

ISSN: 0214-3402

DOI: <https://doi.org/10.14201/aula202228151160>

CONEXÕES ENTRE POLÍTICAS AFRODESCENDENTES, CURRÍCULO E ENSINO DESDE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL E PÓS-COLONIAL

*Conexiones entre políticas afrodescendientes,
currículum y enseñanza desde una perspectiva
decolonial y poscolonial*

Connections between Afro-descendant policies,
curriculum and teaching from a decolonial
and post-colonial perspective

Cláudia BATTESTIN

Unochapecó (Brasil)

Correo-e: battestin@unochapeco.edu.br

Gustavo FAGET CABALLERO

Instituto de Profesores Artigas (Montevideo)

Correo-e: gfacet@hotmail.com

Francisco Javier GÁRATE VERGARA

Universidad de Las Américas (Chile)

Correo-e: fjgaratevergara@gmail.com

Recibido: 12 de mayo de 2021

Envío a informantes: 22 de mayo de 2021

Aceptación definitiva: 10 de octubre de 2021

RESUMO: Buscamos com este artigo colocar em diálogo perspectivas que permitam estabelecer conexões entre o currículo e a incorporação das demandas do campo político afrodescendente no ensino. O objetivo consiste em analisar como uma prática discursiva

siva se constrói a partir das diversas interações que vão desde as relações sociais e de poder, até as práticas culturais. Utilizamos principalmente os aportes da análise política do discurso para a problematização da noção de currículo, através dos aportes teóricos conceituais decoloniais e pós-coloniais. Também, esboçamos como se constitui o campo político afrodescendente na América Latina e Caribe desde a perspectiva de demandas e posição do sujeito. Estas declarações nos permitem refletir sobre os interstícios que se abrem na educação para a tematização das perspectivas decoloniais.

PALABRAS-CHAVE: políticas; currículo; decolonialidade; afrodescendente.

RESUMEN: Con este artículo buscamos traer al diálogo perspectivas que permitan establecer conexiones entre el currículo y la incorporación de las demandas del campo político afrodescendiente en la educación. El objetivo es analizar cómo se construye una práctica discursiva a partir de diferentes interacciones que van desde las relaciones sociales y de poder hasta las prácticas culturales. Utilizamos principalmente las contribuciones del análisis del discurso político para problematizar la noción de currículo, a través de aportes teóricos conceptuales decoloniales y poscoloniales. También esbozamos cómo se constituye el campo político afrodescendiente en América Latina y el Caribe desde la perspectiva de las demandas y la posición del sujeto. Estos conceptos nos permiten reflexionar sobre las brechas que se abren en la educación para la tematización de las perspectivas descoloniales.

PALABRAS CLAVE: políticas; currículo; decolonialidad; afrodescendiente.

ABSTRACT: With this article, we seek to bring into dialogue perspectives that allow establishing connections between the curriculum and the incorporation of the demands of the Afro-descendant political field in education. The objective is to analyze how a discursive practice is built from the various interactions ranging from social and power relations to cultural practices. We mainly use the contributions of political discourse analysis to problematize the notion of curriculum, through decolonial and postcolonial conceptual theoretical contributions. We also outline how the Afro-descendant political field is constituted in Latin America and the Caribbean from the perspective of demands and the subject's position. These statements allow us to reflect on the gaps that open up in education for thematization of decolonial perspectives.

KEY WORDS: policies; curriculum; decoloniality; Afro-descendant.

1. Uma análise política do discurso como prática discursiva

O INTUITO DESTA ESCRITA busca aproximar as conexões entre o currículo e o campo político afrodescendente, na América Latina e Caribe desde uma perspectiva decolonial. O intuito desta investigação parte do princípio fundante do horizonte do discurso e da obra *Hegemonía y estrategia socialista* dos autores Chantal Mouffe e Ernesto Laclau (1985). Tomando como referência a teoria do discurso, entendemos que todas representações devem assumir como uma realidade construída discursivamente em que as palavras e as ações se articulam. É nesta perspectiva que o currículo, por exemplo, deve analisar como uma prática discursiva se constrói

a partir das diversas interações em distintos âmbitos que vão desde as relações sociais e de poder, até as práticas culturais. Também, é nesta perspectiva que queremos identificar e analisar como se identificam nos currículos, as lutas por uma constituição afrodescendentes.

