



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

Cristiane Pereira Fontainha de Carvalho

E cai a máscara...
Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais

Rio de Janeiro

2013

Cristiane Pereira Fontainha de Carvalho

E cai a máscara...
Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção de título de Mestre.

Área de concentração: Educação, Cultura e Linguagens.

Linha de Pesquisa: Práticas educativas, linguagens e tecnologia.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Elena Viana Souza

Rio de Janeiro, Agosto de 2013.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cristiane Pereira Fontainha de Carvalho

E cai a máscara...

Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais

Banca Examinadora

Rio de Janeiro, / /2013.

Prof^a. Dr^a. Maria Elena Viana Souza
Orientadora – UNIRIO

Prof^a. Dr^a. Carmen Sanches Sampaio
(membro interno) – UNIRIO

Prof^a Dr^a. Maria Lúcia Rodrigues Muller
(membro externo) – UFMT

DEDICATÓRIA

A todos os educadores e alunos do Brasil, negros e não negros.

A todos aqueles que lutaram e lutam ativamente contra a
discriminação e o racismo.

A todos aqueles que descolonizaram suas mentes em busca de
humanização.

À minha avó Jacira, que sentiu a cor de sua pele como obstáculo à
continuidade dos estudos e cuja história me serviu de inspiração e
motivação para este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu força e saúde para chegar até aqui.

À minha mãe, que sempre acreditou em mim.

Às minhas irmãs, pelo encorajamento ofertado.

À minha tia Geisa, que me hospedou de forma carinhosa em sua casa.

Ao meu noivo, pela paciência e compreensão nas ausências dedicadas a este trabalho.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa, em especial César e Jorge, pelas conversas e debates produtivos que foram fundamentais para meu crescimento acadêmico.

À amiga Etiene, por ter sido companheira e enfrentado o frio de Florianópolis para participar do COPENE-2012 comigo.

À minha orientadora Maria Elena, pelo carinho, respeito e confiança com os quais sempre me tratou e pela generosidade na troca de conhecimentos.

A todos os colegas da turma do Mestrado em Educação de 2011, pelas novas amizades conquistadas e pelos almoços tão agradáveis.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, pelas discussões e reflexões propiciadas ao longo do curso.

Aos professores componentes da banca, pela disponibilidade e análise crítica do projeto no momento da qualificação e também pelas sugestões que me auxiliaram no caminho de construção dessa pesquisa.

Aos professores e alunos que participaram das entrevistas desta pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão deste trabalho.

EPIGRAFE

“A descolonização nunca passa despercebida, pois diz respeito ao ser, ela modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores esmagados pela inessencialidade em atores privilegiados, tomados de maneira quase grandiosa pelo rumo da História. Ela introduz no ser um ritmo próprio, trazido pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a “coisa” colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta.”

(Frantz Fanon, Os condenados da Terra)

RESUMO

Problematizando processos de discriminação racial e sociocultural, discute-se neste trabalho a relação entre os conceitos de Colonialidade e Educação das Relações Étnico-Raciais. Por meio de estudos que focalizam a colonialidade, buscou-se compreender, também, as relações e os processos identitários forjados com e a partir da ideia de raça, privilegiando-se o conceito de colonialidade por considerar seu potencial crítico para a discussão das relações sociais, educacionais e étnico-raciais. Nesse contexto, este trabalho pretende contribuir para as discussões sobre as questões étnico-raciais no campo da educação no Brasil. Os dados para a análise foram obtidos por meio de pesquisa exploratória, realizada através de questionários semiestruturados aplicados aos alunos e professores de duas turmas do segundo segmento do Ensino fundamental de uma escola pública do município de Três Rios, estado do Rio de Janeiro. A pesquisa bibliográfica foi orientada pelas proposições de Aníbal Quijano, Ramón Grosfoguel, Paulo Freire, Catherine Walsh, Frantz Fanon, Boaventura de Sousa Santos, entre outros, além dos referenciais apontados pela Lei 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Concluiu-se que a colonialidade atravessa o conhecimento científico eurocêntrico e ocidental que é apresentando nas escolas, que a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Decolonial podem oferecer elementos e subsídios para práticas educativas mais democráticas e antirracistas e que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana podem contribuir para uma educação decolonial e intercultural no Brasil, legitimando e (re)conhecendo sujeitos e conhecimentos subalternizados, ocultados e invisibilizados pela colonialidade eurocêntrica ocidental.

Palavras-chave: Colonialidade; Educação das Relações Étnico-Raciais; Identidade;
Educação Decolonial.

ABSTRACT

Questioning racial discrimination and socio-cultural processes, this work discusses the relationship between the concepts of coloniality and education of ethnic-racial relations. Through studies that focus on the coloniality, we have been trying to understand the relationships and identity forged with processes and from the idea of race, privileging the concept of coloniality by considering their critical potential for the discussion of social relations, ethnic-racial and educational. In this context, this paper aims to contribute to the discussions on ethnic and racial issues in the field of education in Brazil. The data for the analysis were obtained through exploratory research carried out through semi-structured questionnaires applied to students and teachers of two classes of the second segment of the basic education of a public school in the municipality of Três Rios, Rio de Janeiro State. The bibliographical research was guided by the propositions of Anibal Quijano, Ramón Grosfoguel, Paulo Freire, Catherine Walsh, Frantz Fanon, Boaventura de Sousa Santos, among others, in addition to the references cited by 10.639/03 and by the National curriculum guidelines for the education of racial-ethnic relations and to the teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture. It was concluded that the coloniality crosses the Eurocentric and Western scientific knowledge which is hegemonically presented in schools, that the pedagogy of the oppressed and the *decolonial* pedagogy can offer elements and subsidies to more democratic and educational practices and anti-racist and that the National curriculum guidelines for the education of racial-ethnic relations and to the teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture can contribute to a decolonial and intercultural education in Brazil, legitimizing and (re)knowing subject and subordinate knowledge, hidden and rendered invisible by the Eurocentric Western coloniality.

Keywords: Coloniality; Education of Racial-Ethnic Relations; Identity; Decolonial Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	11
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: CONHECIMENTO CIENTÍFICO E (DE)COLONIALIDADE	23
1.1 – Conceitos iniciais sobre colonialidade	23
1.2 – A (des)construção do conhecimento científico	34
1.3 – Conhecimento, pós-colonialidade e epistemologias decoloniais	46
2. IDENTIDADE, COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRECRUZADOS	57
2.1 – Raça, invisibilidade e processos identitários	57
2.2 – Identidade e alteridade: duas faces da mesma moeda	66
2.3 – Ressignificando identidades e deslocando configurações de poder	73
2.4 – Colonialidade do poder, do saber e do ser <i>versus</i> educação decolonial	78
2.5 – Pedagogia decolonial e Pedagogia do oprimido: pedagogias antirracistas?	83
3. PESQUISA EM DIÁLOGO: ANÁLISE DE DADOS	91
3.1 – Pesquisa exploratória com professores	91
3.2 – Pesquisa exploratória com alunos	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	135
Apêndice A – Cópia do Questionário aplicado aos professores	135
Apêndice B – Cópia do Questionário aplicado aos alunos	137
Apêndice C – Cópia do Termo de autorização da Direção	138
Apêndice D – Cópia do Termo de Consentimento dos Professores	139
Apêndice E – Cópia do Termo de Consentimento dos Alunos (Responsáveis)	140

APRESENTAÇÃO

Minha vida profissional começou em 1995, quando fui aprovada em um concurso para trabalhar como professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Em 1999, prestei outro concurso, desta vez para a rede estadual de ensino, para trabalhar especificamente com alunos portadores de necessidades educativas especiais. No ano 2000, ingressei no curso de graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, onde me formei em janeiro de 2005. No ano de 2010, concluí a Especialização em Educação Especial da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Atualmente, sou professora de Língua Portuguesa e Literatura de duas escolas públicas. Todos esses anos de experiência na escola pública, nos mais diversificados segmentos (ensino fundamental e médio, educação de jovens e adultos, educação especial), fizeram-me constatar a hostilidade de nosso sistema de ensino com o aluno compreendido/tido/visto como diferente pela escola: o negro, o índio, o homossexual, o deficiente. Nesse contexto, interessei-me especificamente pelo tratamento dado à questão racial no cotidiano escolar e pela forma como a escola cria e reproduz mecanismos de exclusão. Mas, os interesses iniciais de minha pesquisa sofreriam muitas influências...

A despeito da retórica de alguns movimentos sociais e educacionais que pregam o reconhecimento do direito à diferença e da igualdade de direitos entre os indivíduos, nas diretrizes extraoficiais das práticas educativas atuais, a exclusão, o preconceito e a discriminação concretizaram-se como uma dimensão da experiência escolar de alguns alunos, especialmente dos alunos negros. Nesse sentido, não podemos nos restringir à indignação moral e continuarmos a observar passiva e negligentemente a exclusão dessas crianças e adolescentes na escola.

É importante situarmos a escola nessa estrutura social que desenvolve a exclusão, pois a escola não é neutra: produzindo desigualdades escolares a escola reproduz desigualdades sociais. Em outras palavras, à proporção que a seletividade escolar encaminhar os alunos mais fracos (majoritariamente negros) para oportunidades menos qualificadas, aumentarão as chances de desemprego e precariedade de vida dessa parcela da população. A questão do preconceito racial impõe-se, então, como uma prática cotidiana escolar/social fundamentalmente excludente. Da mesma forma, o estudo dos processos de discriminação, preconceito e exclusão racial torna-se essencial em um país que se pretende igualitário e democrático.

Ora, se a escola atua como um elemento de mobilidade e ascensão social no Brasil, não se pode mais aceitar que essa mesma escola sirva para produzir e reproduzir desigualdades, reservando um futuro pouco promissor para os alunos negros na medida em que os exclui do processo de escolarização. Dentro da escola, é importante também situarmos o papel do professor, que atua como uma peça chave no motor do processo de exclusão.

Cursando o Mestrado em Educação, deparei-me com textos que abalaram minhas concepções e paradigmas. Ao ler autores como Boaventura de Souza Santos, Ramón Grosfoguel, Aníbal Quijano e Frantz Fanon pude começar a (re)construir as bases de alguns construtos teóricos e a desfazer alguns frágeis castelos de areia. Até então, minhas firmes concepções e certezas não haviam sido abaladas. Em um movimento dialógico, o conhecimento potencializado por estes autores reverteu-se em autoconhecimento: “[...] podemos afirmar hoje que o objeto é a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo conhecimento científico é autoconhecimento.” (SANTOS, 2010a, p. 83). Para isso, tive de desconstruir muitas concepções duras e dialogar com outras tantas certezas rígidas...

O conceito de colonialidade foi fundamental para o diálogo com as antigas certezas e para a ampliação de meu arcabouço teórico. Esse contato mudou profundamente os rumos de minha pesquisa, colocando-se e impondo-se como essencial para o entendimento da problemática e das tensões que estão no bojo das relações étnico-raciais. Desse mesmo contato nasceram alguns questionamentos que se constituíram como ponto de partida para esta pesquisa e que orientaram as investigações ao longo deste trabalho. Assim, inserindo-se na problemática do contexto latino-americano, este trabalho pretende contribuir para as discussões sobre as questões étnico-raciais no campo da educação no Brasil.

INTRODUÇÃO

Quando começamos uma pesquisa, geralmente somos movidos por algo que nos incomoda de alguma maneira. Durante a escrita de um trabalho acadêmico, ao conhecermos mais a fundo nosso “objeto”, envolvemo-nos numa relação dialógica tal que implica uma revisão e uma modificação do próprio ser do pesquisador, ou seja, uma mudança que nos tira do nosso lugar ou minimamente desestabiliza nossa forma de ser e estar no mundo. Qual seria, então, o lugar ou a posição do observador nas questões que envolvem um mundo do qual ele faz parte?

Ao refletir sobre a noção de observador, Edgar Morin¹ (2000) coloca que não devemos disjuntar os seres de seu meio ambiente, ou o objeto e o meio, pois existe um conhecimento que não pode progredir sem conceber as interações com o meio ambiente. Nesse sentido, esse mesmo autor nos pergunta qual é o lugar que cabe ao sujeito que se esconde atrás da noção de observador na teia das relações do sistema em que estamos inseridos: “podemos ultrapassar a idéia do observador-sujeito num mundo social constituído pelas interações entre sujeitos?” (MORIN, 2000, p. 59). O contexto da atualidade, caracterizado por tensões, desequilíbrios, rupturas e fragmentações nas interações entre os sujeitos parece não ter uma resposta definitiva para esta simples e complexa pergunta.

Mas, qual seria então o meu lugar de sujeito na teia de relações do ambiente (escolar) em que estou inserida? O contato com o conceito de colonialidade pareceu indicar alguns aspectos relevantes. Com o objetivo de buscar subsídios que me ajudassem a compreender a relação entre colonialidade e educação das relações étnico-raciais comecei a delinear os contornos desta pesquisa.

Orientado por esses pressupostos, o objetivo geral deste trabalho é compreender a relação entre Colonialidade² e Educação das Relações Étnico-Raciais. Temos, ainda, como objetivos específicos, investigar e compreender: (1) em que dimensão a Colonialidade perpassa a noção de conhecimento científico e as relações étnico-raciais e educacionais no

¹ Na primeira parte de “A inteligência da complexidade”, Edgar Morin (2000) resgata os treze princípios que tratam do paradigma da simplificação. O sétimo princípio postula que o pensamento simplificador baseia-se na disjunção entre o objeto e o meio. Assim, para que o objeto seja compreendido, é necessário que seja isolado de seu meio ambiente. Nesse mesmo tópico, o autor nos coloca que existe um outro tipo de conhecimento (como o físico, por exemplo) que não pode avançar sem levar em conta as interações do objeto com o meio ambiente.

² O conceito de colonialidade utilizado neste trabalho é aquele proposto por Ramón Grosfoguel (2010) em seu artigo “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.” Na esteira de Quijano, Grosfoguel utiliza a designação ‘colonialidade’ para referir-se a situações coloniais da atualidade, em que as administrações coloniais clássicas foram praticamente erradicadas do sistema-mundo.

Brasil; (2) em que medida a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Decolonial podem consubstanciar-se como Pedagogias antirracistas; (3) de que forma o diálogo entre Educação Decolonial e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana pode contribuir para uma educação antirracista e intercultural no Brasil. Esta investigação nos permitirá uma leitura mais completa dos processos de discriminação e exclusão que subjazem nossas práticas educativas de forma silenciosa e dominante. Para tanto, o engendramento da colonialidade com o conhecimento científico, com a classificação social hierárquica dos indivíduos e com os processos identitários serão questões também desenvolvidas neste trabalho.

A articulação entre conhecimento e colonialidade é importante para nos ajudar a desvendar e a localizar o sujeito da enunciação na esfera social, pois um sujeito situado socialmente do lado subalterno das relações de poder pode não pensar epistemicamente a partir desse lugar. No que diz respeito à identidade do oprimido, Paulo Freire (1969) nos coloca que a cultura do silêncio pode ser tida como uma das armas utilizadas pelo opressor para a manutenção do *status quo* e para a invisibilidade e apagamento dos negros. Boaventura também nos auxiliará nessa questão com sua teoria sobre a Sociologia das Ausências³, que trará para nossa discussão um sistema de exclusão que descarta, apaga, despreza e coloca para fora do sistema determinados tipos de pessoas.

O entendimento dos processos identitários dos negros e de seus reflexos no contexto educacional brasileiro não pode prescindir das análises do conhecimento e da invisibilidade desses sujeitos pelo viés da colonialidade. Tentaremos, neste ponto, compreender a relação colonial com a qual encontramos-nos estreitamente comprometidos e os processos que levam à classificação social hierárquica dos indivíduos. Tecendo fios a este respeito, buscaremos trazer para nosso arcabouço teórico autores como Ramón Grosfoguel, Aníbal Quijano, Homi Bhabha, Catherine Walsh, Frantz Fanon, Paulo Freire, entre outros.

Identificar e analisar fatores que contribuem para que muitas práticas educativas caracterizem-se como excludentes e discriminatórias contribui sobremaneira para reflexão e enfrentamento do problema. Em que pesem as políticas públicas relacionadas ao negro, as práticas educativas de nossas escolas, no que diz respeito à questão do preconceito racial, não

³ Segundo Boaventura (2007), a Sociologia das Ausências é um procedimento que procura mostrar que aquilo que para nós não existe ou é produzido ativamente desta forma, para que se torne invisível à realidade hegemônica do mundo. Essa é uma armadilha que nos induz a reduzir a realidade ao que existe, fazendo com que seja produzido como ausente muita realidade que poderia estar presente. Omitir a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e ignorar as tensões das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras, por exemplo, são formas concretas de produzir a ausência dos negros, de conferir-lhes uma imagem inferiorizada e não positiva na construção de nosso país e de manutenção do *status quo*.

podem ser ignoradas. Não se pode deixar de destacar, entretanto, que a luta contra a discriminação e os estereótipos não é um processo simples.

Segundo Fleuri (2006, p. 4), o respeito à diversidade e a defesa da equidade são posturas que exigem muito cuidado, pois, “os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificados para legitimar processos de sujeição e exclusão.” Esse argumento vai ao encontro dos pensamentos que deslocam a responsabilidade do racismo para a própria vítima e encontra eco na colocação de Munanga⁴ (2009) quando diz que o “nosso racismo é um crime perfeito, porque a própria vítima é que é responsável pelo seu racismo, quem comentou não tem nenhum problema.”(s.p.).

No contexto atual das práticas educativas, é imperiosa a necessidade de uma pedagogia antirracista que atue como um fator que possa contribuir para romper com mecanismos que reproduzem desigualdades educacionais refletidas em outros espaços sociais no cotidiano dos negros brasileiros. As práticas de exclusão racial são resultados de ações, omissões e de um processo histórico de desigualdade que ocasiona o desempenho educacional negativo dos alunos negros. Grande parte dessas práticas de exclusão – como humilhações, rejeições e negação aos negros do direito a uma imagem positiva – acontece na escola, sai da escola para outros espaços sociais e retorna à escola, completando um perverso e injusto ciclo vicioso.

É importante também considerar que uma parte da desigualdade educacional pode ser resultado da herança da discriminação educacional vivida pelos próprios pais dos estudantes em suas práticas sociais e outra parte da desigualdade educacional pode ser diretamente derivada da discriminação gerada no interior da própria escola. Dessa forma, contribui também para o fracasso escolar dos alunos negros a leitura que os pais fazem a respeito do papel da escola para seus filhos. De maneira geral, a escola espera que os pais dos alunos sejam pessoas informadas, capazes de orientar seus filhos e ajudá-los com eficiência em suas tarefas.

Ora, se os pais dos alunos não possuem as competências educativas requeridas pela escola, as expectativas implícitas das famílias não são mais compatíveis com os objetivos escolares, instaurando-se, assim, uma crise no papel que a escola representa para a família e vice-versa. Esta crise está relacionada ao peso do fracasso escolar na experiência dos pais, às

⁴ Trecho de entrevista concedida por Kabengele Munanga em agosto de 2009. A entrevista foi publicada na edição 77 da Revista Fórum. Disponível em: <<http://revistaforum.com.br/blog/2012/02/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>> Acesso em: 04 maio 2012.

suas expectativas em relação à escola e à percepção de um declínio na utilidade social dos diplomas. Em contrapartida, entre outros aspectos, a escola relaciona o fracasso escolar à falta de infraestrutura educacional, à pouca escolaridade dos pais, aos fatores socioeconômicos que caracterizam a vida da criança, à desestrutura familiar e aos problemas emocionais, cognitivos e pedagógicos que estão presentes no contexto educativo.

A despeito da necessidade de relativizarmos essa crise, que não atinge da mesma forma e com a mesma intensidade todos os pais dos alunos negros, não podemos deixar de reconhecer que um grande contingente de alunos negros que recebe e perpetua uma herança de discriminação, preconceito e pouca escolaridade é excluído da escola. Esse contingente contribui sobremaneira para a naturalização da desigualdade e dos processos discriminatórios.

Nesse sentido, a persistência da desigualdade e do preconceito no Brasil está diretamente associada à naturalidade com que são encarados. A naturalização desse fenômeno histórico baseia-se na não reflexão e na repetição mecânica e padronizada de atitudes discriminatórias cristalizadas. Essas atitudes são capazes de provocar na sociedade e no professor dentro da escola sentimentos de desvalia em relação àqueles que são objetos de discriminação.

O mito da democracia racial também contribui para o processo de naturalização da desigualdade e do preconceito. Baseando-se na simulação de relações harmoniosas entre brancos e negros e desconsiderando as desigualdades seculares que atingem os negros, o mito da democracia racial difunde a crença de que negros e não negros possuem chances iguais de chegar aos patamares econômico-sociais mais elevados da sociedade, exercendo funções profissionais e ocupando posições de prestígio social. De forma geral, ignora-se que o fenômeno mítico da democracia racial é decorrência de um processo histórico específico e que se baseia em uma construção política, econômica e social. Isso significa que a própria escola produz, reproduz e silencia as desigualdades na medida em que participa ativamente desse processo. Ao mesmo tempo, enquanto naturaliza esse fenômeno histórico, a escola isenta-se de sua responsabilidade.

Com efeito, a reflexão e o debate sobre o racismo são importantes porque o silêncio é um dos elementos que contribui para a perpetuação do mito da democracia racial brasileira. Munanga (2009) nos aponta que o silêncio e o não-dito são formas de matar a consciência de um povo e de manter o *status quo*. O debate, a discussão e a reflexão podem, então, transformar-se em (des)caminhos dos processos de desnaturalização do racismo, do preconceito e da exclusão.

O processo de desnaturalização da desigualdade racial, no sentido de romper com a geração progressiva de desigualdade, passa também pela redefinição dos conteúdos dos livros didáticos e de suas representações sociais, pela inclusão no currículo de disciplinas que valorizem a cultura afrobrasileira e, principalmente, pela formação especializada do professor visando estabelecer uma cultura não-racista na escola e uma relação cooperativa e solidária com os alunos. Em uma perspectiva de mudança é fundamental que um professor que tenha recebido uma educação eurocêntrica seja formado para a diferença.

Como os reflexos da exclusão se fazem sentir na sala de aula, é importante que o professor, como um dos elementos mais importantes da organização escolar, tenha uma formação antirracista consistente, no sentido de não legitimar o *locus* do processo ensino-aprendizagem como um espaço de discriminação e manifestação do preconceito. Assim, a fundamentação, o debate e a reflexão sobre o tema são essenciais para que a mudança de atitude de forma consciente e crítica possa ocorrer.

Nesse contexto, o sancionamento da Lei 10.639/03 representou um grande avanço para o país. Através dessa lei, o governo federal assumiu o compromisso de eliminar as desigualdades raciais rompendo com entraves que impedem o desenvolvimento pleno da população negra brasileira, dando passos importantes rumo à consolidação da democracia e dos direitos humanos básicos e fundamentais. No entanto, a existência da Lei 10.639/03 não transformou coletiva, abrangente e automaticamente, os pensamentos e as práticas sociais vigentes. Sabe-se que leis e decretos não são capazes, por si sós, de modificar a opinião e a formação das pessoas. Por isso, Freire (1995, p. 25) nos afirma que: “numa perspectiva democrática e não autoritária, não se muda a cara da escola por portaria. Não se democratiza a escola autoritariamente”. Não existem leis ou decretos que, sozinhos, sejam capazes de efetuar mudanças internas e garantir a igualdade e qualidade do ensino.

Garantir a igualdade e qualidade do ensino para todos os alunos não pode significar tratá-los da mesma forma. Não é democrático tratar os diferentes como iguais, ignorando as necessidades e especificidades individuais de cada aluno. É necessário, sim, que a escola garanta condições de aprendizagem para todos os alunos; mas é óbvio também que essas condições devem considerar as diferenças do alunado e, portanto, a heterogeneidade. Indubitavelmente, a homogeneização que a escola que promove sob o manto da democracia e da equidade, na verdade, oculta desigualdades. Segundo Filgueiras (2008), essa postura de igualdade e homogeneidade que a escola procura refletir, na verdade revela a manutenção das desigualdades.

O tratamento igual que a escola oferece a todos os seus alunos, sem levar em consideração suas diferenças individuais ou mesmo desigualdade de cunho social, visto como uma postura democrática, na verdade acentua estas desigualdades, uma vez que coloca todos num mesmo patamar inicial, o que não reflete a realidade. (...) (FILGUEIRAS, 2008, p. 32)

A esse respeito, Munanga⁵ (2009) afirma que não se poderia falar em mérito nas escolas, pois isso “significa simplesmente que você coloca como ponto de partida as pessoas no mesmo nível. Quando as pessoas não são iguais, não se pode colocar no ponto de partida para concorrer igualmente.” (s.p.). Em consonância com este pensamento, Dubet (2003) nos aponta o paradoxo em que se assenta a ideologia escolar: se por um lado a escola afirma a igualdade de todos, por outro lado ela é desigual e meritocrática, na medida em que classifica, ordena e hierarquiza os indivíduos em função do mérito.

Uma escola verdadeiramente democrática não deve ser homogênea. Atender a todos e a cada um dos alunos significa necessariamente levar em conta as diferenças e especificidades dos educandos no processo de aprendizagem. Assim, se acreditamos que as oportunidades educacionais contribuem de forma decisiva para melhorar a qualidade de vida das pessoas é fundamental que o sistema de ensino avance no sentido de influenciar diretamente as chances de mobilidade e ascensão social dos indivíduos e sua integração social. Como a desigualdade racial e de renda estão associadas à desigualdade na distribuição da educação, nascer negro no Brasil significa uma maior probabilidade de crescer pobre. Dessa forma, o racismo brasileiro institui e regula mecanismos e práticas discriminatórias no interior da escola que são refletidos e constatados através dos indicadores educacionais que apontam as desigualdades históricas entre brancos e negros na educação básica.

Ao apurar se o indivíduo de 15 anos ou mais sabia ler e escrever, o Censo Demográfico de 1950 constatou que entre a população branca 65,5% dos homens eram alfabetizados e que 54,8% das mulheres sabia ler e escrever. Na população preta & parda, apenas 35,7% dos homens e 25,9% das mulheres eram alfabetizados. Esses dados⁶ evidenciam, portanto, que meio século após a abolição da escravidão o Brasil caracterizava-se pelo acesso restrito aos níveis elementares de educação, com fortes desigualdades entre brancos e pretos & pardos e também entre homens e mulheres.

⁵ Idem, *ibid.*

⁶ Esses dados foram retirados do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010, produzido pelo Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER) - instituição vinculada ao Instituto de Economia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Ao utilizarmos esses dados, utilizaremos também a designação “preto & pardo”, utilizada pelo próprio LAESER para se referir ao conjunto racial que designa a população negra no Brasil.

De acordo com os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no período de 1988-2008 houve uma melhora significativa na taxa líquida de escolaridade⁷ no ensino fundamental (7 a 14 anos) da população residente no Brasil, que passou de 80,0%, em 1988, para 94,9% em 2008.

No que tange aos grupos de cor ou raça, a taxa líquida de escolaridade no ensino fundamental do contingente preto & pardo teve uma elevação de 19,9 pontos percentuais, superior ao aumento de 10,5 pontos percentuais observado no contingente branco. Segundo o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010), em 2008, a diferença nas taxas líquidas de escolaridade no ensino fundamental entre brancos e pretos & pardos foi de 0,7 ponto percentual, ao passo que, em 1988, era de 10 pontos percentuais.

Dessa forma, pode-se constatar que houve uma diminuição de assimetrias entre os grupos de cor ou raça no período considerado e que o movimento de universalização do ensino fundamental nas últimas décadas trouxe efeitos positivos para a população preta & parda, que antes não tinha pleno acesso a este estágio do sistema escolar.

No entanto, os indicadores apontam para a dificuldade de pretos & pardos em permanecerem na escola. No ano de 1988, somente 7,8% dos jovens pretos & pardos entre 15 e 17 anos frequentavam o ensino médio, contra 22,2% de jovens brancos. Em 2008, pouco mais de 40% dos jovens pretos & pardos entre 15 e 17 cursavam o ensino médio. Já entre os jovens brancos, este percentual chegava a 61%, número que está ainda muito aquém do ideal, mas que representa 21 pontos percentuais acima do outro grupo de cor ou raça.

Sabemos que uma análise “fria” desses indicadores e percentuais, a despeito de comprovar uma melhoria nos níveis educacionais da população negra de forma geral, não engloba todas as variáveis que procuram mensurar a educação de pretos & pardos. Uma análise atenta nos indicadores da população preta & parda no que diz respeito às taxas de reprovação, de adequação de crianças e jovens aos sistemas de ensino, de obtenção de diplomas universitários, por exemplo, comparativamente à população branca, pode nos trazer elementos significativos para explicar a diminuição nas taxas de escolaridade desse segmento ao longo dos anos de estudo. Outrossim, não podemos ignorar a existência de fatores ligados ao preconceito, à discriminação, à autoestima e imagem negativa do negro que às vezes são

⁷ Os pesquisadores do LAESER consideram que a taxa líquida de escolaridade corresponde à razão entre a população que frequenta a escola em determinado nível de ensino, na faixa etária considerada teoricamente adequada a esse nível, e a população total na faixa etária teoricamente considerada adequada para frequentá-lo.

projetados na escola e que influenciam sobremaneira o desempenho do aluno no ambiente escolar.

No bojo das desigualdades educacionais, apresentam-se os estereótipos e as desigualdades raciais que afetam o desempenho cognitivo do aluno negro, excluindo-o do processo de escolarização. Segundo Horkheimer & Adorno (1978 *apud* Costa, 2008, p. 56), “a formação de juízos estereotipados não é privilégio do caráter preconceituoso (...)”, assim, é preciso que todos, negros e não negros, conheçamos as motivações ocultas do preconceito para que possamos resistir a ele.

Fleuri (2006) nos coloca o conceito de diferença dentro da diferença quando aponta que mesmo nas mais extremas situações de pobreza, brancos e negros não se igualam socialmente. Isto nos mostra a impossibilidade de se reduzir a questão racial a uma questão de classe social, pois a geografia do corpo sobrepõe-se à questão social. Os estudos de Henriques (2002, p. 95) nos mostram que as “desigualdades raciais se impõem em todos os segmentos de renda.” Isto posto, compreender e dialogar com o preconceito racial subjacente às práticas educativas do cotidiano escolar e suas interfaces se faz necessário no combate aos seus efeitos sobre as crianças e adolescentes negros.

Não queremos, com isso, pleitear unicamente a manutenção dos alunos negros na escola e seu acesso a cargos mais qualificados e bem remunerados no mercado de trabalho. Fleuri (2006, p. 14) nos lembra, em relação à inserção dos negros no mercado de trabalho, que “não se combate a discriminação apenas pleiteando acesso destes sujeitos também aos cargos superiores, mas promovendo a superação das estratégias de hierarquização e de sujeição.”

Segundo Dubet (2003, p. 10): “de fato, o problema da exclusão não é apenas saber, de maneira mais ou menos incisiva, quem é excluído, mas de conhecer também os processos e os efeitos dessa exclusão sobre os atores”. Por consequência, neste trabalho, adotamos o princípio de que o entendimento dos processos de exclusão, discriminação, invisibilização, desvalorização é fundamental para a problematização dos processos relacionais e identitários dos negros.

Caminhar de encontro ao racismo, porém, não é tarefa simples, já que sua prática encontra-se encoberta por atitudes pseudodemocráticas. Fazer com que o aluno negro possa assumir positivamente os atributos de sua diferença passa também, e sobretudo, pela tarefa do professor. Para tanto, é necessário que se problematizem práticas educativas que se relacionam com a questão do preconceito racial no cotidiano escolar e que essa questão esteja presente nos currículos de formação de professores. É necessário, então, que a Lei 10.639/03

e que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais estejam no centro da discussão das propostas de uma pedagogia decolonial.

Se teoricamente encontramos-nos em um estágio no qual já identificamos ou somos capazes de predizer com alto grau de acerto quem é/serão as possíveis vítimas do preconceito racial e da exclusão social, resta-nos agora conhecer os processos e mecanismos que alimentam esses processos para que possamos combatê-lo. Para tanto, na busca pelo entendimento dos processos de hierarquização, desvalorização/negativação e invisibilização dos alunos negros do processo educacional, colocamos a questão da colonialidade como categoria de análise fundamental.

Partindo desse pressuposto teórico, este trabalho insere-se no campo de reflexão sobre a temática da Colonialidade e sua relação em três interfaces que interferem na educação: a identidade, a classificação social dos indivíduos e o conhecimento. Através desses vieses, buscaremos compreender as possíveis convergências entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Decolonial, no sentido de tentar desconstruir as bases de uma educação eurocêntrica, colonial e racista e de fornecer subsídios para uma educação decolonial.

Quanto à natureza investigativa deste trabalho, cabe ressaltar que o comprometimento desta pesquisa norteia-se nos pressupostos da Abordagem Qualitativa, já que aqui compreende-se o homem como um ser que não pode ser estudado fora de sua relação com outro e desvinculado de um contexto. Assumimos, então, não adotar uma postura distante no processo de compreensão das ações humanas. Abandonamos também a ficção da neutralidade e assumimos “a consideração dos valores na pesquisa como um fator positivo e não negativo.” (SANTOS FILHO, 2009, p. 42)

Na tentativa de contextualizarmos esta pesquisa e ratificando uma postura de proximidade do pesquisador no processo de compreensão das ações dos atores sociais procuraremos distanciarmo-nos, em certa medida, da visão dicotômica de sujeito-objeto da ciência social positivista. Santos Filho (2009) aponta para o combate à visão dualista de sujeito-objeto na medida em que considera os pesquisadores concomitantemente como sujeito e objeto de suas próprias pesquisas. Essa perspectiva é delineada quando se parte do primado de que os pesquisadores são seres humanos que pesquisam os significados subjetivos das ações sociais de outros seres humanos. É esse o pensamento que compartilhamos com o autor.

Consideramos, com Santos Filho (2009), que a pesquisa qualitativa rejeita a possibilidade de descoberta de leis sociais, preocupando-se mais com a compreensão,

explicação, especificação ou interpretação do fenômeno social com base nas perspectivas dos atores. No entanto, de acordo com o mesmo autor, a tarefa de compreensão à qual se submete o pesquisador não é tarefa fácil. É preciso que o pesquisador adote uma abordagem hermenêutica e passe por um processo dinâmico de movimentação.

A compreensão do significado das ações requer a adoção pelo pesquisador de uma abordagem hermenêutica. Obtém-se uma interpretação significativa mediante um processo de movimento constante entre as partes e o todo, em que não há ponto absoluto de partida nem de chegada. Assim, a compreensão de uma ação particular requer a compreensão do significado-contexto no qual ela se dá e esta compreensão depende daquela da ação particular. O que a hermenêutica demonstra é que a compreensão não pode ser buscada na ausência do contexto de uma interpretação ou de um referencial de interpretação. (SANTOS FILHO, 2009, p.43-44).

No processo dinâmico de movimentação da pesquisa buscaremos a articulação e a complementação dos paradigmas quantitativo e qualitativo em pesquisa educacional, a fim de superar suas limitações. Rechaçando as aparentes contradições e os falsos antagonismos e oposições entre os dois paradigmas, entendemos, a partir da “Tese da unidade dos paradigmas” discutida por Santos Filho (2009), que os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; ao contrário, “estão intimamente imbricados e, portanto, podem ser usados pelos pesquisadores sem caírem na contradição epistemológica.” (SANTOS FILHO, 2009, p. 51). Consideramos, assim, que uma evidência quantitativa não pode prescindir de considerações qualitativas; ou seja, os dados quantitativos pressupõem os qualitativos. A complexidade dos problemas educacionais constitui uma justificativa para o pluralismo epistemológico e serve como suporte para a não aceitação de uma única lógica teórico-metodológica nas ciências humanas e na educação.

Quanto aos aspectos metodológicos, este trabalho utiliza-se da pesquisa bibliográfica e da pesquisa exploratória. A pesquisa teórica é importante porque nos possibilita uma conexão entre as teorias através das leituras e análises dos documentos científicos. Segundo Minayo (1998, p. 89), o conhecimento teórico “[...] é uma construção que se faz a partir de outros conhecimentos sobre os quais se exercita a apreensão, a crítica e a dúvida.” Nesse sentido, assumimos com a autora que o conhecimento é feito por aproximação, numa perspectiva dialógica.

