em um mosaico de possibilidades para novas inscrições dependendo do segmento implicado. A prática discursiva, conforme vimos no documento da *Cátedra de Estudos Afrocolombianos*, um dos eixos da política de etnoeducação da Colômbia,⁴¹ reflete aspectos do ideário presente no I Fórum de Etnoeducação Afrocolombiana e se constitui de maneira convencional, mas, ao mesmo tempo, de maneira criativa. Isso porque “contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças) como é, mas também contribui para transformá-la”.⁴²

Segundo Fairclough,⁴³ as relações que estão no centro do sistema de educação dependem da consistência e da durabilidade de padrões discursivos no interior e exterior dessas relações para sua reprodução. Do mesmo jeito, “estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula ou no debate educacional”.⁴⁴ As propostas no Brasil e na Colômbia se aproximam na medida em que denunciam a falta de fluidez da dinâmica pedagógica para intervir nos processos de subalternização do Outro do discurso educacional.

Assim, a produção/sistematização do conhecimento das comunidades que participam das instâncias propositivas é mediada pela intenção ou, quem sabe, pela urgência imperiosa de demarcar lugares autônomos com respeito às formas em que a chamada sociedade estabelecida valida e reconhece um corpo de conhecimentos e saberes mais periféricos e menos coloniais.

O reconhecimento formal de subgrupos étnico-raciais específicos e da natureza multicultural das sociedades nacionais, do direito consuetudinário como direito público oficial, direitos de propriedade coletiva (especialmente em relação à terra), o *status* oficial para a língua de minorias em regiões em que estas predominam e, por último, a garantia de educação bilíngue, são itens em destaque na análise de Juliet Hooker.⁴⁵ Considerando o panorama apresentado pela pesquisa

⁴¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Lineamientos Curriculares*. Bogotá: Maya, 2001.

⁴² *Ibidem*. p. 92.

⁴³ FAIRCLOUGH, Norman. *Op. Cit.*

⁴⁴ *Ibidem*. p. 92.

⁴⁵ HOOKER, Juliet. Inclusão indígena e exclusão dos afro-descendentes na América Latina. **Tempo Social: Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 89-111, nov. 2006.

da referida autora, podemos considerar traços da dinâmica que identifica a América Latina como um complexo desafiado a garantir, para os segmentos em “desvantagem colonial”, maior mobilidade sócio-educativa:

os casos do Brasil e da Colômbia sugerem como enfrentar no futuro a exclusão da maioria dos afro-descendentes que não pôde conquistar, com base na diferença cultural, direitos coletivos. A adoção simultânea de direitos culturais e outros tipos de estratégias anti-racistas, como a ação afirmativa ou medidas relacionadas aos direitos civis, ainda é uma exceção na América Latina.⁴⁶

Admite-se a relevância da luta dos segmentos marginalizados dentre aqueles representados como “diferentes” no seu próprio lugar. Essas especificidades ratificam a centralidade de pesquisas sobre a presença africana na América Latina e a propensa coesão de demandas no campo da História Comparada e mais especificamente, da Educação Comparada, em termos de estudos contínuos sobre as dinâmicas dos movimentos sociais e as arenas de disputa.

Apontamos algumas perguntas centrais para a validação de nossa análise miúda sobre os discursos que caracterizam as propostas curriculares etnoeducativas. O que seria pertinente focarmos nos trabalhos sobre discursos e propostas etnoeducativas afro-centradas? São esses temas correlatos no âmbito dos estudos sobre políticas curriculares? Em que medida podemos contribuir para análises que cruzem a luta política e a luta por justiça epistêmica em sentido mais amplo?

A defesa por uma etnoducação, no Brasil, se converteu, no âmbito do Movimento Negro, em uma disputa por espaços de representação incluindo o ingresso no mundo acadêmico, sobretudo nas duas últimas décadas. Se por um lado, as políticas educacionais adotadas nos últimos anos pelo Ministério de Educação refletem os ganhos do modo de negociar a etnoeducação, do outro, faz-se necessário nosso fortalecimento no campo da pesquisa comparada para, em outros espaços de ressurgência/afloramento, ampliarmos as nossas análises sobre essas outras configurações epistêmicas sugeridas por Catherine Walsh (2007).

