

## COLONIALIDADES E INTELLECTUALIDADES TENSIONADAS NA APLICAÇÃO DA LEI FEDERAL 10.639/2003

Treyce Ellen Silva Goulart; Marcio Rodrigo Vale Caetano

Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio Grande

**Resumo:** A implementação da Lei Federal 10.639/2003<sup>1</sup>, que alterou a Lei 9.394/1996, nos seus artigos 26 e 79, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas tem sido pauta de inúmeras discussões. Sua promulgação foi o resultado de reivindicações históricas, por parte do movimento social negro organizado dentro e fora dos espaços acadêmicos, e a existência de um momento estratégico de acolhimento e articulação com o Governo Federal. Tendo essa dupla característica em mente, o presente artigo tem por objetivo analisar a atuação profissional e intelectual de três professoras negras, que estão inseridas e atuam enquanto docentes em uma escola de Educação Básica no extremo sul do Rio Grande do Sul. Propomos, com esse trabalho, uma reflexão, com as perspectivas feminista negra e decolonial, sobre a intelectualidade subjacente às iniciativas promovidas por essas docentes na aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003. Para tanto, valemo-nos de suas narrativas (auto)biográficas que foram registradas por meio de entrevistas em ateliês biográficos (coletivos) e encontros individuais, enfatizando os aspectos interseccionais que atravessam suas corporalidades. Assim, observamos como as participações mantidas pelas professoras na escola assumem configurações diversas buscando interditar seus conhecimentos enquanto intelectuais negras e suas diferentes formas de compreender e atuar sobre os espaços e as práticas curriculares e o conhecimento produzido com e na escola. A partir dos dados construídos com as narrativas, refletimos sobre as possibilidades de decolonizar os currículos escolares, considerando para onde esse viés quer conduzir o saber.

**Palavras-chave:** Docência, narrativa autobiográfica, decolonialidade.

### Introdução

Na obra *Pode o subalterno falar*, Spivak apresenta uma densa discussão sobre a descontinuidade do sujeito, tensionando a concepção da consciência de classe ao debruçar-se sobre

---

<sup>1</sup> Acredito ser relevante salientar, com COSTA (2013, p. 18) que em 2008, a Lei Federal nº 11.645 alterou a Lei Federal nº 10.639/2003 em seu artigo 26A “com vistas a contemplar no currículo escolar conteúdos referentes também aos indígenas brasileiros. Vale destacar que, contrariamente a algumas posições equivocadas, esta Lei não anula os efeitos da Lei nº 10.639/03. Ela cumpre o papel de ampliar aos indígenas os direitos conquistados pelo movimento negro que já se encontravam garantidos na LDB atual desde 2003”.

a conversa entre Michel Foucault e Giles Deleuze. Nessa direção, a autora questiona a automática relação entre desejo e interesse e a possibilidade de as/os sujeitas/os apresentarem, individual ou coletivamente, autonomia e consciência total de suas escolhas. Para ela, os sujeitos subalternizados coletivos e individuais não estão alienados do que é hegemônico. Muitas vezes, considerando a dimensão ideológica, as ações realizadas no micro pelas/os subalternizadas/os solidificam as características macrológicas do Estado e do capitalismo. Dessa forma, chega à crise - cerne de sua reflexão e que gostaríamos de dialogar aqui - das possibilidades de representação. Em sua obra, debate sobre duas noções diversas deste conceito. Por um lado, no sentido de *vertretung*, o termo estaria relacionado à representantes políticos ou agentes do poder. Por outro lado, apresenta o conceito de *darstellung*, no sentido de “re-presentação”, ilustração.