Para Demo (1997, p. 23), “pesquisa teórica é aquela que monta e desvenda quadros de referência [...] que são contextos essenciais para o pesquisador movimentar-se”. Nesta perspectiva, pretendemos nos movimentar sobre as teorias envolvidas de modo que possamos compreender a temática da colonialidade, analisando de que forma esta questão interfere no

campo educacional. Sem abandonar a teoria e a técnica imprescindíveis para uma pesquisa, pretendemos destacar que esse trabalho de movimentação teórica não poderá prescindir de nossa capacidade criadora. Somada ao “artesanato intelectual”, essa capacidade criadora é capaz de relativizar o instrumental teórico, fazendo sobressair a qualidade pessoal do trabalho científico. Afinal de contas, Minayo destaca-nos que a “qualidade pessoal do trabalho científico, verdadeiro artesanato intelectual que traz a marca do autor, nenhuma técnica ou teoria pode realmente suprir.” (MINAYO, 1998, p. 23). Esperamos que a criatividade deste trabalho possa contribuir de forma relevante para as questões educacionais que são aqui analisadas.

Podemos dizer, outrossim, que esta pesquisa é bibliográfica pelo fato de buscarmos desenvolver os fundamentos da temática proposta neste trabalho em livros e artigos já escritos. Com Gonsalves (2003, p. 34), podemos dizer que a pesquisa bibliográfica caracteriza-se “pela identificação e análise dos dados escritos em livros, artigos de revistas, dentre outros. Sua finalidade é colocar o investigador em contato com o que já se produziu a respeito do seu tema de pesquisa”. É no diálogo com os autores citados nesta pesquisa que proporemos algumas ações e reflexões para um trabalho pedagógico decolonial.

Além da pesquisa bibliográfica, este trabalho também se utilizará de uma pesquisa exploratória com alunos e professores, visto que pretende aprofundar e aumentar a compreensão da relação entre colonialidade e educação das relações étnico-raciais a partir da visão dos componentes envolvidos na questão. Buscando demonstrar e compreender de que forma alunos e professores enxergam essa relação, este procedimento pretende fornecer subsídios e/ou levantar hipóteses presentes na realidade dos processos educacionais, objetivando dialogar concretamente com o arcabouço teórico apresentado neste trabalho e procurando também contribuir para a problematização e reflexão da temática da educação das relações étnico-raciais.

A pesquisa exploratória desenvolve estudos que dão uma visão geral do fato ou fenômeno estudado, podendo constituir o primeiro passo de uma investigação mais ampla ou até mesmo levar ao levantamento de um novo problema. De forma geral, este tipo de pesquisa é realizado quando o tema escolhido é ainda pouco explorado, tornando difícil a formulação e operacionalização de hipóteses *a priori*. Assim, a pesquisa exploratória “objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos.” (OLIVEIRA, 2012, p. 65). A observação dos fatos e a análise dos dados da pesquisa exploratória neste trabalho têm por objetivo aumentar

a compreensão do fenômeno estudado, contribuindo para a discussão entre educação e relações étnico-raciais.

Este estudo exploratório foi realizado em uma escola pública de primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental, localizada no município de Três Rios, estado do Rio de Janeiro. Participaram alunos e professores de duas turmas em que leciono: uma turma do 8º e uma turma do 9º ano de escolaridade. Escolhemos estas turmas por serem compostas por alunos concluintes do ensino fundamental, cuja idade média pressupõe um nível de experiência e de vivência capaz de nos trazer subsídios importantes para nossa reflexão e entendimento sobre colonialidade, racismo, processos de exclusão e discriminação. Quanto à metodologia de pesquisa, cabe ressaltar que não ousamos denominá-la de Estudo de Caso, porquanto o tempo destinado à pesquisa não permitiu um estudo profundo e exaustivo dos sujeitos envolvidos de maneira que permitisse seu amplo e detalhado conhecimento. Os instrumentos de coleta de dados adotados foram os questionários, constituídos de questões abertas e fechadas.

O município de Três Rios situa-se na região centro-sul fluminense e possui 77.432 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).⁸ Ainda de acordo com o Censo Demográfico de 2010 do IBGE, do total de 77.432 pessoas que compõem a população, 42.848 pessoas declararam-se pretas e pardas. Nesse contexto, esta escola de 504 alunos que atende desde a pré-escola ao nono ano de escolaridade do Ensino Fundamental localiza-se em um bairro periférico, que ainda sofre com condições de infraestrutura precárias nos serviços de coleta de lixo, saneamento básico e pavimentação de ruas em algumas de suas áreas.

Para fins de análise, este trabalho está estruturado em quatro partes, além da apresentação, introdução, considerações finais, referências e apêndices. Na primeira parte, trataremos da relação entre conhecimento científico e colonialidade; na segunda parte, procederemos à análise da relação entre colonialidade, identidade e educação. Tentaremos também compreender de que forma as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana dialogam com a Pedagogia Decolonial e com a Pedagogia do Oprimido, buscando possíveis contribuições para uma educação antirracista, democrática e intercultural no Brasil. Finalmente, na terceira parte, procederemos à descrição e análise de dados dos questionários aplicados a professores e alunos.

⁸ Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em 5 de abril de 2013.

Capítulo I

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: CONHECIMENTO CIENTÍFICO E (DE)COLONIALIDADE

1.1 Considerações iniciais sobre colonialidade

*“Quem planeja os conteúdos não é um negro, e sim um branco. Enquanto permanecer assim vão contar a ‘História’ deles... a História dos ‘dominadores’...”
(Professor A)*

Antes de empreendermos qualquer tentativa de análise da relação entre conhecimento e colonialidade, cabe aqui explicitar o conceito de colonialidade que servirá de base para a fundamentação teórica deste trabalho. Grosfoguel (2010, p. 468) utiliza a designação colonialidade para referir-se “a ‘situações coloniais’ da atualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista.” Segundo Quijano (2010, p. 84), a colonialidade sustenta-se “na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal.”

Utilizaremos o conceito de colonialidade proposto por Ramón Grosfoguel (2010) na esteira do conceito de colonialidade do poder de Aníbal Quijano (2010). Para além do conceito de colonialidade, Grosfoguel (2010) nos propõe também dois conceitos fundamentais para nossa exposição teórica: o de situação colonial e o de colonialismo. Esses três conceitos estão imbricados e são essenciais para compreendermos o que aqui será exposto.

Grosfoguel define como situações coloniais o conjunto de situações de “opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais” (GROSFOGUEL, 2010, p. 468). Logo, a palavra colonial não poderia ser utilizada apenas para referir-se ao colonialismo clássico ou à presença de uma administração colonial. Conforme Grosfoguel (2010), a palavra colonialismo seria usada para designar situações coloniais referentes ao colonialismo clássico, em que havia a presença de uma administração colonial. Por outro lado, a palavra colonialidade seria utilizada para

designar as situações coloniais do atual sistema-mundo capitalista, em que a presença de administrações coloniais raramente existe.

Essa importante distinção entre os conceitos de colonialismo⁹ e colonialidade nos auxilia a compreender o mito do mundo pós-colonial do século XX. Este mito funda-se na noção de que o fim das administrações coloniais conduziu à descolonização do mundo. Nesse sentido, enquanto o colonialismo destaca o fim das administrações coloniais em sua forma declarada e a organização de grande parte da periferia em Estados “independentes”, a noção de colonialidade sublinha a continuidade da exploração, da dominação e das hierarquias coloniais euroamericanas a despeito da independência política de alguns Estados. Essa mitologia da descolonização do mundo é o que permite a continuidade do passado colonial na forma das atuais hierarquias coloniais/raciais globais e invisibiliza a colonialidade do presente, naturalizando estruturas de dominação coloniais hierárquicas.

A constituição da América Latina estabeleceu um tipo de conhecimento que deveria dar conta das necessidades cognitivas do padrão de dominação capitalista. Formalizou-se, assim, um modo de produzir conhecimento baseado na medição, na objetivação e na externalização que visava ao controle das relações entre os indivíduos, dos indivíduos com a natureza e da propriedade dos recursos de produção. (QUIJANO, 2010).

No decurso de sua evolução, configuraram-se as identidades societais da colonialidade (índios, negros, amarelos, brancos, mestiços) e as identidades geoculturais do colonialismo (América, África, Extremo Oriente, Europa Ocidental, etc.). No bojo dessas configurações estão as relações intersubjetivas correspondentes, que fundiram as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, moldando um novo universo de relações de dominação surgido sob a hegemonia eurocentrada. Para Quijano (2010), esse universo é o que será denominado como a modernidade *a posteriori*.

Para Santos (2004), a modernidade sempre ocultou em suas descrições de si mesma a análise das vítimas que estavam inseridas em seu contexto pela imposição da violência, discriminação e exclusão. Em outras palavras, ao ocultar a descrição das vítimas que sofreram com a violência matricial, a modernidade se exime de possíveis acusações e justifica seu *modus operandi*.

(...) Essa violência matricial teve um nome: colonialismo. Esta violência nunca foi incluída na auto-representação da modernidade ocidental porque o colonialismo foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental nos termos do qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo,

⁹Para Quijano (2010), foi o colonialismo que possibilitou, engendrou e permitiu que a colonialidade fosse intersubjetivamente imposta no mundo de forma tão enraizada, profunda e prolongada.

um historicismo que envolve tanto a teoria liberal como o marxismo. (SANTOS, 2004, p. 7)

O modo de conhecimento eurocêntrico conseguiu naturalizar as experiências, identidades e relações históricas de distribuição geocultural do poder capitalista mundial e da colonialidade. “Denominado racional, foi imposto e admitido no conjunto do mundo capitalista como a única racionalidade válida e como emblema da modernidade.” (QUIJANO, 2010, p. 86). Por outras palavras, o paradigma adotado pela modernidade eurocêntrica foi tomado como a pedra angular da racionalidade, fazendo com que a produção do conhecimento concreto fosse tratada com naturalidade e de maneira inquestionável.

Nesse sentido, a perspectiva cognitiva dos europeus afirma-se baseando-se no mito de que a Europa¹⁰ é preexistente ao padrão de poder capitalista colonial. Colocando a Europa e os europeus como o centro mundial mais avançado da espécie, o eurocentrismo impõe-se e coloniza o resto do mundo a partir do viés da modernidade e da racionalidade:

Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, no eurocentrismo foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa era preexistente a esse padrão de poder, que já era antes um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo, elaborando por sua conta, a partir do seio da modernidade e da racionalidade. E que nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se assim, juntamente com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos. (QUIJANO, 2010, p. 86).

O eurocentrismo que dominou o mundo tem na política do universalismo, de hoje em dia, um desdobramento seu. Como aponta Wallerstein (2007), a retórica dos líderes do mundo europeu e euroamericano está cheia de apelos ao universalismo como justificativa básica para suas políticas e ações em relação aos não-europeus. Utilizando um tom arrogante, intimidador e moralista, esses líderes apresentam uma política pretensamente refletidora de valores e verdades universais. Segundo Wallerstein (2007), a retórica do poder que apresenta o universalismo europeu constitui-se de três tipos principais de apelo.

Há três tipos principais de apelo ao universalismo. O primeiro é o argumento de que a política seguida pelos líderes do mundo pan-europeu defende os ‘direitos humanos’ e promove uma coisa chamada ‘democracia’. O segundo acompanha o jargão do choque entre civilizações, no qual sempre se pressupõe que a civilização ‘ocidental’ é superior às ‘outras’ civilizações porque é a única que se baseia nesses

¹⁰ Na esteira de Quijano (2010), tratamos aqui do lugar Europa como uma metáfora. Essa metáfora relaciona uma zona geográfica e sua população com o que se estabeleceu racial/étnica e culturalmente como expressão da Europa, distinguindo outras identidades não submetidas à colonialidade do poder.

valores e verdades universais. E o terceiro é a afirmação da verdade científica do mercado, do conceito de que ‘não há alternativa’ para os governos senão aceitar e agir de acordo com as leis da economia neoliberal. (WALLERSTEIN, 2007, p. 26)

Esse tipo de retórica utilizada pelos poderosos ao longo da história da humanidade, desde o século XVI, constitui o que Wallerstein (2007) chama “de universalismo europeu”. Uma retórica que procura refletir valores e verdades universais apresentados como ideias evidentes por si sós, na realidade é parcial e distorcida; além disso defende os interesses da camada dominante e a manutenção das hierarquias vigentes em um sistema-mundo não-democrático e não-igualitário.

Na contramão do “universalismo europeu”, o autor nos propõe o que chama de “universalismo universal”. Sem se concretizar de modo inevitável ou automático, o caminho para a institucionalização de um universalismo universal demanda esforço e intenção e passa pela desconstrução e ressignificação dos conceitos de democracia e de direitos humanos, da superioridade da civilização ocidental e da inescapabilidade da submissão ao mercado.

Somando-se a isso, a compreensão do conceito de colonialidade proposto neste trabalho nos permite compreender a continuidade das formas coloniais de dominação mesmo após o fim das administrações coloniais e analisar o fosso colossal entre o centro e a periferia, quer seja, entre a nossa realidade e a de outros países. Conseguiremos enxergar, à luz desses conceitos, a exploração cultural, sexual, política e econômica dos grupos étnicos subordinados por parte dos grupos étnicos dominantes, ainda que não existam administrações coloniais? Isto significa admitir e ratificar que muitos povos não-europeus e zonas periféricas vivem sob um regime de colonialidade.

Assim, muitos Estados periféricos que são considerados oficialmente independentes vivem, na verdade, uma ilusão de independência. Sim, porque a despeito de construírem ideologias de identidade, desenvolvimento e soberania nacionais, possuem um sistema político e econômico que foi moldado de acordo com sua posição subordinada em um mundo capitalista organizado em torno de uma divisão hierárquica internacional do trabalho.

É o conceito de colonialidade que nos impulsiona a nos libertar do mito da descolonização do mundo, que possibilita a continuidade das relações estabelecidas no passado colonial e contribui para a invisibilidade do momento presente. É esse conceito que nos ajudará a buscar novas alternativas para o caminho concreto da descolonização. A busca por esse caminho, no entanto, requer que repensemos o mundo colonial/moderno a partir da diferença colonial. “Pensar a partir da diferença colonial obriga-nos a considerar com maior

seriedade as estratégias ideológico-simbólicas, bem como a cultura colonial/racista do mundo colonial/moderno.” (GROSFOGUEL, 2010, p. 470).

Para Grosfoguel (2010), a pós-colonialidade e a abordagem do sistema-mundo dialogam entre si e partilham uma crítica às formas de conhecimento eurocêntricas, às desigualdades de gênero, às hierarquias raciais e aos processos culturais e ideológicos que mantêm a subordinação das periferias no sistema-mundo capitalista. Contudo, as duas abordagens dão ênfase a diferentes causas determinantes: se por um lado a crítica pós-colonial salienta a cultura colonial; por outro lado, a abordagem do sistema-mundo sublinha a acumulação de capital:

O sistema-mundo capitalista seria essencialmente um sistema econômico que determina o comportamento dos principais atores sociais através da lógica econômica da obtenção de lucro, manifestando-se na extração de excedentes e na incessante acumulação de capital à escala mundial.” (GROSFOGUEL, 2010, p. 462).

Sem negar a teoria do sistema-mundo e reconhecendo sua importância para a perspectiva dos estudos da colonialidade global, é pertinente apontarmos que esta teoria privilegia as relações econômicas em detrimento de outras relações sociais de poder na análise do conceito de capitalismo. Já para Grosfoguel (2010), o capitalismo é apenas uma das múltiplas vertentes da matriz de poder colonial. O capitalismo faz parte de um pacote muito mais complexo e enredado do que apenas e simplesmente configurar-se em um sistema econômico de capital e trabalho destinado a produzir mercadorias lucrativas para o mercado mundial. Nesta perspectiva, o capitalismo é uma importante forma de hierarquização nas relações de poder, mas não a melhor e mais completa explicação para a configuração atual do sistema-mundo moderno.

A perspectiva da colonialidade do poder, apresentada pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2000), aponta a questão da raça como principal elemento de estruturação de hierarquias. O que essa concepção traz de novo “é o modo como a ideia de raça e racismo se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo.” (GROSFOGUEL, 2010, p. 464). Nesta concepção, o conceito de capitalismo é deslocado para uma nova posição e ganha destaque a ideia de raça, que organiza a população em hierarquias superiores e inferiores e cujos princípios servem à organização da divisão internacional do trabalho.

A matriz de poder colonial que sustenta o sistema-mundo moderno afeta todas as dimensões de nossa existência social, considera múltiplas e heterogêneas hierarquias de poder

e procura superar a divisão entre cultura (salientada com primazia pelos estudos pós-coloniais) e economia política. O sistema-mundo moderno é mais do que o conceito de capitalismo pode englobar, pois a destruição do capitalismo não seria suficiente para destruir o atual sistema-mundo. A noção de colonialidade de poder tenta, então, integrar as múltiplas relações em que os processos culturais, políticos e econômicos se mesclam com o capitalismo enquanto sistema histórico.

Superando a abordagem inicial do sistema-mundo, que coloca a economia e a acumulação incessante de capital como esfera privilegiada da análise social, o conceito de colonialidade de poder de Aníbal Quijano leva em consideração categorias como diferença sexual e raça, enredando o capitalismo com ideologias racistas, homofóbicas e sexistas para dar conta da lógica de uma cultura colonial/eurocêntrica global que instrumentaliza as divisões étnico-raciais do trabalho.

Ora, a análise do sistema-mundo capitalista não pode prescindir da análise das estruturas hierárquicas e heterogêneas de desigualdade racial, sexual, de gênero e de classes que estão enredadas no processo. É necessário, então, refletirmos sobre o mito eurocêntrico de que vivemos em uma era pós-colonial, pois esse mito sustenta a hierarquia étnico-racial global de europeus/não europeus que é parte integrante do desenvolvimento da divisão internacional do trabalho do sistema-mundo moderno/colonial.

Além disso, o eixo colonial que existe entre europeus (e/ou euroamericanos) e não-europeus inscreve-se não só nas hierarquias que sustentam as relações de dominação entre Estados metropolitanos e Estados periféricos e nas relações de exploração entre capital e trabalho, como também, e sobremaneira, na produção de conhecimento e subjetividades, apagando, inferiorizando e invisibilizando conhecimentos outros que não os ocidentais europeus.

Atravessando o diálogo entre pós-colonialidade e sistema-mundo, a perspectiva da colonialidade de poder convida-nos a refletir sobre um todo histórico-estrutural heterogêneo que deve ser transformado e modificado. Mas, empreender uma tentativa de compreensão da relação entre conhecimento e colonialidade nos coloca em um caminho de muitos questionamentos, dúvidas e reflexões. Ao mesmo tempo, nos descortina a possibilidade de entendimento das bases em que se assentam nosso conhecimento e sua (des)construção.

Além da colonialidade do poder, Quijano fala também da colonialidade do saber, que pode ser entendida como a repressão, a negação e o apagamento das formas não-europeias de produção de conhecimento. Através da colonialidade, reduzindo a herança histórica e intelectual de povos de “outra raça”, a modernidade europeia afirmou sua hegemonia

epistemológica, categorizando povos indígenas e africanos como primitivos e irracionais. Tal postulado traz à tona a geopolítica do conhecimento, isto é, a crença de que a definição do poder, do saber, do conhecimento e da cultura deve ser feita a partir de uma lógica de pensamento localizada na Europa.

Decorre daí o que Ramón Grosfoguel (2007) chama de *racismo epistêmico*. Nessa epistemologia, só é reconhecida e legitimada a capacidade de produção de conhecimento científico proveniente dos indivíduos (homens) ocidentais brancos. Com isto, a epistemologia adquire cor e subscrevem-se as políticas identitárias que afastam do conhecimento científico tudo aquilo que é produzido por negros (e indígenas), remetendo sua produção para a esfera da mitologia, do folclore.

A epistemologia eurocêntrica sempre tendeu a defender um padrão de pensamento ocidental que coloca o “outro” como objeto e não como sujeito capaz de produzir conhecimentos. É dentro dessa lógica que opera o *racismo epistêmico*, conferindo à tradição de pensamento dos homens brancos ocidentais (afastando até mesmo as mulheres brancas ocidentais) a legitimidade para a produção de conhecimentos universais e verdadeiros. Nesse sentido, o racismo epistemológico opera privilegiando e subscrevendo as políticas identitárias dos brancos ocidentais, considerando os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos ocidentais.

Na esteira dos conceitos de colonialidade do poder e do saber, a estreita vinculação entre modernidade, Europa e relação imperial/colonial nos traz também o conceito de colonialidade do ser¹¹. Enquanto o colonialismo relaciona o colonizado à não-existência, o conceito de colonialidade do ser é pensado a partir da negação “ao outro” (negros e indígenas) dos atributos de humanidade. No decorrer da modernidade colonial, essa negação é tatuada diretamente no ser dos colonizados e na história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

A análise da relação entre conhecimento e colonialidade requer que levemos em conta as estratégias ideológico-simbólicas que estruturaram o processo das relações centro-periferia e as formas eurocêntricas de conhecimento que constituem a economia política do sistema-mundo capitalista. Os estados centrais, por exemplo, sempre desenvolveram as estratégias culturais, ideológicas e simbólicas ao incentivar formas de conhecimento ocidentalistas. Estas

¹¹ Segundo Nelson Maldonado-Torres (2010), este conceito surgiu no decurso de conversas entre acadêmicos da América Latina e Estados Unidos (destacando-se principalmente Immanuel Wallerstein) acerca da relação entre modernidade e experiência colonial. Entre os acadêmicos que participavam das conversas (como Enrique Dussel, Ramón Grosfoguel, Aníbal Quijano, Eduardo Lander, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh, entre outros), Walter Mignolo foi o primeiro a sugerir o conceito de colonialidade do ser.

estratégias forjavam um discurso desenvolvimentista que era associado a uma forma de conhecimento científico e ofereciam uma fórmula colonial de como se assemelhar ao Ocidente, colocando-o como modelo de desenvolvimento a ser seguido.

As formas universalistas/ocidentalistas de conhecimento serviram de justificativa para intervenções políticas e econômicas por parte das potências imperiais e camuflaram a responsabilidade europeia e euroamericana na exploração/dominação de zonas periféricas:

[...] a postulação de zonas periféricas, como a África ou a América Latina, como ‘regiões com problemas’ ou com ‘um atrasado nível de desenvolvimento’ dissimulou a responsabilidade europeia e euro-americana na exploração destes continentes. A postulação de regiões ‘patológicas’ na periferia, por oposição aos chamados padrões ‘normais’ de desenvolvimento do ‘Ocidente’, justificou uma intervenção política e econômica ainda mais intensa por parte das potências imperiais. Devido ao tratamento do ‘Outro’ como ‘subdesenvolvido’ e ‘atrasado’, a exploração e a dominação por parte das metrópoles tornaram-se justificáveis em nome da ‘missão civilizadora’. (GROSFOGUEL, 2010, p. 478).

É dessa forma que o discurso desenvolvimentista¹², aliado à postulação de zonas periféricas, justifica e legitima intervenções políticas e militares por parte das potências imperiais. Além disso, o saber europeu foi colocado, assimilado e reproduzido como um saber superior e sabemos que as estruturas de saber são instrumentos historicamente úteis à manutenção do *status quo*. Assim, o discurso desenvolvimentista se retroalimenta e a postulação da existência de zonas periféricas e atrasadas, como África e a América Latina, por exemplo, ganha status de verdade universal.

A relação do Ocidente com outros povos e culturas sempre se deu a partir de uma posição de superioridade que se fez surda à diferença colonial. Essa pretensa superioridade do saber europeu foi um aspecto importante da colonialidade do poder no sistema-mundo colonial/moderno que potencializou o silenciamento, a omissão e a exclusão dos saberes subalternos. Os saberes relacionados às culturas indígenas e africanas, por exemplo, em nossa cultura, geralmente são despidos de qualquer caráter de cientificidade. Costumeiramente são tomados como inferiores e levados para o campo do folclore, da mitologia.

Faz-se necessário ressaltar, no entanto, que a despeito dos saberes e subjetividades subalternos terem sido hegemonicamente excluídos e silenciados pelo eurocentrismo e potencializados pela colonialidade do poder, podemos encontrar em nosso processo histórico ações que concretizam formas de “burlar”, de resistir, de escapar da opressão dominante. Em

¹² Segundo Grosfoguel (2010), o discurso desenvolvimentista incentiva formas de conhecimento ocidentalistas, através de estratégias ideológico-simbólicas. Esse discurso busca tornar-se uma forma de conhecimento científico, privilegiando o ‘Ocidente’ enquanto modelo de desenvolvimento.

outras palavras, a despeito de nossa historiografia oficial ter transmitido durante muito tempo a idéia depreciativa do negro passivo e submisso, que teria aceito sem reação a sua escravização porque a instituição escravista já lhe era familiar na sua terra de origem, podemos exemplificar concretamente ações e tensões permanentes que marcaram o Brasil durante os séculos de escravidão que podem ser ressignificadas como símbolos da resistência negra: as fugas dos escravizados, a organização de quilombos e o sincretismo religioso, por exemplo, são algumas das formas que possibilitaram aos sujeitos de cultura “subalterna” forjarem um outra lógica que inverte e altera a cultura e lógica do dominador.

Seguindo a trilha da resistência, o extenso e longo caminho reivindicações dos movimentos negros relacionados à área de educação dá origem à Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003; em 26 de abril de 2012 o Supremo Tribunal Federal decide por unanimidade pela constitucionalidade da reserva de vagas em universidades pública com base no sistema de cotas raciais. É importante, então, colocarmos a diferença colonial no centro do processo de produção do conhecimento. Os saberes e subjetividades subalternos podem consubstanciar-se em formas de resistência que transformam as formas dominantes de conhecimento caracterizados por uma racionalidade não-eurocêntrica, abrindo, assim, espaços para que se concebam novas utopias¹³ e para que o subalterno possa falar e ser ouvido.

O lado subalterno da diferença colonial é “o lado da periferia, dos trabalhadores, das mulheres, dos indivíduos racializados/colonizados, dos homossexuais/lésbicas e dos movimentos anti-sistêmicos que participam no processo de produção do conhecimento.” (GROSGOUEL, 2010, p. 479). Esse lado precisa que sejam criados e/ou reconhecidos lugares institucionais e não-institucionais a partir dos quais o subalterno tenha voz e vez.

Mas como estabelecer uma relação entre colonialidade, educação étnico-racial¹⁴ e conhecimento? Tomando-se por base que a maioria dos negros brasileiros está situada do lado subalterno da diferença colonial e que a escola é o lugar privilegiado de relações e de veiculação, transmissão e produção de conhecimentos, podemos entender e admitir que esses

¹³ Anísio Teixeira (1969) coloca-nos a concepção de utopia acompanhada do conceito de profecia. Segundo Teixeira (1969, p. 220) “a profecia distingue-se da predição, porque esta, quando científica, importa em certeza ou alta probabilidade, enquanto a profecia é um misto de desejo e de predição, o que a torna condicional... A predição é previsão de acontecimentos. A profecia é programa de ação.” Entendemos, neste trabalho, que a utopia representa uma possibilidade viável, porém difícil tanto no futuro quanto no presente, mas que necessita de um programa de ação para que possa efetivar-se e afastar-se da ideia de um ideal que é imaginário ou fantástico.

¹⁴ Como preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estamos designando por educação das relações étnico-raciais a educação da relação entre negros e brancos. Privilegiando esse recorte em função dos objetivos e da temática deste trabalho não descartamos, contudo, a existência de tensas relações entre os indivíduos de origem indígena, européia e asiática no Brasil.

três componentes estão imbricados e que o espaço escolar pode funcionar tanto para a continuidade e perpetuação dos mecanismos de hierarquização existentes quanto para a transformação e desconstrução das formas dominantes de conhecimento.

Ora, a educação constitui-se um dos principais mecanismos de transformação social, assim, é papel da escola comprometer-se com formação do ser humano de forma integral, estimulando hábitos, atitudes e valores que respeitem os diferentes grupos e minorias sociais de forma democrática. No entanto, a análise de dados que apontam as desigualdades educacionais entre brancos e negros traz a constatação de que a educação ainda tem falhado a esse respeito.

Segundo o Relatório Anual das Desigualdades Raciais 2009-2010, podemos verificar que as desigualdades em relação às crianças brancas e pretas & pardas começa desde a mais tenra idade. No que diz respeito às condições de acesso ao ensino das crianças entre 0 e 3 anos de idade, os dados apontam que, no ano de 2008, 20,7% das crianças brancas frequentava a creche, enquanto entre as crianças pretas & pardas o percentual era de 15,5%. Na faixa etária entre 4 e 5 anos, o total de crianças brancas que frequentava o maternal ou jardim de infância, no mesmo período, corresponde a 62,9%. Entre as crianças pretas & pardas esse percentual cai para 56,8%.

Elevando-se um pouco mais a idade, no que diz respeito ao número médio de anos de estudo da população residente entre os anos de 1998 e 2008, os dados do Relatório apontam que a média dos anos de estudo dos homens brancos com mais de 15 anos foi de 8,2 anos de estudo. Já entre os homens pretos & pardos na mesma faixa etária, essa média foi de 6,3 anos de estudo. Entre as mulheres, a média de anos de estudo foi de 8,3, no caso das brancas, e de 6,7, no caso das pretas & pardas.

Elevando-se o nível de ensino, podemos constatar um aumento significativo no indicador de desigualdades entre brancos e pretos & pardos. Considerando-se a taxa líquida de escolaridade no ensino superior da população residente no Brasil em 2008, entre 18 e 24 anos, temos um percentual de 20,5% para os brancos e uma taxa de apenas 7,7% para pretos & pardos.

A taxa de adequação¹⁵ de crianças e jovens ao sistema de ensino também é um importante indicador das desigualdades entre brancos e negros no Brasil. O Relatório das Desigualdades Raciais (2009-2010) aponta que a taxa de adequação ao sistema de ensino das

¹⁵ De acordo com o Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010, a taxa de adequação ao sistema de ensino expressa o percentual de crianças e jovens que frequentam a escola dentro da idade e da série esperados.

crianças brancas de 6 a 10 anos de idade, em 2008, era de 59,6% e, entre as crianças pretas & pardas, este indicador correspondeu a 50,6%. Por outras palavras, isto é quase o mesmo que afirmar que pouco mais da metade das crianças pretas & pardas de 6 a 10 anos não apresentava nenhum tipo de distorção idade/série.

Os dados apresentados nos indicam, de forma consistente, como as desigualdades entre brancos e negros, no Brasil, ainda representam um fosso para a democratização da educação. Historicamente, o Brasil apresentou uma postura omissa e permissiva diante da discriminação e do racismo enfrentado pela população negra, que até hoje enfrenta dificuldades para a permanência na escola. Leis e decretos da época colonial funcionaram como aparatos legais de afastamento dessa população dos bancos escolares não admitindo escravos nas escolas públicas do país, vinculando a instrução de adultos negros à disponibilidade de professores ou estabelecendo que os negros só poderiam estudar no período noturno. Com efeito, a realidade encontrada por grande parte dos afro-descendentes é resultado de uma longa e tenebrosa herança de racismo, preconceito e discriminação.

Com a promulgação da Constituição de 1988, o Brasil busca consolidar-se como um Estado democrático de direito, reconhecendo a pluralidade étnica da sociedade brasileira e procurando garantir o ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro. Na década de 90, aparecem as discussões no campo das ações afirmativas e acentua-se o debate acerca da ruptura com o mito da democracia racial. Paralelamente, os movimentos negros fazem reivindicações incontestáveis na área de educação.

Nesse contexto, em março de 2003 o governo federal sancionou a Lei 10.639, que institui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e dos africanos no currículo escolar dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares. Esta lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e estabelece as Diretrizes para sua implementação. Dessa forma, o governo federal enfatiza a questão racial na agenda nacional e resgata historicamente a contribuição dos negros na formação e construção da sociedade brasileira.

A regulamentação da Lei 10.639/03, em junho de 2004, representou um grande passo para a educação no Brasil, como bem destacam Oliveira e Candau:

(...) Nos fundamentos teóricos da legislação, afirma-se que o racismo estrutural no Brasil explicita-se através de um sistema meritocrático, agrava desigualdades e gera injustiça. Destaca também que há uma demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade. Além disso, esse reconhecimento passa pela ressignificação de termos como negro e raça,

pela superação do etnocentrismo e das perspectivas eurocêntricas de interpretação da realidade brasileira e pela desconstrução de mentalidades e visões sobre a história da África e dos afro-brasileiros. (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 31)

Em consonância com a Lei 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem conteúdos pedagógicos que fogem à perspectiva tradicional, colonial e eurocêntrica da educação brasileira, caminhando para a possibilidade de novas construções teóricas que coloquem a diferença colonial no centro da discussão e para propostas de uma educação decolonial.

Na mesma direção, os debates em torno da referida Lei suscitam semelhanças com as reflexões abarcadas sobre o conceito de colonialidade, racismo epistêmico, eurocentrismo, geopolítica do conhecimento. Colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos que perpassam os processos educacionais e de produção do conhecimento, produzindo subjetividades e determinando a distribuição do lugar social dos sujeitos na sociedade brasileira. Vejamos como o conhecimento científico veiculado pelas escolas articula-se com a colonialidade e com o eurocentrismo, contribuindo para a manutenção do atual sistema-mundo.

1.2 A (des)construção do conhecimento científico

Para trilharmos os (des)caminhos que levam ao conhecimento científico e seu universalismo precisamos admitir e considerar que as estruturas de saber estão acopladas ao funcionamento do mundo atual. Desenvolvendo formas úteis à manutenção do sistema-mundo vigente, as estruturas de saber são o “elemento essencial do funcionamento e da legitimação das estruturas políticas, econômicas e sociais do sistema.” (WALLERSTEIN, 2007, p. 94).

Segundo Wallerstein (2007, p. 85), o universalismo científico constitui a forma mais forte, eficiente e incontestável de universalismo europeu, buscando firmar-se através de certezas e da “asserção de regras objetivas que governam todos os fenômenos a todo instante.” Ora, se as estruturas de saber que propagam o discurso do universalismo científico baseiam-se no universalismo europeu, temos, então, um conhecimento colonial, que hierarquiza os sujeitos não detentores do conhecimento científico e as estruturas de saber subalternas.

Dialogando com Wallerstein (2007), Santos¹⁶ (2010a) nos aponta as características do conhecimento científico e nos revela, outrossim, uma crise no paradigma dominante que o sustenta. Para o autor, a hegemonia da ordem científica ampara-se em um modelo de racionalidade dominado basicamente pelas ciências naturais a partir da revolução científica do século XVI. No século XIX, esse modelo de racionalidade é estendido às ciências sociais emergentes. Desde então, pode-se falar de uma nova racionalidade científica que se estende às ciências sociais emergentes.

Impondo-se como um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, já que nega todas as outras formas de conhecimento que não se pautam por suas regras metodológicas ou por seus princípios epistemológicos. (SANTOS, 2010a). Esta é a característica fundamental da nova racionalidade científica e é o que simboliza a ruptura do paradigma científico com os que o precederam.

É importante destacar que a ciência moderna faz duas distinções fundamentais: entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro. Isto nos leva a uma total separação entre a natureza e o ser humano. Essa separação coloca a natureza como passiva, representativa da extensão e do movimento; e coloca o ser humano como aquele que visa ao conhecimento, controle e domínio da natureza.

Baseando-se nestes pressupostos, o conhecimento científico avança pela observação livre, sistemática e rigorosa dos fenômenos naturais, encontrando na matemática um instrumento privilegiado de análise. Duas consequências principais são derivadas da posição central da matemática na ciência moderna. A primeira é que o rigor científico só pode ser aferido pelo rigor das medições. Assim, conhecer significaria quantificar e “o que não é quantificável é cientificamente irrelevante.” (SANTOS, 2010a, p. 28). A segunda consequência é que a redução da complexidade é a base do método científico. Para facilitar a compreensão humana, reduz-se a complexidade do mundo através do postulado de que “conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou.” (Idem, *ibid.*)

A matemática fornece, assim, as bases teóricas da simplificação. Dessa forma, pode-se dividir os problemas e dificuldades em quantas “parcelas” forem necessárias para que se

¹⁶ Em seu livro *Um discurso sobre as ciências*, Boaventura de Sousa Santos defende uma posição epistemológica antipositivista clarificada pelos debates travados na física e na matemática. O autor parte do pressuposto de que o conhecimento científico é socialmente construído, que sua objetividade não implica neutralidade e que seu rigor tem limites difíceis de serem ultrapassados. Descrevendo a crise do paradigma dominante, o autor coloca as ciências sociais na centralidade do paradigma emergente e defende que a ciência deve transformar-se em um novo tipo de senso comum.

chegue à melhor resolução. Através da divisão, o conhecimento científico cria a ilusão de que selecionando-se as condições iniciais que estabelecem as condições relevantes dos fatos a serem observados, o resultado se produzirá seja qual for o lugar e o tempo em que se realizam as condições iniciais.