Partindo do princípio de uma política do discurso, Da Costa Pereira (2009) observa que a finalidade do discurso no âmbito do currículo vai desde o macro até o micro, ou seja, é preciso incorporar outros discursos produzidos desde as políticas macro, que atravessam as instituições educativas oficiais e o desenho de suas políticas públicas, até as políticas micro, que se materializam nas aulas, nas salas dos professores, entre estudantes, equipes multidisciplinares, com as direções dos centros educativos.

Essas práticas discursivas são importantes. Conforme os estudos de Ernesto Laclau (2005) o conceito de *significante vazio*, é essencial para pensarmos o campo do discurso, o conceito é entendido como palavras ou imagens com caráter de totalidade incomensurável, e tenta dominar o campo do discurso cujas principais características são: ambiguidade, polissemia, não fixação e instabilidade. Este conceito é útil para problematizar alguns significados discursivamente considerados universais, tais como, liberdade, democracia, justiça social, igualdade, reconhecimento, direitos, principalmente ao espaço público e ao direito à liberdade.

As práticas discursivas e as lutas políticas no sistema educativo, refletem no currículo, e suas análises nos permitem conhecer a dimensão institucional e cultural dos projetos educativos. Nesta perspectiva, Alicia de Alba (1998) observa que o currículo se manifesta através de dois aspectos, a estrutura formal e o processual prático, sendo este último o que se refere a vida escolar, concebendo um caráter histórico aos processos educativos de acordo com as lutas entre diversos projetos políticos sociais, que tem aos sistemas educativos como um cenário central. Neste sentido, os discursos são meios de transmissão por onde circula a história das sociedades, desde a história da língua, que nos permitem observar as mudanças sociais e culturais, principalmente quando estas se incorporam ao plano da discursividade.

O discurso entre professores e estudantes se apresenta com um elo que une a sociedade, a linguagem e a cultura, enquanto o currículo se apresenta como um sistema de redes de significados permeados por relações de poder e em constante deslocamento no processo cultural de pertencimento a diversos grupos e movimentos sociais. É também uma oportunidade para produzir mudanças nos processos de reconhecimento e legitimidade do poder aos grupos sociais subalternizados, sejam eles étnicos raciais ou de identidades de gênero e feminismo. É neste impasse que o currículo pode ser uma possibilidade de inclusão, de fortalecimento e reconhecimento de culturas e diversidades. O currículo é um campo político, pedagógico e deve ser democrático.

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. (Alba, 1998, p. 59)

Cabe mencionar que a atividade educativa não é uma prática neutra, pois se, o ato de educar é algo social, a prática educativa não pode ser algo imóvel e apolítico.

Portanto, quando educamos partimos de nossos próprios valores e pensamentos (coletivos), pelos quais, o educador, deve ter um compromisso ético e político para a construção de um mundo melhor e possível (Freire, 2001).

Nesta lógica de pensamento, o currículo não pode ser um espaço educativo imparcial e isolado, pois reflete principalmente nos interesses políticos e no contexto das práticas educativas, podendo alterar as experiências e subjetividade do educador no contexto histórico-social, permitindo a articulação dos discursos. Cabe destacar que não existe discurso fechado em si mesmo, e sim, uma confrontação e encontro entre discursos onde o currículo e seus conteúdos podem ser entendidos como campos, sujeitos a lutas e interpretações em que diversos grupos sociais disputam sentidos e representações.