Tais debates parecem trazer ao centro da discussão as reflexões que Bobbio (1997), Foucault e Deleuze (2002) apresentam sobre a atuação de intelectuais no que tange à separação entre teoria e práxis. Bobbio (1997) vai retomar os debates em torno da atuação dos intelectuais afirmando de pronto que suas proposições serão prescritivas. O autor pontua as reflexões sobre a posição que devem ocupar os intelectuais, os conflitos existentes entre a deserção e a traição apontada quando esses tomam partido. De pronto, chama-nos a atenção os discursos apresentados na obra do autor referentes às figuras do intelectual, enquanto aquele sujeito que não faz as coisas, mas reflete sobre elas, que não maneja objetos, mas símbolos, alguém cujos instrumentos de trabalho não são máquinas, mas sim, ideias. (p. 68). Por outro lado, ainda que não o afirmem Foucault e Deleuze (2002) vão se debruçar à crítica aos limites da representação por parte dos intelectuais com relação a grupos subalternizados. Os pensadores discutem largamente sobre interesse e desejo e vão pontuar que nem sempre haverá uma correlação entre um eixo e outro na atuação de grupos subalternos ou das massas. Tanto uma reflexão quanto à outra nos levam novamente à Spivak, aos limites da representação.

Nessa direção, Spivak constrói seus argumentos em torno da posição ocupada por intelectuais, sobretudo dos estudos subalternos, frente a essas duas possibilidades de representação de um “outro” homogêneo nos discursos acadêmicos. Assim, faz a seguinte provocação quanto à homogeneização dos sujeitos trabalhadores que ignora a complexificação do grupo no âmbito da divisão internacional do trabalho:

Por fora (mas não exatamente por completo) do circuito da *divisão internacional do trabalho*, há pessoas cuja consciência não podemos compreender se nos isolarmos em nossa benevolência ao construir um Outro homogêneo se referindo apenas ao nosso próprio lugar no espaço do Mesmo e do Eu [*Self*]. Aqui se encontram os fazendeiros de

subsistência, os trabalhadores camponeses não organizados, os tribais e as comunidades de desempregados nas ruas ou no campo. Confrontá-los não é representá-los (*vertreten*), mas aprender a representar (*darstellen*) a nós mesmos. Esse argumento nos levaria a uma crítica da antropologia disciplinar e à relação entre a pedagogia elementar e a formação disciplinar. Questionaria ainda a demanda implícita – feita por intelectuais que escolhem um sujeito da opressão “naturalmente articulado” – de que tal sujeito apareça na história como uma narrativa resumida de um modo de produção. (SPIVAK, 2010, p. 90-91)

Essa reflexão sobre o lugar ocupado por aqueles/as que falam em nome do “Outro” subalternizado, buscando representá-lo na oficialidade, mas que, no processo, ilustra o “Mesmo” e o “Eu” sublinhado pela autora, é muito pertinente. No trecho destacado, Spivak aborda trabalhadores e subalternos. No masculino. Destaca as dificuldades em representá-los frente a essa dupla compreensão do termo que coloca entraves à possibilidade efetiva de o subalterno falar e *se* representar. Essas provocações levam-nos à reflexão sobre o conceito de intelectuais/intelectualidade atravessando-o, tensionando-o a partir de uma existência corporificada de intelectual negra.

Em âmbito brasileiro, historicidade de nossa colonialidade<sup>2</sup> do poder retroalimentava a identificação com os senhores brancos de além-mar ao mesmo tempo em que justificava a manutenção da escravidão e, dessa forma, a construção de negras/os enquanto subcategorias sociais. Essa sub-representação ou a ausência dela é estendida também aos marcadores e produtos culturais da população negra. Esta racialização das estruturas e instituições também estão configuradas no contexto escolar e afetam diretamente os movimentos curriculares. Quando pensamos os possíveis impactos das políticas públicas sobre os cotidianos escolares, é importante considerar, com Cândida Soares da Costa que,

A implementação de uma política curricular de educação para as relações étnico-raciais tem a ver com um processo que exige novos aprendizados aos estudantes em diferentes níveis e modalidades, mas, igualmente, também aos professores de modo que o ensinar e o aprender considere, equilibradamente, a importância do índio, do negro e do branco. Trata-se, portanto, de configurar tipo de conhecimento de que o currículo deve se ocupar de modo que seu desencadeamento na escola possa contribuir para que os sujeitos envolvidos se desvinculem do etnocentrismo, dos preconceitos e dos estereótipos raciais (COSTA, 2013, p. 26).