Esse tipo de rigor científico não escapa nem mesmo das ciências humanas e sociais. Em que pesem nas ciências humanas e sociais alguns componentes da transição para um outro paradigma científico, os aspectos cognitivos que a ciência moderna fixou ainda estão marcados e presentes. Assim, quando as ciências sociais nos colocam a necessidade de reduzir os fatos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis elas estão se compatibilizando com os critérios de cientificidade das ciências naturais. Nota-se aí como as bases teóricas da ciência moderna estão arraigadas em nossa maneira de pensar e difundidas nas mais diversas áreas do conhecimento humano.

Buscando descrever como se estrutura o modelo de racionalidade científica procuramos trazer à tona elementos que possam nos ajudar a compreender melhor as bases em que se assenta a ciência moderna e os aspectos privilegiados na produção do conhecimento. Não objetivamos aqui descartar ou reduzir a importância do conhecimento que nos serviu de base. Intentamos, sim, questionar a primazia absoluta de um tipo de conhecimento que procura apagar e invisibilizar outras formas de racionalidade e conhecimento.

Segundo Santos (2010a), o modelo de racionalidade científica que acabamos de descrever e que representa o paradigma dominante atravessa uma profunda crise que resulta de uma pluralidade de condições sociais e teóricas. Essa crise aponta para a configuração de um paradigma emergente, um paradigma que propõe “um conhecimento prudente para uma vida decente”. (SANTOS, 2010a, p. 60). Grosso modo, este novo paradigma postula que: a) todo o conhecimento científico-natural é também científico-social; b) todo o conhecimento é local e total; c) todo o conhecimento é auto-conhecimento; d) todo o conhecimento científico objetiva constituir-se em senso comum. Vejamos as implicações que estes postulados nos trazem.

A antiga distinção dicotômica entre as ciências naturais e ciências sociais já não apresenta sentido e utilidade no mundo de hoje. As interações e intertextualidades que orbitam em torno de projetos locais de conhecimento considerados indivisos só serão viáveis com a superação da distinção dicotômica entre ciências naturais/ciências sociais. As novas teorias que caracterizam o paradigma emergente parecem estar contaminadas por uma vocação holística, pois procuram introduzir no contexto do conhecimento os conceitos de historicidade e de processo.

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. (SANTOS, 2010a, p. 64).

Na ciência moderna, o conhecimento avança pela especialização, pela disciplinarização e pela parcelização do saber. Isto nos traz uma organização do saber disciplinada e segregadora, que orienta o policiamento nas fronteiras entre as disciplinas e a repressão para aqueles que as quiserem transpor. Os males reconhecidos por esta parcelização excessiva do conhecimento, entretanto, acabam por reproduzir esse ciclo, uma vez que criando-se novas disciplinas na tentativa de resolver os antigos problemas, abre-se uma nova via que reproduz o mesmo modelo de cientificidade.

Para Wallerstein (2007), a organização em disciplinas provocou uma separação do saber. Com a separação da cultura da ciência e das humanidades, as faculdades passaram por um processo de especialização chamado de fronteira das disciplinas. As disciplinas foram tomadas como pretensões territoriais, caracterizando a “afirmação de que é útil limitar setores do saber em termos do objeto da pesquisa e dos métodos usados para estudar tais objetos.” (WALLERSTEIN, 2007, p. 100).

No paradigma emergente, o conhecimento constitui-se de uma totalidade universal ou indivisa. Esta totalidade, todavia, traz consigo o que há de particular e local no conhecimento. Nesse contexto, o saber constitui-se em redor de temas que são adotados por determinados grupos sociais de acordo com seus projetos de vida locais. Esse conhecimento aponta para as condições de possibilidade da ação humana a partir de um espaço-tempo local. Ao contrário do que ocorre na ciência moderna, a fragmentação da ciência pós-moderna não se encontra nas disciplinas, ela é temática. Com efeito, os temas são os caminhos através dos quais os conhecimentos encontram-se uns com os outros, progredindo e ampliando o objeto através da tolerância discursiva e da pluralidade metodológica. Essas características nos levarão ao postulado do paradigma emergente de que todo o conhecimento é autoconhecimento.

O fato de os temas possibilitarem o encontro de conhecimentos pode configurar-se em um caminho metodológico decolonial. Os próprios referenciais apontados pela Lei 10.639/03 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana indicam que a pluralidade temática no trabalho com os conteúdos de África pode representar uma política curricular de educação das relações étnico-raciais. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura

africana e afro-brasileira sublinha o diálogo de conhecimentos e a importância das unidades temáticas para uma nova proposta de educação.

Santos (2010a) considera que hoje o objeto pode ser entendido como a continuação do sujeito por outros meios. Por isso, todo o conhecimento científico é tido/lido como autoconhecimento. Todos os pressupostos teóricos, os juízos de valor e os sistemas de crenças não se localizam antes nem depois da explicação científica, mas são parte dessa mesma explicação. Nesse sentido, a ciência moderna não deve ser tomada como a única explicação possível da realidade ou ser considerada como melhor explicação do que possa oferecer a arte, a religião, a literatura...

Inevitavelmente, a consagração da ciência moderna fez com que privilegiássemos uma forma de conhecimento assentado na previsão e no controle dos fenômenos. Este juízo de valor difundido como científico naturalizou a explicação do real pela ciência moderna, fazendo com que nosso conhecimento seja concebido quase que exclusivamente nos termos por ela propostos.

Ora, não se trata aqui de querer desqualificar ou desconsiderar todo o legado que a ciência moderna nos deixou. Trata-se, sim, de reconhecer que o conhecimento de mundo funcional deixado pela ciência moderna que alargou nossas expectativas de sobrevivência não é mais suficiente hoje. O conhecimento científico ressubjetivado do paradigma emergente traduz-se num saber prático em que a contemplação do resultado tem primazia sobre a transformação do real.

A ciência que se coloca para além da ciência moderna é aquela que busca o saber prático tentando dialogar com diversas formas de conhecimento. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, cujo diálogo com a ciência pode fazer resultar uma dimensão utópica e libertadora, pois é esse conhecimento vulgar e prático que orienta nossas ações e dá sentido à nossa vida cotidiana. Esta forma de conhecimento não pode ser, portanto, “falsa, superficial ou ilusória”. A ciência que se apresenta para o diálogo com o senso comum coloca-se em uma posição de horizontalidade, ao contrário da ciência moderna, que sempre considerou o conhecimento do senso comum como inferior, superficial, falso e ilusório. O salto qualitativo do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum representaria, assim, a ruptura epistemológica capaz de dar origem a uma nova racionalidade. Uma racionalidade em que os homens possuam uma língua comum e em que qualquer conhecimento possa traduzir-se em sabedoria de vida. Uma racionalidade que considere também como conhecimento a raiz cultural africana plantada na ancestralidade.

Cabe aqui ressaltar que o paradigma emergente representa um modelo de transição. Trata-se, portanto, de um modelo em que aquilo que o prende ao passado é menos forte do que aquilo que o prende ao futuro. Não houve uma ruptura com o que estava posto e um *start* que partiu de um marco zero. O que está acontecendo é que o paradigma emergente está se distanciando gradativamente do paradigma dominante e aproximando-se cada vez mais do senso comum e de novas formas de conceitualizar as condições epistemológicas e metodológicas do conhecimento.

Se a primazia do saber científico e sua pretensa superioridade estão em crise, precisamos de novos paradigmas e epistemologias que possam servir de ferramentas para a compreensão do pensamento moderno ocidental. Somente compreendendo as bases em que se assenta o pensamento moderno ocidental é que poderemos considerar efetivamente alternativas e (des)caminhos para uma possível mudança. Se assumirmos um contexto de crise do paradigma epistemológico e do modelo de racionalidade da ciência moderna, inserimo-nos em um debate epistemológico que se destina a superar as antigas dicotomias e binarismos redutores para caminhar para a possibilidade de vislumbrar alternativas epistemológicas assentes numa racionalidade mais ampla.

Com a acumulação de crises do capitalismo e de socialismo dos países do Leste europeu no início da década de 1990, o conceito de pós-moderno e pós-modernidade adotado por Santos (2004) foi ampliado, passando a designar não somente um novo paradigma epistemológico. Pensando a transformação social para além do capitalismo e das alternativas teóricas e práticas produzidas pela modernidade ocidental, era preciso pensar também em um paradigma social e político que desse conta das transformações pelas quais passavam diversos países.

Como bem enfatizado por Santos (2004), a designação de pós-modernidade que propõe uma recusa total da modernidade – ocidental – e de seus modos de racionalidade, valores e narrativas, redundando, paradoxalmente, em uma nova forma de opressão social. Assim como a mudança de um currículo escolar marcadamente de raiz europeia por um africano também o seria. Não há como construir uma ideia de transição paradigmática que se concretize em forma de ruptura total. É preciso sempre caminhar por onde se está tentando ultrapassar. O diálogo é algo que se impõe no percurso. Isso significa que:

A transição pós-moderna é concebida como um trabalho arqueológico de escavação nas ruínas da modernidade ocidental em busca de elementos ou tradições suprimidas ou marginalizadas, representações particularmente incompletas porque menos colonizadas pelo cânone hegemônico da modernidade que nos possam guiar na construção de novos paradigmas de emancipação social. (SANTOS, 2004, p. 19).

Santos nos propõe, então, um conceito de pós-moderno de oposição, que envolve o aprendizado com o Sul - entendido como a metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo e suas formas de opressão social - e a reinvenção da emancipação social a partir da superação da teoria crítica subscrita pelo Norte e da práxis social e política que acarretou.

Ainda que critique o pós-modernismo por considerar que esta perspectiva não tenha conseguido eliminar o eurocentrismo ou etnocentrismo ocidental que subjaz às suas concepções dominantes, o conceito proposto por Santos partilha de algumas concepções dominantes do pós-modernismo: a crítica do universalismo e da unilinearidade da história; a ênfase na pluralidade, na heterogeneidade, nas margens ou periferias; epistemologia construtivista. Mas o autor não considera uma ruptura total com a modernidade ocidental, ao contrário, Santos observa as tensões e complexidades que são refletidas socialmente dessa consideração.

Na modernidade, Santos (2004) distingue dois pilares em constante tensão dialética: o pilar da regulação social, que se baseia nos princípios do Estado, do mercado e da comunidade; e o pilar da emancipação social, que é concebido como o processo histórico da racionalização do contexto social, político e cultural e do conhecimento direcionado, compreendido e dimensionado de forma unilinearmente precisa. Essa tensão traz em seu bojo a constituição das duas tradições teóricas da modernidade ocidental – o liberalismo político e o marxismo – que se revelam de extrema importância para os estudos pós-coloniais.

Desde o século XV, não há como pensar o capitalismo sem o colonialismo, ou vice-versa. Entretanto, apesar de mutuamente constituídos, esses dois conceitos não se confundem. Como salienta Santos (2004), o capitalismo pode se desenvolver sem o colonialismo, enquanto relação política, mas não o pode fazer enquanto relação social, nos termos do que Aníbal Quijano (2005) denomina de colonialidade do poder e do saber. Assim, a despeito de não se confundir os dois conceitos, cabe destacar as interferências recíprocas que estabelecem a partir do conceito de colonialismo apontado por Santos. Para o autor, o colonialismo pode ser definido como “o conjunto de trocas extremamente desiguais que assentam na privação da humanidade da parte mais fraca como condição para a sobreexplorar ou para a excluir como descartável.” (SANTOS, 2004, p. 24). Consideremos agora as implicações desses dois conceitos:

O capitalismo, enquanto formação social, não tem de sobreexplorar todos os trabalhadores e por definição não pode excluir e descartar todas as populações, mas, por outro lado, não pode existir sem populações sobreexploradas e sem populações

descartáveis. Não se confundindo capitalismo com colonialismo, tão pouco se podem confundir a luta anticapitalista e a luta anticolonial ou pós-colonial, mas nenhuma delas pode ser levada a cabo com êxito sem a outra. (SANTOS, 2004, p. 24)

Nesse sentido, é necessário destacar que as lutas políticas e sociais devem passar necessariamente pelas bases capitalistas e coloniais que sustentam o mundo colonial moderno ocidental. Essas bases passam também por uma mudança na forma ocidental de pensar o mundo.

O pensamento moderno ocidental opera fundamentalmente mediante linhas abissais¹⁷ que dividem e dicotomizam o mundo. Esta linha que é parte integrante de princípios e práticas hegemônicas sociais, culturais, políticas e econômicas que negam, excluem e invisibilizam o Outro é também traçada na escola e permeia o conhecimento educacional. É o pensamento abissal que, alimentado pela racionalidade colonialista, pelos preconceitos e pelas relações de poder, coloca violentamente do outro lado da linha os alunos negros, deficientes, pobres, homossexuais... Conhecer os fundamentos visíveis e invisíveis deste postulado instala-nos em uma tensão constante que nos obriga a estar alertas para que o paradigma predominante em nossas teorias e ações seja coerente. A proposta de um pensamento que possa transpor a linha abissal não é simples, pois esse pensamento opressor nos habita. Daí a tensão de paradigmas que se instala com esse conflito e a necessidade constante de uma vigilância epistemológica que possa contribuir para um conhecimento libertário e um pensamento pós-abissal, que operem dentro do paradigma da regulação/emancipação, numa relação de horizontalidade.

O problema central para quem é/foi colonizado e vive no Sul é que as teorias essencialmente eurocêntricas e colonialistas estão deslocadas. Isto é, as teorias que fundamentam nosso conhecimento foram produzidas por alguns países do Norte, que não compartilham de nossas realidades sociais. Decorre daí que essas teorias ficaram “fora de lugar” e foram forçosamente encaixadas através da violência da coerção e da assimilação. Assim, a racionalidade que predomina no Norte tem influenciado nossa ciência, nossa maneira de pensar e nossas concepções de vida e de mundo.

Precisamos, então, descolonizar e libertar nossas mentes das dicotomias e hierarquias que podem influenciar sobremaneira nossa compreensão e análise do Outro. Principalmente, é preciso ter cuidado com o conhecimento dicotômico que esconde sempre diferenças e

¹⁷ As linhas abissais dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. Aquilo que está ‘deste lado da linha’ caracteriza as sociedades metropolitanas e ocupa uma posição privilegiada, enquanto aquilo que está ‘do outro lado da linha’ caracteriza os territórios coloniais, que desaparecem enquanto realidade, tornando-se e sendo produzidos como inexistentes. (SANTOS, 2010).

hierarquias por trás da superfície que apresenta dicotomias aparentemente simétricas. Tal tarefa apresenta-se-nos complexa e exige de nós uma permanente vigilância epistemológica na medida em que qualquer investigação, estudo ou tentativa de teorização que façamos partirá de quadros teóricos e analíticos construídos pelas ciências hegemônicas em outros espaços geográficos e políticos que não o nosso. Essa dialogicidade pode ser saudável no sentido de que pode tentar propor mudanças e transformações a partir do diálogo com diferentes formas de conhecimento e racionalidades, mas, ao mesmo tempo, pode redundar em falsas “novas” teorias que na verdade dizem o mesmo com outra linguagem.

Para Santos (2007), não há hoje uma epistemologia que possa dar conta da realidade e da diversidade do mundo, visto que a inesgotável realidade do mundo é incompatível com uma teoria geral do conhecimento. No entanto, para que haja justiça entre os conhecimentos, é necessário, também, uma justiça cognitiva global que seja capaz de produzir e organizar o conhecimento de forma mais compartilhada e horizontal, construindo uma articulação entre as teorias que talvez constitua uma forma de complementaridade. Essa articulação nos leva ao conceito de pluralidades despolarizadas proposto por Santos (2007). Assim, se por um lado precisamos de uma diversidade de teorias, por outro lado, precisamos que elas estejam unidas e articuladas, e não separadas e polarizadas.

Não pensar em termos de uma teoria geral é algo novo no mundo ocidental e constitui uma das propostas emancipatórias de transformação social que compõem a globalização contra-hegemônica. Em lugar de uma teoria geral, Santos (2004) nos propõe um procedimento de tradução entre os diferentes projetos de emancipação social. Este trabalho procura uma diferença que possa viabilizar a compreensão recíproca entre os diversos projetos de emancipação social sem que nenhum tenha primazia sobre o outro, isto é, sem que nenhum deles possa subordinar ou absorver qualquer outro. É no campo deste desafio que devemos caminhar, buscando conceitos alternativos oriundos de outras culturas através da promoção de diálogos entre eles.

Partindo-se do pressuposto de que não existe uma unidade de conhecimento, devemos considerar também que não existe uma unidade de ignorância. Com efeito, o processo de interdependência entre conhecimento e ignorância pode significar a aprendizagem de certos conhecimentos e o esquecimento ou a ignorância de outros. Nesse contexto, a ignorância não é vista de forma desqualificada ou depreciativa, na medida em que o que se aprende não é tido como superior ao que se esquece. A ignorância aqui é tida como o resultado do esquecimento ou desaprendizagem que estão implícitos em um processo recíproco de aprendizagem, podendo representar um estado original, um ponto de partida ou um ponto de chegada. Nesse

sentido, o pensamento de Santos vai ao encontro do pensamento de Edgar Morin: “A aventura do conhecimento é *non stop*, porque, quanto mais se sabe, menos se sabe. Não são coisas subtrativas. Quanto mais sábio, mais ignorante.” (MORIN, 2000, p. 76). Precisamos, pois, de uma nova racionalidade. Uma racionalidade contra-hegemônica, onde se cruzam conhecimentos e ignorâncias.

A noção de conhecimento de Morin (2000) nos auxilia bastante nesta tarefa. Para o autor, o conhecimento é algo essencialmente dinâmico, visto que é ilimitado e incessantemente renovador. Cada descoberta e cada resolução de enigmas fazem surgir novos mistérios e novos enigmas. No entanto, compreender o conhecimento como uma aventura em espiral, rotativa e ininterrupta, onde a incerteza e a ignorância podem ganhar lugar de destaque, sem qualquer conotação pejorativa, exige minimamente uma abertura, uma sensibilidade e uma flexibilidade internas para a questão.

Para além do dinamismo, Morin destaca a complexidade como característica intrínseca ao conhecimento. Para o autor, a complexidade reside no movimento inquietante da incerteza e na descoberta de lacunas da realidade em que a lógica não funciona plenamente. Nesse sentido, nosso conhecimento também pode ser amparado nas contradições, perplexidades, incertezas e aporias. Considerar o conhecimento científico a partir da complexidade nos tira da fixidez do lugar do conhecimento e nos abre novas janelas de interação com outras teorias.

Morin (2000) nos ajuda a compreender que o conhecimento não possui uma trajetória linear, com um ponto fixo de partida e um fim. Para Morin (2000, p. 46) “o conhecimento é uma aventura em espiral que tem um ponto de partida histórico, mas que não tem um fim, que deve, sem cessar, fazer círculos concêntricos (...)”. Assim, o caráter dialógico que caracteriza o processo do conhecimento é rotativo e torna a aprendizagem de nossa ignorância positiva tanto para Santos como para Morin, já que nos torna conscientes da ignorância de que éramos inconscientes até então.

O ideal da unidade do saber, da universalidade do saber científico e de sua primazia não estão de acordo com a realidade intercultural de nosso tempo. Se não há um conhecimento geral, tampouco há ignorância geral. Somos ignorantes de alguns conhecimentos, e não de todos. Santos (2007) nos coloca que a matriz da modernidade ocidental comporta dois tipos de conhecimento: o conhecimento de regulação e o conhecimento de emancipação. O que distingue os dois é a trajetória que toma o conhecimento que envolve o saber e a ignorância.

No conhecimento de regulação, a trajetória do conhecimento vai do caos à ordem. Isso significa que a ignorância representa o caos da realidade incontrolável e que o conhecimento representa a sabedoria e a ordem. Já no conhecimento de emancipação, a trajetória do conhecimento vai do colonialismo à autonomia solidária. Aqui, o colonialismo é tido como a incapacidade de reconhecer o outro como igual, transformando-o em objeto. Isso possibilita que o colonialismo passe a ser visto como uma forma de ordem e de manutenção da sabedoria enquanto a autonomia solidária passe a ser encarada como algo perigoso, caótico e incontrolável.

A ignorância colonialista consiste justamente em recusar o reconhecimento do outro como igual, convertendo-o em objeto. Essa ignorância assumiu ao longo da história três formas distintas: o selvagem, a natureza e o Oriente. Com a progressiva sobreposição da lógica moderna-ocidental-colonial-capitalista, o conhecimento de regulação foi ganhando supremacia e remodelando em seus termos próprios o conhecimento de emancipação. Com efeito, a forma de ignorância no conhecimento de emancipação, o colonialismo, foi remodelado e ressignificado como forma de sabedoria no conhecimento de regulação, colocando o colonialismo como sinônimo de ordem. Esse foi o processo histórico que permitiu que a ciência moderna consolidasse sua primazia epistemológica, colocando-se a serviço do desenvolvimento capitalista.

O conhecimento de emancipação, ainda que incontrolável, perigoso e caótico, pode representar um caminho para fugir do colonialismo que mantém e perpetua o conhecimento de regulação. A trajetória do conhecimento que leva à autonomia solidária permite que os saberes subalternos sejam possíveis e legitimados. Tornar visíveis saberes calados e experiências silenciadas permite a ressignificação de nossos próprios espaços de produção de conhecimento e nos obriga uma vigilância constante, para que o fazer/compreender não acabe se transformando em pseudo formas de conhecimento e para que antigas epistemologias não sejam apenas rebatizadas com novas expressões e nomenclaturas e mantenham a mesma perspectiva.

É preciso, então, reconhecer que não podemos pensar no novo senão com conceitos do velho, a partir do velho e da linguagem que temos. Isso não significa, no entanto, que nosso conhecimento deva limitar-se ao que já está posto. Um conhecimento mais horizontal e compartilhado exige uma justiça cognitiva global e impõe uma tentativa de trabalhar os conceitos hegemônicos de forma contra-hegemônica. É justamente esse o tipo de trabalho que propõem a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Se até agora o conhecimento científico, fundamentalmente eurocêntrico/ocidental, tentou apagar, desconsiderar, inferiorizar os conhecimentos de África e os que foram trazidos para o Brasil junto com os escravos (além de outras formas de conhecimento), descolando-os do rótulo de cientificidade, devemos afastar a ignorância colonialista do processo de conhecimento e nos abrir à procura de um paradigma emergente, caracterizado pela unicidade temática, pela horizontalidade e pelo diálogo intercultural. Precisamos que o conhecimento científico seja um conhecimento de emancipação.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais pressupõe que o conhecimento científico seja trabalhado de forma contra-hegemônica. Destacamos neste trabalho, de forma especial, o fato de as Diretrizes estabelecerem algumas determinações de conteúdo no ensino de história da África para as escolas.

Estas determinações trazem consigo a necessidade de se fazer uma nova leitura de África, resgatando sua importância para o mundo e valorizando a importância dos afro-brasileiros na formação e construção do país. Ou seja, é preciso produzir conhecimentos científicos que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico e que sintam-se valorizados em suas identidades. Conhecimentos científicos que coloquem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais.

Contar a história da África de uma perspectiva positiva significa imprimir um estatuto epistemológico aos povos subalternizados, colonizados e oprimidos, deslocando-se do foco exclusivo de denúncia da miséria, escravização e discriminações que atingem o continente. Significa também desconstruir a história da formação do ocidente europeu e da nação brasileira, apontando para o questionamento de interpretações históricas hegemônicas que levaram aos processos de rejeição do 'Outro'.

Em outras palavras, falar positivamente da contribuição científica e filosófica de África para o ocidente contribui para a construção de uma nova imagem dos africanos escravizados no Brasil e para que sejam formuladas novas interpretações sobre a história da humanidade e da constituição na nacionalidade brasileira. Contribui para que a história do povo negro no Brasil seja reescrita “possibilitando a mobilização do debate sobre a colonialidade do saber, do poder e do ser, pois a história dos negros no Brasil foi invisibilizada na perspectiva da construção de uma nacionalidade em bases eurocênicas.” (OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p. 36).

Em face ao que foi exposto até aqui, ousamos concluir que o conhecimento científico pode ser caracterizado como ocidental, racional, eurocêntrico, colonial e universal. Estes são também os pressupostos dos conhecimentos hegemonicamente veiculados pelas escolas e que, comprovadamente, produzem e mantêm as desigualdades educacionais entre brancos e negros.

Entendemos, então, que conhecer a trajetória do conhecimento científico pode ser uma tática para a compreensão, reflexão e formulação de um “paradigma emergente”, de novos pressupostos, de novas formas de conhecimento e de trabalho dos conceitos hegemônicos. Da mesma forma, conhecer essa trajetória pode ser também um dos caminhos para a desconstrução epistemológica das bases em que se sustenta o conhecimento científico, representando o delineamento de novas epistemologias decoloniais.

1.3 Conhecimento, pós-colonialidade e epistemologias decoloniais

Em face do que foi exposto até este ponto, podemos reconhecer que o conhecimento que nos foi imposto é colonial, de regulação, eurocêntrico. Nesse sentido, a lógica e o enfoque teórico e epistemológico eurocêntricos é o que vêm tradicionalmente fundamentando e consolidando a prática de ensino da maioria dos docentes e o currículo de grande parte de nossas escolas.

Pensar em conhecimento na perspectiva pós-colonial nos obriga a uma complexa discussão epistemológica para não correremos o risco de, invertendo os termos da dicotomia, apenas substituir o eurocentrismo hegemônico por um pensamento fundamentalista semelhante ao primeiro em todos os aspectos. É preciso, então, levarmos em conta a diversidade de saberes que a extensão geográfica subalternizada envolve; a tensão horizontal e vertical que perpassa as relações de poder e os fatores subjacentes à lógica de conflito norte-sul.

A hierarquização dos saberes ocidentais encontrou muitos cúmplices em seu caminho. No que diz respeito ao processo de teorização do conhecimento, os próprios cientistas sociais foram eficazes em minimizar e/ou invisibilizar outras formas de conhecimento devido à sua tendência em considerar a cultura de seu povo como a medida certa dos outros. Isto sucede pelo choque gerado no encontro de dois ou mais grupos diferentes.

Segundo Rocha¹⁸, a constatação das diferenças pode ser considerada como um elemento gerador do etnocentrismo, pois o encontro entre dois grupos diferentes pode fazer surgir o grupo do “eu” e o grupo do “outro”. O etnocentrismo funciona quando o grupo do “eu” toma-se a si mesmo como real, absoluta e principal referência e considera o grupo do “outro” como algo exótico, excêntrico, anormal, exuberante e primitivo. Com o tempo, aquilo que é *diferente*, consubstanciado por um conjunto de preconceitos eurocêntricos e científicos, passa a ser considerado *inferior*.

A tentativa de avaliar cada cultura nos parâmetros de seus próprios termos pode nos mostrar os possíveis caminhos que o desafio da valorização da diversidade de culturas e saberes nos impõem. Isto envolve e requer a difícil tarefa de desconstruir e problematizar os interesses que levam à legitimação das condições que conduzem à adoção de um determinado posicionamento e os postulados que consideram que o *outro* partilha igualmente de nossa forma de racionalidade. No entanto, ver e compreender uma dada cultura e sabedoria *por dentro*, assim como seus membros a vêem e compreendem, nos conduz ao chamado *relativismo cultural*.¹⁹

Quanto ao relativismo cultural, Victor Eustáquio nos traz algumas considerações pertinentes propostas por Heimer (2002)²⁰, que aponta algumas vantagens e desvantagens do que ele chama de “olhares de dentro e olhares de fora”. Assim como qualquer ator social, o cientista, o pesquisador, o epistemólogo são condicionados pela sua sociedade de origem, pelos lugares onde passaram e pelos processos de socialização que experienciaram. Disso resulta que o estudo, a avaliação e a teorização sobre sociedades a que não pertencem tenha vantagens e desvantagens.

O cientista que trabalha sobre a própria sociedade possui uma gama de conhecimentos que só a convivência permite adquirir. Isso não significa, contudo, que seu olhar será dotado de neutralidade e isenção. O seu “olhar de dentro” será sempre condicionado e enviesado pelo lugar que ocupa no tecido social a que pertence: classe social, comunidade religiosa, localização geográfica, identidade étnico-racial, etc.

Por outro lado, aquele que estuda uma sociedade diferente daquela que é originário dificilmente possuirá os conhecimentos advindos de um longo processo contextual de

¹⁸ ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo*. 5ª ed. Coleção primeiros passos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

¹⁹ Segundo Victor Eustáquio (2011), o *relativismo cultural* deve ser entendido como uma tentativa de se avaliar cada cultura dentro dos seus próprios termos e especificidades. Para isso, deve-se tentar ver e compreender a cultura observada *por dentro*, como o fazem seus membros naturais.

²⁰ Heimer, Franz-Wilhelm. *Reflexões acerca de uma abordagem interdisciplinar das sociedades africanas*. Cadernos de Estudos Africanos 3, Lisboa, 2002.

socialização. Nesse sentido, a limitação de seu “olhar de fora” pode tornar-se uma vantagem, pois, na medida em que não faz parte de determinado contexto social, não está sujeito aos interesses teórico-epistemológicos específicos de cada sociedade e tem maior possibilidade para conseguir o recuo necessário para as análises sociais.

Afigura-se pertinente salientar que as epistemologias eurocêntricas mantiveram e colocaram seu “olhar de fora” em situação de desvantagem, já que não se posicionaram a partir de um recuo que pudesse garantir uma reflexão mais aberta à questão da diferença. Ao contrário, adotando uma postura de superioridade, estas epistemologias sempre defenderam um padrão de pensamento ocidental, estudando o “outro” como objeto e não como sujeito capaz de produzir conhecimentos.

Neste trabalho, comungamos a idéia de que qualquer teoria do conhecimento que pretenda abarcar uma justiça cognitiva deve incluir o pós-colonialismo em suas análises. Consubstanciando-se em uma epistemologia decolonial que integra um discurso contra-hegemônico, é o pós-colonialismo que nos fornece a ideia de que a modernidade ocidental tem uma violência colonial em sua matriz. Desta forma, considerando que colonialismo são todas as trocas, intercâmbios e relações em que a parte mais fraca é expropriada de sua humanidade, podemos entender muitas sociedades nas quais as pessoas foram privadas de sua humanidade.

A perspectiva pós-colonial nos oferece ainda duas ideias categóricas que devemos considerar: a primeira é a de que terminou o colonialismo político, mas vivemos em um colonialismo social e cultural de opressão, dominação e desigualdade que nos caracterizam em muitos aspectos como sociedades coloniais. A segunda ideia é a de que existe uma primazia na construção teórica das relações Norte-Sul para se tentar pensar e entender o Sul fora dessa relação.

Nesse sentido, o pós-colonialismo torna-se fundamental para compreendermos não só as sociedades que foram vítimas do colonialismo, mas também as próprias sociedades ocidentais e os padrões de discriminação social que nelas vigoram. Entendemos com Santos (2004) que o pós-colonial seja consubstanciado por

um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presentes em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. Tais relações foram constituídas historicamente pelo colonialismo e o fim do colonialismo enquanto relação política não acarretou o fim do colonialismo enquanto relação social, enquanto mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. (SANTOS, 2004, p. 8).

Para a perspectiva pós-colonial, é importante considerar a ideia de que as estruturas de poder e de saber são mais visíveis a partir das margens ou das periferias. Assim, há grande interesse por parte desta perspectiva pela geopolítica do conhecimento, isto é, por problematizar e considerar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz.

A perspectiva pós-colonial se destina a permitir a destruição do Sul imperial através das estratégias analíticas que possibilitam a não reprodução da subordinação do Sul em relação ao Norte. Da mesma forma, esta perspectiva permite também que a análise do Norte não tome tal subordinação como injusta. Através desse viés podemos ainda identificar em que medida o colonialismo está presente nas sociedades colonizadoras do Norte como forma de relação social, ainda que seja ocultado ideologicamente pela descrição que as próprias sociedades fazem de si mesmas.

Um das grandes contribuições do pós-colonialismo para nossos estudos diz respeito à sua crítica radical ao historicismo. Baseando-se no que Santos (2004) postula como monocultura do tempo linear, o historicismo parte do pressuposto de que toda a realidade social é determinada historicamente por um processo unidirecional e unívoco. Nesse sentido, a realidade social deve ser avaliada, analisada e julgada em função do lugar e do período que ocupa no desenvolvimento do processo histórico em que há sempre algo a ser tomado como o referencial do que deva ser considerado como progresso. Para o historicismo, duas realidades sociais que ocorrem em simultâneo não são necessariamente contemporâneas quando se faz uma comparação entre elas. Na concepção historicista, os países desenvolvidos devem ser considerados como modelos do caminho do desenvolvimento. No entanto, o que ocorre é que os países desenvolvidos bloqueiam o desenvolvimento dos países menos desenvolvidos em seus próprios termos ou acabam por propiciar condições que simplesmente reproduzem o seu subdesenvolvimento.

A crítica ao historicismo reside no fato de esta teoria desacreditar da ideia de alternativas ao desenvolvimento e de desconsiderar que os países mais desenvolvidos iniciaram seu processo de desenvolvimento sem se confrontarem com outros países mais desenvolvidos que eles. Com efeito, o historicismo nos impede de pensarmos que os países menos desenvolvidos sejam mais desenvolvidos que os considerados desenvolvidos em algumas características e aspectos específicos, pois o grau de progresso é sempre medido e interpretado em função do estado geral de desenvolvimento em que se encontra a sociedade.

A noção de *epistemologia do sul* proposta por Santos (2010) sublinhou as clivagens ideológicas na academia e suscitou intensos debates a respeito da relação global imperialista do Norte no que diz respeito à dominação do Sul.

Trata-se de uma metáfora da exploração e exclusão social, inerentes ao processo da reprodução do capital, associado a uma hierarquia epistemológica de saberes do mundo ocidental e à predominância de culturas com raiz eurocêntrica, que remete o fenômeno para a chamada “colonialidade do poder”. (EUSTÁQUIO, 2011, p. 18).

A tensão gerada pelas interrogações e posicionamentos adversos, no quadro das hierarquizações de saberes e de sistemas econômicos e políticos ancorados numa cultura de dominação eurocêntrica, fizeram emergir um intenso debate em torno de diversas questões de natureza epistemológica e metodológica.

Esse debate epistemológico coloca-nos diante de um contexto em que a ciência moderna detém o monopólio universal de distinção entre o que deve ser considerado verdadeiro e falso. No entanto, não se pode deixar de reconhecer o progressivo estado de fragmentação da unicidade da matriz teórica em que se assenta a questão do conhecimento científico. Nesse sentido, a partir de uma perspectiva e condição de subalternidade, a problemática da pós-colonialidade nos obriga a rever criticamente os conceitos da racionalidade moderna estabelecidos pelo padrão hegemônico.

Segundo Eustáquio (2011), essas revisões críticas devem englobar:

(1) a perspectiva histórica – repensar o passado e futuro à luz de novas perspectivas que não as do Norte global – (2) a perspectiva ontológica – renegociar as definições do ser e dos seus sentidos – e (3) a perspectiva epistêmica – desafiar o privilégio epistêmico do Norte global e a compreensão exclusiva e imperial do conhecimento por este reclamada. (EUSTÁQUIO, 2011, p. 19).

Como orientação epistemológica, Santos (2004) nos coloca que a aprendizagem com o Sul pode representar uma reinvenção da emancipação social, na medida em que este for concebido como resistência à dominação do Norte. Essa aprendizagem, no entanto, exige uma reconfiguração do Sul e dos seus elementos que resultam da relação colonial capitalista. Assim, não podendo desconsiderar que o Sul é um produto do império, podemos aprender com ele buscando aquilo que não foi destruído ou desfigurado pela dominação do Norte, contribuindo para a sua eliminação enquanto produto do império. A aprendizagem com o Sul pressupõe uma análise para além de sua subordinação em relação ao Norte.

Situamos a epistemologia proposta por Santos (2004) como decolonial na medida em que sua orientação converge para além da subordinação e da hierarquização do Sul em relação

ao Norte, levando em conta uma diversidade e variedade de saberes e contextos vistos a partir de uma relação de horizontalidade. No entanto, a visão de pós-colonialismo defendida por este autor difere em alguns pontos das versões dominantes do pós-colonialismo. Convém destacar aqui três pontos de conflito.

O primeiro ponto diz respeito ao viés culturalista dos estudos pós-coloniais, que pressupõem a hierarquia colonial e a impossibilidade de o colonizado se expressar por si mesmo, em seus próprios termos. Além disso, os estudos pós-coloniais contam com a presença de tradições eurocêntricas, como o pós-estruturalismo e a desconstrução em suas análises, correndo o risco de reproduzir hierarquias, discursos, ideologias e práticas simbólicas de opressão.

