

José Ricardo Marques dos Santos
Priscila Farfan Barroso

VIII ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

GT11: Ensino de Sociologia e a Lei 10,639/2003: 20 Anos de debates sobre história
e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

**POR QUE DISCUTIR A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE SOCIOLOGIA
E A LEI 10,639/2003 AGORA?**

Belém, Pará

2023



POR QUE DISCUTIR A RELAÇÃO ENTRE ENSINO DE SOCIOLOGIA E A LEI 10,639/2003 AGORA?

José Ricardo Marques dos Santos ¹
Priscila Farfan Barroso ²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo pensar as transformações ocorridas na sociologia, a partir de 2003 ano de publicação da lei 10,639/03. Considera-se como ponto de partida o texto de Sérgio Costa (2006), para pensar como a crítica pós-colonial interpõe questões cruciais para todo o cânone da sociologia, e em especial para o ensino de sociologia. Para realizar esta crítica partimos das contribuições de Charles Taylor, Paul Gilroy, Stuart Hall e bell hooks.

Palavras-chave: Lei 10,639/2003, Sociologia da Educação, pós-colonialismo, racismo, sociologia das relações raciais.

INTRODUÇÃO – Tema e justificativa

Em três anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003 Sérgio Costa (2006) publicou um livro onde faz um balanço sobre a sociologia considerando os desenvolvimentos contemporâneos da área e avaliando o impacto dos/das autores/autoras consideradas como pós-coloniais³. O livro de Costa tem um nome sugestivo: “*Dois Atlânticos: Teoria social, antirracismo, cosmopolitismo*” (2006), enunciando como a sociologia estaria dividida entre duas perspectivas que representariam dois lugares de enunciação diferentes, cada uma representada por (ou em) um Atlântico⁴.

1 Docente do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – BA, homem cis, negro, jose.santos@uesb.edu.br ;

2 Docente do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – BA, mulher cis, branca, priscila.barroso@uesb.edu.br;

3 Consideramos que seja possível pensar que seus apontamentos também se estendam para os/as autoras/autores consideradas como parte da corrente intitulada como “decoloniais”. Como o autor faz uma crítica a perspectiva de Stuart Hall, a corrente conhecida como “estudos culturais”, aparentemente, aparenta ser vista como parte ou pelo menos como predecessora do pós-colonialismo.

4 O nome do presente paper é uma referencia ao artigo publicado por Stuart Hall chamado “*The After-life of Frantz Fanon: Why Fanon? Why Now? Why Black Skin, White Masks?*” na coletânea



Aparentemente, o autor faz um jogo de palavras ao não nomear estes “atlânticos”, uma vez que a divisão tratada no livro de Paul Gilroy ser cultural e não geográfica. A saber: O Atlântico Negro (GILROY, 2001), assim como o ocidente também se configura como uma grande estrutural cultural (SAID, 2007). Neste sentido, os dois podem ser vistos como coexistindo, ou se imbricando, no mesmo espaço geográfico. A saída para este impasse, que impediria uma união destas diferentes perspectivas sociológicas, seria recuperar o conceito de cosmopolitismo, segundo nos aponta o autor (COSTA, 2006, p. 15). Ou seja, deve-se considerar que cada um dos Atlânticos passou a ensejar problemas, perspectivas e narrativas diferentes a partir dos universos culturais de onde partem. Em alguns casos estes são considerados como opostos, gerando questões para às estruturas políticas modernas, sobretudo para a teoria democrática. Sobre este ponto reside o maior debate, uma vez que de acordo com os autores que seguem de perto a linha habermasiana o Estado nacional deve produzir o contexto de uma nova identificação acima das diferenças que possam existir no povo (COSTA, 2006, p. 25)⁵.