⁴⁶ Ibidem. p. 19.

Alguns temas podem ser destacados tais como: o conteúdo programático dessas propostas passa a incluir o *estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros, a cultura negra e o negro na formação da sociedade nacional, o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do país*. Para a análise de fundo, compartilhada com Norman Fairclough⁴⁷ o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais apresenta traços que segundo Fairclough⁴⁸ podem ser considerados como parte da linguagem sendo essa uma forma de prática social já que na sua visão, o discurso é moldado por uma prática social: “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social num sentido mais amplo e em todos os níveis. Pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares como o direito e a educação”.⁴⁹

O autor concorda que o discurso é uma prática e não uma representação do mundo. Sendo assim, entendemos que no texto das diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004)⁵⁰ e no texto dos “Lineamientos para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos” está presente como pano de fundo, “um discurso que contribui para a constituição de dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem”.⁵¹

Em suas diferentes etapas discursivas vimos o reflexo do ideário dos movimentos: a luta por justiça e por uma agenda educacional anti-racista ganharam centralidade. Por isso e, em termos de itinerário dos movimentos sociais focados na luta por justiça curricular, dessa vez, é incontestável a abrangência alcançada em termos de representação nos respectivos textos. Pode-se considerar que os ganhos em termos de políticas já elaboradas e executadas, na atualidade, são desdobramentos de uma agência coletiva de um movimento que se voltou para o *fosso educacional* como o elemento de questionamento e luta política tendo como objetivo a “re-inscrição da questão racial”, como já apontado no início de nossa análise.

⁴⁷ FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança...** Op. Cit.

⁴⁸ Ibidem. p. 90.

⁴⁹ Ibidem. p. 91.

⁵⁰ BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília. 2004.

⁵¹ FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança...** Op. Cit., p. 91.

Entende-se que um *movimento em ascensão*⁵² de intelectuais acadêmicos/as em diálogo com intelectuais orgânicos privilegia a garantia do acesso ao ensino público, o que parece ser um reflexo do posicionamento dos/as intelectuais que se inclinaram no sentido de criar táticas contra a má formação das populações afrodescendentes. Como agente da transformação, o Movimento Negro Brasileiro pode ser interpretado como sujeito histórico responsável pela garantia da implementação de políticas voltadas para a diminuição das desigualdades raciais ainda vigentes. Adotou, nesse processo, algumas táticas para a visibilidade das condições estruturais das populações negras no sentido de agregar os grupos que dependem de tais medidas.

Portanto, a educação que emerge das pautas dos movimentos negros do Brasil e da Colômbia, pelas aproximações já reconhecidas nos espaços de cooperação, onde atuamos - conforme já destacado -, passa a ser o “desdobramento de uma configuração afrolatinoamericana”. Algo que se retroalimenta a partir dos anos de 1970 implicando diferentes coletivos promotores de espaços não formais de fortalecimento identitário, como vem ocorrendo agora com a *Cofradía de La Negritud* em Cuba.

Nos processos dinâmicos de luta e insistente denúncia da invisibilidade das condições precárias nas respectivas sociedades, os agentes políticos adotaram, como parte do seu ideário, a defesa por políticas focadas no drama racial que se refletem nas orientações para o reconhecimento de sua pertença e respeito a sua identidade negra. Para associações que se dividem com base num *continuum* de cor, a re-inscrição do continente africano nas suas respectivas histórias, tende a promover outras interpretações acerca da condição humana, da sustentabilidade e das questões da cultura da violência, por exemplo.