O segundo ponto a ser destacado é a posição de Santos em relação à análise pós-colonial que privilegia a concepção de colonialismo, colonialidade e capitalismo na explicação de práticas de discriminação e que centra suas críticas mais na modernidade ocidental do que no capitalismo. Para o autor, as relações de classe não são sobredeterminadas pelo colonialismo e pela colonialidade, outrossim, em função da complexidade das sociedades em que vivemos, não parece adequado considerar que todas as formas de opressão e de discriminação existentes nas sociedades coloniais foram reconfiguradas pela opressão e discriminação colonial, que subordinou à sua lógica todas as demais.

A terceira e última crítica ao pós-colonialismo feita por Santos a ser aqui destacada tem a ver com o processo histórico de provincialização da Europa (iniciado em 1914 e concluído com o fim da Segunda Guerra Mundial), que procura designar a perda da centralidade política e cultural da Europa no sistema mundial moderno e a crise de valores e instituições difundidas pela Europa como universais a partir do século XIX.

Segundo Santos (2004), o pós-colonialismo dominante universaliza a experiência colonial e essencializa a Europa, convertendo-a em uma entidade que se contrapõe de modo uniforme e homogêneo às sociedades não-ocidentais. Assim, na medida em que o colonizador é concebido como representando a Europa em confronto com o resto do mundo, desaparecem todas as especificidades e complexidades que caracterizam as relações desiguais entre os países da Europa e que devem refletir nas concepções de pós-colonialismo.

Pela via contrária, Santos propõe uma reprovincialização ou descentração da Europa que leve em conta os diferentes colonialismos assim como os diferentes processos de descolonização.

Proponho, assim, uma reprovincialização da Europa que atente às desigualdades no interior da Europa e ao modo como elas influenciaram os diferentes colonialismos europeus. É importante mostrar as especificidades do colonialismo português ou espanhol em relação ao colonialismo britânico ou francês porque delas não decorrem especificidades do pós-colonialismo na área geopolítica do espanhol ou do português em relação ao pós-colonialismo na área geopolítica do inglês ou do francês. Mas ainda mais importante é tematizar as desigualdades no seio da Europa entre os diferentes países colonizadores. (SANTOS, 2004, p. 30).

No que diz respeito à relação entre conhecimento e colonialidade, a proposta epistêmica de Grosfoguel (2010) nos convida a descolonizar e transcender epistemologicamente a epistemologia e o cânone ocidentais. Para isso, a necessidade essencial que se nos coloca é a de pensarmos os conhecimentos sempre a partir do lugar geopolítico de quem fala, ou seja, é necessário considerarmos o conhecimento como situado e o analisarmos levando em consideração o *locus* da enunciação do sujeito que o pronuncia.

Na prática, a filosofia e as ciências ocidentais sempre esconderam aquele que fala de suas análises, privilegiando o mito de um ‘Ego’ não situado. Assim, ocultando e desvinculando o sujeito enunciativo de seu lugar epistêmico, tanto a filosofia quanto as ciências sociais, conseguiram gerar um mito sobre um *conhecimento universal verdadeiro* (grifo meu), que oculta, esconde e encobre aquele que fala e o lugar a partir do qual esse sujeito se pronuncia. Ao ocultar o sujeito e o lugar econômico-político-geográfico-histórico-social-cultural a partir do qual ele se pronuncia, a análise ocidental apaga também as hierarquias de classe, de gênero, sexuais, lingüísticas e raciais que fortalecem as estruturas de poder do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’ (GROSFOGUEL, 2010).

Devemos sempre nos lembrar de que não existe um conhecimento neutro e objetivo; ao contrário, todo conhecimento está situado epistemicamente do lado dominante ou subalterno das relações de poder. Todavia, isso não quer dizer que exista uma correspondência direta entre o pensamento epistêmico e o lugar geográfico daquele que fala. Daí a importância de se distinguir lugar epistêmico de lugar social, pois o fato de alguém situar-se socialmente do lado oprimido ou subalterno das relações de poder não implica que pense necessariamente a partir desse lugar epistêmico. De forma nefasta, a organização do sistema-mundo moderno consegue “levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes.” (GROSFOGUEL, 2010, p. 459).

A este respeito, Paulo Freire (1969) nos coloca que a cultura da dominação formada durante o passado colonial continua viva na cultura do silêncio. Nessas circunstâncias históricas, a consciência oprimida e silenciada hospeda a consciência opressora. Esta

estratégia epistêmica do sistema-mundo é que tem possibilitado a dominação e a expansão coloniais euro-americanas e a construção de uma hierarquia de conhecimento superior e inferior que dicotomiza os povos nestas mesmas categorias. É este pensamento que subjaz a divisão internacional do trabalho em centro e periferia e que “coincide com a hierarquia étnico-racial global estabelecida entre europeus e não-europeus.” (GROSFOGUEL, 2010, p. 461).

O pensamento de fronteira proposto por Grosfoguel²¹ coloca-se-nos como uma epistemologia do subalterno, localizada no lado oprimido e explorado da diferença colonial. Constitui-se como uma espécie de resposta epistêmica da opressão e da subalternidade à proposta da modernidade colonial eurocêntrica. Não colocando a economia na esfera privilegiada de análise social, procurando dimensionar o peso real das estratégias ideológico-simbólicas da cultura e das formas eurocêntricas de conhecimento nas abordagens político-econômicas e considerando as hierarquias coloniais e raciais em suas análises, o pensamento de fronteira intenta ser capaz de explicar as complexidades dos processos político-econômicos globais.

Reconhecendo que o Estado-nação é um espaço limitado para transformações políticas e sociais radicais, o pensamento de fronteira aponta que são necessárias soluções descoloniais de âmbito global para que se consiga erradicar a transferência contínua de riqueza do Sul para o Norte. O Estado-nação não poderia alterar, por si só, a posição de um determinado país na divisão internacional do trabalho e na conjuntura global. Isso significa que um problema global não pode ter uma solução local. Para se redistribuir a riqueza que o Norte detém a mais que o Sul, depois de séculos de acumulação por espoliação, seria necessário promover mecanismos globais com vistas à redistribuição da riqueza. Notoriamente, este postulado utópico não se concretizará facilmente. Além de demandar tempo e uma quebra de paradigmas no atual sistema-mundo, insere-se em uma luta de poder global na qual o Norte mostra-se relutante em partilhar a concentração de riqueza gerada pelo trabalho de exploração e dominação do Sul.

Mas não é só a transferência de riqueza material que está em jogo na colonialidade. Os processos e instrumentos que mantêm o conhecimento do Norte em uma posição hierarquicamente superior em relação ao Sul e que servem à manutenção das relações de poder instituídas também fazem parte desse jogo. Wallerstein (2007), faz uma ligação entre as estruturas de saber, os sistemas universitários e o universalismo científico revelando-nos

²¹ Grosfoguel parte da ideia de “pensamento crítico de fronteira” proposta por Walter Mignolo (2000).

como as estruturas de saber desenvolveram-se historicamente para serem úteis à manutenção do sistema-mundo vigente. Enquanto Morin (2000) nos aponta para a manutenção das fronteiras fechadas e para as ‘clausuras disciplinares’, propondo-nos uma epistemologia complexa, Wallerstein nos aponta para a crise estrutural do sistema-mundo e para a fragmentação do saber ocasionada pela disciplinarização dos conhecimentos, propondo-nos uma epistemologia reunificada.

Atualmente, não podemos desconsiderar as estratégias ideológico-simbólicas utilizadas pelo centro, que incentivam formas de conhecimento ocidentais a se tornarem uma forma de conhecimento científico. Esse conhecimento, tomado como científico e universal, coloca o Ocidente como modelo de desenvolvimento e traça a linha abissal entre o Norte e o Sul. Para Wallerstein, as “estruturas de saber não estão divorciadas do funcionamento básico do sistema-mundo moderno. São elemento essencial do funcionamento e da legitimação das estruturas políticas, econômicas e sociais do sistema.” (WALLERSTEIN, 2007, p. 94).

No bojo desse universalismo das potências dominantes, que apresentam os conceitos de legalidade, democracia, direitos humanos e de economia de livre mercado como os verdadeiros valores universais é que se assenta o direito à ingerência. São esses instrumentos hegemônicos travestidos de valores democráticos que permitem à França, por exemplo, proibir as mulheres muçulmanas de usarem o véu em locais públicos e são esses os valores invocados pelos Estados Unidos como legítimos e justificáveis para invadir o Paquistão silenciosamente e sem autorização, desrespeitando os princípios de soberania nacional e autodeterminação dos povos.

Com efeito, o Direito à Ingerência veste-se de uma pseudo-responsabilidade de proteger e salvar o Outro de seus próprios barbarismos e ampara-se no incontestável poderio militar e bélico norte-americano. Todavia, é na direção contrária que pretendemos caminhar. Para isso, precisamos de novos paradigmas. Pensar no Outro como tão legítimo, apesar de, e ainda que, diferente de nós, implica desconstruir paradigmas e abrir-se a novos caminhos de conhecimento que não sejam tão fundamentalistas, hierárquicos, autoritários e antidemocráticos quanto os Ocidentais. Assim é que, por exemplo, “as mulheres ocidentais não podem impor a sua noção de emancipação às mulheres islâmicas. Os homens ocidentais não podem impor a sua noção de democracia a povos não-ocidentais.” (GROSFUGUEL, 2010, p. 482). Esse é o apelo genuíno para o reconhecimento da legitimidade do Outro.

Na esteira de Grosfoguel (2010), é imprescindível ressaltar a necessidade de se colocar a diferença colonial no centro do processo de produção do conhecimento. Tal ação implica uma mudança epistemológica para que se possa chegar utopicamente a uma nova

configuração global do sistema-mundo. Nesta direção, os saberes subalternos, que por tanto tempo foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados, tornam-se nos novos espaços de concepção de novas utopias. Superar o eurocentrismo e as políticas universalistas de hoje em dia só será possível a partir da incorporação dos saberes subalternos nos processos de produção do conhecimento.

O pensamento crítico de fronteira pode ser uma forma de resposta decolonial do subalterno à modernidade eurocêntrica. Nesta forma de pensamento, existe um diálogo cultural horizontal entre o Norte e o Sul que não pode prescindir da descolonização dos estudos de economia política, no sentido de integrá-los às outras hierarquias presentes no sistema-mundo e, tampouco, da descolonização dos estudos pós-coloniais, no sentido de integrar os processos políticos e econômicos às análises culturais.

Na tentativa de ultrapassar o atual sistema-mundo eurocêntrico e fundamentalista, Grosfoguel nos propõe o conceito de transmodernidade como possibilidade de transcender a visão de mundo moderna. Sua dedução lógica é a de que só uma multiplicidade de respostas críticas decoloniais poderia dar conta de enfrentar a modernidade eurocentrada. Com efeito, as epistemologias de fronteira devem situar-se do lado subalterno, oprimido e explorado da diferença colonial. Assim, as respostas das epistemologias subalternas é que deveriam ser, estrategicamente, utilizadas como mecanismos de condução a um mundo utopicamente ‘transmoderno’. Obviamente, esse jogo nos coloca numa tensão constante, para que não resvale em uma mágica solução local, isolada, fundamentalista e nacionalista. Wallerstein nos aponta a dificuldade imposta por essa tensão:

É preciso que universalizemos nossos valores particulares e, ao mesmo tempo, que particularizemos nossos valores universais, num tipo de troca dialética constante que nos permita encontrar novas sínteses que, naturalmente, são instantaneamente questionadas. Não é um jogo fácil. (WALLERSTEIN, 2007, p. 84)

Com efeito, pensar fora do padrão eurocêntrico ocidental obriga-nos uma constante vigilância epistemológica. A proposta de Grosfoguel é abrir-nos à transmodernidade e pensarmos a partir da transdisciplinaridade. Em outras palavras, devemos tentar ultrapassar os saberes disciplinares tradicionais e reconhecer a diversidade epistêmica do mundo. Este desafio epistemológico e metodológico nos impõe uma reconfiguração de todo o paradigma da produção do conhecimento e nos posiciona intelectualmente de forma solidária para que possamos recorrer, numa perspectiva de complementaridade, “aos olhares de dentro e de fora”. Isto é o que propõem as epistemologias descoloniais.

Algumas correntes que criticam as narrativas imperiais preconizam a descolonização do capitalismo e a emergência das epistemologias decoloniais. Elas apontam para a diversidade e para uma geopolítica decolonial que deixe de lado a utilização persistente de noções e conceitos baseados em pressupostos coloniais e racistas.

Vivenciar mais de 500 anos de retórica do poder europeu deixa marcas profundas. Por isso, radicalizar esse universalismo europeu é uma utopia que se nos apresenta na tentativa de transformação dos sistemas de exploração e de dominação da atual matriz de poder colonial do sistema-mundo moderno. No entanto, nenhum projeto poderá ter êxito sem antes dismantelar as hierarquias étnico-raciais construídas durante a expansão colonial européia. Isso significa que não há mudança ou libertação possíveis no mundo enquanto houver cidadãos considerados de segunda, sendo oprimidos, explorados, subalternizados, excluídos e silenciados.

Não se trata aqui de colocar a noção de raça acima de outras formas de opressão; o que se pretende é que, para além da noção de raça, construa-se uma noção de igualdade alargada suficientemente de forma que possa abarcar relações de opressão de classe, de gênero ou sexual. No que diz respeito à educação das relações étnico-raciais, a ressignificação do termo raça está implicada no seio do processo, impondo-se como premissa fundamental no processo de descolonização das relações entre brancos e negros. Nesse sentido, cabe destacar aqui que o termo raça nada tem a ver com o conceito biológico cunhado no século XVIII. É compreendido por nós como categoria de análise forjada socialmente nas tensas relações entre negros e brancos.

É importante destacarmos também que a Lei n. 10.639/03 juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana também se configuram como um caminho de descolonização epistemológica do conhecimento e uma das formas de luta antirracista no contexto social e educacional da sociedade brasileira.

Com efeito, os pressupostos anunciados por esses documentos traduzem-se em caminhos concretos de descolonização da educação das relações étnico-raciais na medida em que buscam vincular-se à condução de conteúdos comprometidos com o reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros. Desse modo, a solução para as desigualdades sociais exige alternativas decoloniais globais utópicas, que possam levar a um mundo aberto, em que o poder seja socializado e em que as múltiplas particularidades locais sejam respeitadas para delinearem o novo desenho global do sistema-mundo.

CAPÍTULO II

IDENTIDADE, COLONIALIDADE E EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRECRUZADOS

2.1 Raça, invisibilidade e processos identitários

*“Acho que os africanos tem muita coisa boa para mostrar para nós.”
(Aluno 9º Ano)*

“Considero que os negros foram importantes para a História do nosso país, para mim eles me inspiram. O negro tem raça e muita coragem.” (Aluno 8º Ano)

Nos últimos anos, a problemática das relações entre os diversos grupos sociais e educação tem sido objeto de intensos debates e de um grande número de pesquisas no Brasil e no continente latino-americano. São inúmeros os desafios e questões a serem contemplados neste campo, intensificando as buscas pela construção de processos educacionais menos desiguais e discriminatórios.

Nesse universo, os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, interferindo concretamente nas ações governamentais e nas políticas públicas a serem direcionadas para determinados segmentos da população. Faremos aqui, uma análise sobre a invenção do conceito de raça estabelecido pelo pensamento eurocêntrico, procurando estabelecer suas relações com os processos identitários. Para isso, inicialmente, procederemos à articulação entre o conceito de raça e os processos de hierarquização e classificação social “racial” dos indivíduos.

Destacamos, neste trabalho, a questão da colonialidade como condição essencial para a compreensão dos processos de identificação, classificação social e hierarquização dos indivíduos. Como já dissemos anteriormente, a constituição da América Latina estabeleceu-se sobre três eixos principais: o capitalismo, a colonialidade e a modernidade. Concomitantemente, mundializou-se um padrão de dominação localizado nas zonas situadas sobre o Atlântico, que serão identificadas e rotuladas como Europa.

Desde o século XVII, foi sendo elaborada e formalizada uma nova maneira de produzir conhecimento que desse conta das necessidades cognitivas do capitalismo. Denominado racional, o modo de conhecimento eurocêntrico foi imposto e admitido como símbolo da modernidade e como a única racionalidade válida: “o eurocentrismo não é

exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia.” (QUIJANO, 2010, p. 86). Buscando uma padronização que refletisse a hegemonia do padrão de dominação, esta orientação procurou naturalizar as experiências, identidades e a distribuição geocultural do poder capitalista mundial:

Trata-se da perspectiva cognitiva durante o longo tempo do conjunto do mundo eurocentrado do capitalismo colonial/moderno e que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fá-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não suscetíveis de serem questionadas. (QUIJANO, 2010, p. 86).

Assim, o eurocentrismo, norteador do paradigma da modernidade eurocêntrica, foi admitido como a base da racionalidade, levando todo o mundo a admitir a primazia da Europa em relação aos outros lugares. Segundo Quijano (2010), esse pressuposto é importante para as implicações do paradigma epistemológico da relação entre o todo e as partes em relação à existência histórico-social que classifica e hierarquiza os indivíduos.

O eurocentrismo nos leva a admitir que o todo sobrepõe-se a cada uma e a todas as partes, em uma totalidade. Da mesma forma, admite-se que há uma só lógica que governa o comportamento do todo e de todas e cada uma das partes com absoluta primazia. Com isso, as possíveis variações do movimento de cada parte são secundárias e tomadas como sem efeito sobre o todo a que pertencem, sendo reconhecidas como particularidades. Esse pensamento nos ajuda a compreender melhor como são vistos os conhecimentos, as gentes e identidades não-europeias e ainda nos ajuda a compreender como é difícil para a escola lidar com conhecimentos que não estejam alocados dentro do todo eurocêntrico que ainda nos “guia”.

Para o eurocentrismo, a relação entre o todo e as partes, que compõe a totalidade histórico-social, configura uma homogeneidade básica, sustentada pela consistência e continuidade das suas relações. Nesse sentido, a linhagem eurocêntrica defende que o paradigma de totalidade é o único pensável. Em outras palavras, subjaz aí o pressuposto de que toda a ideia de totalidade implica que o todo e as partes correspondem a uma mesma lógica de existência.

Ao contrário do que postula o eurocentrismo, Quijano (2010, p. 97) nos coloca que as totalidades consistem numa articulação de elementos historicamente heterogêneos, cujas relações são descontínuas, inconsistentes e conflituosas. Para ele,

Uma totalidade histórico-social é um campo de relações sociais estruturado pela articulação heterogênea e descontínua de diversos meios de existência social, cada um deles por sua vez estruturado com elementos historicamente heterogêneos,

descontínuos no tempo, conflituosos. Isso quer dizer que as partes num campo de relações de poder societal não são só partes. São-no em relação ao conjunto do campo, da totalidade que este constitui. Consequentemente, movem-se geralmente dentro da orientação geral do conjunto. Mas não o são na sua relação separada com cada uma das outras. E sobretudo cada uma delas é uma unidade total na sua própria configuração porque tem igualmente uma constituição historicamente heterogênea.

Esse novo paradigma nos ajuda a compreender as identidades societais da colonialidade e as geoculturais do colonialismo com certa “autonomia”, revelando-nos certa possibilidade de mudança, pois cada elemento passa a ser visto e considerado a partir das necessidades, desejos, intenções, opções e ações que estão sempre presentes no jogo intersubjetivo das relações humanas. Assim, Quijano (2010, p. 97-98) nos aponta que:

Cada elemento de uma totalidade histórica é uma particularidade e, ao mesmo tempo, uma especificidade e, eventualmente até, uma singularidade. Todos eles se movem dentro da tendência geral do conjunto, mas têm ou podem ter uma autonomia relativa e que pode ser, ou chegar a ser, eventualmente, conflituosa com a do conjunto. Nisso reside também a noção da mudança histórico-social.

Assim sendo, não se pretende aqui descartar a ideia de totalidade. O que se quer destacar é que existe um eixo comum - o capitalismo, a colonialidade e a modernidade - que articula os elementos heterogêneos e descontínuos numa estrutura histórico-social. Esse eixo faz com que a estrutura tenda a mover-se ou comportar-se de modo geralmente conjunto, aparentando uma totalidade. Entretanto, esta estrutura não pode ser fechada, porque sua orientação geral não pode ser feita de maneira unilateral ou unilinear, nem unidimensional, nem unidirecional, já que são múltiplas as lógicas de movimento.

No pensamento eurocêntrico, a ideia de classes sociais foi elaborada entre o fim do século XVIII e o fim do século XIX. Nessa época, já havia sido organizada a dualidade histórica entre Europa e Não-Europa. Essa dualidade coloca, do lado europeu, os Estados-Nação, a civilidade e o sujeito racional, e do lado não-europeu, as identidades raciais não-brancas, as tribos e etnias primitivas e o *locus* a ser tomado como objeto de conhecimento. (QUIJANO, 2010).

Na concepção do pensamento eurocêntrico, que vê a sociedade como um organismo, isto é, como uma ordem dada e fechada, pensou-se na ideia de classes sociais como categorias já dadas na sociedade, a partir da categoria de classes de plantas introduzida nos estudos sobre a natureza. Assim, outros termos, com a mesma origem naturalista comum como estrutura, processos e organismo, passaram ao conhecimento social com as mesmas amarras cognitivas que o termo classe. A óbvia vinculação eurocêntrica entre a ideia de classes sociais com as idéias de estrutura como uma ordem dada na sociedade é que posiciona e cristaliza os

indivíduos em uma posição fixa, definindo *a priori* seu lugar na sociedade, suas relações de trabalho e suas (im)possibilidades de movimentação.

A partir desses pressupostos, podemos compreender que o que realmente está em jogo com a questão das classes sociais é a questão do poder na sociedade. Para tanto, Quijano (2010) nos propõe abandonarmos a teoria eurocêntrica das classes sociais e avançarmos para uma teoria histórica de classificação social. Nesta proposta, o conceito de classificação social refere-se aos longos processos nos quais os indivíduos disputam o controle dos meios básicos de existência social “e de cujos resultados se configura um padrão de distribuição do poder centrado em relações de exploração/dominação/conflito entre a população de uma sociedade e numa história determinada.” (QUIJANO, 2010, p. 112).

Nesta perspectiva, o poder não se reduz à ordem ou autoridade nem às relações de produção. Entende-se aqui com Quijano (2010) que o que classifica socialmente as pessoas de uma sociedade, gerando suas diferenças sociais e determinando suas relações é a distribuição de poder. Nesse contexto, a classificação social na América capitalista/colonial/moderna opera segundo três instâncias articuladas pela colonialidade do poder: trabalho, raça e gênero. Essas instâncias estão associadas/dissociadas e ordenam as relações de exploração/dominação/conflito no capitalismo mundial. Das três instâncias, o trabalho foi colocado como o meio central e permanente a respeito do qual as outras duas instâncias de dominação se organizaram. A raça foi a instância incorporada ao capitalismo em função das outras duas e o controle da autoridade foi organizado para garantir e manter as relações de poder assim configuradas.

Temos, então, como resultado das determinações de uma dada distribuição de relações de poder numa dada sociedade, classes sociais heterogêneas, conflituosas e descontínuas. A partir disso, consideramos que o padrão das relações de poder está sempre em questão, uma vez que é conflituoso e disputado pelos indivíduos que querem mudar o seu lugar e seu papel. Dessa forma, entendemos que a distribuição dos indivíduos nas relações de poder tem, conseqüentemente, “o caráter de processos de classificação, desclassificação e reclassificação social de uma população, ou seja, daquela distinção que ocorre num padrão societal de poder de longa duração.” (QUIJANO, 2010, p. 115).

A perspectiva eurocêntrica aponta para uma direção estática e inconclusiva na medida em que aponta para indivíduos que ocupam lugares e papéis simetricamente consistentes entre si em cada uma das instâncias centrais do poder. Admitimos aqui que o conflito tem um peso preponderante nas relações cambiantes dos sujeitos e que o poder está sempre em processos

conflituosos de distribuição e de redistribuição, já que as colocações e relações individuais e/ou coletivas não assumem sempre os mesmos contornos espaço/temporais.

Com isso, podemos considerar que as tensões e conflitos que permeiam os processos identitários só podem estabelecer-se de forma descontínua, heterogênea e dinâmica. Nesses contornos, a estrutura histórico-social abre-se à flexibilidade e passa a admitir e considerar especificidades e possibilidades de mudanças. Pode-se concluir, então, que a ideia eurocêntrica de raça colaborou para o estabelecimento de critérios de classificação social dos indivíduos. Mas como isso ocorreu?

Nas relações de poder estruturadas na América, pode-se verificar que certos atributos da espécie tiveram um papel central na classificação social das pessoas: sexo, idade, força de trabalho, fenótipo. Ora, enquanto os dois primeiros constituem-se como atributos biológicos diferenciais, os dois últimos não têm nenhuma consequência na estrutura biológica do indivíduo ou em suas capacidades históricas. Dito de outra forma, o papel desses elementos na classificação social nada tem a ver com a biologia. Tal papel é fruto das disputas pelo controle da distribuição do poder nos meios sociais e da naturalização das categorias sociais que mantém esses elementos no poder. Essa relação entre as características que identificam lugares e papéis nas relações de poder e os nomes de fenômenos naturais é uma indicação eficaz de que o poder requer esse mecanismo subjetivo de naturalização para a sua reprodução.

Segundo Quijano (2010), enquanto a categoria “gênero” a partir do sexo é a mais antiga na história social, a produção da categoria “raça”, a partir do fenótipo, tem apenas 500 anos, começando com a América e a mundialização do poder capitalista. A produção dessa categoria foi justificada pelas diferenças fenotípicas entre vencedores e vencidos e possibilitou a atribuição de novas identidades sociais. Tais identidades sociais distribuíram-se pelas relações do poder mundial capitalista e reproduziram-se como a forma básica da classificação societal do capitalismo mundial, servindo ainda de base para a produção de novas relações intersubjetivas de dominação e uma perspectiva de conhecimento imposta mundialmente como a única racional. Outrossim, as identidades sociais resultantes da categoria “raça” estabeleceram-se como o fundamento das novas identidades geoculturais e das suas relações de poder no mundo.

Nesse sentido, o que sustentou e legitimou o caráter eurocentrado do padrão de poder e sua colonialidade foi a racialização das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais. O elemento “raça” ganhou importância e acabou se convertendo “no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e

colonial/moderno e atravessou – invadindo- cada uma das áreas da existência social do padrão do poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno.” (QUIJANO, 2010, p. 120). Mas quais foram as implicações da categoria “raça” para a colonialidade do poder no mundo capitalista/colonial/moderno? Nos limites deste trabalho, apontaremos brevemente algumas das principais questões dentre as que foram estabelecidas por Quijano (2010).

A racialização iniciada na América foi mundialmente imposta, assim, a população mundial foi classificada em identidades raciais e dividida entre os “europeus” dominantes/superiores e “não-europeus” dominados/inferiores. As diferenças fenotípicas como a “cor” da pele e do cabelo foram utilizadas e definidas como expressão externa das diferenças raciais.

Por ser mais visível, a “cor”²² da pele foi definida como a marca racial diferencial mais significativa entre “europeus” e “não-europeus”. Dessa forma, estabeleceu-se uma relação entre “europeus” dominantes/superiores e “raça branca” de um lado e entre “não-europeus” dominados/inferiores e “raças de cor” do outro. A escala da gradação entre o branco e as outras cores de pele foram associadas a uma gradação entre o superior e o inferior na classificação social “racial”.

Nesse sentido, os territórios colonizados, parcial ou totalmente e até os não colonizados, foram classificados de acordo com o lugar que as “raças” e suas respectivas “cores” ocupavam em cada caso. Os grupos dominantes das “raças” não-europeias foram obrigados a ser intermediários na transferência de valores e riquezas da “periferia colonial” para o “eurocentro” ou seus associados dependentes. Os países cujas populações são majoritariamente vítimas de relações “racistas/eticistas” de poder não conseguiram sair do lugar de “periferia colonial” na disputa pelo desenvolvimento. Com isso, pode-se depreender que a colonialidade do poder implica na dependência histórico-cultural dos países da América Latina.

Estabeleceu-se no eurocentro uma relação capital-trabalho salarial, identificada como “branca”. Em contrapartida, na “periferia colonial”, as relações salariais dominantes foram as que se identificaram com formas de exploração do trabalho: escravidão, servidão, produção mercantil simples, reciprocidade. Esta classificação social diferenciada entre o centro e a periferia colonial foi o principal mecanismo de acumulação em benefício do centro e é o que

²² Cabe aqui destacar que antes da América, a categoria “cor” não se registrava como elemento de classificação das pessoas nas relações de poder. Foi o estabelecimento do eurocentrismo, no século XVI, que originou e justificou a imposição da categoria “raça” e do elemento “cor” como sua marca externa até os dias atuais.

traduz, ainda hoje, diferenças gritantes em termos de desenvolvimento entre os territórios colonizados e os territórios colonizadores.

Para Quijano (2005), as relações sociais que se fundaram na América, baseadas na ideia de raça, acabaram produzindo identidades sociais que se cristalizaram, produzindo desigualdades, estabelecendo hierarquias e promovendo a classificação social dos indivíduos (índios, negros, mestiços, brancos):

Na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (QUIJANO, 2005, p. 228).

Esses processos de nossa formação produziram identidades étnico-raciais negativas e inferiorizadas, trazendo-nos duas implicações básicas:

A primeira, todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda, sua nova identidade racial, negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção intelectual e cultural da humanidade. Logo, raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. O padrão racista de poder implicava um padrão cognitivo e cultural racista. (QUIJANO, 2005, p. 249).

Em nossa análise, tentamos estabelecer e demonstrar como a ideia de raça está imbricada em um padrão cognitivo eurocêntrico de conhecimento que afeta os processos identitários dos alunos negros na escola, na medida em que traz à tona o racismo, os estereótipos, a discriminação e o preconceito. Consideramos que o padrão cognitivo e cultural racista persiste. É ainda vigente em nossa sociedade e em nossas escolas, permeando todas as relações estabelecidas entre os indivíduos e estabelecendo a cristalização de posições e papéis sociais. Camuflado e ocultado, esse padrão cognitivo tão perverso e excludente consegue se perpetuar, mantendo as hierarquias e colaborando para processos abissais de produção das desigualdades que desumanizam e radicalizam a produção de subcidadanias.

No bojo dessa questão estão os entendimentos e enfrentamentos dos processos de inclusão/exclusão social e institucional dos sujeitos diferentes. Inscrevem-se ainda neste movimento as práticas opressoras que colaboram para que os oprimidos sejam homens concretos, violentados e roubados. O movimento de enfrentamento e luta dessas questões, no entanto, não é algo simples.

No Brasil, esse debate torna-se cada vez mais emergencial. Entretanto, pela própria natureza de nosso processo colonizador e pela forma como a história tem sido apresentada há mais de quinhentos anos em nossas escolas, esse debate apresenta-se-nos de forma conflitante. Historicamente, o ocidentalismo dos currículos escolares vem “coisificando” negros e indígenas, traduzindo-os em imagens no mínimo estereotipadas ou produzindo sua invisibilidade.

Esse aspecto da realidade social brasileira produz e reproduz um estereótipo que, como nos ensina Bhabha (1998) tende a fixar o outro em um determinado lugar, representando a principal estratégia do discurso colonial. Esse estereótipo social que fixa o outro em uma posição de inferioridade envolve um processo cognitivo por parte de um grupo social que leva os indivíduos pertencentes a um determinado grupo a aprenderem a simbologia que envolve a estereotipia, cristalizando-a e reproduzindo-a ao longo da história. A partir do momento em que esses indivíduos, em consenso, consolidam uma imagem estereotipada, o preconceito é capaz de cristalizar e absolutizar determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade.

Para Freire (2005), a tendência dos opressores de inanimar tudo e todos identifica-se com sua ânsia de posse e de controle, pois “quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado.” (FREIRE, 2005, p. 52). A partir do momento em que são coisificados, desenvolve-se entre os homens uma relação de necrofilia, e não o seu contrário, a biofilia. “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida.” (FREIRE, 2005, p. 74). Ao transformarem os outros em objetos, os opressores matam a vida, desumanizam e reduzem os homens, e acabam por aliená-los, mistificá-los e violentá-los.

O mito da democracia racial brasileira é outro fator que contribui para a tensão do debate racial em nossa sociedade, tornando-o peculiar, pois difunde o pressuposto de que as relações entre indivíduos, instituições e segmentos étnico-raciais no Brasil estejam harmoniosas. Essa premissa inviabiliza o descortinamento real do debate, omite questões a serem discutidas e mantém as diferenças identitárias entre os grupos, assegurando as hierarquias vigentes e a manutenção do *status quo*.

O passado histórico do negro e a produção de novas formas de racismo pela sociedade colocam o negro em um ciclo de perpetuação do racismo, prejudicando sua luta e a tomada de decisões dos poderes públicos. Afinal, para quê e como lutar oficialmente, mobilizando os governos instituídos e a sociedade contra um racismo silenciado pela ideologia da democracia

racial? Como pensar em políticas compensativas e ações afirmativas num país de democracia racial, em que poucos se dizem e/ou se reconhecem racistas?

Freire (2005) nos coloca que a mitificação do mundo é uma das formas de os opressores chegarem às massas populares mantendo-as alienadas. Como não conseguem dialogar com as massas populares, já que a prática opressora é essencialmente antidialógica, os opressores utilizam-se dos mitos para aproximarem-se dos oprimidos. Assim, na teoria da ação antidialógica, a manipulação aparece com a finalidade de “anestesiarem as massas populares para que não pensem.” (FREIRE, 2005, p. 169). A manipulação que aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras no sentido de conformar as massas populares a seus objetivos se faz também através dos mitos. Fazendo dos mitos uma espécie de ponte, os opressores buscam, *ad continuum*, massas conquistadas, espectadoras, passivas, gregarizadas e alienadas.

Nesse contexto, podemos apontar vários mitos que permeiam nossa sociedade e que servem aos propósitos dos opressores: o mito de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade; de que todos são livres para trabalhar onde queiram; de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários; o mito do direito de todos à educação; o mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus; o mito da inferioridade “ontológica” dos oprimidos e o da superioridade dos opressores... (FREIRE, 2005). Em verdade, todos esses mitos representam diferentes métodos históricos de conquista dos oprimidos. “O que não varia, enquanto houver elite dominadora, é esta ânsia necrófila de oprimir.” (FREIRE, 2005, p. 160).

A construção de uma nação de ideologia mestiça, mas europeizante e embranquecedora, foi um dos fatores que contribuiu para o apagamento dos afrodescendentes da história e da cultura brasileira. A própria ideologia da forma em que é pensada a mestiçagem contém a fórmula da eliminação das afrodescendências. No apelo à mestiçagem fica implícito o apagamento contínuo e sistemático de base africana. Nesse sentido, o vício nacional de se elogiar a beleza da mestiçagem das três raças configura-se como uma sofisticada forma de rejeitar a cultura de base africana e as identidades afrodescendentes.

A produção e a reprodução da invisibilidade e do silenciamento da população negra no Brasil é cruel e de consequências nefastas, pois “não se pode ignorar que silenciar o discurso dos oprimidos, da diferença marginalizada, é também uma maneira de aniquilá-los, de torná-los de fato invisíveis, decretando sua anomia, sua ausência enquanto grupo.” (MUNANGA, 1996, p. 97). Por conseguinte, a elite que precisa desse silêncio nega a presença africana no Brasil na condição de verdadeira matriz cultural, étnica e social do nosso povo. Essa elite

continua seu combate à diferença de forma feroz, violenta e mortal, mas igualmente o faz também através do silêncio, de uma forma mais sutil e velada, que nega a essência própria do fazer-se homem como nos aponta Freire (2005, p. 90): “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão.” Ao contrário do que acontece em países onde existe uma clara formulação discursiva de superioridade étnica, o racismo no Brasil se dá mais pela existência de uma rede camuflada e às vezes “sutil” de mensagens inferiorizantes difundidas socialmente.

Segundo Freire, a “cultura do silêncio” é um importante instrumento dos opressores na manutenção de seu *status quo*. É esse instrumento que faz com que os oprimidos levem sempre consigo a marca de sua origem, seus preconceitos, suas deformações e desconfianças em si mesmos (nutridos que são pelo sentimento da autodesvalia). E que não se pense que esse instrumento é menos violento do que uma chibata, pois “qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição.” (FREIRE, 2005, p. 86).