Nestes termos, tornam-se relevantes as ações e as discussões que busquem alterar o cenário, sublinhado nas Diretrizes, configurado em torno da rigidez das grades curriculares e do empobrecimento acarretado pelo caráter conteudista dos currículos. Ao mesmo tempo, ratifica-se,

---

<sup>2</sup> Entendemos com Quijano (entre outros/as autores/as) a colonialidade enquanto as relações de poder que, emergidas no contexto da colonização europeia, têm associado dominação/subordinação a partir de uma lógica dicotômica e hierarquizante.

com a autora, a necessidade de diálogo entre escola, currículos e realidade social, a e o necessário investimento na formação inicial e continuada de professores e professoras reflexivas/os sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

A Lei Federal 10.639/2003 incidiu sobre a Lei de Diretrizes e Bases a partir da inclusão dos artigos em sua redação. Assim:

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

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

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

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

Interessante sublinhar que a redação da Lei não delimita as discussões e a aplicabilidade da política pública ao espaço da sala de aula, tampouco a determinadas/os docentes. Tal percepção é reforçada com a Leitura do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana, publicadas em 2004. Composta, em termos gerais, pelo Parecer CNE/CP 3/2004 e pela respectiva Resolução CNE/CP 1/2004, estas determinam a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político e pedagógicos das instituições escolares de diferentes graus, além de prever procedimentos e instrumentos para sua avaliação e supervisão (SILVA, 2007, p. 490).

## Metodologia

Enquanto inspiração metodológica, aproximamo-nos de Christine Delory-Momberger, quando ela sublinha que

[...] a narrativa é não apenas o meio, mas o lugar: a história da vida acontece na narrativa. O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens [e das mulheres] são as narrativas que eles [elas] fazem de si. Portanto, a narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele/a elabora e experimenta a história de sua vida (2008, p. 56).

Nesta seara, como nos sugere Christine Delory-Momberger, as narrativas são o espaço em que a sujeita toma forma e experimenta sua vida. Destas projeções e projetos de si não escapam as noções que criamos sobre nossas práticas intelectuais, afetadas diretamente por nossas concepções do “si”. Assim, a narrativa autobiográfica instala um sistema de interpretação e construção que situa, une e faz significar os acontecimentos da vida como elementos organizados dentro de um



todo. Ao mesmo tempo implica, por um lado, em um projeto de si (projeção e em um projetar-se enquanto possibilidade), dentro de uma construção biográfica cujos acontecimentos organizados puxam este/a sujeito/a para o futuro, o justificando retrospectivamente. Por essa razão, foi utilizada enquanto inspiração metodológica os ateliês biográficos de projeto. Conforme Delory-Momberger, “ateliês biográficos de projeto [...] registram a “história de vida” em uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (presente, passado e futuro) e visam dar as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir seu projeto pessoal. O ambiente mais favorável para trabalho é de doze pessoas no máximo e

Os participantes tomam conhecimento antecipado do tema e dos objetivos da sessão. Os encontros desenvolvem-se em seis etapas, de acordo com um ritmo progressivo que corresponda a um envolvimento crescente, que é importante ser controlado por cada um” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 100).

Ainda, quando consideramos as práticas das docentes, o que apreendemos é a tentativa constante em tensionar e interrogar os movimentos curriculares (CAETANO, 2011) desenvolvidos na/com a escola. Conforme nos salienta Petronilha Gonçalves e Silva (2007), no Brasil, desde a década de 1980, os debates sobre as relações étnico-raciais em âmbito escolar têm se acirrado. Nilma Lino Gomes (2012), Márcia Moreira Pereira e Maurício Silva (2013) expõem as movimentações, entre negociação e disputa, em que os movimentos negros foram protagonistas e que incidiram na criação da Lei, em 2003. Apesar destes históricos esforços, os entraves à sua efetivação têm desafiado pesquisadoras/es e suscitado reflexões que sublinham os limites de iniciativas que considerem apenas a utilização de instrumentos legais na garantia dos direitos de minorias sociais. Conforme é apontado por Silva, as dificuldades encontradas na execução desta política pública federal