Os pontos de contato que colocam lado a lado as apostas discursivas aqui em foco são justamente aqueles que localizamos no texto de Frantz Fanon quando

⁵² Segundo o estudo de Miranda (MIRANDA, Claudia. **Narrativas subalternas...** Op. Cit.) professores/as e/ou alunos/as em espaços de prestígio - como é o caso dos programas de mestrado e doutorado de universidades públicas -, carregam uma bandeira de luta pela participação na esfera pública, incluindo, em sua agenda, o item “reconhecimento do seu direito de participar” desenvolvendo ciência a partir de uma lógica afrocentrada e que, portanto, contempla formas de humanização de multidões que sofrem com a “injustiça racial”.

afirma: “se há um vício ele não está no indivíduo, ele está no meio”.⁵³ No capítulo “O Negro e o reconhecimento” de *Peles Negras, Máscaras Brancas*⁵⁴ que se refere ao cotidiano na Ilha da Martinica, observamos a seguinte análise:

é o meio, é a sociedade que é responsável pela sua mistificação. Isto dito, o resto dirá por si só. Esabemos do que se trata. Do fim do mundo. Às vezes eu me pergunto se os inspetores do ensino e os chefes da administração estão conscientes de seu papel na colônia. Durante 20 anos insistem com seus programas, em fazer do negro um branco.⁵⁵

Nessa medida, examinar nuances do discurso sobre o lugar de importância dos documentos curriculares em destaque, foi também aceitar como *guión*, esse pressuposto fanoniano. Encontramos assim, *nuances* do esforço discursivo dos movimentos sociais adornando os textos dos documentos curriculares aqui apresentados.

Como desdobramento desses empenhos na luta anti-racista no Brasil, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pelo Ministério da Educação visando enfrentar as injustiças nos sistemas educacionais. Conforme o texto de apresentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, educação no campo e educação ambiental, agregados em uma mesma instância do governo, permitiram articulações necessárias ao encaminhamento das etapas de consolidação do projeto anunciado na contracorrente do racismo à brasileira.

Em um esforço que se converte em um divisor de águas, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, pode elaborar propostas documentadas que passaram a orientar trabalhos de formação docente e de revisão curricular.

No âmbito da proposta que se configura como oficial na Colômbia, a dinâmica que institui a Comissão Pedagógica Nacional de Comunidades Negras é analisada como legítima e um marco na luta política dos afro-colombianos. Por

⁵³ FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008. p. 177.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ibidem*. p. 180.

outra parte, o sistema integrador oferecido pelo Estado, conforme indica a literatura disponível, não é suficiente para a efetivação da proposta idealizada pela comunidade de interesse. Seriam esses, alguns entraves reconhecidos nas análises que alcançamos realizar.

Algumas conclusões

Pensamos com Catherine Walsh⁵⁶ o lugar dos discursos com os quais nos confrontamos. Entendemos que é a partir das esferas que constituem os respectivos Estados (no Brasil e na Colômbia), e que se comprometem com as urgências da Sociedade mais ampla, que poderemos ampliar as frestas onde se localiza a luta pelos direitos humanos. Em outros termos, o discurso que nasce da experiência afrodescendente e que estão refletidos nos textos das políticas curriculares etnoeducativas apresentam, de fato, as tensões já mapeadas em outras análises. Não obstante, e, em diálogo com a proposta que analisa o discurso e a mudança social, preferimos a concepção de que “a ideologia está localizada tanto nas estruturas que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras”.⁵⁷

Nos textos das respectivas propostas, localizamos ainda, a agenda “perturbadora” e permeada pelas “inquietações étnicas” citadas por Octavio Ianni.⁵⁸ Podemos supor ao que tudo nos indica que nas últimas décadas, os governos na América Latina têm sido desafiados a recolocar - sob pressão mundial de diferentes organizações dos movimentos sociais e dos acordos de cooperação -, suas narrativas e sua dinâmica de recomposição sócio-racial para contemplar reivindicações daqueles/as historicamente inferiorizados/as nos processos de dominação que foram engendrados para perpetuar modelos e arranjos de fixação subalterna de segmentos inteiros.

Aceitamos a noção de que o Brasil e a Colômbia são espaços marcados por um aprisionamento cultural e que esses contextos ainda estão estruturados por

⁵⁶ WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado y sociedad: luchas decoloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

⁵⁷ FAIRCLOUGH, Op. Cit., p. 119.

⁵⁸ IANNI, Op. Cit.

uma retórica inibidora de outras vozes nos processos de educação formal. Sob diferentes orientações reconhecemos a produção e o avanço temático que inclui os descritores: “desigualdades raciais”, “relações raciais e educação”, “ações afirmativas e universidade pública” entre outras categorias. Os marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais estão presentes em inúmeros quadros analíticos adotados em trabalhos sobre pluralidade e diversidade no Brasil e também na Colômbia.