A “morte” do negro na sociedade brasileira também é provocada pela oralidade que encobre nossas práticas sociais, e aqui a escola ganha contornos gigantes. “Sustentada pelo omissivo sistema educacional, é a oralidade que garante ao racismo brasileiro uma eficácia maior que a do sistema do *apartheid* – naquele aspecto de seus objetivos relativo à morte do Outro.” (MUNANGA, 1996, p. 101). Assim, é necessário provocar a consciência do racismo para que ele possa ser enfrentado e combatido. Não há como combatê-lo e provocar o debate de ideias sem modificar os hábitos de comportamento e os costumes vigentes. Apenas constatar o racismo é também perpetuá-lo. A educação como prática de dominação, que mantém a ingenuidade dos educandos e pretende doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão deve ser abandonada em prol de uma educação problematizadora, que busque o diálogo crítico e libertador com os oprimidos. (FREIRE, 2005). Cabe, neste momento, transformar a realidade para transformar a sociedade.

2.2 Identidade e alteridade: duas faces da mesma moeda

No contexto pós-colonial, o problema da identificação torna-se um questionamento persistente do espaço de representação onde a imagem projetada de identidade é confrontada pelo Outro, pela diferença. Julgamos que uma reflexão sobre alguns aspectos da identidade/alteridade pode nos ajudar a compreender os processos de subjetivação dos sujeitos

(colonizador e colonizado) que são produtos da identificação colonial. Nessa esfera, a relação eu/outro não é parte de uma relação simétrica, dialética ou dialógica. A relação colonial caracteriza-se pela assimetria, pelas desigualdades e pelas hierarquias que marcam as relações sociais. Faz-se necessário, então, compreendermos como os sujeitos, que são sempre colocados epistemologicamente em uma relação de oposição desproporcional e assimétrica, delinearão os contornos intersubjetivos das relações humanas.

Assim como para Mignolo (2005) não se pode falar em modernidade sem se falar em colonialidade, trataremos aqui de dois conceitos que também estão igualmente imbricados: identidade e alteridade. No entanto, tendo em vista também que as características da pós-modernidade estão afetando os sujeitos e interferindo sobremaneira nos processos identitários, trataremos dessa questão articulando-a com essa esfera, sem, contudo, considerar que a modernidade é a metáfora de um tempo estanque, acabado, linear e definido. Ao contrário, consideramos que os sujeitos da atualidade são o produto da modernidade/colonialidade, mas não desconsideramos que a chamada pós-modernidade tem trazido novas formas de se compreender os sujeitos.

Para sermos coerentes com a base teórica deste trabalho destacamos que a pós-modernidade, para nós, não é entendida simplesmente como uma continuação da modernidade, pois isso significaria compreender a modernidade desde a modernidade mesma. De acordo com Mignolo (2005), os discursos decoloniais posteriores à Segunda Guerra Mundial podem configurar um paradigma que procura entender a modernidade desde a perspectiva da colonialidade. É a partir dessa premissa que falaremos em pós-modernidade também.

A globalização e o capitalismo são conceitos fundamentais para se entender e caracterizar a pós-modernidade e seus sujeitos. De acordo com Sennett (2007), os novos traços do capitalismo provocam a corrosão do caráter dos homens, pois as “antigas” características estáveis como a lealdade, a confiança, a solidariedade e o comprometimento que prendiam o homem à sociedade e à sua história de vida estão desaparecendo.

Para Freire, a ânsia irrefreada de posse confere aos opressores uma concepção estritamente materialista da existência, em que o dinheiro e o lucro são a medida de todas as coisas. Assim, para os opressores, “o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser, para eles, é ter e ter como classe que tem.” (FREIRE, 2005, p. 51). Nesse sentido, o contexto social do trabalho e das relações humanas ganha novos contornos e produz novas identidades e formas de relacionamento com o Outro.

A segurança no emprego e o compromisso com a empresa que estabilizavam o homem estão sendo substituídos pela busca atual por flexibilidade e novas estruturas de controle e poder. O distanciamento, a rotina e a cooperatividade superficial estão substituindo valores de lealdade e serviço. Nesta direção, a cultura da flexibilidade e do modo de vida a “curto prazo” estão apagando rastros e dificultando o estabelecimento das narrativas de identificação e histórias de vida. (SENNETT, 2007).

Exercendo influência sobre os campos identitários e inserido no conceito mais amplo de globalização, podemos citar o conceito de invasão cultural proposto por Freire (2005). Representando uma tática de dominação e uma ação antidialógica que desrespeita as potencialidades do ser a que condiciona, “[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo [...]” (FREIRE, 2005, p. 173). A invasão pode ser realizada por uma sociedade matriz numa sociedade dependente ou pode dar-se implicitamente na dominação de uma classe sobre a outra, numa mesma sociedade. O que a invasão representa, em sua essência, é uma forma de dominar econômica e culturalmente o invadido.

Uma condição básica para que a invasão cultural tenha êxito é o conhecimento de sua inferioridade intrínseca por parte dos invadidos. Com a ausência de exemplos contrários, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores” automática e necessariamente passam a reconhecer a “superioridade” dos invasores. Dito de outra forma, quanto mais a invasão acentua-se, mais alienado se torna o ser invadido e mais parecido com o invasor deseja ficar. É nesse processo que o eu social dos invadidos vai aderindo à figura do opressor, caracterizando uma identidade dual. Na esteira dessa relação de dependência encontra-se também a razão do não desenvolvimento das sociedades duais, que transitam entre “seres para si” e “seres para outro”. Por isso, Freire (2005, p. 185) afirma: “a contradição principal das sociedades duais é, realmente, esta – a das relações de dependência que se estabelecem entre elas e a sociedade metropolitana. Enquanto não superam esta contradição, não são “seres para si” e, não o sendo, não se desenvolvem”.

A contradição freireana opressores/oprimidos parece desnudar também a ambiguidade que reside nos campos identitários. Os oprimidos que “hospedam” o opressor em si, em certo momento de sua experiência existencial assumem uma postura de “aderência” ao opressor. Nessas circunstâncias, instala-se o paradoxo: conhecendo-se imersos na realidade opressora pretendem não a libertação, mas a identificação com o seu contrário, “outsiders” também se desejam “estabelecidos” e sofrem interiormente com essa dualidade. Dessa forma, não se tem uma autêntica superação da contradição opressores/oprimidos; temos, simplesmente, uma

troca de lugar na passagem de um pólo a outro que alimenta o ciclo vicioso da opressão fazendo com que os oprimidos de hoje passem a ser novos opressores.

Para Hall (2004), a globalização produz três consequências sobre as identidades culturais: a desintegração das identidades nacionais; o reforço de identidades nacionais, locais ou particulares pela resistência à globalização; o surgimento de novas identidades (híbridas) tomando o lugar das identidades nacionais em declínio. Tudo isto evoca novas formas de entendimento das relações sociais e culturais e das novas formas de identidade no contexto da pós-modernidade.

No que tange à identidade, Hall (2004) coloca-nos que a identidade do sujeito pós-moderno é concebida não mais como fixa, essencial ou permanente. Definida historicamente, a identidade do sujeito pós-moderno é, ao contrário, fragmentada, descentrada e deslocada. Agora, a “identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.” (HALL, 2004, p. 13).

Nesse sentido, Bauman (2005) destaca a fragilidade dessa nova identidade pós-moderna. Tal fragilidade aponta para a questão da ambiguidade que está ligada aos processos de identidade. Se, por um lado, o anseio por identidade reflete um desejo de segurança, de não flutuar sem apoio e estabilidade num espaço indefinido ou pouco definido, por outro lado, a conquista de uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades parece não representar uma perspectiva atraente para os sujeitos: “Em nossa época líquido-moderna, em que o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – ser “identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto.” (BAUMAN, 2005, p. 35).

Outra questão que se nos impõe em relação à identidade é sua relação intrínseca com o pertencimento, seja ele geográfico, étnico, geracional, de classe social, de sexo ou de gênero. Tanto o pertencimento quanto a identidade “não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” e dependem das “decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age” (BAUMAN, 2005, p. 17). Essas variáveis que a todo momento estão em jogo nos processos identificatórios fazem com que a identidade seja flexível e facilmente moldada para os sujeitos.

Bhabha (2010) também aponta que a identificação “é sempre o retorno de uma imagem de identidade que traz a marca da fissura no lugar do Outro de onde ela vem.” (BHABHA, 2010, p. 77). Por outras palavras, a demanda da identificação implica a representação dos sujeitos na questão da alteridade, do ser para um Outro. Isto também significa dizer que o processo de identificação não é uma afirmação previa e linearmente

definida, ao contrário, pressupõe a flexibilidade e os descaminhos das transformações pelas quais passa o sujeito ao assumir a imagem de identidade que ele mesmo produz.

É nesse jogo que os mestiços não se identificam com os negros e almejam embranquecer cada vez mais para dar mais um passo em direção à humanização completa. É nesse jogo que os próprios negros que conseguem superar com afinco e inteligência todos os obstáculos para alcançar posições “brancas” na sociedade, acreditam que a cor de sua pele não mais fará diferença no mundo branco. Fanon (2008) aponta que incide sobre a alienação cultural do homem negro a ambivalência da identificação psíquica. Ou seja, como encontra dificuldades no desenvolvimento de seu esquema corporal no mundo branco, o homem negro tende a deslocar-se de sua própria presença corporal, “anulando” as características físicas que o colocam em um quadro de referência que perturba seu campo de visão.

A identificação ambivalente do mundo racista insere o homem com sua imagem alienada dentro de uma identidade colonial, que não pode ser pensada e forjada sem o conceito de alteridade. Para Fanon (2008), o sujeito colonial é sempre “sobredeterminado de fora”: pelas imagens, fantasias e discursos que a alteridade do Eu inscreve na identidade colonial, distorcendo seus contornos e fragmentando a presença do homem colonizado.

A fragmentação do homem colonizado representa a fenda através da qual o desejo colonial sempre poderá emergir. É esse desejo oculto, latente, que descansa como um gigante adormecido, que permite o vislumbre consciente ou inconsciente da inversão dos papéis: “É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse, que nenhum sujeito pode ocupar sozinho ou de modo fixo e, portanto, permite o sonho da inversão dos papéis.” (BHABHA, 2010, p. 76).

Para Bhabha (2010), essa fenda do homem colonial é um espaço de cisão: o próprio local da identificação, da tensão entre a demanda e o desejo. Faz parte da fantasia do escravo ocupar o lugar do senhor porque a todo momento ele está sendo chamado e convidado pelo colonizador a um processo ambivalente de identificação, a deslocar-se para a sombra da alteridade:

Não é o Eu colonialista nem o Outro colonizado, mas a perturbadora distância entre os dois que constitui a figura da alteridade colonial – o artifício do homem branco inscrito no corpo do homem negro. É em relação a esse objeto impossível que emerge o problema liminar da identidade colonial e suas vicissitudes. (BHABHA, 2010, p. 76)

Identidade e alteridade fazem parte do mesmo processo, pois nossa existência se dá em relação a uma alteridade. Com efeito, a “identidade surge não tanto da plenitude da

identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.” (HALL, 2004, p.39).

Não há como forjar uma blindagem aos apelos identificatórios do Outro na rede de relações intersubjetivas nas quais os sujeitos históricos estão inseridos. Nessa perspectiva, “o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo.” (BAKHTIN, 1997, p. 55). Os conceitos de dialogismo, acabamento e exotopia de Bakhtin vão ao encontro desse pensamento.

Segundo Bakhtin (1997), o excedente da visão estética é dado pelo outro. Sim, como fisicamente existem partes do meu corpo inacessíveis ao meu olhar, é o olhar do outro que necessariamente trará a complementaridade para a formação da unidade. Esse excedente de visão estética, contudo, decorre da visão de um sujeito que ocupa um lugar concreto que não pode ser desconsiderado. Por isso, a “contemplação estética e o ato ético não podem abstrair o fato de que o sujeito desse ato e dessa contemplação artística ocupa na existência um lugar concreto, único.” (BAKHTIN, 1997, p. 44). Assim, o conhecimento do outro exige exotopia: a visão externa se dá a partir de um determinado lugar que influenciará sobremaneira o que será apreendido e compreendido do outro.

A dialética do processo de identidade/alteridade do homem remete-nos ao conceito de diálogo de Bakhtin. Os conceitos de exotopia e de acabamento só se concretizam na interface com o Outro, na alteridade, pois o homem, sozinho, é incapaz de juntar seus fragmentos díspares para formar uma unidade exterior relativamente concluída. Mas a completude não é uma ilusão? Se o inacabamento nos constitui enquanto seres humanos, o que existe não é sempre uma completa incompletude?

A interface com o Outro nos traz ainda uma outra questão, igualmente importante para a discussão da identidade e da alteridade: a diferença. Para Silva (2009), a ideia de diversidade pode servir de escudo para a naturalização da identidade e da diferença, enquanto proclama com benevolência “apenas” o respeito e a tolerância para com o Outro. Essa perspectiva de diversidade extrapola a prática de uma pedagogia crítica, que não se esgota em uma posição socialmente aceita e recomendada.

De fato, como não vivemos em um mundo homogêneo, a identidade não pode ser tomada como uma característica autorreferenciada e autônoma. Como já dissemos anteriormente, nossa identidade está para a alteridade. Da mesma forma, as afirmações sobre diferença também dependem das declarações que fazemos sobre as identidades. Por isso, para

Silva (2009, p. 79): “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença).” Identidade e diferença são, portanto, dois conceitos inseparáveis ativamente produzidos por nós no contexto das relações sociais e culturais.

Se identidade e diferença resultam de um processo de produção simbólica e discursiva, temos que ressaltar que essa produção não é simétrica e está sujeita a relações de poder:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, 2009, p. 81)

Identidade e diferença encontram-se em estreita relação com relações de poder. Da disputa pela identidade emergem os desejos dos diferentes grupos sociais pelos recursos simbólicos e materiais da sociedade. O desejo de garantir acesso privilegiado aos bens sociais a partir da afirmação da identidade e da marcação da diferença.

Para Silva (2009), a demarcação de fronteiras entre identidade e diferença traz em seu bojo as operações de incluir e de excluir, ou seja, de separar o “nós” do “eles”. Decorre dessa separação, e/ou divisão, a classificação dos indivíduos, que segue geralmente a tendência de partir do ponto de vista da identidade, colocando o “nós” em uma posição privilegiada. Nessa perspectiva, tomamos aquilo que somos como a norma para descrevermos, classificarmos, categorizarmos e avaliarmos os outros:

Fixar uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. (SILVA, 2009, p. 83)

Decorrem também do processo de classificação, os binarismos assimétricos que expressam a divisão do mundo em duas classes nas quais uma delas tem o termo privilegiado e recebe uma carga de valor positiva, enquanto o outro recebe uma carga negativa. Esse processo expressa a hierarquização e as configurações de poder a que estão sujeitas identidade e diferença: “Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados.” (SILVA, 2009, p. 82).

É importante, então, questionarmos, analisarmos e refletirmos sobre as relações de poder decorrentes das operações de classificação para problematizarmos as oposições binárias em torno das quais identidade e diferença se organizam e contribuem para a hierarquização dos indivíduos. É isto também que esse trabalho pretende fazer acerca dessa temática.

2.3 Resignificando identidades e deslocando configurações de poder

As brechas, as fendas, as frestas pelas quais os indivíduos sempre podem agir, mudar, modificar e subverter a ordem vigente, conferem ao processo de classificação um grau de imprecisão e incerteza que permitem sempre o vislumbre da transformação. Há forças que agem contra a tendência de fixação e essencialização das identidades e há movimentos que conspiram para modificar, complicar e subverter as identidades que atuam a todo momento, encontrando resistência e/ou ecos de mobilidade. Os processos de hibridização, as diásporas, o sincretismo e os movimentos migratórios, por exemplo, são exemplos que colocam em evidência a instabilidade e a insegurança da identidade.

A instabilidade da identidade articula-se também com os sistemas de representação aos quais está ligada. Identidade e diferença estão estreitamente associadas a sistemas de significação, que também podem ser lidos como sistemas de representação. É através do sistema de representação que identidade e diferença tomam corpo e adquirem sentido na vida social. Grosso modo, podemos levantar a hipótese, por exemplo, de que dizer e representar que a identidade do negro é ter sido escravo no passado possa acabar por determinar de forma negativa, subalterna e inferiorizante a identidade desse segmento da população.

Identidade e diferença estão ligadas a sistemas de poder que permitem a alguns definir e determinar a identidade de outros. Residem aí as implicações curriculares e pedagógicas da vinculação entre identidade, diferença e representação. Nossas práticas pedagógicas deveriam apoiar-se em um currículo que fosse capaz de oferecer oportunidades para que nossos alunos desenvolvessem, de forma crítica, questionamentos sobre as formas dominantes de representação da identidade e da diferença.

Ao explicitar a conexão entre identidade, diferença e representação, Silva (2009) estabelece a ponte entre esses elementos e as relações de poder. Podemos perceber que subjacente a essa reflexão está o conceito de colonialidade: a representação hierárquica, a subalternidade, a inferiorização do outro são questões que envolvem, fundamentalmente, relações de poder e que, por isso, não podem mais ser tratadas apenas como uma questão de respeito, tolerância e consenso para com a diversidade cultural.

De fato, nas palavras de Silva, “por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder.” (SILVA, 2009, p. 96, grifo do autor). Esta perspectiva coloca a diversidade cultural sob a superfície, deixando de questionar as relações de poder e os processos que envolvem a produção social da identidade e da diferença.

É especificamente o fato de identidade e diferença relacionarem-se com as relações de poder que tornam essas questões tanto um “problema” social quanto curricular e pedagógico. Sim, o outro é sempre um problema na medida em que esse outro faz com que nos confrontemos com nossa própria identidade:

É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. (SILVA, 2009, p. 97)

Não basta mais que crianças e jovens nas escolas sejam pedagogicamente estimulados a entrar em contato com a diversidade cultural sem problematizar as diferenças. Um contato superficial e distante de diferentes culturas pode levar o outro para o campo do folclore, do exótico, do curioso... Tolerar, respeitar, admitir e reconhecer a diversidade não fornece os instrumentos para questionar os mecanismos que fixam as identidades culturais e que separam algumas pessoas por meio da diferença.

Para Silva (2009), a pedagogia da diferença pode configurar-se em uma estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença. Nessa perspectiva, a questão crucial é descrever, explicar e questionar os processos de produção da identidade e da diferença. Essa teoria deve ser o norte da pedagogia da diferença e do planejamento dos currículos escolares para que os estudantes sejam estimulados a explorar as possibilidades de subversão das identidades existentes:

Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico. (SILVA, 2009, p. 100)

Seriam essas as linhas gerais de um currículo e de uma pedagogia que representam um questionamento concomitante à identidade e ao poder ao qual ela está associada. Mas não é fácil quebrar um paradigma, desestabilizar identidades há tanto tempo fixadas. Não propomos, com isso, a abolição ou o abandono da historicidade e de todos os processos de configuração de identidades e diferenças que nos permitiram chegar até aqui. O que propomos, a partir de agora, é que se coloque o questionamento e a problematização dos processos hierárquicos e dicotômicos de produção e fixação de identidades no centro das discussões e práticas curriculares e pedagógicas a fim de que possamos reconceptualizar os sujeitos, dentro de uma nova configuração.

No que diz respeito à questão racial e colonial dentro do debate acerca da identidade, pode-se considerar que a pós-modernidade, a despeito da multiplicidade de identidades que pode comportar e de sua característica híbrida, fluida, incontrolável, descentrada e polissêmica, não se coaduna com a ausência de identidade, mas com a supremacia de uma identidade eurocêntrica ocidental sobre as demais.

Considerando-se que as identidades têm um caráter duplo, dependentes tanto da forma como os indivíduos se autoidentificam como da forma como os outros, externos ao grupo os identificam, os negros encontram na segunda forma uma forma de representação social negativa que influencia e marca sua identidade. É necessário refletirmos muito sobre a questão de como o outro racializado é constituído no domínio psíquico e social e de que forma a subjetividade pós-colonial relaciona-se com a questão da raça. Interessa-nos, agora, refletir e destacar algumas possibilidades de ressignificação de identidades não obstante os processos de exclusão e desequilíbrios sociais, estratégias culturais capazes de fazer diferença, de deslocar as configurações de poder.

A pós-modernidade tem sido este espaço de deslocamento de poder, “de lutas em torno da diferença, da produção de novas identidades e do aparecimento de novos sujeitos no cenário político e cultural.” (HALL, 2003, p. 338). Deve-se levar em conta, entretanto, que esses espaços de deslocamentos de poder representam uma mudança no equilíbrio de poder das relações de cultura, uma mudança de disposições, e não uma retirada do jogo de poder cultural. Esta é a questão mais difícil no campo das identidades, pois estamos constantemente em negociação, num espaço em que as identidades se deslocam entre si, buscando uma identificação subjetiva.

Deve-se lembrar também, que esses espaços para a diferença são poucos, limitados e dispersos, além de cuidadosamente policiados e regulados. Afinal, o que substitui a invisibilidade é um tipo de visibilidade regulada e segregada de forma cuidadosa e minuciosa.

(HALL, 2003). Isso não significa, contudo, que essa conquista e que esse espaço devam ser menosprezados ou depreciados.

Para Bhabha (1998), a diferença cultural aponta para a compreensão dos significados híbridos, ambivalentes e polissêmicos que constituem as identidades e as relações interculturais. Utilizando o conceito de entrelugares, este autor coloca-nos a possibilidade real e concreta da existência de campos que representam o *locus* das novas identidades subjetivas ou coletivas que surgem das relações e dos processos interculturais.

No que diz respeito aos processos de construção de identidades e diferenças étnicas que foram ou que vem sendo desenvolvidos no Brasil pelos afrodescendentes, cabe destacar alguns aspectos que podem se apresentar como formas positivas de configuração de novas identidades, a partir da constituição do entrelugar proposto por Bhabha.

Fleuri (2006) nos coloca que aspectos visíveis do corpo negro como o cabelo e a pele, por exemplo, que são historicamente estigmatizados como sinais de subalternidade pela sociedade, podem configurar-se como símbolos de uma identidade positiva dos afrodescendentes a partir de seus cuidados estéticos com o corpo, possibilitando a transmissão de diferentes mensagens e variadas interpretações que podem representar o caminho da construção de novas identidades pessoais e culturais. Isso denota que o modo como os sujeitos lidam e interpretam os símbolos culturais é singular, pessoal e subjetivo, a despeito da reprodução social e escolar de símbolos culturais inferiorizantes e estereotipados.

Essa singularidade é que vai fazer a diferença entre a ressignificação dos símbolos, o reforço ou a desconstrução das estereotípias. Esses fatores comprovam que o significado da simbologia cultural não é fixo, rígido e unívoco; ao contrário, esses signos podem ser apropriados, re-historicizados, interpretados e lidos de múltiplas maneiras, de acordo com a história pessoal e coletiva dos sujeitos envolvidos. Desse modo, a identidade constitui-se em uma dinâmica fluida, relacional e polissêmica. (FLEURI, 2006).

No contexto histórico brasileiro, pode-se colocar também o sincretismo religioso dos negros como uma forma de resistência e de possibilidade de constituição de novas identidades e deslocamentos de poder. Tomando-se o sincretismo como uma harmonia aparente, esse conceito pode representar, por si só, o conflito e o hibridismo que caracteriza a identidade. O sincretismo foi o caminho que os povos dominados pela supremacia cultural branca ocidental encontraram para “aceitar” a cultura imposta sem serem assimilados por ela e desintegrarem-se anomicamente.

Os negros dispersados de sua terra natal, pertencentes a uma cultura híbrida, têm a possibilidade de formar identidades que atravessam fronteiras naturais: é o que Hall (2004)

denomina de Tradução. O sincretismo religioso dos negros representa esta possibilidade, a possibilidade de negociar com as novas culturas sem serem simplesmente assimilados por ela, deslocando-se entre o novo e os vínculos com seus lugares de origem e sua Tradição.

Como se pode observar, essas identidades não são “e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas”. (HALL, 2004, p. 89). Essas identidades que transpõem fronteiras são o produto das diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais. Assim, pessoas “traduzidas” devem aprender “ a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas.” (HALL, 2004, p. 89). Isso não é senão o próprio sincretismo?

Lembrando-nos de que os processos identitários são constituídos por conflitos e tensões, devemos ter sempre ativo o foco no processo e não somente no resultado. Resultados aparentemente positivos podem encobrir “falsas” modificações. Assim, na desconstrução do racismo, dos estereótipos, dos preconceitos e dos processos discriminatórios cabe uma análise dos constructos subjacentes que sustentam as divisões identitárias entre os grupos, isto é, cabe analisar como situações cotidianas aparentemente naturais podem camuflar a prática de ações discriminatórias, racistas e preconceituosas.

A existência de empresas constituídas majoritariamente por funcionários do sexo masculino, por exemplo, ou o fato de pessoas brancas ocuparem determinados cargos mais do que outros, constitui-se como prática discriminatória porque essas empresas organizam-se com base em estratégias de hierarquização, sujeição e exploração (FLEURI, 2006). Mas, não se combate a discriminação e o preconceito apenas pleiteando o acesso dos sujeitos alvo da discriminação aos cargos superiores – isso significaria apenas encobrir e perpetuar processos de exclusão.

Para que a diferença possa sobressair-se na diversidade é necessário igualmente promover a superação das estratégias de sujeição, de hierarquização e exploração pelas quais essas empresas organizam-se excluindo alguns sujeitos. Por outro lado, a luta de grupos e movimentos sociais pelo acesso e igualdade de condições no trabalho, por exemplo, é que cria os campos intersticiais de diferença para além da diversidade. É através da resistência e da não submissão e sujeição que novas identidades são constituídas e que as transformações das estruturas relacionais são potencializadas.

Essa ambiguidade da identidade não pode ser descartada do pensamento e da experiência humana, pois a “identidade é uma luta simultânea contra a dissolução e a fragmentação; uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resoluta a ser

devorado...” (BAUMAN, 2005, p. 84). Nesse sentido, a perspectiva da diferença para além da diversidade insere-se na dialética de um campo complexo de problematização, fluidez e polifonia que constitui as identidades e alteridades dos sujeitos inseridos em um contexto de relações tensionadas pela colonialidade.

2.4 Colonialidade do poder, do saber e do ser *versus* educação decolonial

Colonialidade do poder, do saber e do ser são conceitos fundamentais para ampliarmos nossas reflexões e possíveis ações advindas da relação entre colonialidade/modernidade e educação. A partir desses conceitos, dialogamos até agora com duas categorias basilares em nossa pesquisa: conhecimento e identidade. Vimos que essas duas categorias não devem ser compreendidas sem que se leve em conta o conceito de colonialidade que afeta, sobrevive e é ressignificado, constantemente, pela educação.

Entendemos que uma proposta de emancipação epistêmica não pode prescindir do diálogo com diferentes formas de produção de conhecimento que coexistem dentro do universo da modernidade. Nesse sentido, não propomos que se jogue fora tudo o que nos formou, que é parte de nós e que nos permitiu chegar até aqui para refletirmos sobre essa temática. O que propomos é que se leve em conta, nos processos de produção do conhecimento e de identidades, nos currículos e nas pedagogias, os nexos com a herança colonial e as diferenças étnicas produzidas pela modernidade/colonialidade.

Por outras palavras, introduzir e reconhecer epistemologias subalternizadas ou invisibilizadas e conhecimentos outros pode levar a formas de conhecer, ser, pensar e agir não apenas diferentes da modernidade europeia, mas em diálogo com esta. A perspectiva da decolonialidade do ser, do saber e do poder não requer que se apague ou restitua tudo o que provém da modernidade. A perspectiva da diferença colonial coloca em diálogo, com a modernidade, experiências e histórias marcadas pela colonialidade, levando em consideração nos enfoques epistemológicos, subjetividades excluídas, invisibilizadas e subalternizadas.

A colonialidade do poder traz consigo diversas implicações que produzem reflexos em nossa existência: a apropriação imperialista da terra, o controle financeiro, a autoridade, a exploração de mão de obra, o controle dos processos de conhecimento, da subjetividade. Trazer uma proposta de decolonialidade implica mudar a visão que temos sobre o objeto, pois coexistem, na história colonial do continente americano, várias interpretações conflituosas que nos colocam diante da adoção de uma escolha epistêmica e filosófica frente ao que nos está posto.

Mignolo (2005) nos coloca frente a essa escolha quando contrapõe a ideia de “descobrimento” da América à ideia de “invenção”. Enquanto a ideia de “descobrimento” configura uma interpretação imperial dominante, a ideia de “invenção” propõe uma visão decolonial dos saberes e das representações de poder. Não se trata de saber qual das interpretações é mais verdadeira ou qual delas representa com maior precisão os acontecimentos. O paradigma decolonial coloca-se como uma possibilidade outra de interpretação, que intenta decolonizar o saber imperial:

El paradigma decolonial lucha por fomentar la divulgación de otra interpretación que pone sobre el tapete una visión silenciada de los acontecimientos y también muestra los límites de una ideología imperial que se presenta como la verdadera (y única) interpretación de esos mismos hechos.²³ (MIGNOLO, 2007, p. 57)

Decolonizar o saber imperial nas práticas educativas implica a adoção de estratégias de combate à exclusão, discriminação, preconceito e racismo. No processo educacional, o papel da alteridade não deve consubstanciar-se em uma relação de poder hierárquica e assimétrica. Uma atmosfera democrática e respeitosa não comporta tal tipo de relação. Com efeito, a categorização racial não se aplica unicamente a pessoas e a suas características físicas; o racismo perpassa as atividades e relações humanas assim como se aplica às línguas, aos lugares, aos conhecimentos, à religião.

A colonialidade do saber também se revela através da universalização de valores particulares sustentados e intermediados, de forma poderosa, por espaços pretensamente neutros. Segundo Bourdieu (1998), essa universalização configura o imperialismo cultural, que tem como expressão máxima de êxito os Estados Unidos da América. De fato, este país tem uma capacidade extraordinária de impor como universal o que tem de mais particular, fazendo aparecer como universal problemas e questionamentos feitos por e para americanos.

Tomemos como exemplo a temática da questão racial. Enquanto no Brasil a identidade racial define-se pela aplicação de princípios flexíveis ou imprecisos de traços físicos e posição de classe, engendrando um grande número de categorias intermediárias, nos Estados Unidos não existe categoria que seja legitimamente reconhecida como “mestiço”. Além disso, os norte-americanos são a única sociedade moderna a definir “raça” exclusivamente pelo princípio de hipodescendência, segundo o qual o indivíduo proveniente de uma união mista é situado automaticamente no grupo (inferiorizado) negro. Ainda assim,

²³ O paradigma decolonial luta por fomentar a divulgação de outra interpretação que põe sobre o tapete uma visão silenciada dos acontecimentos e também mostra os limites de uma ideologia imperial que se apresenta como a verdadeira (e única) interpretação desses mesmos fatos. (Tradução livre minha).

diante de realidades tão distintas e complexas nas práticas sociais cotidianas, Bourdieu (1998) cita que muitas pesquisas, sobre desigualdades étnico-raciais no Brasil realizadas por americanos e latinoamericanos formados nos Estados Unidos, tomam por base a lógica americana de engendramento do racismo, aplicando as categorias raciais norte-americanas à situação brasileira.

Como explicar a razão pela qual os valores étnico-raciais norte-americanos sejam elevados à posição de padrão universal, em relação ao qual toda situação de dominação étnica, deva ser analisada? A propagação de conhecimentos produzidos dessa maneira perpetua a lógica etnocentrista e contribui sobremaneira para a continuidade da colonialidade do saber, do poder e do ser. Mas, a violência simbólica que os Estados Unidos exercem, no entanto, não seria possível sem a cumplicidade (consciente ou inconsciente) daqueles que a sofrem. Precisamos, assim, compreender e reconhecer processos e mecanismos imperialistas e coloniais que tentam converter pontos de vista particulares e locais em pontos de vista universais para caminhar rumo à descolonização.

Reconhecer a escola como um espaço que possibilita a colonialidade do poder, do ser e do saber é condição primordial para a descolonização. A apresentação de uma proposta de educação democrática e dialógica, voltada para a alteridade, para a diversidade, para o reconhecimento à diferença e à igualdade de direitos requer que o debate e a reflexão acerca de práticas educativas antirracistas estejam sempre em pauta.

Tal proposta apresenta um debate complexo e polissêmico, já que a diferença apresenta-se nas mais diversas práticas sociais. Ao mesmo tempo, sua riqueza, que consiste no acolhimento de múltiplas perspectivas que interagem e que não podem ser rigidamente reduzidas a um único modelo universal, tornam o debate aberto, fluido, dinâmico e criativo. Para Fleuri (2006, p.3) o grande desafio da educação em uma perspectiva intercultural é o “de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule (...).”

Muitos preconceitos que nos são internamente cristalizados precisam ser questionados e barreiras atitudinais devem ser rompidas. Rompendo com as explicações baseadas em aptidões naturais e individuais, através da crítica do mito do “dom”, Bourdieu (1998) nos aponta alguns caminhos de reflexão para a questão da relação entre o papel da escola e os mecanismos de exclusão de determinados segmentos da educação. Descortinando os mecanismos pelos quais os destinos são metamorfoseados em escolhas livres, este autor nos mostra como a escola consegue convencer os indivíduos a se submeterem ao seu veredito e persuadi-los de que eles mesmos escolheram os caminhos que lhes haviam sido atribuídos *a priori*.

Bourdieu (1998) traz à tona os mecanismos através dos quais a escola transforma as diferenças iniciais que resultam da transmissão da herança cultural familiar em desigualdades de destino escolar. Afigura-se pertinente reconhecer que a escola não é neutra nos processos de exclusão. Suas tentativas de integrar as diferenças podem acabar se transformando em recursos de homogeneização, fazendo desaparecer as especificidades e o respeito a cada parte da unidade: “deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto, aquelas desigualdades que somente ela poderia reduzir.” (BOURDIEU, 1998, p. 61).

A questão do preconceito racial impõe-se, então, como uma prática cotidiana escolar de base excludente que vem sendo sofisticada ao longo do tempo de acordo com as demandas das necessidades e configurações do sistema. Negar ao aluno negro o direito a uma imagem positiva de sua raça é excluí-lo, representar seus pares de forma estereotipada é excluí-lo, silenciar a respeito da história da África é excluí-lo também. A exclusão do aluno negro, seu afastamento, sua invisibilização em sala de aula não se dão somente através de atitudes claramente racistas e preconceituosas, pois a escola e a sociedade brasileira adotam métodos bem sutis e velados de discriminação e exclusão:

Exclusão “branda”, “contínua”, “insensível”, “despercebida”. A escola segue pois excluindo mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados. (NOGUEIRA E CATANI, 1998, p. 13)

De forma explícita ou mais “branda” e sofisticada, a escola continua aprimorando seus métodos de exclusão, permanecendo uma das principais instituições de manutenção de privilégios e desigualdades. O descompasso que parece existir na relação da família com a escola tem sido assinalado como uma das causas da exclusão das crianças da escola. É muito comum ouvirmos professores culpabilizarem a família pelo fracasso dos alunos, o que pode de fato levá-los à exclusão do meio escolar. Quanto mais a escola liga pedagogicamente o desempenho dos alunos à presença e atenção dos pais na realização de tarefas, por exemplo, mais as crianças que não tem esse apoio fracassam. Por outras palavras, quanto mais os métodos pedagógicos são “ativos”, mais eles mobilizam a atenção dos pais, seus repertórios culturais e suas competências educativas acumuladas. Se essa competência educativa não é suficiente ou se o repertório cultural dos pais é diferente daquele que é esperado pela escola, instaura-se o conflito.

Mas que tipo de influência a bagagem cultural trazida do meio familiar exerce sobre o fracasso ou sucesso dos alunos na escola? Segundo Bourdieu (1998), a ação do meio familiar sobre o êxito escolar dos alunos é quase exclusivamente cultural. É o nível cultural global do grupo familiar que mantém relação direta com o êxito escolar da criança. Nesta perspectiva, o autor procura relacionar o sucesso escolar com a distribuição do capital cultural entre as classes sociais. O resultado seria que os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentariam uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola, difícil, tensa e esforçada, enquanto os estudantes originários de meios culturalmente privilegiados pela escola desenvolveriam uma relação caracterizada como desenvolvida, elegante e com facilidade verbal. Por outras palavras, na medida em que a escola levar em conta – consciente ou inconscientemente – o modo de aquisição e uso do saber das classes dominantes, hegemônicas e culturalmente privilegiadas ao avaliar o desempenho dos alunos, ela criará mecanismos de manutenção do ciclo de exclusão.

Tal postura significa uma ruptura com os pressupostos inerentes à visão que considera o sucesso ou o fracasso escolar como efeito das aptidões naturais. Com efeito, como constatado acima, é a própria escola quem cria os mecanismos de sucesso e de fracasso escolar, deixando pouco espaço para que as aptidões naturais possam florescer em todos os alunos. Perpetua-se, pois, um ciclo de exclusão de alunos cujas famílias não são contempladas pela acumulação do conhecimento que é requisitado pela escola.