Nesta perspectiva, o currículo em sua universalidade amplia seu significado, incorporando um espaço aberto para grupos invisibilizados, marginalizados e vítimas do processo de colonização. É nesta viabilidade que entendemos o quanto o currículo atravessado por discursos produzidos em marcos sociais de maneira contingente, se dá por fixações e deslocamentos de modelos curriculares centrados em grandes temas gerais como: direitos humanos, diversidade cultural, liberdades, interdisciplinariedade, multidisciplinariedade, transdisciplinaridade, ética, multiculturalismo, interculturalismo e gênero. Desta forma, os discursos provenientes dos contextos sociais são capturados pelas agências políticas que normatizam os textos, por exemplo, das políticas educativas, regimentos, planos e programas, leis, circulares e diretrizes curriculares para as ações dos diversos grupos sociais em tensionamento (Pereira, 2009).

A partir desta reflexão inicial, o artigo busca identificar como os currículos podem contribuir para a efetivação de estudos afrodescendentes na sua transversalidade. É nesta perspectiva que o currículo, por exemplo, pode analisar como uma prática discursiva se constrói a partir das diversas interações em distintos âmbitos que vão desde as relações sociais e de poder, até as práticas culturais.

Em caráter de síntese, nos permite compreender porque é difícil conceber ao currículo como um sistema congruente e articulado, ao tempo que nos permite visualizar como uma totalidade cuja articulação apresenta as contradições, o jogo de negociações e imposições. A síntese implica em um caráter de luta:

[...] si bien en un currículum se incorporan los elementos culturales que se han considerado valiosos, esta consideración es la que sostienen los grupos dominantes de una sociedad; sin embargo, en un currículum se expresan, aunque ocupando diferentes espacios en los planos estructural-formal y procesal-práctico, los elementos culturales pertenecientes a otros grupos socioculturales que logran incorporarse en dichas síntesis. (Alba, 1998, p. 60)

O caráter de luta implica exatamente na inclusão de elementos culturais que acompanham as trajetórias dos povos subalternos, que foram excluídos e proibidos de ser pelo projeto da colonialidade, mas que seguem resistindo. É nesta dinâmica que uma análise política do discurso enquanto prática discursiva no campo político afrodescendente, se faz necessária no campo do currículo, pois são essas demandas curriculares inclusivas que compreendermos serem importantes para romper com as amarras coloniais.

2. A emergência do campo político afrodescendente e suas lutas por um currículo

É emergente pensar e indagar sobre como se manifestam as demandas provenientes do campo político afrodescendente nas lutas por um currículo inclusivo. Também é emergente recordar que os movimentos sociais nas décadas de 70 e 80 do século XX, efervesceu os grupos feministas, ecologistas, povos originários, juventudes e afrodescendentes, criando espaços e lugares de resistência na América Latina, contribuindo para ampliar os campos de discussões no campo do currículo.

Esses movimentos e suas reivindicações produziram impactos nos currículos, tal é o caso dos movimentos afrodescendentes na América Latina e Caribe. Ancorados nas teorias pós-coloniais e no paradigma das interseções raça- etnia- sexo- gênero-classe, iniciou-se uma forte crítica às diversas formas de opressão que restringiam as possibilidades e invisibilizavam diversos coletivos a se constituírem no que Agustín Laó Montes (2017) denomina de *campo político*. A acumulação de experiências e lutas pela decolonialidade do poder, ser e saber (Quijano, 2000), implica na aterrisagem dos movimentos afrodescendentes na arena da luta curricular, buscando viabilizar seus saberes, histórias e identidades.

Laó Montes (2017) justifica que o campo político afrodescendente começa a constituir-se sobre a base de cinco fatores, que conduzem a articulação dos movimentos afrodescendentes na América Latina durante a década de 80. Estes fatores remetem a um recorrido genealógico que se remonta ao pensamento e ação anticolonial.

Em primeiro lugar reconhece a emergência dos movimentos de liberação nacional em África e Caribe, que alimentaram a tomada de consciência e apontaram a construção das identidades afro. Estes movimentos se conectam com reivindicações anticapitalistas e antisistêmicas que tem suas raízes nas décadas dos anos 60 e 70 do século XX.