se devem muito mais à história das relações étnico-raciais neste país e aos processos educativos que elas desencadeiam, consolidando preconceitos e estereótipos, do que a procedimentos pedagógicos, ou à tão reclamada falta de textos e materiais didáticos (SILVA, 2007, p. 500).

Tais problemáticas são consideradas quando Nilma Lino Gomes aborda a potência do silêncio como um dos rituais pedagógicos por meio do qual a discriminação racial se expressa e se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar. Assim, “Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar” (GOMES, 2012, 105).

## Resultados e discussão

Ao escolher a contramão do silêncio, ou seja, pautar por meio da prática docente o racismo intrínseco nos currículos, as docentes protagonistas dessa pesquisa expõem a ferida e tensionam as relações de poder estabelecidas na instituição escolar. Em outras palavras, ao falar sobre esse tema na/com a escola, abrem a possibilidade de respostas dos/as “outro/as”, suas interpretações diferentes, assim como de confrontos de ideias. No caso destas professoras, a organização em torno de uma prática docente politicamente comprometida com uma educação antirracista, refletiu nos modos de interação na escola em que trabalham. Estas problemáticas encontram-se dispostas nas narrativas das professoras, quando é afirmado:

*Tudo isso fez a diferença, uma vez que, aos pouquinhos ia colocando na sala de aula a valorização da raça negra. Ficava muito orgulhosa também pois, como atualmente, a diretora na época era negra. E tu olhares uma negra atuando, produzindo... só podia ter orgulho e mais vontade de ir em frente e continuar falando desse povo tão guerreiro. Não mostrava “apenas” o negro no tronco, mas falava das influências, da cultura, das personalidades não somente “aquelas” da televisão, mas também aqueles negros que estão na casa e na nossa comunidade, ou melhor, na comunidade de cada aluno: pai, mãe, avó, avô, vizinhos, etc. – Mahin*

*Assim, eu entrava com o meu texto e ali chegava a Mahin e ela já sabia qual texto que eu ia trabalhar. Daí ela já chegava e fazia o desdobramento naquele próprio caderno. “Ah, aqui fala sobre Zumbi dos Palmares, dentro desse texto aqui, eu vinha com a História. Quem foi Zumbi? Onde ele nasceu? Por que ele era importante para os negros? Onde ficava Palmares? Que cidade? E a Mahin vinha...” Ah, retira um encontro consonantal, um substantivo.” Daí a Aqualtune vinha, “Vamos fazer uma produção artística sobre Zumbi dos Palmares”. Onde ficava Palmares? O que tinha nessa cidade? Muito interessante. E assim ó...qual o espaço que a gente tinha para fazer isso? A gente lutou, batalhou e conseguiu ficar todas no mesmo dia, para a gente poder conversar e para fazer esse planejamento. [...] E mesmo assim, não dava conta. A gente se conversava na troca de professores, no corredor. Porque, claro, a gente tinha que fazer produção de material. A gente não tinha nada pronto. [...] A minha irmã é professora do Estado, então a gente fazia trocas. Além de a gente estudar aqui, produzir, fazer material, a gente ainda fazia intercâmbio com a minha irmã lá em Porto Alegre. [...] Ai a gente foi conquistando esse espaço. Fomos para a supervisão da escola. “A gente está fazendo isso e isso.” Mostrando materialmente o trabalho. A gente precisa estar junto e aí a supervisão da escola junto com a direção... a gente conseguiu isso [...]. Nós tínhamos esse espaço, que a gente conseguia estar junto, falando sobre, discutindo e produzindo material para os alunos .- Nzinga*