Estabelece-se assim uma relação conflituosa entre as classes sociais desfavorecidas, oprimidas, inferiorizadas e subalternizadas e os diplomas escolares. De acordo com a posição que ocupam no espaço social, essas classes precisam travar uma verdadeira luta em torno dos diplomas, pois ocupam postos cada vez menos elevados na hierarquia ocupacional. Como apontam Nogueira e Catani, essa luta pode ter efeitos nefastos:

Esse efeito de depreciação relativa, oriundo da multiplicação do contingente de diplomados, leva a uma intensificação da utilização da escola, por parte das categorias já – anteriormente – utilizadoras dela, e a uma desilusão, por parte dos novos utilizadores, no que se refere às aspirações que nutriam em relação às credenciais escolares obtidas. É no seio destes últimos que o processo de desvalorização faz suas maiores vítimas, pois que, em geral, são privados de outras espécies de capital (em particular o capital social), capazes de rentabilizar seu certificado escolar. (NOGUEIRA E CATANI, 1998, p. 12)

A escola favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos na medida em que ignora as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Isto é, “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em

direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.” (BOURDIEU, 1998, p. 53). Não podemos deixar que o discurso da democracia e da igualdade nas oportunidades de escolarização ofusquem o questionamento sobre a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais através de sua ação homogeneizante.

A naturalização de preconceitos e estereótipos, por parte da sociedade através da repetição mecânica e irrefletida de atitudes cristalizadas, pode fazer aflorar no professor sentimentos de incapacidade em relação a determinados tipos de alunos. Com efeito, “*nada* escapa ao julgamento operado pelo docente na hora de avaliar o produto do trabalho discente.” (NOGUEIRA E CATANI, 1998, p. 12; grifo meu). Ao lado, ou para além, da avaliação de determinado tipo de conhecimento ou atitude, levam-se em conta critérios externos como a aparência física, estilo de linguagem oral e escrita, cultura geral, etc. Isso significa que a própria escola, de forma tácita, produz, reproduz, silencia e perpetua seus próprios mecanismos e critérios de desigualdades que contribuem para a manutenção de hierarquias e do *status quo*. É preciso fazer parar essa engrenagem, desconstruindo e descolonizando as bases que a fazem operar na tentativa de reconfigurar novas formas de ação, a partir de uma teoria que nos possibilite uma práxis outra.

2.5 Pedagogia decolonial e Pedagogia do oprimido: pedagogias antirracistas?

Como vimos até agora, o pensamento colonial foi guiado por um padrão cognitivo e cultural racista. No campo educacional, traduziu-se por uma pedagogia opressora, excludente, discriminatória, desigual. Nesse sentido, aproximamos a pedagogia libertária de Paulo Freire e a pedagogia decolonial proposta por Catherine Walsh de uma Educação Decolonial, porquanto queremos desconstruir os paradigmas universais e as bases epistemológicas que servem de suporte para a manutenção do padrão colonial.

Os pressupostos freireanos convergem para a importância da alteridade na relação entre sujeitos no processo educacional. Pode-se constatar a preponderância da relação entre os sujeitos em detrimento da posição singular do eu quando Freire (2005) nos coloca que ninguém educa ninguém de forma unilateral e que ninguém se educa sozinho. Os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

Baseando-se em relações democráticas e dialógicas, numa proposta voltada para a alteridade, Freire (2005) nos propõe uma pedagogia fundada na práxis. Sem resvalar para o

puro ativismo ou para o verbalismo excessivo, a práxis seria a única maneira de amalgamar ação e reflexão que possam incidir sobre as estruturas a serem transformadas.

Ensinar se dá com o aprender e aprender demanda encontro com o outro. Mas a presença do outro, por si só, não garante interação pedagógica. É preciso romper com a cultura do silêncio que caracteriza muitas práticas socioeducativas. O desafio está em organizar a prática pedagógica de modo que os educadores compreendam a subjetivação e as experiências do outro sobre o mundo. O ensinar exige a transformação da realidade, a interação do conhecimento científico com o saber do senso comum, a participação democrática de todos. Exige, acima de tudo, além de competência técnica, compromisso do educador, posicionamento ético e político e respeito pelo outro.

O comprometimento do educador, do ponto de vista epistemológico e político, passa pela descolonização de práticas educativas que negam historicamente a existência dos não-europeus. A aplicação da Lei 10.639/03 traz uma mudança na forma de se pensar o currículo escolar. A estratégia do discurso colonial de estereotipar e coisificar os negros não cabe mais nessa proposta de educação. A inferiorização e a invisibilização do negro dão lugar à materialização histórica, científica e cultural de um povo desumanizado conceptualizado como atrasado, não-moderno e não-civilizado.

Está posto aí o problema da humanização do homem, como bem destaca Freire (2005). Só a humanização deve ser a vocação dos homens, vocação “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada.” (FREIRE, 2005, p. 32). A desumanização, porquanto resulta de uma ordem injusta construída socialmente pelos opressores, demanda uma luta dos oprimidos e opressores, já que não se verifica apenas naqueles que têm sua humanidade roubada. Ainda que de forma diferente, a desumanização atinge também aqueles que roubam a humanidade, distorcendo a vocação do homem.

No campo educacional, não se pode deixar de destacar a pedagogia libertadora de Paulo Freire como uma estratégia capaz de deslocar as configurações de poder. Uma pedagogia forjada com o oprimido e não *para* ele pode significar o caminho para uma educação democrática e dialógica. “Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.” (FREIRE, 2005, p. 34).

Uma pedagogia libertadora, e por vezes dolorosa, pode ser capaz de superar a contradição opressores/oprimidos, libertando a todos. Para isso, é necessário que os oprimidos reconheçam-se como tal e que se entreguem à práxis libertadora. Da mesma forma, é preciso

que os opressores descubram-se nessa posição, solidarizando-se com os oprimidos e lutando com eles para a transformação da realidade objetiva que os faz este “ser para outro” e não “ser para si”.

A solidariedade proposta por Freire (2005) é uma atitude radical. Exige que se assuma um posicionamento ativo no contexto situacional daquele com quem se solidarizou. É uma atitude que ultrapassa a simples tolerância e reconhecimento das diferenças entre os grupos sociais dos quais nos fala Silva (2009), porque tolerância e reconhecimento não implicam necessariamente em modificação da posição do Outro que é oprimido. Solidarizar-se ultrapassa também o assistencialismo e a tomada de consciência de descobrir-se opressor/explorador e hierarquicamente superior nas relações de poder configuradas socialmente. A solidariedade implica modificar a posição de dependência daqueles que são oprimidos, inferiorizados, invisibilizados socialmente, reconfigurando as relações de poder.

A práxis da pedagogia do oprimido, entretanto, não deve resultar em puro ativismo, dicotomizando ação e reflexão. A práxis freireana deve estar associada à reflexão para que seja práxis. De nada adiantaria para o educador, ao aplicar a Lei 10.639/03, levantar uma bandeira conteudística dos saberes e conhecimentos de África descartando todo o conhecimento eurocêntrico veiculado até agora pelas escolas: “a superação autêntica da contradição opressores-oprimidos não está na pura troca de lugar, na passagem de um pólo a outro.” (FREIRE, 2005, p. 49). De fato, de nada adiantaria também inserir conteúdos de África no currículo e continuar adotando uma prática metodológica educacional que só serve ao opressor, fazendo com que alunos se adaptem a se ajustem à realidade que se lhes é apresentada. A práxis existe para a transformação do contexto em que vivemos, e não para a domesticação e adequação à realidade.

A pedagogia do oprimido estabelece com ele uma relação dialógica permanente, de horizontalidade. Interessa, então, não descartar os tradicionais conhecimentos ocidentais eurocêntricos, mas questionar e até contestar esses conhecimentos e, ao mesmo tempo, apresentar aos alunos uma nova possibilidade de construção de outros modos de saber, de ser, de poder e de viver. A interseção da crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos, invisibilizados pela tradição ocidental, com a diversidade de categorias até então suprimidas pelo ocidentalismo e pelo eurocentrismo, pode fazer emergir uma nova forma de pensamento, mais aberta e flexível, como deve ser também a postura do educador, que não nega a educação e o conhecimento como processos de busca.

A pedagogia do oprimido pressupõe uma educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais caracterizadores da educação como prática de dominação. Sua essência

é a dialogicidade e esta não pode verificar-se na relação de dominação. O diálogo é o canal que viabiliza a comunicação por onde se dará a educação e “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.” (FREIRE, 2005, p. 96).

Pensando com e a partir de Paulo Freire e Frantz Fanon, Catherine Walsh (2009) nos propõe uma pedagogia e práxis decoloniais, enlaçando-as com a perspectiva da interculturalidade crítica. Considerando a desumanização nos sujeitos colonizados a partir da colonialidade do ser, do saber e do poder, Walsh (2009) intenta orientar ao “questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida; isto é, projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade.” (WALSH, 2009, p. 14).

Nesse contexto, cabe destacar que a matriz da colonialidade está enraizada em questões de raça, racismo e racialização, considerando-os elementos fundantes e constitutivos das relações de dominação que estão assentadas sobre o capitalismo global. Há que se tomar cuidado, no entanto, com o capitalismo e com o discurso neoliberal multiculturalista, que podem fazer pensar que o reconhecimento da diversidade tenha exterminado com a diferença colonial e com o projeto hegemônico de dominação.

Sem dúvida, é preciso considerar que o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural podem converter-se em uma moderna estratégia de dominação que mantém a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo. Ou seja, incorporar a diferença em uma interculturalidade entendida de maneira integracionista pode neutralizá-la e alimentar o capitalismo, que agora passa a incluir os grupos historicamente excluídos. É um processo que Walsh (2009) denomina como recolonialidade.

A interculturalidade que serve ao capitalismo evocando o reconhecimento da diversidade utiliza-se do discurso, estratégias e políticas multiculturais de recorte neoliberal. Denominada interculturalidade funcional, seu objetivo é integrar e “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo global que objetiva administrar a diversidade dentro da lógica mercadológica vigente, sem maiores questionamentos. A interculturalidade crítica apontada por Walsh (2009), ao contrário, é um projeto político, social, epistêmico e ético que busca transformar as estruturas sociais racializadas, questionando a assimetria social e a discriminação cultural vigentes no modelo social de hoje. Nas palavras de Walsh (2009):

Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantêm a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da

diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização. (WALSH, 2009, pp. 21-22)

Assim como as longas reivindicações dos movimentos sociais negros no Brasil na área educacional deram origem à Lei 10.639/03, a interculturalidade crítica também tem suas raízes nas discussões trazidas à tona pelos movimentos sociais. Essa tradição ressalta seu sentido contra-hegemônico e encaminha sua orientação no sentido de se preocupar não só com as estruturas de poder políticas e sociais de exclusão, mas também com os processos de negação, subalternização, invisibilização que naturalizam as diferenças e mantêm as desigualdades. Por isso, preocupando-se com as práticas de desumanização e subordinação de conhecimentos que posicionam os sujeitos na hierarquia social de forma que alguns são privilegiados sobre outros, a interculturalidade crítica é também um projeto de decolonialidade do poder, do ser e do saber:

Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da *decolonialidade*. (WALSH, 2009, p. 24, grifo da autora).

Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica seria a base de uma pedagogia decolonial. Uma pedagogia que procura visibilizar o que o artefato do multiculturalismo procura ocultar, que parte das lutas e práxis de orientação decolonial, que dialoga com os vínculos históricos, sociais e políticos de poder a que os sujeitos estão submetidos e que coloca a diferença em termos relacionais, como ferramenta para a construção e afirmação de novos e diferentes processos de viver. A interculturalidade crítica e a decolonialidade entrecruzam-se na pedagogia decolonial, forjando as bases e perspectivas para o questionamento, a transformação e a construção de novas práticas pedagógicas:

[...] proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009, p. 25).

Nesse sentido, a pedagogia decolonial a partir da interculturalidade crítica não se restringe à inclusão de novos conteúdos e metodologias pedagógicas nos currículos. A pedagogia decolonial extrapola os sistemas educativos na medida em que procura transformar a realidade das práticas sociais que regem a estrutura colonial do mundo.

De fato, os pressupostos apontados por Walsh (2009)²⁴ dialogam com os princípios apontados por Freire (2005). Ambos apontam para a necessidade de uma pedagogia forjada com e para aqueles que foram historicamente excluídos, invisibilizados e negados em seu estatuto de humanização. Na verdade, esses dois autores não apontam para uma única e exclusiva pedagogia que possa ser seguida como uma receita infalível. A partir de seus pressupostos, podemos pensar em pedagogias e perspectivas pedagógicas que estejam enlaçadas com a decolonialidade, a dialogicidade e a interculturalidade crítica.

Pedagogias e práxis decoloniais e de libertação estendem-se criticamente a outros setores da vida social, possibilitando, aos negros e seus descendentes, reconhecer, decidir e agir sobre o problema da diferença colonial, transformando a realidade, a história, as lutas e as subjetividades de todos aqueles que participam do processo. A educação para a ação e para a transformação é a própria essência da descolonização, que deve ser protagonizada pelos próprios colonizados “em direção ao in-surgir, re-existir e re-viver...” Essa é a perspectiva pedagógica decolonial que poderia apontar para a construção de novos sentidos na área educacional.

De acordo com Freire (2005), o diálogo e a inquietação do educador problematizador começam pela busca do conteúdo programático. Isto significa que a dialogicidade não começa na situação pedagógica em si, mas no momento em que o educador se pergunta em torno de que vai dialogar com os educandos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem um diálogo a partir da produção de conhecimentos e da formação de atitudes e valores positivos frente às diferenças, buscando descolonizar e reeducar as tensas relações sociais entre os diferentes grupos étnicos produzidas pelo racismo.

Ao passo que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros, resgatando histórica, social e culturalmente a contribuição de matriz africana para nosso país, propondo conteúdos de ensino relevantes para a história e

²⁴ Apesar de sublinhar a importância de Freire para o pensamento educacional, Walsh (2009) aponta para as limitações do autor, incluindo sua posição humanista e sua cegueira racial. Segundo a autora, raça e gênero são elementos desatendidos pelo autor em seus primeiros textos, que colocam a classe como ponto de interseção para outros elementos de opressão e dominação. Segundo a autora, para Freire, a desumanização não é resultado da colonização. Esse é o principal aspecto que o diferencia de Fanon.

cultura afro-brasileira e africana que dizem respeito a todos os brasileiros, consideramos que as Diretrizes Curriculares constituem um caminho pedagógico de combate ao racismo e desconstrução da colonialidade.

Uma pedagogia libertária, decolonial e antirracista visa a que negros e não negros tenham acesso a conhecimentos relevantes para a vida social e, principalmente, que sejam capazes de forjar novas relações étnico-raciais. As próprias Diretrizes são esclarecedoras quanto aos objetivos das pedagogias de combate à discriminação e ao racismo, enfatizando a dimensão de reconhecimento e valorização dos negros:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004, pp. 16-17)

As diretrizes trazem o reconhecimento da diferença para o foco do currículo. Na medida em que nos trazem uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, este documento também pode ser considerado um instrumento importante de desconstrução da colonialidade do saber, do poder e do ser: “O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras.” (BRASIL, 2004, p. 22). Trabalhar pedagogicamente esses preceitos, destacando “o jeito próprio de ser, viver e pensar” da cultura negra, impõe uma mudança na maneira de ensinar. Isto é, há que se desgarrar de figuras e artefatos que se referem de forma estereotipada, alegórica e folclórica à cultura afro-brasileira e africana.

Imprimir um novo estatuto para as bases epistemológicas do papel civilizatório dos africanos escravizados no Brasil é caminhar para uma pedagogia decolonial. Ou seja, algumas determinações de conteúdo no ensino de história apontam para uma reorientação epistemológica da interpretação da história, do ocidente europeu e da nação brasileira na medida em que estão ausentes das formações iniciais dos docentes:

O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que

floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade. (BRASIL, 2004, p. 22)

As diretrizes propõem a educação das relações étnico-raciais a partir de conhecimentos outros, a serem desenvolvidos no cotidiano das escolas. Falar de história afro-brasileira e africana, em perspectiva positiva, significa não só denunciar a miséria e exploração que atingem o continente africano. Ao contrário, as diretrizes propõem a abordagem de temas relativos: à história dos quilombos e das organizações negras; ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiães da memória histórica; à história dos núbios e egípcios como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; às civilizações e organizações políticas pré-coloniais; ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; às tecnologias de agricultura, mineração e edificação trazidas pelos escravizados; à explicitação, compreensão e interpretação de diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana.

Fica evidente, portanto, que as diretrizes coadunam-se com os princípios da pedagogia decolonial e da pedagogia do oprimido, porquanto vão ao encontro da desconstrução das bases epistemológicas coloniais, eurocêntricas, anti-dialógicas e racistas que delinearam a história da humanidade. O que este documento propõe é a reescritura da história brasileira, a partir da visibilidade histórica do povo negro. Ou seja, a construção de uma nova nacionalidade, a partir da mobilização do debate sobre a colonialidade do ser, do saber e do poder.

Finalmente, cumpre destacar que as diretrizes apresentam possibilidades outras de produção e interpretação do conhecimento histórico: apresentam possibilidades de uma educação decolonial. O reconhecimento da diferença colonial pode levar à superação de padrões epistemológicos hegemônicos e, ao mesmo tempo, pode levar à produção e afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica no campo educacional. As políticas e propostas oficiais de reparações e a colocação da história da África, como elemento condicionador na formação da nação brasileira, pode mobilizar a produção de conhecimentos outros em um projeto de emancipação epistêmica decolonial.

CAPÍTULO III

PESQUISA EM DIÁLOGO: ANÁLISE DE DADOS

3.1 Pesquisa Exploratória com professores

“ O eurocentrismo mais nos afeta na importância que os livros didáticos dão para a cultura europeia...”(Professor B)

“A inclusão de conteúdos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas é importante porque é impossível falar de História, aqui no Brasil, sem falar da contribuição da cultura africana para a cultura brasileira.”(Professor C)

“ O eurocentrismo nos afeta principalmente no que diz respeito aos valores pelos quais nós, educadores, fomos formados. Acabamos repassando tais valores e hábitos.”(Professor D)

A pesquisa exploratória com professores foi realizada através de um questionário com questões abertas e fechadas. Dez professores do 8º e 9º ano de escolaridade responderam às questões propostas. Foi dito aos professores que a confidencialidade das respostas estava garantida e que era opcional a identificação do questionário com a colocação do nome: cinco professores optaram por fazê-lo e outros cinco deixaram o espaço destinado ao nome em branco. Na descrição dos resultados, optamos por identificar as respostas dos professores por números.

Consideramos que alguns itens da pesquisa deveriam ser destacados para que fosse possível traçar um perfil dos profissionais da escola, e que algumas de suas respostas, nas questões abertas, deveriam ser descritas para que pudéssemos delinear a forma de pensamento e expressão dos profissionais em questão. Consideramos que dez itens da pesquisa deveriam ser descritos mais amiúde e que seriam descritos como os títulos dos quadros abaixo. Optamos por categorizar as informações em forma de quadros, para que a visualização dos resultados ficasse exposta de forma mais clara. Ainda assim, consideramos serem pertinentes os comentários mais detalhados sobre cada item, para que a totalidade da resposta pudesse ganhar contornos mais precisos pelo leitor.

As informações iniciais apresentaram os resultados que serão agora descritos e analisados.

Quadro 1. Cor/Raça

Cor/Raça	Preta	Branca	Parda	Amarela	Indígena
Número	0	7	3	0	0

Através desse quadro, pode-se constatar que nenhum professor da escola declarou-se da cor/raça preta. Ao contrário, percebemos que o quantitativo de professores do 8º e 9º ano de escolaridade compõe-se majoritariamente de professores brancos. Será que esse dado será um fator de relevância para a prática pedagógica dos professores em sala de aula? Ou, por outras palavras, haverá alguma relação entre a cor da pele do professor e o tipo de atuação que exerce em sala de aula? Sabemos que esses questionamentos podem revelar alguma forma de preconceito, discriminação ou omissão que subjaz ao posicionamento político-pedagógico dos professores, soando até mesmo como uma afronta aos ideais de uma educação mais justa, democrática e igualitária. Mas esses ainda não são os ideais de representação de todo o contexto educacional brasileiro. Cabem, então, mais algumas reflexões e questionamentos.

A cor da pele de um professor, *a priori*, não deveria servir de escudo para que o professor isente-se de trabalhar em prol dos alunos que representam um segmento de cor/raça diferente da sua. E mais, o discurso da “autonomia” do professor também não pode servir de justificativa para a escolha de conteúdos que representem um currículo exclusivamente eurocêntrico, que impõe estereótipos que instituem privilégios a um determinado grupo social, lidando de forma desigual, discriminatória e preconceituosa com a diversidade presente na escola. Cabe então questionarmos que motivos levariam os professores a fazerem “opção” por um currículo que silencia, oprime e inferioriza (seja do ponto de vista social, racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa, ou qualquer outra), deixando grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos à mercê da naturalização das desigualdades.

No caso de nossa pesquisa, dos três professores que se declararam de cor/raça parda, dois disseram desenvolver a abordagem da temática étnico-racial em seus planos de aula e terem conhecimento da Lei 10.639/03. O outro professor disse não conhecer a lei e não desenvolver nenhuma abordagem étnico-racial em sua aula. Em relação aos sete professores que se consideram brancos, dois deles afirmaram não conhecer a Lei 10.639/03. Apesar disso, um deles disse também não desenvolver a temática étnico-racial em suas aulas enquanto o outro, a despeito de desconhecer a lei, disse fazer esse tipo de abordagem.

Nesse sentido, é necessário que todos os educadores reflitam sobre as narrativas de diferentes culturas que já se fazem presentes no currículo de forma explícita ou implícita. Segundo Gomes²⁵ (2006, p. 33), para que a Lei 10.639/03 se efetive no cotidiano da escola, será preciso que “a igualdade social e o respeito às diferenças se transformem em práticas

²⁵ GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006.

efetivas, em mudanças visíveis, e numa postura ética e profissional dos educadores de todo e qualquer pertencimento étnico-racial.”

Mas como fazer florescer um debate profícuo sobre currículo e diferença na educação? E, mais do que isso, como fornecer elementos para que os professores possam lidar ética e pedagogicamente com as diferenças? Sabemos que não é tarefa fácil para os educadores inserirem no currículo uma proposta pedagógica que contemple a diversidade cultural e as diferenças presentes em sala de aula, ainda mais especificamente sobre o segmento negro. Apesar de reconhecermos e propagarmos conteudística e discursivamente que a construção de nosso país se deu cultural, social e historicamente através das diferenças, na prática, sabemos que as relações de poder que enredam essa trama transformaram as diferenças em desigualdades.

Com Gomes (2006), acreditamos que o primeiro passo para a compreensão do problema por parte dos educadores é enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais em nosso país. A partir da análise de um recorte étnico-racial, deveremos entender e reconhecer que as pessoas negras e pobres (mas não só elas) enfrentam muitos preconceitos e dificuldades e que isso afeta sobremaneira seu desempenho na escola. Isso nos obriga a adotar um posicionamento político dentro desse debate e a construir práticas efetivas e democráticas que transformem a trajetória escolar de todos os nossos alunos.

Diante desse debate, os educadores deverão reconhecer-se como peça fundamental para que a escola cumpra-se com um direito social que garanta democraticamente a vivência da diferença, possibilitando aos alunos a sua formação enquanto sujeitos e cidadãos emancipados. Ainda segundo Gomes (2006, p. 26):

Nossos alunos e alunas, ao passarem pela educação básica, precisam vivenciar práticas pedagógicas que lhes possibilitem ampliar o seu universo sociocultural, rever e superar preconceitos, eliminar toda e qualquer forma ou comportamento discriminatório em relação ao outro. Uma tarefa difícil? Sim, sem dúvida. Porém, essa é a tarefa de todo e qualquer educador, tanto na escola pública quanto na escola privada. Não há como ser educador sem assumir essa postura política, ética e pedagógica.

É a partir dessa ampla discussão e reflexão que acreditamos que os educadores, de forma geral, possam ser desafiados a construir práticas curriculares que contemplem a diferença, que não omitam ou silenciem sobre a história e a especificidade do povo negro juntamente com a de outros segmentos étnico-raciais. É nesse contexto que teremos a possibilidade de construir um currículo aberto à diversidade cultural, sem folclorizar a cultura

negra. Com essa mobilização poderemos refletir sobre um novo projeto educativo, um projeto que não desconsidere o contingente de negros e negras que forma a nossa população.

Quadro 2. Tempo de atuação no magistério

Tempo	0 a 5 anos	5 a 10 anos	10 a 15 anos	15 a 20 anos	20 anos ou mais
Número	0	4	1	1	4

Como mais da metade dos professores pesquisados atua também no 6º e no 7º ano de escolaridade, o quadro acima nos aponta que os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental desta escola é composto por profissionais que podem ser considerados experientes na profissão, pois nenhum deles conta com menos de cinco anos de efetivo exercício no cargo. Apesar disso, e dos dez anos da Lei 10.639/03, apenas três professores declararam já terem participado de algum curso relacionado à temática étnico-racial. Isso nos induz propor o seguinte questionamento: até que ponto a “experiência” pode fazer com que o professor esteja aberto ao (re)pensar, refletir e agir constantes da prática pedagógica, indo além de sua formação inicial, quebrando paradigmas internos e trabalhando pedagogicamente de forma a inserir no currículo uma discussão profícua sobre diversidade cultural que contemple de forma mais específica (de acordo com os objetivos deste trabalho) o segmento negro?

Os dados nos apontam que a relação entre teoria e prática, no caso dos professores pesquisados, está cristalizada em práticas fechadas, ligadas com as formas dominantes de contar histórias e com a produção de identidades e subjetividades sociais hegemônicas. Cabe a nós, professores, mudarmos esse panorama, apresentando aos alunos múltiplas possibilidades de ser, de viver a vida, de expressão cultural e de enxergar o outro. Para isso, é necessário que sejamos capazes de desconstruir e romper com as narrativas históricas dominantes que permeiam nossas práticas educativas.

Articulando-se com o universo sociocultural mais amplo, a escola será capaz de reunir subsídios para pensar um currículo e um projeto pedagógico que sejam mais abertos à diversidade cultural. Já que é no meio social que o aluno inicia seu processo de construção de identidades, que também tem na escola um de seus espaços de construção, a escola deve estar conectada com a realidade que a cerca. Segundo Gomes, (2006, p. 34): “É o meio social e cultural no qual o aluno convive que lhe dá as bases para a sua inserção no mundo, é o lugar onde ele aprende as tradições, os costumes, os valores que, na maioria das vezes, se chocam

com aqueles privilegiados pela cultura escolar.” Isso significa que muitas das experiências vivenciadas pelos nossos alunos em outros espaços sociais são completamente ignoradas pela escola e pelos professores. Lidar de forma ética, pedagógica e respeitosa com toda essa gama de diferentes experiências socioculturais pode ser um importante avanço para que a escola consiga construir uma pedagogia decolonial.

Quadro 3. Conhecimento da lei 10.639/2003

Sim	Não
7	3

Dos sete professores que disseram ter conhecimento da Lei 10.639/03, ao menos dois vieram certificar-se de que essa lei era “aquela que falava dos negros”. Isso nos permite questionarmos sobre até que ponto esses professores real e efetivamente conhecem do que trata a Lei 10.639/03. No caso do Brasil, não costuma haver uma correspondência direta entre o aparato legal e a realidade concreta, ou seja, a existência de leis e decretos não garante sua aplicabilidade na prática cotidiana. Como nos alerta Gomes (2006, p.33):

Porém, há que se tomar cuidado! Não podemos acreditar numa relação de causa e efeito entre o preceito legal e a realidade social e educacional. Por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não.

A maioria dos professores da escola afirmou ter conhecimento da Lei, o que não significa necessariamente sua aplicação. Mesmo porque, os alunos afirmaram que o conteúdo estudado em relação aos negros baseia-se na escravidão. Fica explícito, portanto, que o contato com o preceito legal, sem maiores discussões, debates e aprofundamentos não acarreta uma mudança concreta na forma de atuação e na escolha dos conteúdos ministrados pelos professores.

Quadro 4. Abordagem da temática étnico-racial nos planos de aula

Sim	Não
8	2

Um dos professores que respondeu não desenvolver a abordagem da temática étnico-racial em seus planos de aula, disse que o fato de lecionar a disciplina matemática dificulta

esse tipo de abordagem. Dos dois professores de Inglês que fizeram parte desta pesquisa, um respondeu que desenvolve a abordagem da temática étnico-racial em seus planos de aula, considerando que o Inglês possibilita uma abordagem que não exige aprofundamento no assunto. O outro professor de Inglês respondeu também não desenvolver essa questão, mas não explicitou os motivos pelos quais não o faz. Fazendo conjecturas baseadas em hipóteses, arriscamo-nos a dizer que provavelmente esse professor não vê algum tipo de vínculo entre sua disciplina, que é o Inglês, e a temática étnico-racial. O outro professor também corrobora com esse pensamento, na medida em que se contradiz dizendo que desenvolve essa temática “sem se aprofundar tanto no assunto”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana enfatizam a necessidade de se qualificar professores de diferentes disciplinas para que sejam capazes de forjar novas relações étnico-raciais:

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimento étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17)

Em outro momento das Diretrizes, o princípio “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”, constante do parecer, encaminha para a determinação de que:

O ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, **sem prejuízo das demais**, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (Grifo meu) (BRASIL, 2004, p. 21).

Podemos depreender, assim, que as Diretrizes expõem orientações e princípios que cabem em qualquer disciplina e nos diferentes espaços do ambiente escolar. Esse mesmo documento dispõe que os estabelecimentos de ensino, respeitada sua autonomia, devem incluir nos conteúdos das disciplinas e nas atividades curriculares, os conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Assim, a Matemática, por exemplo, pode trazer as “contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etno-

Matemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.” (BRASIL, 2004, p. 24).

É necessário enfatizar, no entanto, que esses princípios presentes nas Diretrizes exigem primeiramente uma mudança de mentalidade, das maneiras de agir dos profissionais da educação e também das instituições. É preciso quebrar as tradições culturais e desconstruir as barreiras atitudinais que perpetuam o silenciamento da temática étnico-racial nas salas de aula.

Os oito professores que responderam “sim” não esclareceram como desenvolvem essa temática em suas aulas.

Quadro 5. Consideram relevante a inclusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na prática pedagógica

Sim	Não
10	0

Todos os professores disseram considerar relevante a inclusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana em suas práticas pedagógicas. Um professor não explicou o porquê e outro disse que essa inclusão deveria acontecer “nos momentos oportunos”. Os outros disseram:

Prof. 1: “Porque a cultura africana está inserida na cultura brasileira.”

Prof. 2: “Para os alunos conhecerem suas origens e não terem preconceito.”

Prof. 3: “Levar a reflexão da importância da cultura afro em nossa sociedade.”

Prof. 4: “Porque grande parte da população brasileira possui origem africana.”

Prof. 5: “A diversidade cultural faz parte do desenvolvimento da nossa sociedade.”

Prof. 6: “Porque tem influência na vida dos alunos, na minha disciplina” (Religião)

Prof. 7: “Até mesmo por uma questão histórica e de nossa cultura.”

Prof. 8: “ É impossível falar de História, aqui no Brasil, sem falar da contribuição da cultura africana para a cultura brasileira.”

Todas as justificativas apontam para o reconhecimento, por parte dos professores, de que a inclusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana é de extrema importância para nossos alunos. No entanto, quando perguntamos aos alunos do 8º e 9º ano de escolaridade, que também foram objeto dessa pesquisa, o que haviam aprendido sobre a

história dos negros na escola, cerca de 94% dos alunos responderam que eles haviam sido escravizados no passado. Portanto, pode-se concluir que essa é a imagem dos negros majoritariamente veiculada e explorada na escola pesquisada.

Esses dados comprovam que não está havendo, nesta escola, uma correspondência entre a fala dos professores e a efetivação dos conteúdos em sala de aula. Em outras palavras, o fato de todos os professores considerarem relevante a inclusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana não significa que estejam incluindo esses conteúdos em suas aulas. Nesse sentido, esses professores estão contando a história dos negros e de África de forma incompleta, estereotipada, colaborando assim para a perpetuação da omissão da história do negro, de suas lutas, de seus heróis...

Uma pesquisa realizada por Oliveira (2008) pode nos ajudar a compreender melhor o tipo de relação existente entre a forma de atuação do professor e os conteúdos relacionados à questão racial. Ao investigar a atuação em sala de aula de egressos do curso de especialização na Educação da População Negra, Oliveira (2008) nos aponta três categorias que podem nos ajudar a compreender de que forma a inclusão de conteúdos sobre a temática racial é trabalhada pelo professor. De acordo com o tipo de trabalho em sala de aula realizado pelo professor, levando-se em conta os estudos sobre a população negra, Oliveira (2008) classificou as respostas nas seguintes categorias: inclusão ocasional, sistemática e ocasional/sistemática.

Segundo a autora, a primeira categoria caracteriza as ações educativas que decorrem de situações emergenciais cotidianas que evidenciam o racismo na interação entre os atores do espaço escolar. Além de abarcar esse tipo de situação, essa categoria também engloba as ações de profissionais vinculadas às datas comemorativas: 13 de maio ou 20 de novembro.

Na categoria trabalho sistemático incluem-se os profissionais que decidiram selecionar os conteúdos que serão incluídos em seu trabalho profissional para que a forma de atuação priorize o sistemático no que diz respeito aos estudos sobre a população negra no trabalho pedagógico. As atividades desenvolvidas por esse grupo são cientificamente fundamentadas, não se restringindo ao senso comum.

Finalmente, a terceira categoria abrange os professores que alternam trabalhos ocasionais e sistemáticos, incluindo os estudos raciais no seu projeto de trabalho para uma atuação determinada e intervindo com abordagens especiais nas situações cotidianas, geradas espontaneamente. Para Oliveira (2008), essa deve ser a categoria que representa a situação ideal de atuação do professor. A alternância emergencial (ou ocasional)/sistemático na forma de atuação dos professores representa uma categoria de profissionais comprometidos com a

transformação, permanente e epistemologicamente vigilantes de suas ações em prol de uma educação libertadora.

Os resultados da pesquisa com os professores da escola pesquisada nos permitem incluir os professores na primeira categoria proposta por Oliveira (2008), embora reconheçamos que os professores desta pesquisa apóiem-se e restrinjam-se às atividades e intervenções baseadas no senso comum, desprovidas de bases científicas. Essa categoria, por representar uma inclusão ocasional dos conteúdos relacionados aos estudos negros, apóia-se em bases frágeis, levando aos estudantes explicações inconsistentes, incompletas e inseguras sobre racismo e temática racial no ambiente escolar. Tal fato é comprovado ao cruzarmos os dados dessa pesquisa com a pesquisa realizada com os alunos, que afirmaram majoritariamente em suas respostas que o conteúdo relacionado à história dos negros que lhes foi apresentado na escola refere-se à escravidão.

Nesse sentido, os dados apontam para a urgência de um trabalho de mobilização da escola para a temática. É preciso também que os professores não só reconheçam a importância dessa questão, mas que planejem as aulas de forma consciente e comprometida com o aprofundamento das questões contemporâneas que atingem a educação da população negra brasileira.

Quadro 6. Consideram haver situações de colonialidade na escola

Sim	Não	Não respondeu
6	3	1

Após uma breve citação de Ramón Grosfoguel (2010) sobre situações coloniais, foi dada uma explicação sobre a diferença entre colonialismo e colonialidade. *Grosso modo*, foi colocado que o conceito de colonialismo designava as situações coloniais referentes ao colonialismo clássico, em que havia a presença de administrações coloniais; por outro lado, o conceito de colonialidade designaria as situações coloniais atuais, em que a presença de administrações coloniais praticamente não existe. Três professores não consideram ou não reconhecem que existam situações de colonialidade na escola. Dois deles também afirmaram que nossas escolas não são eurocêntricas em alguma medida. Seis professores disseram achar que vivenciamos situações de colonialidade na escola e citaram exemplos do que consideram como situações desse tipo:

Prof. 1: “Alguns alunos se consideram superiores a outros por causa da cor, do sexo ou de sua situação financeira.”

Prof. 2: “A mão-de-obra pesada fica a cargo em sua grande maioria da população negra. Em contrapartida os políticos, representantes do Brasil, são em sua maioria brancos.”

Prof. 3: “A formação de grupos isolados.”

Prof. 4: “Continuam existindo os grupos dominantes.”

Prof. 5: “Quanto a valores de grupos que se impõem aos demais, questões sócio-econômicas, etc.”

Prof. 6: “Formação de filas, na entrada dos alunos... escola ainda tem portões...”