Charles Taylor (1994) por sua vez, conhecido por sua contribuição para a teoria do reconhecimento, travou um debate longo com Habermas (1994) sobre este mesmo ponto. Independente das diferenças que existem entre os dois autores é preciso considerar que Charles Taylor (1994) argumenta dentro do mesmo horizonte cultural e normativo do qual escreve Sérgio Costa (2006). O centro do debate está na percepção de Charles Taylor (1994) para quem o reconhecimento dentro de uma democracia só é possível tendo em vista o respeito às culturas específicas. Ao mesmo tempo que se reconhece que os indivíduos possuem necessidades culturais específicas por fazerem parte de culturas (TAYLOR, 1994, p. 26)⁶. Ainda que este autor não faça parte do pós-colonialismo sua visão se aproxima muito da visão sobre os mesmos pontos enunciados por Franz Fanon (2020), e antes deste, por W. Dubois (1986). Pensando com Tomaz Tadeu da Silva (1992), não há nas correntes pensadas como tradicionais da sociologia da educação um entendimento

editada por Alan Read intitulada “*The fact Of Blackness*” (READ, 1996).

⁵ Este posicionamento avança ao enunciado por Habermas (1994) em seu debate com Charles Taylor, quando argumenta pela impossibilidade de reconhecimento específico por parte de identidades culturais, e como as modernas democracias possuem as condições necessárias para este reconhecimento.

⁶ Dentro da mesma tradição da qual faz parte Sérgio Costa (2006) Nancy Fraser (1987) fez a crítica à falta de um conceito de gênero dentro da teoria crítica. Portanto, esta corrente de pensamento já possui críticas aos limites da teoria crítica, e em especial da visão de Habermas. De certa forma é possível pensar que Sérgio Costa busca superar o problema da teoria deste autor com relação ao problema da falta de um conceito de raça.

semelhante aos enunciados pelos autores supracitados – em especial a teoria de Habermas. Não obstante, as correntes de pensamento tradicionais da sociologia da educação têm um entendimento oposto em relação a forma como a escola, currículo, ensino, e demais temas podem ser pensadas a partir da concepção de Estado de Habermas (1994). Por conseguinte, estes temas, dentro desta perspectiva, não são pensados como permeados por um conceito de cultura ou de sujeito culturalmente demarcado.

A rigor, poderíamos voltar a Foucault (2008) em seu curso de 1979 para discutir esta relação entre Estado e subjetividades culturalmente construídas. Ou, pelo menos, a relação entre invenção de novas subjetividades e práticas sociais⁷. Para exemplificar como dentro do ocidente esta relação já havia sido discutida. Em todo caso, Foucault (2008), permite pensar de uma forma diferente os mesmos temas tratados na sociologia da educação, ainda que sua visão tenha sido menos utilizada dentro desta subárea da sociologia no Brasil. Para este autor em específico não é possível construir uma visão sobre práticas governamentais partindo do pressuposto da existência universal de conceitos como os de Estado, soberania, povo, sociedade civil, como estes não fossem historicamente construídos (FOUCAULT, 2008, p. 08). Portanto, é possível perceber que este debate sobre as bases culturais das estruturas políticas tem atravessado o campo das ciências humanas nos últimos 40 anos, com interpretações diversas dentro do próprio ocidente.

Voltando a Sérgio Costa (2006), que considera de forma indireta a crítica de Foucault (2008), a sociologia deveria dar conta das novas constelações pós-nacionais, neste caso refere-se principalmente às questões surgidas após o surgimento da União Europeia. Portanto, em vez de a sociologia e suas subáreas olharem para dentro, considerando seus problemas de integração a partir de uma visão localizada, deveria olhar para fora e pensar como macro transformações se conectam com as dinâmicas internas das sociedades nacionais e/ou pós-tradicionais, para pensar como Giddens (2001).

⁷ O ponto de vista pós-colonial envolve discutir esta relação considerando a forma como dentro de uma “dialética da visão” o negro é fixado como o outro, como nos diz Stuart Hall (1996, p. 16-17). Diferindo de Foucault (2008), ao ir além da questão dos sistemas de representação discutidos por este autor. Paul Gilroy (2004, p. 51) vai além, ao relacionar diretamente o binarismo da cor com o Estado moderno – uma vez que a relação colonial não é superada. Para este autor as populações diaspóricas continuam tendo suas vidas administradas a partir de uma política de administração de corpos (GILROY, 2004, p. 44).