O que apreendemos a partir destas narrativas é a necessidade, antes da apropriação sobre os aportes legais, por parte das docentes, de criar táticas frente às possíveis estratégias por parte da instituição escolar. Acreditamos que estas movimentações apresentam uma perspectiva às possibilidades e limites que nos colocam os marcos legais. É possível observar o avanço das conquistas dos mais diversos grupos sociais, tais como negras/os, lésbicas, gays e, em alguma medida, transexuais, pessoas com deficiência, ou seja, grupos minoritários que têm buscado ampliar e reivindicar seu espaço dentro das noções de democracia e cidadania. Em geral, tais conquistas têm sido orientadas no sentido de garantir, por vias legais, este espaço. Entretanto, quando retornamos à Lei Federal 10639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais contrapostas às falas de professoras/es em âmbito local e o que nos informam as pesquisas realizadas em âmbito nacional, reafirma-se a insuficiência, por si só, desta legislação. Nestes termos, concordamos com Nilma Lino Gomes, quando ela afirma que

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afrobrasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala (GOMES, 2012, p. 105).

No caso destas professoras, o conhecimento sobre a existência da Lei desempenhou o papel de respaldo a ações já iniciadas por elas:

*Foi fundamental no nosso trabalho. Foi fundamentar e fundamental no nosso trabalho. Porque muito a gente ouviu: “A minha mãe quer saber por que eu tenho que aprender isso. Por que eu tenho que ter um caderno cheio de gravura de negro no meu caderno? Por que, professora que tu entra e fala sobre negro, a Mahin entra e fala sobre negro e a Aqaltune entra e fala sobre negro?” Tu não pensa, que foi fácil... Não foi. A gente teve que fazer reunião, explicar para as mães. No primeiro dia de aula, “Quinto ano trabalha por área, nós temos português, matemática, geografia,... e nós temos um projeto que fala sobre a História e a Cultura Afro brasileira e estamos amparadas na Lei. A Lei foi fundamental para dar a base para o nosso trabalho. Então não adianta dizer “Ah, eu não quero estudar sobre isso”. É Lei. Assim como tu tem que aprender Ciências, História, Português. Tu tem que aprender isso aqui também. A gente só está cumprindo a Lei. – Nzinga*

Conforme as falas acima, o conhecimento sobre os marcos legais interpelou diretamente os modos pelos quais as professoras e seu trabalho político e pedagógico interagem dentro da escola, junto à direção, supervisão, gestão, pais, mães e discentes. Sobretudo, implicou na própria percepção destas mulheres negras sobre sua prática e possibilidades de negociação frente aos rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. Conforme a autora, “os ditos excluídos começam a reagir de forma diferente: lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede.” (GOMES, 2012, p. 102).

Por um lado, a organização em grupo foi espaço profícuo para a criação, sistematização e atualização de um conhecimento pautado na experiência. Conforme as narrativas sinalizam, as docentes foram experimentando, ampliando os limites de sua atuação intelectual na escola em questão. A intenção política de suas ações é, a todo tempo, ancorada em uma trajetória pessoal, escolar e intelectual orientadora e justificadora de uma prática docente antirracista. Os caminhos trilhados com estas experiências entrecruzam-se quando as três professoras reconhecem, umas nas outras, a possibilidade de fortalecimento em torno dos interesses e implicações políticas das posturas de cada uma. Nesse sentido, seus pactos são sobretudo políticos, orientados, estratégicos e direcionados pelas potencialidades de enfrentamento ao racismo institucionalizado.

Por outro lado, esta configuração sugere a possibilidade da criação de agenciamento para estas mulheres negras, resultando em sua mobilidade e em outros arranjos sociais. Como as narrativas relatam, Nzinga ascendeu ao cargo de vice-direção da escola, Aqaltune ao posto de

presidência do único conselho da comunidade negra do município e Mahin afirma-se enquanto referência na aplicação da Lei 10.639/03 dentro da cidade e região. Neste trajeto, há a reapropriação da história de subalternidade apontada enquanto sinônimo da negritude em suas autobiografias, sobretudo a partir de suas vivências escolares, e a afirmação de sua representatividade dentro da comunidade negra local e regional.