Segundo Quijano (2010) a colonialidade é um dos elementos específicos que constituem o padrão mundial de poder capitalista. Ela está engendrada e sustentada pela imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo que vive sob o referido padrão de poder e opera em planos materiais e subjetivos da existência cotidiana e da escala societal. Assim, a colonialidade ajuda a configurar as identidades societais de índios, negros, mestiços, brancos, etc., e as identidades geoculturais do colonialismo como América, África, Oriente, Europa, etc. Dessa configuração derivam as correspondentes relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada.

De maneira geral, podemos dizer que os professores também estão submetidos às práticas de dominação. Regidos pela burocracia estatal através de pareceres, leis e decretos oriundos do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação, dos Conselhos de Educação, eles são preparados e controlados para inculcar ideologias. Recebem ordens, treinamentos e sugestões de exercícios em sua precária formação profissional e estão sempre sob os olhares da supervisão, da coordenação, do diretor... Para Trindade²⁶ (2008, p. 54), professores e alunos estão sujeitos às práticas de dominação:

Os efeitos dessa sujeição à dominação são basicamente os mesmos aos quais os (as) alunos (as) ficam submetidos (as), sendo que com o (a) professor (a) o processo deve ser mais elaborado (se ele (a) for afrodescendente, mais ainda) pois, além do caminho da autonegação, ele (a) contribui e trabalha para a classe dominante, no sentido de reproduzir essa negação através de sua prática profissional.

²⁶ TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANEN, Ana...[et al.] (Org.). **Todas as cores na educação**: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

Também não podemos nos esquecer que muitos professores “seguem” livros didáticos que engessam seu trabalho, colocando os afrodescendentes como seres inferiores, dóceis, passivos e subalternos, folclorizando a imagem de África, etc. Além disso, utilizam-se acriticamente de uma literatura infantil e juvenil que muitas vezes reproduz o racismo nas ilustrações, nos conteúdos, nas entrelinhas. É preciso então que nós, professores, leiamos de forma cuidadosa, crítica e criteriosa dos livros didáticos. Contudo, para isso, devemos saber reconhecer os indícios do racismo, do preconceito, dos estereótipos. Mas será que a maioria dos professores conhece a história de África e do negro no Brasil, quais foram e são suas lutas, quem são seus heróis? Como ensinar aquilo que se desconhece? A provável falta de conhecimento dos fundamentos da questão aponta para a necessidade de que tais temas sejam objeto da formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Nesse contexto, é fundamental que reflitamos sobre nossa prática e que reconheçamos a função reprodutora da escola, que inculca idéias e valores que diminuem o negro (a mulher, o indígena, o trabalhador, o homossexual, o idoso) para perceber as contradições de nossa realidade educacional. A inquietação de questionar e refletir sobre a própria prática pode ser um caminho para que reconheçamos a negação da negritude e a afirmação da dominação e da sujeição que muitas vezes reproduzimos. Essa indignação deverá ser a motivação e a mola propulsora da luta pela transformação da escola.

Quadro 7. Consideram as escolas eurocêntricas em alguma medida

Sim	Não
7	3

Dos três professores que disseram “não”, dois também consideram que não vivemos situações de colonialidade na escola. Causa-nos estranheza, ainda assim, o fato de dois professores não “enxergarem” na escola os conceitos de colonialidade e eurocentrismo. Um dos professores, a despeito de não considerar as escolas brasileiras eurocêntricas em alguma medida, considera que vivenciamos situações de colonialidade na escola, pois alguns alunos se consideram superiores aos outros. Mas não é esse um traço nitidamente colonial e eurocêntrico? Inculcar a superioridade e o privilégio de determinado grupo social em detrimento da opressão, da inferiorização e da desumanização do outro? Uma reflexão mais aprofundada poderia deixar ainda mais clara a tensão de duas respostas tão contraditórias. As implicações da colonialidade do poder e da hegemonia do eurocentrismo nas relações

intersubjetivas do mundo moderno propostas por Quijano (2010) podem nos ajudar a compreender melhor essa tensão.

Consideramos que a colonialidade está muito mais relacionada com o poder ideológico do que com o poder visível. No entanto, quando um professor de nossa pesquisa diz que a colonialidade está presente no fato de alguns alunos considerarem-se superiores aos outros, ele lança luz para alguns traços “materiais” da colonialidade e do eurocentrismo. Segundo Quijano (2010), a colonialidade do poder é o eixo que articula classificação social dos indivíduos, trabalho, gênero, raça, articulação política e geocultural, relações culturais e relações de dominação/exploração numa estrutura comum do poder. Nesse sentido, a superioridade está, sim, imbricada nessa teia de tramas submetidas à articulação da colonialidade.

Como dissemos no Capítulo II, com a constituição da América (latina), a população mundial foi dividida e classificada entre os dominantes/superiores “europeus de raça branca” de um lado e os dominados/inferiores “não-europeus de raças de cor” do outro. A escala de gradação entre o branco e cada uma das outras cores foi assumida e interpretada como uma gradação entre o superior e inferior na classificação social racial. Devido a essa ideologia, que utilizou as diferenças fenotípicas como cor da pele e do cabelo, forma e tamanho do nariz como expressões externas e materiais das diferenças raciais, os territórios geográficos foram classificados segundo o lugar que as raças e cores predominavam em cada caso. Assim, os grupos de raças não-brancas transferiam valores e riquezas de sua periferia colonial para o eurocentro constituído majoritariamente pelos brancos.

Depreendemos daí que o esquema capitalista ordenado em centro e periferia não é arbitrário por essa razão, que trouxe também diferentes relações de trabalho para estes dois espaços. Isso não é um traço de superioridade material? No centro, estruturou-se de forma dominante a relação salarial, já na periferia colonial, a relação salarial minoritária convivia com outras formas de exploração do trabalho: escravidão, servidão, reciprocidade, produção mercantil simples. Essa forma de ver o outro foi impondo a hegemonia do modo eurocêntrico de percepção e produção do conhecimento, colonizando o próprio imaginário da população mundial e as relações intersubjetivas com os dominados.

No que se refere aos demais professores, sete disseram considerar as escolas brasileiras eurocêntricas em alguma medida e exemplificaram a forma pela qual consideram que o eurocentrismo mais afeta a escola:

Prof. 1: “Na importância que os livros didáticos dão para a cultura européia, caso típico dos livros de Inglês.”

Prof. 2: “Na classificação dos alunos como bons ou ruins através de notas dadas em avaliações.”

Prof. 3: “As escolas públicas são consideradas culturalmente inferiores.”

Prof. 4: “Quando o branco se acha ou se sente mais importante, inteligente, etc...”

Prof. 5: “Nas avaliações.”

Prof. 6: “Principalmente no que diz respeito aos valores os quais nós educadores, fomos formados. Acabamos repassando tais valores e hábitos.”

Prof. 7: “Estudamos mais a história dos europeus do que a história da África, Oriente Médio e Ásia...”

É importante ressaltar aqui a forma pela qual os professores apontaram as vertentes do eurocentrismo na escola: os conteúdos europeizantes dos livros didáticos, a tendência de os professores reproduzirem os valores europeus com os quais foram formados, a superioridade do branco em relação aos grupos de outras cores/raças, a supremacia do rico em relação ao pobre, a medição e a classificação que norteia nossas formas de avaliação...

No eurocentrismo, afirma-se a ideia de que a Europa (entendida aqui como uma metáfora do caráter que diferencia as identidades que não foram submetidas à colonialidade do poder) e os europeus exemplificam o caminho mais avançado da espécie, dividindo o mundo entre “europeus” (superiores) e os “outros” (inferiores). Assim, o eurocentrismo é a perspectiva de conhecimento dos europeus e também daqueles que “absorvem” sua hegemonia. Por outras palavras, do colonizador e do colonizado, do opressor e do oprimido, dos dominantes e dos dominados. Ele atua naturalizando a experiência dos indivíduos no padrão de poder colonial/moderno, fazendo com que pareçam naturais, dadas, inquestionáveis. (QUIJANO, 2010)

Segundo Cunha Jr.²⁷(2008, p. 82): “normalidade intelectual significa a predominância do pensamento dos grupos dominantes. No Brasil os grupos dominantes têm o caráter eurocêntrico. São herdeiros do escravismo criminoso e da colonização portuguesa.” A noção de construção de uma nação brasileira, desde a Independência em 1822, trazia em seu bojo traços eurocêntricos. A unidade nacional forjada pelo ideal de uma sociedade mestiça na sua

²⁷ CUNHA JR., Henrique. História e cultura africana e os elementos para uma organização curricular. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANEN, Ana...[et al.]. (Orgs.). **Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico.** – Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

base, nas décadas de 1930 e 1940, tinha destinos europeus em seus propósitos. Ou seja, a imposição da formulação da unidade nacional se dava pelo apagamento contínuo e sistemático da base africana. Nesse sentido, os grupos de intelectuais brasileiros trabalharam para minimizar a representação de africanos e afrodescendentes da história universal e nacional, e é isso que ainda vemos refletidos nos conteúdos dos livros didáticos de muitos livros.

A mudança transformadora desse viés eurocêntrico se dá com a Lei 10.639/03. Fundamentando-se no respeito, na justiça social e na proteção das identidades afrodescendentes, o parecer do Conselho Nacional de Educação, em 2004, instrui sobre a inclusão da história e da cultura de africanos e afrodescendentes sob a ótica e interesse do povo negro. Para Cunha Jr. (2008, p. 83), este parecer “propõe os africanos e afrodescendentes como protagonistas da história, como seres pensantes e não apenas reativos aos movimentos da história comandados pelos europeus.” Com efeito, o parecer joga uma luz sobre a construção do Estado-nação brasileiro no sentido de romper com o pensamento sistemático que procura eliminar, silenciar e ocultar as marcas da escravidão e do tráfico criminoso de africanos.

Dois professores citaram a avaliação como expressão de eurocentrismo na escola. Consideramos neste trabalho que o eurocentrismo é a perspectiva dos dominantes do capitalismo mundial e, nesse sentido, para além de considerar a perspectiva cognitiva dos europeus, devemos também considerar os Estados Unidos como elemento fundamental dessa engrenagem. O formato de nossas avaliações em larga escala é claramente “copiado” dos E.U.A. e carrega todos os traços físicos e ideológicos desse modelo, que propõe o ranqueamento e divulgação pública dos resultados das escolas.

De fato, muitas vezes a avaliação funciona como uma auditoria que regula os sistemas de ensino de forma geral e as salas de aula de modo mais particular, subordinando questões de qualidade à lógica da administração meritocrática. O caráter meritocrático das avaliações pode fazer com que os professores deixem de lado o processo de ensino e priorizem os resultados finais, a competição, o ranqueamento... Nesse processo, ganham vida a cognição e o conhecimento, em detrimento do rebaixamento e até mesmo do afastamento de outras dimensões de matriz formativa como as artes, cultura, afetividade, criatividade, etc. Segundo Freitas (2012, p. 383), a meritocracia está na base da proposta política liberal:

Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se

conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados.

Políticas educativas que adotam um sistema de responsabilização envolvem três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho das escolas e bonificações e/ou sanções. Um sistema de recompensas e sanções para professores/escolas, a partir dos resultados apresentados em avaliações, tende a fazer com que os profissionais trabalhem sob pressão e que reproduzam inevitavelmente essa tensão em sala de aula, deixando para segundo plano a dimensão ética e humana do processo educativo. Com efeito, Freitas (2012, p. 385) nos aponta os efeitos nefastos que a meritocracia pode oferecer à educação:

Os efeitos da *meritocracia*, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria (Ravitch, 2012; Gates, 2012; Darling-Hammond, 2012). Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise (Corcoran, 2010; Braun, Chudowsky, & Koenig, 2010; Baker, 2010; Schochet & Chiang, 2010). E, finalmente, porque os estudos mostram (Hout & Elly, 2011; Davier, 2011; Marsh et al., 2011) que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação.

É necessário destacar ainda que essas políticas de responsabilização trazem uma série de consequências para a educação. Citaremos aqui alguns aspectos apontados por Freitas (2012) que consideramos relevantes para este trabalho.

Segundo o autor, as políticas de responsabilização podem gerar fraudes nos testes de avaliação e aumento da segregação dentro das escolas que, muitas vezes, fazem turmas com estudantes que se destacam nos exames e segregam em turmas separadas os alunos com dificuldades. Além disso, essas políticas levam ao estreitamento curricular e formativo do aluno, na medida em que os testes avaliativos priorizam algumas disciplinas e deixam outras de fora; com isso, podem levar também à competição entre professores e escolas, diminuindo as possibilidades de colaboração entre os profissionais e afetando as relações interpessoais.

Os testes podem produzir inúmeras outras consequências: elevam a pressão sobre o desempenho dos alunos e professores, porquanto associam o desempenho dos alunos ao pagamento de bônus para os professores que, por sua vez, reproduzem práticas que afastam os

alunos com dificuldades de aprendizagem e sentem-se impelidos a apresentar sua escola como uma boa instituição à comunidade; conduzem à precarização da formação do professor, fazendo com que o profissional tenha cada vez menos autonomia e fique cada vez mais dependente de materiais didáticos prontos e estruturados; colaboram para a destruição moral do professor, quando submetem o professor e sua escola ao ranqueamento e à toda sorte de responsabilização e exposição pública.

Fica explícito, então, que teremos de pesquisar, rever as formas de conhecimento, as maneiras de ensinar e os conteúdos ideológicos representativos da história para ensinar a história e a cultura africana aos alunos. No entanto, o exercício prático que está indicado no parecer que regulamenta a Lei 10.639/03 não se revela uma tarefa simples. Trabalhar com uma perspectiva de base africana que converse continuamente com outras dinâmicas culturais exige uma formação consciente e vigilante. É preciso afastarmos a essência de uma idéia cêntrica que reduz tudo à submissão para não cairmos na cilada de produzirmos uma cópia invertida do eurocentrismo.

Quadro 8. Presenciaram atitude preconceituosa e/ou discriminatória na escola

Sim	Não
5	5

Metade dos professores pesquisados disseram nunca terem presenciado atitudes preconceituosas e/ou discriminatórias na escola. Dos cinco professores que disseram já ter presenciado algum acontecimento envolvendo preconceito e/ou discriminação na escola, um não especificou o tipo de acontecimento, outro disse que os homossexuais sofrem mais preconceito que pessoas de outros grupos porque são muito zombados nas escolas. Os outros três relataram terem presenciado episódios de preconceito e discriminação entre os próprios alunos. Esses professores, no entanto, não esclareceram de que forma intervieram na situação.

Entendemos que essa situação evidencia dois problemas: o dos professores que reconhecem situações de racismo na escola, mas que agem de acordo com o senso comum, sem se preocuparem com ações educativas seguras, conscientes e fundamentadas; o dos professores considerados experientes que sequer “enxergam” situações de preconceito e/ou discriminação na escola e que acabam colaborando para a reprodução e perpetuação do racismo e das condições subalternas do negro na sociedade.

É necessário então que os professores estejam preparados para enfrentarem e reconhecerem as atitudes racistas na escola. Para isso, precisam estar munidos de

conhecimentos sobre o tema, pois, “se por um lado o conhecimento pode não ser a condição suficiente para uma posição política anti-racista, ele é necessário para que isso ocorra.” (OLIVEIRA, 2008, p. 200). A falta de acesso a conhecimentos sobre o tema pode forjar uma posição de omissão, deliberada e relativamente irreversível sobre a questão racial.

Quadro 9. Consideram que a escola em que trabalham contribui para a autoestima positiva dos alunos negros

Sim	Não
4	6

Apenas quatro professores disseram que a escola em que trabalham contribui de forma positiva para a auto-estima dos alunos negros. No entanto, dois professores não informaram como a escola o faz de forma concreta. Um professor disse que “nas relações do dia-a-dia ensinamos os alunos a não colocarem apelidos nos outros, etc.”. Já o outro professor respondeu que a escola o faz “levando a reflexão do quanto é rica a cultura negra e do quanto ela está inserida em nossa sociedade.”

Esses dados nos mostram que a maioria dos professores desta escola tem consciência de que o trabalho que é realizado nela, de forma geral, não contribui para a autoestima positiva dos alunos negros. No bojo desta afirmação está o fato de que a escola acaba reproduzindo, na maioria das vezes, uma imagem negativa dos negros. Ou seja, a autoestima negativa do aluno está ligada a uma (auto)imagem também negativa que, por sua vez, está relacionada com a imagem que fazem dos outros.

Entendemos que o principal caminho para uma mudança neste quadro está nos conteúdos referentes aos negros que são apresentados pela escola e na forma como o professor trabalha estes conteúdos. Se quisermos que a escola se efetive como um direito social, precisamos garantir igualdade de oportunidades, de acesso ao conhecimento e de valorização das diversas culturas que compõem a comunidade escolar. A cultura negra é uma delas. A escola não pode mais reproduzir uma historiografia que veicula a idéia depreciativa do negro passivo e submisso, que teria aceito a própria escravização sem reação porque sua terra de origem já havia instituído o escravismo.

As tensões permanentes que marcaram os três séculos de escravidão no Brasil vão de encontro a essa imagem de passividade e submissão transmitida durante muito tempo pela historiografia oficial. A formação de quilombos, a fuga organizada em bandos, os suicídios e

as revoltas constituem manifestações concretas de resistências ativas e podem ser interpretadas como estratégias de ruptura, de luta, de resistência do povo negro. (MUNANGA, 1996)

Os educadores questionados, reconhecendo que a escola tem falhado em contribuir para que os alunos negros tenham uma imagem positiva de si mesmos, expõem a complexa realidade em que estão inseridos. Diante disso, é necessário que os educadores considerem a importância da escola como um dos espaços de construção da identidade dos alunos negros, que considerem a forma pela qual esses alunos serão representados no currículo escolar e que promovam condições adequadas para a construção de uma imagem positiva da cultura negra, isto é, da estética, da corporeidade, do povo negro, da descendência africana. Para tal, os processos de formação inicial e em serviço de professores deverão incluir esse debate, apresentando alternativas pedagógicas mais justas e democráticas.

Para Munanga (1999), a luta pela mobilização e conscientização do povo negro exige a construção de novas ideologias. Despertar a consciência crítica de pessoas que são vítimas fáceis da classe dominante e da força de suas ideologias e tradições traz à tona a complexidade do jogo das identidades no qual estamos inseridos. Mas é importante ressaltar que o debate e discussão acerca dessa questão não podem mais ser silenciados. Reconhecer-se e identificar-se a si próprio na rede de interrelações da qual fazemos parte nos traz a contraposição com a identidade do “outro” e possibilita ainda a construção de uma identidade negra coletiva.

A construção dessa nova consciência não é possível, sem se colocar no ponto de partida a questão de autodefinição, ou seja, da auto-identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo “alheio”. Uma tal identificação (“quem somos nós?” – “de onde viemos e aonde vamos?” – “qual é a nossa posição na sociedade?” ; “quem são eles?” – “de onde vieram e aonde vão?” – “qual é a posição deles na sociedade?”) – vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora. (MUNANGA, 1999, p. 14)

Munanga (1999) nos aponta que a construção de uma identidade negra requer o reconhecimento das peculiaridades desse segmento: um passado histórico como descendentes de africanos que foram escravizados, ser membro de um grupo estigmatizado e racializado, ser excluído das posições de comando de uma sociedade que se construiu às custas de seu trabalho gratuito, ser membro de um grupo que teve sua humanidade negada no passado e sua cultura inferiorizada. Para o autor, essa identidade negra “passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente”. (MUNANGA, 1999, p. 14)

Para tanto, a escola deve estar preparada para debater a questão racial sem eufemismos, preconceitos e estereótipos. É necessário “tocar” na ferida para que os alunos construam uma identidade negra positiva e possam recuperar sua negritude com consciência e orgulho de seu pertencimento étnico-racial.

Quadro 10. Fez algum curso sobre a temática étnico-racial

Sim	Não
3	7

Os três professores que responderam já terem feito alguma curso sobre a temática étnico-racial foram interrogados se esse curso provocou mudanças concretas na maneira de ensinar e nos conteúdos referentes à disciplina que lecionam. Um professor disse que o curso não havia modificado em nenhum aspecto sua forma de ensinar. Os outros dois não responderam e nem exemplificaram nenhum tipo de mudança. Em linhas gerais, parece-nos que os três professores que disseram terem realizado algum curso sobre a temática étnico-racial não se sensibilizaram efetivamente para a questão, porquanto não demonstraram nenhum tipo de transformação. Quanto aos professores que disseram “não”, eles foram perguntados por que não haviam feito nenhum curso relacionado à temática étnico-racial. Eis o que esses professores responderam:

Prof. 1: “Fiz um curso de cultura enfocando a questão de como a cultura brasileira é vista nos livros de Inglês. Para mim foi um ótimo curso, pois comecei a refletir sobre a questão ‘Ensino de língua estrangeira’ e também a ensinar a cultura do país.”

Prof. 2: “Nunca tive oportunidade.”

Prof. 3: “Porque nas aulas de Inglês é possível abordar temas como este sem ter que se aprofundar tanto no assunto.”

Prof. 4: “O primeiro motivo falta de tempo. Mesmo tendo plena consciência do quanto é importante o assunto.”

Prof. 5: “Falta de cursos na área em minha região.”

Prof. 6: “Não tive oportunidade.”

Prof. 7: “Não me foi oferecido curso com essa temática.”

É importante ressaltar que os dois professores de Inglês que participaram desta pesquisa mostraram-se em sintonia no que diz respeito ao estudo específico da temática étnico-racial, já que os dois afirmaram não terem participado de nenhum curso nessa área. O primeiro justificou dizendo que o curso sobre cultura brasileira do qual havia participado havia sido muito importante para que pudesse ensinar a cultura do país. Esse mesmo professor respondeu não fazer nenhum tipo de abordagem étnico-racial em suas aulas. Podemos, então, pressupor que seu curso sobre cultura brasileira nos livros de Inglês provavelmente não tenha feito nenhuma abordagem específica no tocante à questão racial.

O outro professor, a despeito de ter respondido no item 4 que realiza a abordagem étnico-racial em seus planos de aula, justificou o fato de não ter feito nenhum curso nessa área dizendo que as aulas de Inglês possibilitam uma abordagem menos profunda no assunto. Os outros cinco professores justificaram-se com argumentos relacionados à falta de tempo, de oportunidades e de cursos sobre a temática racial na região.

Sabemos que todos esses argumentos são significativos e que realmente fazem parte e afetam a vida profissional de muitos professores, mas também sabemos que esses mesmos argumentos não podem servir de obstáculos para que os profissionais se eximam de buscar um embasamento teórico e científico que poderá resultar em práticas educativas mais democráticas e efetivamente voltadas para a diversidade cultural.

Ao final da pesquisa, os professores foram convidados a escreverem alguma coisa que julgassem relevantes para esta pesquisa. Dois deles o fizeram:

Prof. 1: “Necessária para o conhecimento é inclusão do assunto em sala de aula e também na sociedade.”

Prof. 2: “Quem planeja os conteúdos não é um negro e sim um branco. Enquanto permanecer assim vão contar a “História” deles... A História dos “dominadores”...”

A pesquisa realizada por Oliveira (2008) e já mencionada neste trabalho categorizou o trabalho pedagógico dos professores egressos dos cursos sobre população negra em inclusão ocasional, sistemática e ocasional/sistemática. Cabe ressaltar aqui, que mesmo a intervenção ocasional desses professores, considerada emergencial e acidental, difere da que é comumente realizada “porque embora atuando acidentalmente, desenvolvem atividades cientificamente fundamentadas, não se restringindo ao senso comum.” (OLIVEIRA, 2008, p. 183). Nesse sentido, a formação do professor no que diz respeito à temática étnico-racial pode representar

um agir consciente, indispensável para uma atuação transformadora. A escola e seus professores não podem mais improvisar.

Nesse sentido, o parecer do Conselho Nacional de Educação destina-se aos administradores dos sistemas de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos que estão implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional. A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica é uma decisão política, com reflexos pedagógicos, incluindo-se aí a formação de professores. Para tanto:

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros. (BRASIL, 2004, p. 18).

Como já dissemos anteriormente, não há correspondência entre o preceito legal e a realidade escolar. Para estabelecer conteúdos de ensino e projetos voltados para a aplicação da Lei 10.639/03, nós, professores, precisamos estar conscientes e sensibilizados para a questão. Precisamos debater e refletir para nos posicionarmos consciente e cientificamente sobre o assunto. O material bibliográfico da escola muitas vezes veicula racismo, preconceito e discriminações, além disso, reproduz imagens, estigmas e estereótipos que nem sequer são reconhecidos como tal pelos professores e acabam sendo naturalizados e multiplicados. A maior parte das bibliografias e textos disponibilizados na escola desconhecem (sistemática e propositalmente) a participação dos africanos e afrodescendentes na construção intelectual e material do país. Esses fatores levam a uma sub-representação de parte da população na história nacional e produzem a sistematização das dominações e opressões.

Para Cunha Jr. (2008) a História Africana é fundamental e necessária à formação dos brasileiros e dos educadores, já que não existe a possibilidade de ensinarmos bem a História do Brasil sem o conhecimento da História Africana. Segundo o autor, “a principal razão para o estudo da História Africana é que sem ela se torna impossível conhecer bem a História do Brasil.” (CUNHA JR., 2008, p. 109). Para que a escola caminhe nesse sentido, é imprescindível que se torne um espaço de discussão e que descubra outros fatores de mobilização através da prática democrática da escuta, do encontro, dos debates. Cunha Jr. (2008) apresenta em diversos de seus trabalhos publicados algumas possibilidades de

bibliografia disponível no Brasil e também os obstáculos ligados ao imaginário brasileiro que são encontrados quanto ao ensino da História Africana.

Assim, é fundamental que, como educadores, aceitemos o desafio de conhecer a nossa realidade a fundo, a história do negro, a história da África, das nossas lutas de libertação. É fundamental que encontremos força, motivação, tempo e sensibilidade para buscarmos um conhecimento capaz de se configurar em pedagogias anti-racistas e em estratégias de combate ao preconceito e à discriminação.

3.2 Pesquisa Exploratória com alunos

“Aprendi que os negros foram muito humilhados, que quando eles vieram para o Brasil foram vendidos como escravos.” (Aluno 9º Ano)

“Gostaria de conhecer mais a história do povo africano porque é uma história muito importante e pouco falada nos países.” (Aluno 9º Ano)

“Eu gostaria de conhecer mais a história do povo africano porque eu só conheci o lado triste.” (Aluno 8º Ano)

Assim como a pesquisa realizada com professores, esta pesquisa exploratória foi realizada com duas turmas da escola: uma do oitavo e outra do nono ano de escolaridade. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, constituído de questões abertas e fechadas. Ao todo, 32 alunos cujas idades variam entre 12 e 16 anos, responderam ao questionário: 15 alunos do 8º ano e 17 alunos do 9º ano de escolaridade. É importante também ressaltar que todos os dados dessa pesquisa referentes à classificação de cor ou raça dos indivíduos seguem as cinco categorias adotadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): branca, preta, parda, amarela e indígena.

Apresentaremos a seguir os resultados que consideramos mais importantes para esta pesquisa e para a reflexão e o debate acerca da temática étnico-racial nas escolas.

Quadro 1 – Cor e sexo dos alunos – 8º Ano

Cor/Raça	Quantidade de alunos	Sexo Feminino	Sexo masculino
Branca	2	1	1
Preta	2	1	1
Parda	11	8	3
Amarela	0	0	0
Indígena	0	0	0

Quadro 2 – Cor e sexo dos alunos – 9º Ano

Cor/Raça	Quantidade de alunos	Sexo Feminino	Sexo masculino
Branca	3	3	0
Preta	2	1	1
Parda	12	9	3
Amarela	0	0	0
Indígena	0	0	0

Os quadros revelam que a grande maioria dos alunos dessas duas turmas autotranscreve-se como pertencente à cor/raça parda. De fato, em um universo de 32 alunos pesquisados teríamos 5 alunos que se autodeclararam brancos, 23 pardos e 4 pretos. É interessante compararmos a classificação racial que os alunos fazem de si mesmos com a declaração da cor/raça que os pais/responsáveis fazem dos filhos no ato da matrícula e que vem especificada ao lado do nome do aluno nos diários de classe.

De acordo com a declaração dos pais/responsáveis, entre os 32 alunos pesquisados teríamos 12 alunos brancos, 19 pardos e 1 preto. Mas o que pode significar o fato de apenas um pai/responsável ter declarado seu filho negro e de todos os outros terem classificado os filhos como brancos ou pardos? Será que poderíamos nos arriscar a pensar que os alunos cujos pais/responsáveis declararam de cor parda podem estar divididos entre aqueles que não são considerados brancos e são reconhecidos realmente como mestiços, mas também pode englobar aqueles que não são reconhecidos como brancos e, ao mesmo tempo, não querem ser declarados de cor preta por eles? Nesse caso, a declaração da cor/raça parda serviria para “atenuar” a negritude desses alunos. Da mesma forma, alunos pardos cuja cor da pele permite o “trânsito” para a cor/raça branca poderiam estar incluídos nesse segmento para distanciarem-se mais da cor/raça preta?

A pessoa de cor parda, no Brasil, de acordo com o contexto em que está inserida, pode transitar entre o universo negro e o branco. De acordo com Munanga (1999), a percepção da cor depende também da associação do contexto e de elementos não-raciais (econômicos, sociais, psicológicos e culturais). Portanto, estão em jogo, nesse processo, a formação profissional, o padrão de vida, a posição de classe social e a socialização decorrente desses fatores. Para Munanga, o mestiço vivencia uma tensão permanente em seu processo de identificação:

A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjado e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidades coletivas. (MUNANGA, 1999, p. 88)

O processo de construção da identidade negra no Brasil é muito complexo. Ser negro em nosso país não se limita às características físicas, apesar de o fenótipo ser uma espécie de categoria tácita de regulação e classificação racial das pessoas. Ser negro no Brasil trata-se, também, de uma opção política, o que permite às pessoas autodefinirem-se de acordo com critérios que nem sempre coincidem com a forma como os outros a enxergam:

É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. Nesse processo complexo, é possível, no Brasil, que algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos. (BRASIL, 2004, p. 15)

É também importante lembrar que a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, enquanto processos que constituem e fazem parte da formação histórica e social brasileira, atingem e afetam o processo de construção da identidade negra no país e que estão arraigados no imaginário social de pessoas pertencentes aos mais diversos grupos étnico-raciais.

A ideia divulgada pela ideologia do branqueamento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, superiores, inteligentes e detentoras dos cargos de comando deixa marcas na subjetividade dos negros e dos discriminadores e deve servir de base para a análise de vários equívocos, inclusive aquele que difunde a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que também são racistas. Como aponta o próprio documento das Diretrizes:

Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam. (BRASIL, 2004, p. 16)

Esses fatores dão conta da complexidade do processo de construção da identidade negra e revelam que a escola, enquanto instituição social responsável por garantir e assegurar

a todos os cidadãos o direito à educação, deve posicionar-se politicamente no tocante à questão racial, inclusive contribuindo especificamente para a desconstrução do mito da democracia racial na sociedade brasileira. Desconsiderando as desigualdades sociais e econômicas históricas que colocaram os negros em uma posição hierarquicamente inferior na sociedade, o mito da democracia racial difunde a crença de que negros e não negros têm as mesmas condições de atingirem os níveis e patamares considerados de maior prestígio social. A conclusão (ex)implícita desse mito é a de que os negros que não atingem os mesmos patamares que os não negros são os únicos culpados, que eles não têm interesse ou competência. A veiculação e a naturalização dessa ideia tem influenciado ações, omissões e subjetividades de negros e não negros em nossa sociedade

O processo de construção da identidade negra passa também pelo acesso aos conhecimentos históricos e culturais relacionados a esse segmento. Ao serem perguntados sobre o que haviam aprendido na escola sobre a história dos negros no Brasil, treze dos quinze alunos do 8º ano responderam que aprenderam que os negros foram escravizados no Brasil, cinco alunos citaram a palavra África em suas respostas. Alguns disseram que eles foram maltratados aqui, traficados e discriminados pelos portugueses, outros também ressaltaram que os negros trouxeram suas crenças e religião. Um aluno disse que eles aprenderam capoeira para se defenderem dos maus tratos que sofriam.

Entre os dezessete alunos do 9º ano, todos foram unânimes em afirmar que o que aprenderam sobre os negros na escola foi o fato de terem sido utilizados para o trabalho escravo no Brasil. Cinco alunos citaram que eles vieram de África e um aluno também ressaltou que aprendeu que Zumbi lutou para defender a raça negra.

Esses dados apontam para a urgência na mudança de mentalidade, de maneiras de pensar, de agir e de ensinar dos educadores e das instituições no sentido de tratar a História da África em perspectiva positiva e articulada com a história dos afrodescendentes no Brasil. O princípio *Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*, explicitado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, postula que o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira seja feito por diferentes meios, durante todo o ano letivo, com vistas a destacar a atuação dos negros em diferentes áreas do conhecimento e a divulgar a participação dos africanos e de seus descendentes na história do Brasil e em sua construção política, econômica, social e cultural. Entre outras determinações, o mesmo documento ainda postula que:

O ensino de História e Cultura Africana se fará por diferentes meios, inclusive a realização de projetos de diferente natureza, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes na diáspora, em episódios da história mundial, na construção econômica, social e cultural das nações do continente africano e da diáspora, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (entre outros: rainha Nzinga, Toussaint-L'Ouverture, Martin Luther King, Malcom X, Marcus Garvey, Aimé Césaire, Léopold Senghor, Mariama Bâ, Amílcar Cabral, Cheik Anta Diop, Steve Biko, Nelson Mandela, Aminata Traoré, Christiane Taubira). (BRASIL, 2004, pp. 22-23)

Com efeito, não podemos mais permitir que o conhecimento de África dos alunos resume-se a conhecer superficialmente a história de Zumbi e a constatar que os negros foram traficados, maltratados, humilhados, discriminados e escravizados em nosso país. Um conhecimento outro se faz urgente, emergencial e necessário para que a educação consiga, de fato, alcançar a todos os alunos contemplando as especificidades do segmento negro que está na escola.

Quadro 3 – Importância dos negros para a história do país

8º Ano		9º Ano	
Sim	Não	Sim	Não
14	1	17	0

No que tange à importância dos negros para a história do país, somente um aluno do 8º ano disse não considerar que eles foram importantes justificando achar que “se não fossem eles, o nosso país talvez não tivesse tanto preconceito assim contra eles.” Mais uma vez, como explicitado no Quadro 1, ressaltamos que essa afirmação que coloca o negro como próprio culpado pela existência do racismo e do preconceito deve ser analisada à luz da ideologia do branqueamento.

A teoria da mestiçagem articulada no pensamento brasileiro entre o final do século XIX e meados deste século propôs uma sociedade unirracial. Uma sociedade a ser construída de acordo com o modelo racial e cultural branco, ao qual seriam submetidas e assimiladas as outras raças e culturas. Mas como forjar uma identidade nacional que “englobasse” os negros e mestiços que vagavam na sociedade após a abolição? Ou melhor, o que fazer com eles? Para Guimarães (2009, p. 55):

‘Embranquecimento’ passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia, em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. ‘Embranquecimento’ e ‘democracia racial’ transformaram-se, pois, em

categorias de um novo discurso racista. O núcleo racista desses conceitos reside na ideia, às vezes totalmente implícita, de que foram três as “raças” fundadoras da nacionalidade, que aportaram diferentes contribuições, segundo as suas qualidades e seu potencial civilizatório. A cor das pessoas assim como seus costumes são, portanto, índices do valor positivo ou negativo dessas ‘raças’.

Esses dois conceitos são fundamentais para entendermos a particularidade do racismo brasileiro, forjado a partir do encontro entre as teorias racistas em voga na virada do século XX e a realidade sociorracial da população do Brasil, que apresentava então um grau avançado de mestiçagem. Ainda de acordo com Guimarães (2009, p. 56), nesse modo de pensar a nacionalidade brasileira “a marca de cor torna-se indelével, não porque sinalize uma ancestralidade inferior, mas porque ”explica” a posição inferior atual da pessoa em causa”. Isso significa que a marca de inferioridade e de subalternidade que o racismo brasileiro imprime nos negros e pardos está intrinsecamente relacionada com a política da mestiçagem, que pretendia levantar a bandeira da identidade nacional a partir do cruzamento das três raças que formaram o povo brasileiro.

Todos os demais alunos, além de responderem que os negros contribuíram para a história do Brasil, disseram que os negros foram importantes para o nosso país porque:

1. “Para mim eles me inspiram, o negro tem raça e muita coragem.”
2. “Eles corrigiram acabar com essa palhaçada de escravidão.”
3. “Apesar de toda discriminação, conseguiram quebrar o tabu que todo negro é ruim.”
4. “Não haveria as misturas das raças negra, branca e indígena. A mistura que há hoje no mundo.”