- Em segundo lugar, novas lutas e a redefinição de velhas lutas, diante do impacto das ondas de ajuste neoliberal acontecidas a partir do Consenso de Washington (1989).
- Em terceiro lugar, as lutas dos movimentos afro, que se conjugam com a emergência de outros movimentos sociais que ampliam as lutas para o reconhecimento e a cidadania, dando começo ao estabelecimento, do que hoje denominados a nova agenda de direitos, sejam ecológicos, dos povos originários, da diversidade sexual, etc. Esta constelação de movimentos teve um impacto político importante na incorporação do enfoque nas agendas públicas e governamentais, que terminaram concretando-se no desenho e implementação de políticas públicas de reconhecimento e em ações afirmativas.
- Um quarto ponto, refere-se à organização das redes translocais e transnacionais que desembocaram nas articulações de demandas, que o movimento afro-latino-americano e afro-caribenho levaram a conferência de Durban (Sudáfrica) contra o racismo e a discriminação em 2001.
- O último término, se produz um giro da militância afro desde os partidos políticos de esquerda e social-democrata até a organização autônoma no contexto da crise do socialismo real. Tudo isso desembocou em um desenho de uma agenda política afro, que em uma lógica de baixo para cima, buscou como mencionamos, impactar em agendas governamentais.

As ideias de centro e margens, de superioridade cultural, disciplinaridade e nação, o eurocentrismo e os registros orientais no ocidente são questionados, de forma associada às discussões sobre gênero, raça, classe, sexualidade e linguagem. Tais questões são discutidas em termos de império e imperialismo, cultura popular e diáspora, identidade/identificação, representação e multiculturalismo [...] (Lopes, 2013, p. 15)

Alice Casimiro Lopes fala de um tempo de explosão de demandas e de lutas pelo reconhecimento as diferenças, onde o registro dos estudos pós-coloniais permite que estudantes e professores discutam as hierarquias e as relações de opressão, rompendo com os sistemas eurocêntricos e colonialistas. Estas discussões, ao manifestarem-se em plano processual prático do currículo, se relacionam com o que Sebastián Plá (2011) denomina de relato histórico escolar.

É nestes relatos que muitas práticas e acontecimentos são possíveis de se tornarem acontecimentos de seleção curricular, passando desde a organização escolar, até as linguagens, práticas didáticas, atividades fora da escola, a relação com a comunidade, com diferentes grupos que possam fazer parte enquanto atores de uma comunidade escolar. Trata-se de um enfoque em que todos participem e compreensão a importância desta dimensão do processo educativo (Candau, 2011). É neste sentido que apostamos em um currículo que priorize a emergência do campo político afrodescendente, pois desta forma, poderá combater: «Todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural» (Candau, 2011, p. 253).

Neste âmbito, a teoria pós-colonial e decolonial poderão contribuir para desdobrar o desenho e o desenvolvimento do currículo. Porém, o que é a crítica pós-colonial? Que influencia a mesma teve nas estruturas da formação e das construções do pensamento curricular? Essas são algumas das questões que seguem na sequência da escrita.

2.1. *Estudos pós-coloniais e decoloniais*

Young (2006) sustenta que os referentes principais dos estudos pós-coloniais são os críticos: Edward Said, Gayatri Spivak e Homi Bhabha; suas teorias e conceitos se vinculam com a tradição anticolonial de Leopold Senghor, Aimé Cesaire e Franz Fanon e com a teoria crítica francesa, principalmente com o pós-estruturalismo de Jacques Derrida (1967), a través do conceito de desconstrução, aplicado a descolonização cultural, o que tem como resultado, uma linguagem teórica híbrida, produto da interação cultural. Conforme sustenta Sidi Mohamed Omar (2007), a hibridez, como princípio cultural, resulta em uma categoria crítica para pensar e construir formas criativas de interação e transformação cultural para práticas pacíficas de convivência.

Na ótica do teórico Robert Young (2006) a crítica pós-colonial trata de desfazer a herança ideológica do colonialismo no mundo descolonizado e em um mundo ocidental, ou seja, desconstruir o ocidente. É uma crítica ao eurocentrismo e ao etnocentrismo, uma crítica a norma imposta pelo ponto de vista do homem, heterossexual, branco e ocidental. No campo da historiografia, os estudos pós-coloniais buscam questionar e desarmar a história historicista, como uma totalidade única.