Da mesma forma, não desejamos desvincular as questões de gênero neste cenário. Cada professora, a seu modo, destaca determinada posição de fragilidade dentro da instituição. Tal afirmação decorre da hipótese levantada sobre a possibilidade de, caso não houvesse ocorrido seu encontro e organização, talvez as professoras mantivessem suas ações às portas fechadas, quase que clandestinamente. Conforme Nzinga sublinhou no primeiro encontro que fizemos,

*As mulheres negras não têm força, porque elas não sabem onde estão, estão soltas, estão por aí, a gente não tem um lugar um elo onde a gente pudesse encontrar todo mundo que a gente puder, acho que bastante gente por aí que faz a diferença mas está sozinha. Não tem visibilidade,...*

Neste sentido, parece-nos que o projeto antirracista intelectual em que estiveram engajadas estas três mulheres foram forças motrizes para mudanças que atravessam suas atuações intelectuais. A reunião, a discussão, a prática da atuação em rede e os conflitos que acarretam tais ações, transcendem e transformam a forma de (re)existir enquanto mulheres negras. Gostaríamos de ressaltar, enquanto outro lado deste prisma, os modos como percebemos que, individualmente, as professoras têm elaborado sua prática. Além de uma noção de reparação histórica para as/os discentes e em retrospecto para elas mesmas, parece-nos haver, também, a preocupação em manter-se interessada, em cuidar em ter prazer com sua atuação intelectual:

*Eu procuro a cada ano trabalhar com uma coisa diferente. Então quem passou por mim há quatro anos já não tem o mesmo conhecimento que os de agora estão tendo. Por que eu penso assim: “Eu não posso ser repetitiva”. Para eles até não é repetitivo, mas para mim seria. Porque se eu for trabalhar sempre o mesmo conteúdo, da mesma forma, se tornará algo maçante e eu vou perder o interesse. Então para eu não perder o interesse eu estou sempre buscando algo diferente que eu possa trabalhar com eles e que sirva para mim também porque é o momento que eu tenho de aprofundar os meus conhecimentos. Por que aí eu me obrigo a pesquisar, me obrigo a ler, me obrigo a ter assinatura de revistas, de participar de movimentos sociais, eu vou me obrigando a fazer essas atividades para que eu tenha um conhecimento fundamentado para que eu possa passar para eles esse conhecimento. E eu vou buscando neles também esse conhecimento. – Aqaltune*

Quando nos deparamos com este investimento por parte da docente, este nos rememora as proposições sobre o erótico/erotismo e a educação a respeito das quais discorre Audre Lorde e bell hooks, nos ensinando a transgredir. Conforme a primeira autora, o erótico (sobretudo o feminino) ao mesmo tempo em que tem sido alvo de controle também é frequentemente distorcido enquanto pornográfico, o que para a ela é precisamente o oposto do que propõe a prática do erotismo. Para ela, o erótico é a medida entre o senso de si e o caos do mais forte sentir.



Temos tentado separar o espiritual e o erótico, assim reduzindo o espiritual a um mundo de afetos insípidos, um mundo do asceta que deseja sentir nada. Mas nada está mais longe da verdade. Pois a posição ascética é uma do mais grandioso medo, da mais grave imobilidade. A severa abstinência do asceta torna-se a obsessão dominadora. E não é uma de autodisciplina mas de autoabnegação. A dicotomia entre espiritual e político é falsa também, resultante de uma atenção incompleta ao nosso conhecimento erótico. Pois a ponte que os conecta é formada pelo erótico— o sensual—, aquelas expressões físicas, emocionais e psíquicas do que é mais profundo e mais forte e mais rico dentro de cada uma de nós (LORDE, 1984, p. 2).

Ao vivermos/buscarmos a completude dessa profundidade, é afetada a forma como nos relacionamos com/nesse mundo.