Todos os alunos da turma do 9º ano responderam que os negros foram importantes para a história de nosso país porque plantavam e geravam riquezas. Um aluno respondeu que os negros foram importantes porque trouxeram costumes, crenças e comidas típicas para o Brasil. Outra aluna respondeu que se os negros não fossem importantes, Barack Obama não teria assumido a presidência dos Estados Unidos.

A despeito dos efeitos do apagamento e invisibilização dos negros na sociedade brasileira podemos constatar, através dos depoimentos dos alunos, que ainda resiste neles a vontade de ver o negro de forma positiva, respeitando-se a importância de seu papel na história do país. Reside aí o verdadeiro valor da mestiçagem: enxergar de forma equitativa as

contribuições e o papel das raças que formaram nosso país e uma identidade nacional multirracial e pluriétnica.

Quadro 4 – Vontade de conhecer mais sobre a história do povo africano

8º Ano		9º Ano	
Sim	Não	Sim	Não
14	1	14	3

A única aluna do 8º ano que respondeu que não gostaria de conhecer mais sobre a história do povo africano justificou dizendo que achava que o que ela já havia aprendido na escola já era o suficiente. Algumas justificativas dos alunos que responderam que gostariam de conhecer mais sobre a história do povo africano merecem ser destacadas:

1. “Porque eu só conheci o lado triste.”
2. “Porque eu acredito que a gente não saiba coisas importantes.”
3. “Seria importante saber mais da cultura desse povo tão diferente.”
4. “Para saber como eles viviam antes de serem escravizados.”

Os três alunos do 9º ano justificaram o fato de não terem vontade de aprender mais sobre a história do povo africano dizendo: 1. “O que eu aprendi já foi o essencial.”; 2. “O que eu aprendi na escola foi bom.” e 3. “Porque o que eu queria saber já sei.” Entre os alunos que disseram ter vontade de aprender mais sobre o povo africano, grande parte ressaltou que seria interessante aprender sobre eles, que devem existir coisas muito diferentes da nossa em seu modo de vida e sua cultura. Duas justificativas merecem destaque:

1. “Porque eu acho que conheceria coisas que quase não se fala.”
2. “Pois é uma história muito importante e pouco falada nos países.”

Esses dados nos mostram como é importante a aplicação da Lei 10.639/03 nas escolas. A instituição da obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio resgata historicamente a contribuição do povo negro para a sociedade brasileira. Tais conteúdos devem conduzir à educação de relações étnico-raciais positivas, ampliando o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica do Brasil. Para além desses aspectos, as determinações para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana constantes das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam também para as políticas de reparações e de reconhecimento que estão no bojo da aplicação da Lei 10.639/03:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (BRASIL, 2004, p. 17)

De acordo com os dados desta pesquisa, pode-se constatar que a maior parte dos alunos manifesta vontade de aprender sobre a história do povo africano do Brasil, para além de aprender simplesmente que os negros foram escravizados, oprimidos, colonizados e subjugados.

Esta pesquisa também aponta para o fato de que a maioria dos alunos considera que este povo foi importante e fundamental para a história do nosso país. Some-se a estas duas hipóteses levantadas pela pesquisa exploratória, o fato de que o acesso a outro tipo de conhecimento relacionado ao povo africano melhoraria a auto-estima e imagem dos alunos negros nas escolas, que deixariam de ter única e exclusivamente como exemplos históricos de sua cor/raça a imagem sofrida, penosa e humilhante de seres escravizados. Além disso, a história e imagem de África também deve ser tratada em uma perspectiva positiva, não se atendo exclusivamente às denúncias da miséria e discriminações que atingem o continente.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana propõem a produção e o conhecimento de conteúdos que valorizem a história e a cultura dos afro-brasileiros e dos africanos e que reconheçam a igualdade do direito à educação de qualidade e a diversidade da nação brasileira, conduzindo à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A parte final da pesquisa abordou a temática do preconceito e da discriminação. Procuramos saber se os alunos percebiam formas de tratamento diferenciadas para pessoas de cores/raças diferentes em lugares e situações variados. Além disso, perguntamos aos alunos se haviam sofrido algum tipo de preconceito ou discriminação dentro ou fora da escola.

Quadro 5 – Igualdade no tratamento dado às pessoas de todas as cores/raças

8º Ano		9º Ano	
Sim	Não	Sim	Não
1	14	0	17

Na turma do 8º ano, a única aluna que respondeu considerar que as pessoas são tratadas da mesma forma em todos os lugares e situações, independentemente de cor/raça, pareceu levar em consideração o ideal, e não a realidade em que vivemos, pois justificou dizendo que “em todos os lugares os negros *devem* ser tratados de formas iguais.” (Grifo meu). Ao justificarem suas respostas, os alunos foram convidados a especificar em que tipo de situação as pessoas eram tratadas de forma diferente por causa da cor/raça. Alguns alunos responderam que os negros eram tratados de forma diferente no trabalho, e que no momento das entrevistas de emprego poderiam ser confundidos com bandidos. Outros alunos, no entanto, ao justificarem a discriminação pela cor ou raça, utilizaram argumentos relacionados à diferença de classe social.

Entre os alunos do 9º ano, alguns alunos fizeram a mesma coisa, justificando e especificando situações de preconceito e discriminação entre pessoas de diferentes cores/raças utilizando-se de argumentos que atestam a desigualdade de renda como fonte de preconceito: “Em empregos, lojas, etc há discriminação só porque algumas pessoas têm uma situação financeira melhor que a outra e acha que pode discriminar a outra.” Outros alunos dessa turma destacaram o momento de procurar emprego, cursos sofisticados, restaurantes luxuosos e lojas mais chiques como as situações e locais em que há mais discriminação.

Para muitos alunos, o preconceito racial está claramente vinculado com o preconceito social. Munanga (1999) cita Marvin Harris (1967) ao nos apontar que a classificação racial brasileira baseada na cor é ambígua na medida em que não expressa de forma proeminente a identidade racial em contraste com a importância assumida pela classe. Isso é perigoso porque pode levar à falsa compreensão de que o brasileiro pode modificar sua identificação racial no decorrer de sua vida. Por outras palavras, o negro poderia “embranquecer” à medida que sua renda aumentasse.

De fato, um negro rico pode ter mais facilidade de acesso a posições e/ou lugares marcadamente brancos, o que pode levar a uma falsa compreensão de que a identidade racial não é importante e de que o preconceito não é racial, e sim social. No entanto, esse trânsito não está totalmente livre de preconceito e discriminações. Novamente, Munanga (1999) aponta que esse tipo de interpretação é uma armadilha e, alertando que devemos ter cuidado

com frases do tipo “preto rico é branco” ou “o dinheiro branqueia”, cita Oracy Nogueira (1976) nessa questão:

Por isso, Oracy Nogueira pode cuidado na interpretação desses ditos que são sempre empregados com certa ironia e cujo sentido mais exato seria: “o dinheiro compra tudo, até o status para o negro”, o que, segundo ele, está longe de ser uma negação do preconceito ou da discriminação. (MUNANGA, 1999, p. 89)

Pode-se constatar, então, que o status socioeconômico, no Brasil, pode encobrir o preconceito racial, na medida em que proporciona ao negro que ascendeu ter acesso a bens e recursos quase que exclusivos das pessoas majoritariamente brancas. Se o dinheiro consegue “branqueá-lo” e possibilitar-lhe condições de abrir portas que eram-lhe fechadas e se o dinheiro coloca-o nos mesmos lugares e com as “mesmas” condições de pessoas brancas, é natural que ele possa pensar que o preconceito que experienciava ou achava que só acontecia com o outro é simplesmente social e não racial. Essa crença pode fortalecer-se durante toda a vida, ou pode ser posta em dúvida e desconstruída a partir do momento em que o indivíduo vivencie ou mesmo testemunhe uma situação de discriminação e preconceito nesse mundo branco que possa fazê-lo despertar para a realidade do preconceito racial...

Quadro 6 – Vítima ou testemunha de algum tipo de preconceito ou discriminação racial

8º Ano		9º Ano	
Sim	Não	Sim	Não
6	9	2	15

Na turma do 8º ano, seis alunos responderam “sim” ao serem interrogados se já haviam sido vítimas ou presenciado algum ato de preconceito ou discriminação e onde teria ocorrido o fato. Porém, ao descreverem o fato, percebe-se que nenhum deles relatou alguma coisa que tenha ocorrido consigo mesmos. Ao contrário, todos relataram terem sido testemunhas de atitudes preconceituosas com amigos e colegas:

1. “Ah, já aconteceu muitas vezes na rua com meus colegas, coisas racistas. Já foram chamados de coisas que eles não gostam.”
2. “Na escola, um conhecido meu é chamado de “cagado” só porque é negro.”
3. “Na escola, (um aluno) fez piadinha racista, colocando apelidos tipo “macaco”, “azul”, etc.”
4. “Na escola. O menino chamou o outro de ‘macaco’.”

5. “Já presenciei sim! Foi um amigo. Julgaram ele por causa de sua cor, colocaram apelidos. Aconteceu na escola.”
6. “Ocorreu na escola que já estudei. Os alunos faziam piadinhas de mau gosto (uns com os outros).”

Com relação aos alunos do 9º ano, uma aluna relatou um fato em que ela própria estava envolvida e a outra aluna, que não especificou o local onde teria ocorrido o fato, pareceu referir-se a atitudes com colegas no seu relato, sem especificar de forma precisa nenhum tipo de situação:

1. “Na rua, com minha amiga. Ela me chamou de “macaca”. E também com minha situação financeira.”
2. “Brincadeiras de mau gosto, com apelidos preconceituosos.”

Quadro 7 – Relação entre cor e o fato de ter ou não sido vítima ou testemunha de algum tipo de preconceito ou discriminação racial

Cor	8º Ano		9º Ano	
	Sim	Não	Sim	Não
Branca	1	1	-	3
Preta	1	1	1	1
Parda	4	7	1	11

O que esse quadro pode revelar? Se considerarmos que pretos e pardos constituem a população negra, pode-se dizer que a maioria dos alunos pesquisados nesse segmento (24 dos 32 alunos), juntando-se o oitavo e nono ano de escolaridade, diz não ter presenciado ou não ter sido vítima de racismo ou discriminação. Sabe-se que o preconceito e a discriminação acontecem nas escolas, às vezes de forma sutil e às vezes nem tão sutil assim. O que devemos levar em consideração quando esses alunos dizem não para a existência do preconceito racial nas escolas? O racismo à brasileira pode orientar para algumas reflexões.

No que diz respeito ao preconceito/discriminação/racismo, parece-nos que os dados da pesquisa refletem a opinião generalizada do brasileiro sobre o assunto: ele existe como instância que “vaga” pela sociedade. Dificilmente alguém consegue assumir e/ou detectar uma atitude racista em meio às tantas “brincadeiras” inofensivas do cotidiano. Não somos educados para isso, o racismo à brasileira é sutil, traiçoeiro e por vezes silencioso... Mas a escola precisa intervir, desconstruindo a postura permissiva e omissa que historicamente

adotou diante da discriminação e do racismo que atinge a população afro-descendente brasileira até hoje.

A reeducação das relações entre negros e não negros deve estar articulada com os movimentos sociais e com as políticas públicas, já que as mudanças nas relações étnico-raciais extrapolam os limites da escola. Para isso, é necessário deixar de lado o temor de “colocar o dedo na ferida” e elaborar a dolorosa experiência da escravidão:

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente.(BRASIL, 2004, p. 14)

A reeducação das relações étnico-raciais é um projeto conjunto para a construção de uma sociedade outra. Um projeto que envolve aprendizagens, troca de conhecimentos e quebra de desconfianças entre negros e não negros. Se o combate ao racismo, o fim das desigualdades e o empreendimento pela reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola, não se pode negar que por ela perpassam formas de racismo, preconceito, discriminação e desigualdades que ferem os princípios de justiça e democracia. Dessarte, a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações, proporcionando acesso ao conhecimento científico, à cultura e à história dos negros que se fazem indispensáveis para consolidação do nosso país como um espaço democrático e igualitário.

No que concerne ao papel da escola, as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana enfatizam que:

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004, p. 7)

Em vista disso, é necessário que a escola comprometa-se ativamente em combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros, formando nos alunos atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial para interagirem na construção de uma nação democrática e igualitária, em que todos tenham garantidos seus direitos e sua identidade valorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento eurocêntrico foi extremamente eficiente ao relacionar a invenção da cor enquanto referência “natural” de raça. Com isso, o corpo tornou-se uma dimensão concreta definidora das relações de poder, pois a “raça” faz referência ao corpo e a “cor” presume o corpo. O lugar da corporeidade neste plano é associado à materialização do corpo implicado no trabalho, no castigo e nas relações de exploração/dominação. Nesse sentido, o corpo é o nível decisivo e material das relações de poder e é o que torna possível a naturalização das relações sociais, pois é ele quem carrega os traços físicos que podem ser (des)valorizados pela sociedade em que vivemos.

Se o corpo presume a cor e a cor da pele vem possibilitando a dominação, que é a condição precípua da exploração e de todo o poder, é necessário que o lugar central da corporeidade seja repensado. Esse lugar deve conduzir à libertação das pessoas do padrão de poder universal que atravessa suas relações intersubjetivas individuais e coletivas. O engajamento na luta pelos processos de destruição da colonialidade do poder passa, necessariamente, pela luta contra o racismo enquanto eixo articulador do padrão universal do capitalismo eurocentrado.

As consequências na produção de desigualdades ditadas pelo padrão cognitivo e cultural racista ainda persistem, assim como a ideia de raça como forma de outorgar legitimidade às relações de superioridade-inferioridade. O racismo e o sexismo ainda operam de maneira segregadora, estabelecendo um futuro pouco promissor para aquelas identidades e papéis previamente estabelecidos e posicionados, hierarquicamente, como inferiores.

Hoje, a luta contra o racismo passa também pela destruição do poder capitalista que materializa as formas históricas materiais e intersubjetivas de exploração, dominação, discriminação e hierarquização dos indivíduos e pela não resistência em vincular políticas educativas com as desigualdades raciais. É preciso reconhecermos a persistência de um padrão cognitivo racista para que se possa lutar contra ele em todas as esferas. Além disso, é preciso que a relação entre raça, etnia, divisão do trabalho e gênero não seja descartada nas análises de políticas educacionais em suas relações com as desigualdades e que o pensamento educacional não veja toda essa problemática como uma situação natural de inferioridade cognitiva, moral, cultural, civilizatória.

Não podemos deixar de reconhecer que o pensamento pedagógico participou ativamente da produção de uma visão negativa e inferiorizada das identidades raciais desde a empreitada colonial. No entanto, esse reconhecimento deve direcionar as ações das políticas

educacionais brasileiras no sentido de caminhar para uma pedagogia libertária e antirracista, que atue como um fator que possa contribuir para romper com mecanismos que reproduzem desigualdades educacionais refletidas em outros espaços sociais no cotidiano dos negros brasileiros. Precisamos, assim, operar uma mudança de paradigma e adotar bases epistemológicas que nos permitam caminhar ao encontro de uma educação mais igualitária, dialógica e democrática.

Ao longo deste trabalho, na busca pelo entendimento da relação entre colonialidade e educação das relações étnico-raciais, ressaltamos duas vertentes importantes: o conhecimento científico e a identidade. No que diz respeito às interfaces do preconceito racial nas práticas educativas do cotidiano escolar, é necessário sublinhar a pedagogia do oprimido e a pedagogia decolonial como vértices que consubstanciam a temática da diferença. Nessa perspectiva, a configuração da educação está voltada para uma proposta antirracista e democrática, voltada para a alteridade na construção da identidade dos sujeitos.

Em uma perspectiva oposta, a discriminação, os estereótipos e o racismo configuram-se como práticas que produzem, reproduzem e sustentam as diferenças identitárias entre os grupos. Nesta direção, o Brasil – que é fundamentalmente multirracial – deveria tratar a questão do preconceito racial nas práticas educativas de forma mais contundente, pois o preconceito tende a absolutizar certos valores e a cristalizar-se em fonte de negação da alteridade, perpetuando determinados estereótipos.

Caminhar de encontro à prática diária e difundida do racismo não é tarefa fácil. Fazer com que o aluno negro possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença passa pela tarefa do professor. Para tanto, é necessário que se problematizem as práticas educativas hegemônicas que se relacionam com a questão do preconceito racial no cotidiano escolar. Tal concepção defende a diferença como elemento promotor da ultrapassagem de práticas classificatórias e rotuladoras da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação aos negros.

O entendimento do cotidiano escolar dos alunos negros é de fundamental importância, pois o homem deve ser visto como um ser que não pode ser estudado fora de sua relação com outro e desvinculado de um contexto. Assim, caminhando pela temática do preconceito racial nas práticas educativas pudemos descrever como os alunos percebem a questão do preconceito racial e como essas manifestações ocorrem no espaço escolar.

Para que possa analisar seu próprio trabalho de forma crítica, o professor deve estar consciente das teorias que fundamentam sua prática. Só assim será possível analisar a prática intensamente para reconstruí-la, se preciso. Só assim será possível a escola encontrar um

caminho verdadeiramente democrático, um caminho que possibilite que todos os alunos possam desenvolver as aptidões consideradas fundamentais e culturalmente privilegiadas pela sociedade. Dessa forma, poderemos encontrar ações que permitam fazer da escola um espaço de inclusão e de transformação social para o pleno exercício da cidadania.

Buscando compreender a relação entre colonialidade e educação das relações étnico-raciais, ouvindo alunos e professores, esta pesquisa avançou para a investigação e o debate acerca da relação entre colonialidade e educação. A partir da análise realizada, concluímos afirmando que a colonialidade atravessa o conhecimento científico eurocêntrico e ocidental que é apresentando hegemonicamente nas escolas, que a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Decolonial podem oferecer elementos e subsídios para práticas educativas mais democráticas e antirracistas e que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana podem contribuir para uma educação decolonial e intercultural no Brasil, legitimando sujeitos e conhecimentos subalternizados, ocultados e invisibilizados pela colonialidade eurocêntrica ocidental.

Sabemos, contudo, que não existem receitas prontas a serem seguidas e que são inúmeros os desafios enfrentados pelos professores no chão da escola. A formação dos professores para a educação das relações étnico-raciais é um desses grandes desafios. Como mudar aquilo que não se conhece bem? Professores mais bem preparados podem ser mais facilmente encorajados a desconstruírem antigos paradigmas, a experimentarem e experienciarem novas formas de ensinar e de aprender, a enxergarem seus alunos negros de outra forma... contribuindo para que identidades sejam forjadas de forma positiva e dialógica.

É preciso ressaltar, portanto, que não existem garantias no campo das identidades (sexuais, étnico-raciais, de gênero, de classe social) e alteridades. Existem pluralidades, antagonismos, conflitos e tensões nos deslocamentos contínuos e constantes de estruturas e identidades que procuram cruzar fronteiras e desamarrar-se do lugar onde foram fixadas nas relações interculturais. Ainda que novas identidades possam ser, de alguma forma, reguladas, limitadas e segregadas, não existe a possibilidade humana de se estabelecer um controle total sobre esse tipo de relação.

Sempre existirá um espaço que “foge” ao controle de regulação, um espaço que constituirá um entrelugar. Existem contextos intersticiais que representam novas identidades, novos deslocamentos de poder e formas de se estabelecer relações. Existem novas formas de resistência, de ressignificação de identidades e de configuração das posições sociais que alteram o equilíbrio cultural. Logo, é importante ultrapassar o âmbito das polêmicas políticas

moralistas bem intencionadas contra a discriminação, o preconceito e os estereótipos que circunscrevem-se, única e exclusivamente, ao efeito, e deixam de lado a estrutura do problema.

É necessário valorizar os novos processos que alteram, de alguma forma, as estruturas de poder. Não obstante a valorização, é necessário compreender que nem sempre os resultados obtidos representam modificações na estrutura do processo. Ao contrário, resultados aparentemente democráticos podem ser o invólucro da perpetuação e reprodução das antigas formas de sujeição e exclusão. Considerar o discurso da diversidade, por exemplo, desconsiderando a diferença na construção de novas formas de se relacionar com o Outro, pode ser uma retórica eficiente para camuflar a continuidade das hierarquias sociais e das posições de poder.

A perspectiva da diferença, para além da diversidade, insere-se no campo dinâmico, fluido, híbrido, polissêmico em que os sujeitos se constituem. Problematizando os dispositivos de normalidade, de sujeição e de uma inclusão-excludente, a diferença caminha para além de uma perspectiva estereotípica da diversidade. Ultrapassando a simples tolerância com o Outro, a diferença propõe uma nova relação com esse Outro e novos processos no estabelecimento das relações. Deste modo, conclui-se que o campo da diferença apresenta-se nos como uma possibilidade de constituição de identidades/alteridades dos sujeitos e de construção de pedagogias decoloniais e interculturais.

A discussão acerca da colonialidade do ser, do poder e do saber, a partir dos conteúdos temáticos advindos da aplicação da Lei 10.639/03, coloca a questão racial em pauta na agenda social. A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica responde às demandas de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização dos conhecimentos, da história e da cultura dos negros no campo educacional. Para tanto, a aplicação do dispositivo legal objetiva educar cidadãos que valorizem suas próprias identidades e pertencimento étnico e que sejam capazes de respeitar as diferenças em uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.

Retirar a máscara da colonialidade é imprescindível para que se possa visualizar a cara da dominação, da exclusão, da expropriação, da desumanização. A luta pela destruição da colonialidade do poder, do saber e do ser é também uma luta contra a exploração/dominação de uns sobre os outros, que se dá através do racismo enquanto eixo articulador do padrão de poder do capitalismo eurocentrado.

Os referenciais presentes na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes apontam para a discussão sobre o racismo velado que está presente nas práticas cotidianas sociais e educacionais do

Brasil. Apontam também para uma crítica decolonial, na medida em que colocam em evidência o racismo epistêmico que tem consolidado hegemonicamente os conteúdos curriculares de nossas escolas. As disputas epistêmicas no campo educacional evidenciam a relevância da luta pela descolonização do ser para os negros e não negros, da descolonização das relações étnico-raciais.

O reconhecimento e a valorização de sujeitos, histórias, culturas, conhecimentos e epistemologias fora do ocidente, como propõem a legislação e as diretrizes, podem significar uma mudança de paradigma e a construção de novas bases epistemológicas para a educação brasileira. Pode significar também um repensar dos currículos praticados nas escolas e a (re)construção da sala de aula como um espaço intercultural, crítico e epistemológico de uma pedagogia decolonial. Visualizar uma lógica outra que não a lógica dominante eurocêntrica coloca em debate a descolonização epistêmica.

A educação como prática de dominação/colonialidade, que mantém a ingenuidade dos educandos e pretende doutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão deve ser abandonada em prol de uma educação decolonial, que busque o diálogo crítico e libertador com os educandos. Nesse sentido, o caráter libertário das relações humanas está na comunhão entre os homens, visto que ninguém liberta ninguém e que ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão. (FREIRE, 2005). Assim, nesse jogo subjetivo de entrelaçamento de diferentes alteridades e identidades, estabelecendo mútuas interferências, é que os sujeitos educam-se e transformam-se a si mesmos, modificando seus campos identitários e o mundo em que vivem.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre educação e relações étnico-raciais no Brasil. Para tanto, escolhemos trazer para nossa discussão a temática da colonialidade, relacionando-a com os conceitos propostos pelos autores de que tratamos ao longo do trabalho, apresentando uma nova perspectiva e lançando novas luzes sobre a questão racial e sobre os conhecimentos produzidos/trazidos do continente africano. Sabemos que nossa opção teórica, diferentemente de uma abordagem mais clássica e tradicional, pode ter deixado a lacuna de um maior aprofundamento sobre o histórico das relações étnico-raciais no Brasil, da construção do racismo em nosso país e de suas peculiaridades em relação a outros países da América Latina. No entanto, tratar da temática da educação das relações étnico-raciais em diálogo com o conceito de colonialidade foi um dos desafios e uma das inovações a que nos propusemos na busca por uma educação decolonial.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contar o passado, analisar o presente e sonhar o futuro. In: _____. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre rede de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 7-38.
- APPLE, Michael W. Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 1019-1040, setembro 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 maio 2013.
- APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. – 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2011.
- ARROYO, M. G. Políticas Educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. – 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi/Zygmunt Bauman**; tradução, Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRANDÃO, Zaia. **Conversas com Pós-Graduandos**. - 2. ed. – Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.
- _____. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 153-165, julho/2001.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.
- CANEN, Ana. A educação brasileira e o currículo a partir de um olhar multicultural: algumas tendências e perspectivas. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANEN, Ana [et al.] ; (organizadores). **Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. pp. 59-79.
- CARVALHO, Carlos Roberto de; SILVA, Luciane Nunes; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Algumas reflexões sobre a implementação da lei n. 10.639/03 nos espaços-tempos escolares e sobre a construção de uma metodologia. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. (Org.). **Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. pp. 87-106.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. / Tradução: Anísio Garcez Homem. Florianópolis, SC: Letras Contemporâneas, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, Valdelucia Alves da. **Os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: Políticas e Sistemas**. Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2008.

CUNHA Jr. , Henrique. História e cultura africana e os elementos para uma organização curricular. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANEN, Ana [et al.] ; (organizadores). **Todas as cores na educação**: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. pp. 81-128.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, nº 119, p.29-45, São Paulo: 2003.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009. pp. 1-60.

_____. **O Processo Civilizador**. Volume 1: Uma história dos costumes. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade / Norbert Elias e John L. Scotson – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

EUSTÁQUIO, Victor. **Desafios epistemológicos em Estudos Africanos**: Da colonialidade do poder às epistemologias descoloniais. Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, março de 2011. Disponível em: <<http://victoreustaquio.wordpress.com/2011/03/15/da-colonialidade-do-poder-as-epistemologias-descoloniais/>>. Acesso em 7 de março de 2012.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. / Tradução Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. / Tradução de Renato da Silveira. – Salvador: EDUFBA, 2008.

FILGUEIRAS, Lucia Maria; PEREIRA, Luzia Helena Lopes e MELCA, Fátima Maria Azeredo. **Processo ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: deficiente visual**. Rio de Janeiro: Editora UNIRIO, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional**. *Educação e Sociedade*, v. 27 , n. 95, p.495-520 , 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio 2013.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Visibilidade e Ocultação da Diferença: Imagens de Negro na Cultura Brasileira. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil Afro-Brasileiro**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. pp: 87-115.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, Identidade Cultural e Racismo. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil Afro-Brasileiro**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. pp: 117-151.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985 (Coleção Educação e Comunicação).

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. Liberdade Cultural na América Latina. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. pp. 333-345.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 maio 2013.

GHIGGI, Gomercindo; KAVAYA, Martinho. Frantz Fanon e a pedagogia da “colaboração muscular”. In: STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. pp. 377-385.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOVICH, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs). **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. – 4. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre iniciação a pesquisa científica**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

GOODE, William; HATT, Paul K. **Métodos em Pesquisa Social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1979.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. pp. 1-22; 117-139.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa ; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Dilemas dos Estudos Norte-Americanos; Multiculturalismo Identitário, Colonização Disciplinar e Epistemologias Descoloniais. In: Multiculturalismo/Artigos, 2007, pp.32-35.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009 (3ª Edição).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 9. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação** – Brasília : UNESCO, 2002.

LAPASSADE, Georges. **As Microsociologias**. / Tradução: Lucie Didio – Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

MANCE, Euclides André. As Filosofias Africanas e a Temática de Libertação. IFIL – Instituto de Filosofia da Libertação. Curitiba, 1995. Disponível em: <<http://www.unicruzeiro.org.br/1315/148943.html>>. Acesso em 18 de abril de 2012.

MARX, Karl. **Introdução à crítica da Economia Política**. São Paulo: Editora Abril, 1974. Coleção Os Pensadores, v. 35. pp. 109-131.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador**. Prefácio de Jean-Paul Sartre, tradução de Marcelo Jacques de Moraes. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **La Idea de America Latina: La herida colonial y La opción decolonial**. Traducción de Silvia Jawerbaum y Julieta Barba. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007. pp. 27-74

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 1998.

MOORE, Carlos Wedderburn. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil (considerações preliminares). In: BRASIL MEC/SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. O racismo através da história: da antiguidade à modernidade. 2007. Disponível em: <<http://www.abruc.org.br/sites/500/516/00000672.pdf>>. Acesso em 02 de agosto de 2012.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade** / Edgar Morin & Jean-Louis Le Moigne; tradução Nurimar Maria Falci. – São Paulo: Peirópolis, 2000. – (Série nova consciência)

_____. **O Método**. Volume 3. O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **A cor da escola**: imagens da Primeira República. – Cuiabá, MT : Entrelinhas/EdUFMT, 2008.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____, Kabengele. Nosso racismo é um crime perfeito: entrevista. [Ago/2009]. São Paulo: **Revista Fórum**, ed. 77 – Entrevista concedida a Camila Souza Ramos e Glauco Faria.

_____. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo. Ed. USP: Estação Ciência, 1996.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/98140715/Rediscutindo-a-mesticagem-no-Brasil-Kabenguele-Munanga>>. Acesso em: 30 maio 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Pierre Bourdieu – Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. pp. 7-64.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre rede de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 39-54.

OLIVEIRA, Iolanda de. Educação e população negra: especialistas em sala de aula e no contexto escolar. **Cadernos PENESB**, n. 6, pp. 179-208. Niterói: EDUFF, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. V. 26, n. 01, p. 15-40. Belo Horizonte: abr. 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. – 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, vol.12, nº 34, pp.7-16. Rio de Janeiro, Jan./Abr. 2007.

PAIXÃO, Marcelo. [et al.](Orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010**. Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2010. Disponível em: <www.laeser.ie.ufjr.br/PT/relatoriospdf/Relatório_2009-2010.pdf> Acesso em: 5 abr. 2013.

PEREIRA, João Baptista Borges. Racismo à brasileira. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Ed. USP: Estação Ciência, 1996. pp. 75-111.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa ; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 84-130.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. pp. 227-280.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**. 5ª ed. Coleção primeiros passos. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social** / Boaventura de Sousa Santos; tradução Mouzar Bedito. – São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e outro. In: **Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, de 16 a 18 de setembro de 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa ; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010b.

SANTOS Filho, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade** / José Camilo dos Santos Filho; Silvio Sánchez Gamboa (org.). – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Questões da Nossa Época ; v. 42).

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. – 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Raça como negociação: Sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil Afro-Brasileiro**. – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. pp: 11-40.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo** / Richard Sennett; tradução Marcos Santarrita. – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

_____. **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?: notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação (Expositor da sessão especial A questão da diferença na Educação). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. 25, 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/25/sessoesespeciais/carlosskliar.doc> Acesso em: 7 maio 2013.

SOUZA, Maria Elena Viana (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.

STRECK, Danilo R. Paulo Freire e a consolidação do pensamento pedagógico na América Latina. In: _____. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. pp. 329-332.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, José Flávio Pessoa de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANEN, Ana [et al.] ; (organizadores). **Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. pp. 37-58.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. - 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O universalismo europeu: a retórica do poder**. São Paulo: Boitempo, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. – Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. pp. 12-42.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CÓPIA DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

1. Nome(Opcional): _____

2. Cor: () Preta () Branca () Parda () Amarela () Indígena

3. Tempo de atuação no Magistério: _____

4. Tem conhecimento da Lei 10.639/2003? () Sim () Não

5. A sua escola desenvolve projetos na temática étnico-racial? () Sim () Não

6. Você desenvolve a abordagem da temática étnico-racial em seus planos de aula?
 () Sim () Não

Caso não desenvolva, qual o motivo principal? _____

7. Você considera relevante a inclusão de conteúdos sobre História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sua prática pedagógica? () Sim () Não

Por quê? _____

8. O sociólogo Ramón Grosfoguel (2010) define como situações coloniais o conjunto de situações de “opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais”. Assim, a palavra colonialismo seria usada para designar situações coloniais referentes ao colonialismo clássico, em que havia a presença de uma administração colonial. Por outro lado, a palavra colonialidade seria utilizada para designar as situações coloniais do mundo atual, em que a presença concreta de administrações coloniais praticamente não existe.

Você acha que vivenciamos situações de colonialidade na escola? () Sim () Não

Cite algum exemplo. _____

9. A perspectiva dos europeus afirma-se colocando a Europa e os europeus como o centro mundial mais avançado da espécie. Dessa forma, o eurocentrismo impõe-se e coloniza o resto do mundo, diferenciando e dividindo a população mundial em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos.

Você diria que nossas escolas são eurocêntricas em alguma medida? () Sim () Não

Caso tenha respondido sim, em que situação escolar podemos dizer que o eurocentrismo mais nos afeta? _____

10. Você já presenciou algum acontecimento ou alguma atitude preconceituosa e/ou discriminatória na escola? () Sim () Não

Caso tenha respondido sim, escreva brevemente como foi o episódio e quem foram os atores (sem citar nomes). _____

11. Acha que a escola em que você trabalha contribui, em alguma medida, para a autoestima positiva dos alunos negros? () Sim () Não

Caso tenha respondido sim, cite algum exemplo concreto de como a escola o faz. _____

12. Já fez algum curso sobre a temática étnico-racial? () Sim () Não

Caso tenha respondido sim, ele provocou mudanças concretas em sua maneira de ensinar e nos conteúdos referentes à sua disciplina? Cite algum exemplo. _____

Caso tenha respondido não, por quê? _____

13. Escreva aqui alguma observação que julgar relevante para esta pesquisa. _____

APÊNDICE B – CÓPIA DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

1. Nome (Opcional): _____

2. Cor: () Preta () Branca () Parda () Amarela () Indígena

3. Idade: _____

4. Você já sabe que o nosso país foi formado pelos índios, pelos portugueses (brancos) e pelos negros. Você aprendeu a história desses três povos na escola? () Sim () Não

5. O que você aprendeu sobre a história dos negros no Brasil? _____

6. De acordo com o que você aprendeu na escola, você considera que os negros foram importantes para a história do nosso país? () Sim () Não

Por quê? _____

7. Você gostaria de conhecer mais a história do povo africano? () Sim () Não

Por quê? _____

8. Você considera que as pessoas de todas as cores/raças são tratadas da mesma forma em todos os lugares e situações? () Sim () Não

Por quê? Em que situações as pessoas são tratadas de forma diferente? _____

9. Você já presenciou e/ou sofreu algum tipo de preconceito e/ou discriminação dentro ou fora da escola? () Sim () Não

Onde ocorreu o fato? O que aconteceu? _____

APÊNDICE C – CÓPIA DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO – DIREÇÃO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Termo de Autorização

Eu, diretora deste estabelecimento de ensino, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada *E cai a máscara... Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais*, sob responsabilidade da pesquisadora e professora Cristiane Pereira Fontainha de Carvalho. Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda que esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Três Rios,..... dede 2013.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE D – CÓPIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO – PROFESSORES

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Termo de Consentimento

Concordo em participar, como voluntário(a), do estudo que tem como pesquisadora responsável a mestrandia em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Cristiane Pereira Fontainha de Carvalho. Tenho ciência de que o estudo tem em vista aplicar questionários a alunos e professores, visando, por parte da referida pesquisadora a realização de um trabalho intitulado *E cai a máscara... Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais*.

Minha participação consistirá em responder a um questionário. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. Entendo também que minha participação contribuirá para ajudar a compreender as práticas e dificuldades dos professores que tangenciam o processo de construção de um trabalho pedagógico voltado para a educação das relações étnico-raciais em sala de aula, podendo levar a mudanças e à formação de cidadãos críticos do mundo em que estão inseridos.

Três Rios,..... dede 2013.

Assinatura

APÊNDICE E – CÓPIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO – ALUNOS

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
Centro Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

Termo de Consentimento

Concordo que _____ participe, como voluntário(a), do estudo que tem como pesquisadora responsável a mestranda em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Cristiane Pereira Fontainha de Carvalho. Tenho ciência de que o estudo tem em vista aplicar questionários a alunos e professores, visando, por parte da referida pesquisadora a realização de um trabalho intitulado *E cai a máscara... Para descolonizar a Educação das Relações Étnico-Raciais*.

A participação de meu (minha) filho(a) consistirá em responder a um questionário. Além disso, sei que posso cancelar sua participação na pesquisa quando quiser e que ele(ela) não receberá nenhum pagamento por esta participação. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim sua privacidade. Entendo também que sua participação contribuirá para ajudar a compreender as práticas e dificuldades de um trabalho pedagógico voltado para a educação das relações étnico-raciais em sala de aula, podendo levar a mudanças e à formação de cidadãos críticos do mundo em que estão inseridos.

Três Rios,..... dede 2013.

Assinatura do responsável