Seria relevante a efetivação de outros estudos comparativos que tenham como centralidade os saberes ancestrais que despontam nos termos que mereceriam maior relevo nas novas incursões teóricas sobre o outro do discurso educacional.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília. 2004.

__. **Lei 10639** de 9 de janeiro de 2003.

__. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: MEC; SECAD, 2006.

CARVALHO José Jorge. **Ações afirmativas para negros e índios no ensino superior: as propostas dos NEABs**. Universidade e Sociedade, Brasília, n. 29, p. 61-67, 2003.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Tejidos Oníricos: movilidad, capitalismo y biopolítica em Bogotá (1910-1930)**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2009.

__. **La Hybridel Punto. Cerro: ciencia, raza e ilustración em La Nueva Granada**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana; Instituto de estudios sociales y Culturales Pensar, 2010.

__.; GROSFUGUEL, Ramón. **El girodecolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar, 2007.

COSTA, Sergio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 117-134, 2006.

COWEN, Robert. Formações políticas e sistemas educacionais *In*: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas. M.; UNTERHALTER, Elaine. **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO CAPES, 2012. v.2.

DOMÍNGUEZ, Esteban Morales. **La problemática racial em Cuba: algunos de sus desafios**. Havana: Editorial José Martí, 2013.

DU BOIS, W.E.B. **As almas da Gente Negra**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

__. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

__. **Los Condenados de la Tierra**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

GUIMARÃES, Antônio Sergio A.; HUNTLEY, Lynn. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOFFMANN, Odile. **Afrodescendientes de las Américas: trayectorias sociales e identitárias: 150 años de abolición de la esclavitud en Colombia**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; ICANH, IRD, ILSA, 2002.

HOOKER, Juliet. Inclusão indígena e exclusão dos afro-descendentes na América Latina. **Tempo Social: Revista de sociologia da USP**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 89-111, nov. 2006.

IANNI, Octavio. A racialização do mundo. **Tempo Social: Revista de Sociol da USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-23, maio de 1996.

JIMÉNEZ, Leonardo Reales. **Situación de los afrodescendientes de Colombia y el cumplimiento de los objetivos de desarrollo Del Milênio**. Informe alternativo de Colômbia, 2005.

LANDER, Edgardo, Cienciassociales: saberes coloniales y eurocêtricos. *In*: __. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y cienciassociales: Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Cátedra de Estudios Afrocolombianos: Lineamientos Curriculares. Bogotá: Maya, 2001.

__. Decreto 1122 de 1998.

__. Lei 115 ou Lei Geral da Educação, fevereiro de 1994.

__. Ley 70 de las comunidades negras. América Negra. n. 6 diciembre. 1993.

MIRANDA, Cláudia. Frantz Fanon na formação de professores: teorias e outras práticas para os currículos a partir da lei nº 10639/2003. *In*: SOUZA, Maria Elena.

Relações raciais no cotidiano escolar. Diálogos com a lei 10.639/03 (Org.) 2ª. ed. Rio de Janeiro: Rovelte, 2013.

___ **Narrativas subalternas e políticas de branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia.** Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

___; PIERRO, Maria Clara Di; AGUIAR, Francisco Lopes (Org.) **Bibliografia Básica sobre relações raciais e educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Usos e sentidos da Negritude.** Rio de Janeiro: Ática, 1988.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

___ **Cultura e Imperialismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

___ **Fora do Lugar.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. **Expedición Pedagógica Nacional: Al encuentro con nuestra cultura afrocolombiana.** Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, 2003.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado y sociedad: luchas decoloniales de nuestra época.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

___ **Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder Entrevista a Walter Mignolo. OEL – Organización de Estudios Latinoamericanos.** Disponível em: <<http://www.campus-oei.org/salactsi/walsh.htm>>. Acesso em 20/4/2006.

___ **Interculturalidad crítica, pedagogia de-colonial. In: Interculturalidad Crítica. Pedagogia Decolonial. In: VILLA, Wilmer; BONILLA, Arturo Grueso (Orgs). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

___; SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2002.