Edward Said (1990) aporta a noção de orientalismo, entendida como a invenção de oriente para Ocidente, uma representação distorcida e caricaturizada, em que o Oriente se refere ao exótico, aos excessos ao despótico. Gayatri Spivak (2008) desde o grupo de estudos subalternos, da escola historiográfica desenvolvida na Índia, mostra a dupla invisibilidade das mulheres em seu país, uma sociedade provocada pelo imperialismo britânico, a outra gerada pelo patriarcado na sociedade autóctona. Enquanto Homi Bhabha (2002) desenvolveu dois importantes conceitos, a ambivalência, entendida como a atração e repulsão simultânea entre colonizado e colonizador, e a hibridez, que marca todo processo cultural desde sua matriz inicial.

No caso da América Latina, a contribuição teórica de Aníbal Quijano (2000) é fundamental com sua interpretação da modernidade a partir da experiência histórica latino-americana, cunhando a categoria colonialidade, fundamentalmente a colonialidade do poder. Esta matriz de dominação, criada pelos agentes e dispositivos do expansionismo europeu a partir do século XVI, assenta numa teia de dominação mundial, o sistema mundo / moderno / capitalista / eurocêntrico. A partir dessa imposição, o relato da história europeia é confundido com o relato da história universal. Somente a partir de 1492 a Europa se posicionou no centro, antes a Europa era apenas mais um espaço marginal, localizado nas margens da Ásia e do Mediterrâneo Oriental (Dussel, 2000).

Os europeus «inventaram» a América, assim como inventaram o Oriente, como demonstrou Edward Said (1990). Essas invenções e subjugações baseiam-se na colonialidade do poder, categoria que se forma a partir do primeiro capitalismo em sua forma mercantil, o eurocentrismo como tecnologia de conhecimento / poder e uma suposta moralidade e etnicidade superior dos europeus em relação aos demais povos. Este padrão de poder colonial global assenta em quatro pilares: a empresa capitalista, a família burguesa, os estados-nação e o eurocentrismo, que se impõem através de dois processos históricos: a) A racialização do ser humano, onde estabelecem hierarquias entre os humanos (masculino / branco / europeu / heterossexual) e não humanos (africanos, povos nativos da América, asiáticos). b) Articulação com formas de controle do trabalho.

Desse modo, a ideia de raça legitima as relações de dominação impostas pela conquista, segundo Quijano (2000) seria o instrumento mais eficaz e duradouro de dominação universal. As identidades negra e indígena surgem com a colonialidade do poder e se reproduzem por meio da exploração lógica / dominação institucionalizada como mencionada, por meio do Estado, dos modelos de família e de todas as formas de socialização. Quijano (2000) observa como as formas de existência social que se reproduzem no longo prazo articulam-se em cinco espaços de existência: trabalho, sexo, subjetividade / intersubjetividade, autoridade e natureza. Nestes espaços o poder é reproduzido apoiado em três elementos que também se articulam: dominação, exploração e conflito; o primeiro como a possibilidade do segundo e o último necessariamente causando o terceiro.

As pensadoras feministas Rita Segato (2016) e María Lugones (2011) incorporam na análise crítica a noção de colonialidade de gênero a partir de uma perspectiva decolonial. Assim como, segundo os esquemas de dominação europeus, o índio e o negro não são humanos e não têm controle de sua sexualidade, as escravizadas sofrem o preconceito da não-razão, o que também as tornaria não humanas, acentuando sua invisibilidade na evolução dos processos histórico-sociais. No interessante livro

compilado por Zulma Palermo (2017) *Para una pedagogía decolonial*, o compilador e Pablo Quintero fazem um contraponto ao analisar o pensamento de Aníbal Quijano, a respeito dos problemas em torno da colonialidade do gênero de Palermo:

[...] María Lugones [...] amplía el sentido de la matriz colonial de poder propuesta por Quijano, por entender que ésta [...] sigue adherida a una idea masculinocéntrica de género y la sexualidad, en su concepción, por el contrario, lo que existe en las sociedades subalternizadas es un entramado que impide la separación de sus componentes; así género, raza, sexualidad y trabajo resultan inseparables en la vida cotidiana. (2017, p. 35)