A compreensão de que o Eros é uma força que auxilia o nosso esforço geral de autoatualização, de que ele pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os[as] professores [as] e alunos [as] a usar essa energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica (HOOKS, 2013, p; 258).

Por essa razão é que “um dos princípios centrais da pedagogia crítica feminista é a insistência em não ativar a cisão entre mente e corpo [...] [o que] nos permite estar presentes por inteiro [...] na sala de aula.” (HOOKS, p. 256). O erótico, nestes termos é a personificação do poder intelectual... de uma energia criativa empoderada. Estas passagens levam-nos diretamente às falas de exacerbado orgulho e investimento emocional e físico presentes em cada momento em que estive com as professoras conversando sobre suas experiências. O corpo e suas corporalidades parecem-me ter sido a tônica de suas ações, território e instrumento político em franca disputa pelos discursos socializados na instituição escolar. Nesta seara, as narrativas autobiográficas, a partir do ato do contar de si, falar de si também insere nesta investigação a noção da materialidade destes corpos. Assim por meio do ouvir e falar percebemos a evocação do revisitar, reorganizar e remexer com as experiências.

As reflexões proporcionadas por Audre Lorde e bell hooks entre outras/os autoras/es da pedagogia decolonial também podem ser aproximadas ao debate proposto por Adorno, quando o autor aborda a educação contra a barbárie. O autor defende que “é preciso se opor ao antiindividualismo autoritário. Porém, por outro lado, esta não é uma questão fácil. A educação para a individualidade não pode ser postulada.” (ADORNO, 1995, p. 152). A busca do equilíbrio entre essas duas possibilidades de condução da educação deve orientar a prática educacional que se pretende problematizadora que, conforme o autor, possa tornar consciente as rupturas ao invés de perseguir a harmonia a todo custo. Parece-nos que as docentes citadas nesse trabalho caminharam pelos limites desses tensionamentos ao não dissimular a significação das diferenças em desigualdade e a projeção dessa organização social dentro do ambiente escolar.

## Conclusões

Se voltarmos à criação das Diretrizes enquanto política pública afirmativa, no caso destas docentes, os caminhos para a construção de uma educação antirracista, implicaram também seus processos de auto-construção e reivindicação de seu papel enquanto agentes políticas, dotadas de corporalidade, e (re)existência e capacidade de transformação a partir da construção de um conhecimento específico e especializado. Nesse sentido, os cotidianos de suas ações sugerem nos que os processos que culminaram na promulgação da política pública, ou seja, todas as disputas, fluxos e articulações, não se encontram pacificados ou harmonizados. A colonialidade segue retroalimentando/interpelando a arena em que os movimentos curriculares estão dispostos. Mas, se atentarmos para a percepção destes territórios (curriculares, escolares, sociais) enquanto contestados, também perceberemos que há disputa, contraposição, resistência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. - Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicoraciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

CAETANO, M. **Gênero e Sexualidade: um encontro político com as epistemologias de vida e os movimentos curriculares**. 2011. 228f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense do Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, Cândida Soares da. Lei nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. **Momento**. ISSN 0102-2717, v. 22, n. 1, p. 17-26 34, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/momento/article/viewFile/4221/2732>. Acesso em: 07 ago. 2017.

FOUCAULT, Michel. "Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuza". In: MACHADO, Roberto (org.). **Microfísica do poder**. Organização, Introdução e Revisão Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LORDE, Audre. **Usos do erótico**: o erótico como poder. 1984. Disponível em: Acesso em: 13 jul. 2017.

MARTINS, Sérgio da S., MEDEIROS, Carlos Alberto e NASCIMENTO, Elisa Larkin. Paving paradise: The road from 'racial democracy' to affirmative action in Brazil. **Journal of Black Studies**, vol. 34, n. 6, 2004.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício. **Percursos da Lei 10639/03**: Antecedentes e Desdobramentos, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves E. Aprender, ensinar e relações etnicorraciais no Brasil. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

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