Tal qual Giddens (2001), Sérgio Costa (2006) propõe que as relações entre Estado, cultura e sociedade⁸ mudaram neste novo contexto que se apresentava aos sociólogos/sociólogas – principalmente em função da generalização das instituições modernas (Giddens, 2001, p. 23). É importante notar o peso que a dimensão normativa da democracia possui para este autor e para os que são citados em seu livro. Uma vez que a produção de uma integração acima das diferenças (culturais ou sociais) se dá neste plano. Para Sérgio Costa (2006) o entendimento que Habermas apresenta sobre os direitos humanos leva-nos a acreditar que esta forma de direitos seria a melhor para garantir e proteger diferenças, supondo a generalização deste direito de forma interna, em função das conexões com o processo geral de generalização das instituições modernas. Neste sentido, as práticas governamentais (educacionais ou não) não seriam cegas às diferenças culturais, em função da integração via direitos humanos. Para Habermas (1994) o reconhecimento de identidades culturais fora da política de direitos iguais individuais trata-se de um assunto diferente. Para o autor seria possível reconhecer a existência de culturas minoritárias, que existem dentro de uma cultura majoritária ou na eurocêntrica global, contudo, não poderia garantir a sua sobrevivência enquanto culturas diferenciadas. A garantia colocaria um problema para o Estado moderno.

Segundo seu entendimento não existe a diferenciação feita por Charles Taylor (1994) sobre a existência de duas formas de liberalismo⁹. Em suas palavras: “*duas leituras sobre o estado constitucional* (HABERMAS, 1994, p. 127)”. Para o autor Taylor atacaria os próprios princípios liberais. Uma vez que o estado constitucional seria capaz de reconhecer a diferença cultural. O problema seria entendimento de Taylor e a insistência em argumentar uma competição inexistente entre estas duas leituras. Quando na verdade a política de direitos iguais já exerceria a junção de duas formas de políticas: uma de consideração pelas diferentes culturas e outra que busca a universalização dos direitos individuais. Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que, Sérgio Costa (2006), faz estas afirmações sobre a sociologia como um todo

8 Considerando as correntes tradicionais da sociologia da educação esta relação foi pensada, principalmente, por Louis Althusser e Pierre Bourdieu (SILVA, 1992). Estes autores pensaram o problema da educação e dos sistemas de ensino dentro de marcos nacionais. Mesmo quando discutem a questão da reprodução (seja da ideologia como no caso de Althusser, seja do habitus, como em Bourdieu) a questão é pensada em termos nacionais. Mormente, esta relação citada acima é central para os/as autoras/autores pós-coloniais.

9 Do ponto de vista deste autor o liberalismo ocidental seria um particularismo disfarçado de universalismo. Charles Taylor argumenta a favor de outro entendimento, por um liberalismo capaz de reconhecer as identidades individuais sem descola-las de suas culturas (TAYLOR, 1994).

(principalmente falando de uma perspectiva internacional, mas sem perder de vista a especificidade do Brasil como parte do ocidente), os autores¹⁰ tratados no seu livro exemplificam como as reflexões que tece durante seu livro já vinham sendo enfrentadas pelos mesmos. Sendo a perspectiva pós-colonial uma resposta crítica aos apontamentos da sociologia canônica e contemporânea¹¹.

Não obstante, ainda que subáreas consolidadas como a sociologia da educação e da cultura tenha tratado do tema¹², e recebido as produções teóricas de diversas autoras e autores apenas nos últimos anos – como é o caso da publicação recente da obra de bell hooks (2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2020; 2021; 2022)¹³. Faz-se necessário compreender a dimensão normativa da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e suas implicações para todo o campo da teoria democrática e da educação. Tal questão evidenciar-se-ia em virtude dos problemas de pesquisa, tanto no campo da sociologia da educação quanto da cultura, ainda estarem colocados em uma perspectiva nacional e não dentro de uma visão transnacional (GILROY, 2004). O impacto da promulgação do parecer feito pelo Conselho Nacional de Educação sobre a Lei nº 10.639/2003¹⁴ sobre todo o campo das ciências humanas que evidencia mais diretamente os questionamentos levantados acima¹⁵.