A própria forma do Estado-nação é uma forma imposta, herdada da colonização e consolidada com o liberalismo desde o século XIX. Catherine Walsh (2009) argumenta que a colonialidade como matriz impõe um colonialismo interno, que entra no psiquismo e deve ser reconhecido para se descolonizar, fazendo um caminho tortuoso e cheio de interstícios. Seu programa propõe romper com as pedagogias tradicionais, antes de mais nada, reconhecendo que a pedagogia não se limita apenas às instituições de ensino, mas destaca o papel que os movimentos sociais desempenham como portadores e construtores de pedagogias. Walsh afirma que a pedagogia de Frantz Fanon (1964) busca um novo questionamento da humanidade. Agora, uma pedagogia pós-colonial pode ser promovida a partir da educação formal? A posição de Walsh inclina-se para a educação popular. Aqui parece se abrir um debate entre autonomia e institucionalização, como aconteceu no feminismo nas décadas de 1960 e 1970. Inés Fernández Mouján oferece outras possibilidades e vínculos por um momento, quando questionada sobre qual deve ser o cenário da pedagogia pós-colonial, da educação formal ou da educação popular.

Entiendo que se hace necesario discutir los alcances y las prácticas de una educación descolonial en todos los ámbitos que estemos dispuestos a poner en cuestión la dominación colonial, la línea de color, lo dado, lo innato, en definitiva la colonialidad del poder [...] por donde queramos entrar. No me parece que un escenario sea mejor que el otro. Hoy en día hay una ventaja: la educación formal ha caído bajo sospecha en su propio seno, entonces allí hay maestros, profesores y estudiantes que la ponen en jaque cotidianamente. Diría que por fuera de la escuela hay mayor predisposición, pues en las experiencias de educación popular hay una intención manifiesta de llevar adelante prácticas críticas, si se quiere liberadoras o descolonizadoras. No digo que esto se cumpla a pie juntillas... pero hay una intención y unas prácticas que se plantean recuperar historias y legados críticos anticoloniales. Estrategias y metodología de lucha, rebeldía y organización para resistir la dominación y buscar nuevas formas de educación [...] (Yedaide, 2014, p. 37)

Essas falas nos permitem refletir sobre os interstícios que se abrem na educação formal para a tematização das percepções pós-coloniais / decoloniais no currículo. Se bem que na América Latina a formação do Estado e dos sistemas de ensino estaduais no final do século XIX se deu a partir de uma homogeneização cultural, que poderíamos chamar de colonialismo / interno / elitista. Nas contradições dos espaços e ausências em que ficaram os grupos subalternizados (povos indígenas e coletivos afro, entre outros), podem ser encontradas oportunidades para a visibilidade do sujeito colonial, a partir do surgimento de coalizões que promovem a abordagem pós-colonial / decolonial.

Como consequência da hegemonia do capitalismo, durante esses anos as formas de exploração se modificaram e diversificaram, tornando-as mais extremas na pobreza, transformando tudo em mercadoria que regula o mercado por meio da oferta e da demanda. Incluindo os recursos naturais da humanidade: água, ar, florestas e selvas, montanhas, solo e subsolo, o homem / mulher se transformou em mercadoria. Os direitos são vistos como um bem de consumo, como moeda de troca em: justiça, cultura, educação, saúde, a própria vida, colocando-o na bolsa de valores onde tudo se pode comprar e o que não se pode comprar se tira. Quebrando cada elemento, história, cultura, legado e vida.

Neste viés compreendemos que o projeto da colonialidade, da modernidade, segue em curso, e que as instituições de ensino possuem a possibilidade de construir diálogos decoloniais através de um currículo que aponte para a emancipação e superação da dominação hegemônica.