O referido parecer (CNE/CP nº 003/2004) aponta para a necessidade de reexaminar as políticas educacionais operadas (pelo menos) desde a (re)estruturação burocrática que ocorreu a partir da fundação da República no Brasil. Muito embora a leitura mais comum do texto que acompanha a lei seja na direção da inclusão (ou sua falta) de fatos históricos e das culturas dos africanos/africanas no Brasil e de seus/suas descendentes nos currículos de todos os níveis educacionais do país. Outrossim, o parecer aponta para como as transformações das legislações educacionais no Brasil terem suas origens intrinsecamente ligadas à promoção da

10 A saber os autores são: Ulrich Beck, Anthony Giddens e Habermas (COSTA, 2006).

11 Faz-se necessário notar que dois dos principais livros do sociólogo inglês Anthony Giddens (1987; 1995) sobre os debates contemporâneos da sociologia não fazem qualquer menção aos estudos culturais. Embora os/as autores/autoras desta corrente terem origens na Grã-Bretanha, como no caso de Stuart Hall.

12 Mormente é necessário destacar no Brasil o trabalho de Tomaz Tadeu da Silva (2001; 2005; 2011) que produziu diversos textos apresentando os/as autores/autoras da perspectiva dos estudos culturais para o campo da educação.

13 Alex Ratts (2022), aponta para o fato de a produção da autora ter sido feita de forma intermitente.

14 E posteriormente também da Lei nº 11.645/2008, que incorpora as histórias dos povos indígenas e de suas culturas.

15 Neste ponto não estamos nos referindo apenas aos estudos que refletem sobre a falta da aplicação da Lei nº 10.639/2003 ou da 11645/2008 em contextos locais e estaduais, que procuram compreender as razões para o descumprimento da lei.

identidade nacional, como apontam diversos/diversas autoras/autores. A partir do trabalho de Mário Augusto Medeiros da Silva (2013), para ficar em um exemplo recente, é possível depreender como esta ligação entre políticas de Estado e currículo influenciaram na recepção de autoras e autores negros/negras da literatura, por exemplo. Neste sentido, Petronilha B. Gonçalves e Silva (2004), autora do referido parecer, destaca a necessidade de pensar para além dos fatos e na direção da formação das subjetividades¹⁶.

A partir do livro de outra importante autora deste campo, Nilma Lino Gomes (2017), é possível compreender como que as políticas educacionais tem sido criticadas pelos Movimentos Negros que surgiram a partir da década de 1920, atravessando os diferentes regimes políticos pelos quais o país passou. Concomitantemente, diversos movimentos negros se ocuparam de produzir formações para seus/suas militantes e, muitas vezes, para professoras/professores das redes municipais e estaduais. A partir de 2003 diversos órgãos burocráticos do Estado (municipais, estaduais e até nacionais), de fora e de dentro do campo da educação, passaram a demandar por formações para as relações étnico-raciais¹⁷. O estado de São Paulo realizou um projeto de formação para professores/professoras entre 2005 e 2007 para todas as suas cidades¹⁸. Ou seja: configurou-se como uma ação que envolveu setores acadêmicos do movimento negro, o professorado do estado e os próprios movimentos que tiveram acesso a esta formação.

Neste mesmo momento dois movimentos se intensificaram: o primeiro a criação de novas dimensões burocráticas internas às burocracias estatais (municipais, estaduais e nacionais) de promoção de igualdade racial. Que não se restringem a seções, divisões ou coordenadorias internas a secretarias de educação, muitas são partes de secretarias de cidadania ou assistência social. Outras ainda são partes de coordenadorias ou secretarias da cultura. Em segundo a criação de uma política de promoção de igualdade racial. Em 2002 o Brasil levou

16 Para ver uma análise da trajetória da autora ver Flor (2020).

17 O Brasil carece de um mapeamento de quantos órgãos deste tipo existem no país, assim como carece de um mapeamento da quantidade existente (e distribuição) de conselhos municipais/estaduais das populações negras e/ou quilombolas. Uma vez que estes também demandam por formações para professores/professoras.

18 Segundo Flor (2020, p. 184) a primeira formação realizada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) ocorreu em 1991. A partir da mesma tese é possível perceber que existe uma relação entre as formações para as relações étnico-raciais e o grande tema da formação de professores. Ainda que sejam temas distintos sua pesquisa acaba por permitir que possamos relacionar estes campos de estudos. Uma vez que haveria uma intersecção entre ambos via sociologia das relações raciais (inicialmente).

sua contribuição para a *Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Formas de Intolerâncias Correlatas* onde já prenuncia esta política em suas propostas. A mesma se consolida na Lei nº 12.288 de 2010, que corresponde a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial¹⁹.

Portanto, faz-se necessário produzir um encontro das perspectivas pós-estruturalistas e pós-coloniais²⁰ com a sociologia da educação no Brasil para compreender como a escola, o currículo, suas experiências, como práticas de significação – ao mesmo que – práticas governamentais culturalmente demarcadas. Uma vez que a conjuntura atual do campo das relações étnico-raciais mudou, potencializando o lugar já ocupado pela Lei nº 10.639/2003 e da 11.645/2008²¹.

Outrossim, a imbricação entre todos estes campos descritos acima levou a necessidade de tentar aproximar campos de estudos e teorias que foram pensadas para outros momentos históricos onde não havia este grau de permeabilidade entre culturas específicas, políticas de promoção da igualdade racial e um conjunto de movimentos negros que, como demonstra Nilma Lino Gomes (2017), é educador. O que força a sociologia da educação a buscar novas formas de pensar seus objetos, uma vez que os problemas de pesquisa também mudaram. Podemos indicar que a clivagem emancipação/reprodução que atravessou esta subárea ao longo do século XX precisa ser repensada. Estes novos órgãos tratam de direitos específicos e coletivos, portanto, opostos a perspectiva enunciada por Habermas (1994). Nem podem ser pensados com uma reprodução ideológica do Estado, para falar como Althusser. São instâncias burocráticas que tem com função criar condições para que novas subjetividades se emancipem de processos de outrificação (HALL, 1996). Instaurando, por conseguinte, uma nova clivagem no *interior* do Estado. A sociologia precisa criar novos arcabouços teóricos para conseguir discutir a relação entre transformações normativas e práticas pedagógicas (sendo que estas pressupõem que o não reconhecimento da diferença cultural interfere no processo de ensino e aprendizagem) – para pensar as novas contradições que surgem deste processo.

19 Para uma referência sobre as lutas do movimento negro entre as décadas de 1980 e 1990 ver Rodrigues (2005).

20 Embora os autores e autoras consideradas como pós-estruturalistas e pós-coloniais possuam diferenças gigantescas considera-se aqui que partem de um ponto comum: a construção simbólica/discursiva da cultura e das identidades. Concomitante, estes/estas autoras/autores trabalham um conjunto de conceitos semelhantes (discurso, signo, significado, significante, narrativa enunciado, dentre outros), embora, não possuam o mesmo significado. Por conseguinte, seria possível realizar uma aproximação entre estas diferentes visões.

21 Em menor grau houve a criação de órgãos que tratam de políticas específicas para povos indígenas.

Objetivos e Métodos

Este paper caracteriza-se como um esforço inicial para a construção de um projeto de pesquisa que terá como principal objeto como as práticas pedagógicas, políticas curriculares, elaboradas como formas culturais/governamentais e produtoras de descentramentos de sujeito (HALL, 2009), pelos movimentos negros a partir de 2003. Pressupõe-se aqui que novas formas subjetividades (FOUCAULT,2008b) emergem a partir das práticas educacionais criadas por agentes dentro e fora do aparato burocrático do Estado e da sociedade civil. Como pode ser visto acima, as teorias mencionadas, que se dedicaram a pensar os objetos descritos, forma analisaram de forma separada. Principalmente em virtude de terem sidos criadas para outro momento histórico e cultural.

Pensando com Tomaz Tadeu da Silva (1992), neste momento a sociologia da educação precisa de um olhar sobre o que se produz dentro do campo das relações étnico-raciais. Para isto, é preciso superar a conspeção de Estado e de políticas públicas traçadas pelo canone da área. Com a finalidade de compreender esta permeabilidade entre Estado-movimento social-produção de subjetividade. Partindo dos pressupostos construídos por Nilma Lino Gomes (2017), e considerando o contexto acima enunciado, é possível perguntar: o que os movimentos negros educam? De todos os/as autoras/autores que discutem dentro deste campo partimos do pressuposto que a autora que mais construiu pontes entre diferentes campos estudos foi a autora estadunidense e feminista bell hooks. Por este motivo abaixo faremos abaixo uma aproximação com os apontamentos que a mesma levanta. Sobretudo, buscando uma síntese dos campos enunciados por este paper.