3. Por fim

Os aspectos a que nos referimos neste texto, acompanham as manifestações estruturais-formais do currículo, que, segundo De Alba (1998), são as práticas de resistência, onde também marcam as demandas do campo político afrodescendente. As mesmas ocorrem no âmbito processual-prático, na esfera do currículo, em sua evolução, no que poderíamos chamar de fluxo cotidiano da vida acadêmica. É lá que acontece o que Plá (2011) chama de discurso escolar histórico. É neste lugar que acreditamos ser possível desconstruir a abordagem epistemológica ocidentalizante que coloniza o currículo e que tem contribuído para provocar, como afirma Fernández Ramírez (2017), o desconhecimento das conexões étnicas com o espaço afro-subsaariano dos grupos afro-latino-americanos.

O papel que a História desempenhou na construção dos mitos nacionais deixou de fora muitas vozes, ocultando e silenciando, entre tantas, as vozes afro. Tanto no normativo quanto no tribunal, as lutas constantes, o antagonismo que a democracia incentiva, ganham corpo. Como afirma Lópes, seguindo Laclau (1985), as coisas podem ser diferentes, o que nos parece natural é a sedimentação de sucessivas práticas hegemônicas, ancoradas em contextos histórico-sociais, que se tornam práticas curriculares hibridizadas, para podermos observar como uma ferramenta teórica e lógica de inteligência

Entendemos que os textos das políticas curriculares só podem ser entendidos como políticos, se forem observados no marco de uma operação hegemônica, formando parte de um discurso que intenta fixar de maneira provisória hegemônica. Desta maneira, Lopes (2013) defende a ideia de que os *significantes vazios* se associam a multiplicidade de significantes flutuantes, aqueles cujos sentidos e significados se deslocam de forma constante, sentido precisamente este componente o que permite a flutuação necessária para a incorporação de novas demandas, neste caso, de uma conexão entre políticas afrodescendentes, currículo e ensino desde uma perspectiva decolonial e pós colonial.

4. Referências

- BHABHA, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- CANAU, V. M. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 240-255.
- DA COSTA PEREIRA, M. (2009). A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, 10(2), 169-184.
- DE ALBA, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- DERRIDA, J. (1967). *De la Gramatología*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, M. (2017). Representaciones de las africanidades, las historias y culturas africanas en los currículos de Historia en Uruguay. Em XVI *Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*. Universidad de Mar del Plata.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- LACLAU, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- LACLAU, E. y MOUFFE, M. (1985). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LAÓ-MONTES, A. (2017). Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina y el Caribe. Em R. CAMPO ALEGRE SEPTIEN y K. BIDASECA (coords.), *Más allá del decenio de los pueblos afrodescendientes* (pp. 139-165). Buenos Aires: CLACSO.
- LOPES, A. (2013). Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educación, Sociedade & Culturas*, 39.
- OMAR, S. M. (2007). *Los estudios poscoloniales: una introducción crítica*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- PLÁ, S. (2011). Evaluación de un profesor de Historia: un estudio de caso. Ponencia em XI *Congreso Nacional de Investigación Educativa/ 5. Educación y Conocimientos Disciplinarios*.
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder: Eurocentrismo y América Latina. Em E. Lander (coord.), *La Colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). I. ed. Buenos Aires: CLACSO.
- SAID, E. (1990). *Orientalismo*. Madrid: Ediciones Libertarias.
- SENGHOR, L. (1968). El espíritu de la civilización o las leyes de la cultura africana negra. Em H. KOHN y W. SOKOLSKY, *El nacionalismo africano*. Buenos Aires: Paidós.
- SPIVAK, G. (2008). Estudios de la subalternidad. Deconstruyendo la historiografía. Em AA.VV., *Estudios poscoloniales: ensayos fundamentales*. Madrid: Ediciones Traficantes de Sueños.
- WALSH, C. (2009). Fanon y la pedagogía decolonial. *Revista Nuevamerica*, 122(Jun.), 60-63.
- YEDAIDE, M. (2014). *Fanon, Freire y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial: entrevista a Inés Fernández Mouján*. Recuperado el 20 de agosto de 2021 de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados>
- YOUNG, R. (2006). ¿Qué es la crítica poscolonial? Recuperado el 15 de agosto de 2021, de http://robertjyoung.com/critica_poscolonial.pdf