Apontamentos Futuros

Por conseguinte, é preciso considerar que o dado empírico demonstra que a integração supranacional pensada por Habermas (1994) e Sérgio Costa (2006) não ocorreu neste horizonte temporal que vai de 2006 a 2023. A ação Afirmativa, nome dado ao conjunto de políticas de promoção da igualdade racial, cresceu no Brasil desde 2003. A Lei nº 10.639/2003 é um marco de transformação do Estado Brasileiro. Uma vez que a mesma reconhece a diversidade de culturas existentes no

país, propondo que todas as instituições da república reconheçam o direito a diferença cultural. Como dito acima, ainda que dentro de um estado democráticos todos sejam indivíduos, como quer Habermas (1994), faz-se necessário pensá-los dialogicamente e como inseridos em contextos culturais. Superando uma visão atomista da sociedade, comum a uma visão liberal clássica (TAYLOR, 1994).

Charles Taylor (1994) recorre a Fanon (1979) para estabelecer que para que haja reconhecimento é preciso garantir as iguais condições para a construção de identidades positivas. Superando a dialética da visão apontada por Fanon (2020). As populações historicamente discriminadas, e valorizadas negativamente em detrimento de uma subjetividade específica, dentro dos Estados democráticos, tem a educação como o lugar central para a transformação da sua imagem, que fora produzida ao longo do tempo pelo país (TAYLOR, 1994, p. 86). Bell hooks (2019, p. 25) aponta como a experiência global de vida dos/das descendentes de africanos/africanas é afetada por imagens odiosas, estereótipos e a produção de visões negativas sobre novas subjetividades, assim como que a rotinização destas relações se relacionam com a construção do “auto ódio” (HOOKS, 2022, p. 48). Outrossim, é possível pensar que as visões de W. Dubois (1986), Franz Fanon (2020), Michel Foucault (2008b), Charles Taylor (1994) e bell hooks (2019a; 2019b; 2019c; 2019d; 2020; 2021; 2022) possuem um ponto de convergência: é preciso criar condições para que a experiência do mundo permita a construção/emergência de novas subjetividades. Aqui, a subjetividade é uma forma de experiência de si e dos outros construída através de relações de verificação (FOUCAULT, 2008, p. 14)²².

Foucault (2016) se interroga sobre as condições necessárias para que todos possam uma experiência de si livre de discursos que destroem a produção de uma identidade dialogicamente construída, para falar nos termos de Charles Taylor (1994, p. 54). As condições da experiência são centrais para a produção dos modos de viver, que permite a construção de uma autoimagem verdadeira para si (FOUCAULT, 2008). O acesso a condição de sujeito se dá dentro destes termos, e por meio desta posição de sujeito que, através dos discursos, se faz possível construir a transmissão pedagógica das subjetividades (FOUCAULT, 2016, p.86). Do ponto de vista que desenvolvido por este texto o lugar privilegiado e central para a

22 Não se desconsidera aqui as diferenças epistemológicas que cada autor e a autora possuem. Entretanto, há convergências que estão aqui sendo exploradas para futuramente enfrentar estas diferenças teóricas.

construção destas identidades dialógica e discursivamente construídas é a escola. Entretanto, é preciso construir uma ponte entre as leis que criam as condições para que emergjam novas subjetividades, produzidas no âmbito do Estado e o saber escolar.

Um dos efeitos da Lei nº 10.639/2003 foi implicar em um redescobrimto da sociologia das relações raciais no Brasil. As reedições de clássicos de autoras como Lélia Gonzales tem trazido novas formas de ver as especificidades das relações étnico raciais no Brasil. O diálogo com uma produção transnacional desta bibliografia tem implicado em novas reflexões, que até esta conjuntura não tinham a atual intensidade de trocas. Mesmo que recorramos a bell hooks (2020) para pensar como o racismo se impõe no cotidiano, pensar a partir do Brasil implica em reler autoras e autores nacionais que escreveram sobre este cotidiano. Contudo, podemos concordar com Paul Gilroy (2004, p. 31) e bell hooks no que tange a forma como todos nós vivemos *em meio* a diferença racializada. Para ambos, para além dos discursos, as diferenças racializadas projetam-se sobre a ordem cultural e política vigente – inclusive sobre a escola, seus projetos pedagógicos e políticas curriculares.

Paul Gilroy (2004) considera que a moderna teoria racial se apropria do corpo como fundamento da diferença racial. Neste caso, por meio de discursos e ideologias. Que acabam por diferenciar estas populações também em termos de origens – ou seja: cada população acaba sendo etnicizada em função da sua origem. Uma vez que estão sujeitas a diferentes administrações²³. Quando diferentes grupos buscam escapar a este processo acabam construindo diferentes tradições culturais locais, como linha de fuga para a territorialização da sua experiência (HALL, 1996; GILROY, 2004).

Neste sentido, a lei 10,639/2003 seria a ponte entre estes dois pontos. No Brasil a experiência de vida das populações diaspóricas é atravessada por políticas administrativas dos corpos (GILROY, 2004), tradições culturais locais surgem com saídas pare estas conjunturas. Hall (1996) considera que estas novas etnicidades são novas formas de imaginar uma política cultural, e neste ponto é acompanhado por bell hooks (2022, p. 103). Se para esta autora o ensino não pode ser pensado separado da experiência de aprendizagem (HOOKS, 2017, p 51), então as

23 O conceito de administração aqui é utilizado pelo autor em sentido aproximado ao utilizado por Foucault (2008).

condições culturais de formação das subjetividades devem ser trazidas para o primeiro plano em função das suas especificidades. Ao colocar a necessidade de considerar os contextos locais de produção de cultura a lei 10,639/2003 introduz a conexão entre o processo nacional de ensino. Uma vez que estas se tornam material base para a produção de práticas pedagógicas.

Do ponto de vista de Paul Gilroy (2004) o passado colonial permanece influenciando no cotidiano das populações diaspóricas, seja por meio da seleção dos fatos históricos ensinados ao longo do tempo como forma de sustentar a invenção de uma comunidade nacional (ANDERSON, 2005), seja por ser a base da construção de uma “ilha de melancolia” (GILROY, 2004, p. 102), permitindo que dentro do país todos/todas as pessoas sejam “socializadas como estranhas”. Outrossim, cada descendente de africano e africana vivem em meio a um sentimento de perda do que nunca tiveram – o reconhecimento (GILROY, 2004, p.52). O autor afirma que esta melancolia se “instaura” justamente no período pós-colonial (GILROY, 2004, p. 52). Neste ponto o autor não está se referindo a teoria que leva o mesmo nome e sim ao período histórico que começa com o fim formal das colônias nas 3 Américas e termina com o processo de descolonização da África. Não obstante, é uma relação transnacional que liga as diferentes comunidades diaspóricas para além das suas diferenças culturais nacionais.

A guisa de uma conclusão, o ponto central é que a Lei nº 10.639/2003 permitiria trazer para a educação a imensa diversidade cultural existente no país e que, muitas vezes, se apresentam como tradições culturais locais – para além da investigação empírica sobre a implementação da lei a forma como esta ocorre a própria forma como acontece deve ser alvo de uma reflexão. Como estabelecer a ponte entre uma teoria que de conta destas transformações culturais transnacionais e uma crítica da escola, dos processos de aprendizagem, sem perder de vista como as mesmas alteram a natureza do Estado, permanece sendo um desafio.

As práticas pedagógicas assumiriam o papel central de serem promotoras de processos de subsunção das diferenças culturais, retirando-as da sua condição de “ilhas de melancolia” (GILROY, 2004, p. 102). Por construírem práticas que tragam para o ensino a ideia de diferença cultural para substituir a de diferença étnica e racial. Aparentemente Paul Gilroy (2001; 2007; 2010) considerou que este processo se daria através da cultura, por isto investigou a formação de uma concepção moral subjacente ao Atlântico Negro. Do seu ponto de vista este processo estaria em vias

de esgotamento em função da comoditização da cultura. Por conseguinte, seria possível estabelecer uma diferença entre o contexto internacional descrito pelo autor com o nacional, em diversos aspectos. Principalmente no papel central que a educação assumiria no processo de construção de novas subjetividades.

Outrossim, a passagem da norma legal (lei 10639/2003) para a construção de políticas curriculares e para o surgimento de novas práticas pedagógicas conectadas às histórias culturais ainda precisam ser pensadas. O impacto das formações para as relações étnico-raciais e como estas abriram o espaço para a invenção de novas subjetividades e novas formas de imaginação também precisa ser colocada em questão. Entretanto, para ter estas respostas se faz necessário superar uma concepção de Estado culturalmente neutro, com políticas educacionais neutras. Assim como é imprescindível compreender como que, ao não se discutir a forma como a raça é central para o processo de aprendizagem, o Estado, mantém o passado colonial influenciando no cotidiano de todas as populações historicamente discriminadas. Estas passagens apontadas por este texto serão pensadas no futuro em um projeto específico, como foi dito inicialmente.

Referências

- ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDERSON, B. **Comunidades Imaginadas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 19 junho. 2023.
- DU BOIS, W, E, B. **Writings**. New York: Library Classics United States inc, 1986.
- COSTA, S. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- FANON, F. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. São Paulo: Ubu Editora. 2020.

FLOR, C, G. **Diáspora Africana: Por uma crítica transnacional da política cultural Negra**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, 2020.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e Verdade**. São Paulo: WMF, 2016a.

FOUCAULT, M. **Os Anormais**. São Paulo: WMF, 2016b.

FRASER, N. *Que É Crítico na Teoria Crítica? O argumento de Habermas e o Gênero*. IN: BENHABIB, S & CORNELL, D. **Feminismo Como Crítica da Modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 1987.

GIDDENS, A. **Política, Sociologia e Teoria Social: Encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo**. São Paulo: Editora Unesp. 1998.

GIDDENS, A. **Em defesa da sociologia: Ensaio, interpretações e trélicas**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

GIDDENS, A & TURNER, J. **Teoria Social hoje**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

GILROY, P. **O Atlântico Negro: Modernidade e Dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GILROY, P. **Poscolonial Melancholia**. New York: University Press, 2004.

GILROY, P. **Entre Campos: Nações, Culturas e o Fascínio da Raça**. São Paulo: Editora 34, 2001.

GILROY, P. **Darker Than Blue: On the Moral economies of Black Atlantic Culture**. London/Massachusetts: Cambridge/the Belkap press of Havard University Press, 2010.

GOMES, N, L. **Movimento Negro Educador: Saberes construídos nas lutas por Emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, S. Race, artillation and societies structured in dominance. In: UNESCO. **Sociological theories: race and colonialism**. United Kingdom, 1980.

HALL, S. *The After-life of Frantz Fanon: Why Fanon? Why Now? Why Black Skin, White Masks?* IN: READ, A. (org). **The Fact Of Blackness: Franz Fanon and Visual Representation**. London: Institute of Comtemporary Arts, 1996.

HABERMAS, J. Luta Pelo Reconhecimento no Estado Democrático constitucional. In:

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF, 2019.

HOOKS, B. **Olhares Negros: Raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019a.

- HOOKS, B. **Erguer a Voz: pensar como feminista, pensar como negra.** São Paulo: Elefante, 2019b.
- HOOKS, B. **Anseios: Raça, gênero e políticas culturais.** São Paulo: Elefante, 2019c.
- HOOKS, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Elefante, 2020.
- HOOKS, B. **Ensinado Comunidade: Uma pedagogia da esperança.** São Paulo: Elefante, 2021.
- HOOKS, B. **Escrever além da raça.** São Paulo: Elefante, 2022.
- MBEMBE, A. **Sair da Grande Noite: Ensaio sobre a África descolonizada.** Petrópolis: Editora Vozes, 2019.
- READ, A. (org). **The Fact Of Blackness: Franz Fanon and Visual Representation.** London: Institute of Contemporary Arts, 1996.
- RODRIGUES, T. **Movimento Negro No cenário Brasileiro: Embates e Contribuições à política Educacional das Décadas de 1980-1990.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal de São Carlos, 2005.
- SAID, E. W. **Orientalismo: O Oriente como Invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SILVA, M, A, M. **A descoberta do Insólito: Literatura Negra e Literatura Periférica no Brasil (1960-2000).** Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2013.
- TADEU DA SILVA, T. **O que produz e o que reproduz em Educação: Ensaio de Sociologia da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- TAYLOR, C. (Org). **Multiculturalismo: Examinando a Política do Reconhecimento.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994.