



## **Epistemicídio, Identidade e Educação: Uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução do racismo no Brasil e os auspiciosos caminhos abertos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08**

*Epistemicide, Identity and Education:  
A critical reflection on the role of schools in the reproduction of racism in Brazil and the  
auspicious paths opened by Laws 10.639/03 and 11.645/08*

*Epistemicidio, identidad y educación:  
Una reflexión crítica sobre el papel de las escuelas en la reproducción del racismo en Brasil  
y los caminos propicios abiertos por las Leyes 10.639 / 03 y 11.645 / 08*

Andrea Lugo Nectoux<sup>1</sup>

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ)

### **RESUMO**

Este ensaio visa tematizar a escola e seu papel na configuração das relações raciais no Brasil. Nesse sentido, analisa-se de que modo essa instituição, no contexto sócio-histórico brasileiro, marcado indelevelmente pela colonialidade, tem contribuído para a persistência das condições concretas e simbólicas da estrutura social racista através da reprodução do epistemicídio. Por outro lado, propõe-se uma reflexão sobre as possibilidades apontadas pela conquista das Leis 10.639/03 e 11.645/08 para a transformação da escola em um espaço de difusão de práticas descolonizadoras, com vistas a uma formação intercultural e antirracista.

**Palavras-chave:** Educação antirracista; Epistemicídio; Decolonialidade; Lei 10.639/03

### **ABSTRACT**

This essay aims to discuss the school and its role in the configuration of race relations in Brazil. In this sense, we analyze how this institution, in the Brazilian socio-historical context indelibly marked by coloniality, has contributed to the persistence of concrete and symbolic conditions of the racist social structure through the reproduction of epistemicide. On the other hand, it proposes a reflection on the possibilities pointed out by the achievement of Laws 10.639/03 and 11.645/08 for the transformation of the school into a center for decolonizing practices for intercultural e anti-racist educational.

**Keywords:** Anti-racist education; Epistemicide; Decoloniality; Law 10.639/03

### **RESUMEN**

Este ensayo tiene como objetivo discutir la escuela y su papel en la configuración de las relaciones raciales en Brasil. En este sentido, analizamos cómo esta institución, en el contexto socio-histórico brasileño marcado indelevelmente por la colonialidad, ha contribuido a la persistencia de condiciones concretas y simbólicas de la estructura social racista a través de la reproducción del epistemicidio. Por otro lado, propone una reflexión sobre

---

<sup>1</sup> Professora de Filosofia da Rede Pública estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestra em Educação Básica pelo Colégio Pedro II desenvolvendo pesquisa, a partir de uma perspectiva decolonial, sobre educação intercultural e formação para as relações étnico-raciais através do ensino de Filosofia Africana.: <https://orcid.org/0000-0003-3181-6734> Endereço eletrônico: [dejalugo@hotmail.com](mailto:dejalugo@hotmail.com)



las posibilidades señaladas por el cumplimiento de las Leyes 10.639 / 03 y 11.645 / 08 para la transformación de la escuela en un espacio de prácticas descolonizantes para una formación intercultural y anti-racista.

**Palabras clave:** Educación antirracista; Epistemicidio; Descolonialidad; Ley 10.639 / 03; Ley 11645/08.

## Introdução

O sistema escolar no Brasil passa por um momento particular no que diz respeito ao ensino das relações étnico-raciais. Em termos legais, contamos com a disposição formal das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que constituem verdadeiros marcos, no âmbito das ações afirmativas, conquistados pelos movimentos sociais, para abertura dos currículos escolares à temática racial, através da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena. Entretanto, passados dezoito anos da promulgação da primeira lei, podemos verificar na realidade educacional que ainda é tímida a sua efetividade no chão da escola. Buscar uma maior compreensão desse fenômeno, explorando o papel histórico que a escola desempenha no que diz respeito à constituição das relações sociais e raciais em nosso país, é o objetivo deste ensaio, assim como as possibilidades que essa instituição apresenta como espaço para práticas pedagógicas contra-hegemônicas, interculturais e antirracistas, através de uma abordagem decolonial.

O epistemicídio, entendido como processo de desqualificação, destruição e aniquilamento de formas de conhecimento, a partir de pressupostos etnocêntricos, exclusivistas e excludentes, é um dispositivo chave para compreendermos como são estruturadas as relações sociais e raciais a partir da lógica colonial. A elaboração desse conceito e seus desdobramentos nos ajudam a melhor compreender a ligação entre o controle epistemológico que o modelo ocidental de conhecimento estabelece e a reprodução e legitimação do racismo nas sociedades coloniais – e nessa direção, focalizaremos particularmente o papel desempenhado pela instituição escolar. Assim, inicialmente vamos explorar esse conceito segundo dois autores como ponto de partida: Boaventura de Sousa Santos, que o popularizou; e Sueli Carneiro, que articulou esse conceito à situação histórica brasileira. A partir desse enfoque poderemos compreender melhor o papel da escola na reprodução de padrões raciais coloniais nas relações sociais, e a centralidade desse dispositivo



na construção e manutenção da estrutura de poder colonial racista.

São diversas as formas que o epistemicídio pode assumir gerando encobrimento da alteridade e produzindo ativamente sua inexistência a partir da lógica da supremacia da ocidentalidade. Para contribuir nossa compreensão desse processo, contamos com a contribuição do pensamento de alguns autores latino-americanos decoloniais, com Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres e Anibal Quijano. Como nosso interesse maior reside na reflexão do papel da escola nesse processo, especialmente no contexto brasileiro, desenvolvemos nossa reflexão lançando mão do pensamento de alguns importantes intelectuais, como Nilma Lino Gomes, Lélia Gonzalez, Renato Nogueira, versando sobre os modos como a escola oficializa o regime de verdade epistemicida e o atualiza na concretude da reprodução da desigualdade social baseada na estrutura colonial racista no Brasil.

Uma das formas notáveis de funcionamento do epistemicídio colonial no Brasil baseia-se nas concepções a respeito da formação da identidade brasileira que predomina no senso comum e também no ambiente escolar, com acento ao mito da democracia racial. Essas concepções, de modo geral, apontam para o esvaziamento da relevância da contribuição negra e indígena no que diz respeito ao legado de sua produção de saberes e práticas intelectuais – assim como da competência epistêmica de seus produtores. O imaginário racial produzido por essas concepções converge com os resultados de um outro aspecto do epistemicídio, que é a negligência concreta das condições educacionais destinadas a essas populações.

A despeito de tais apontamentos críticos, também vislumbramos o potencial emancipador da educação no campo das relações étnico-raciais. Entendemos ser necessário, para isso, criar caminhos pedagógicos capazes de reverter o epistemicídio histórico e a injustiça cognitiva reiterada. Nesse sentido, cabe a reflexão sobre o papel que escola pode ter na promoção das condições para o fortalecimento de competências interculturais e para a transformação da realidade social, apoiado nas disposições das promissoras Leis 10.634/03 e 11.645/08.

## **1. Epistemicídio, a marca invisível do racismo colonial**

O epistemicídio no contexto colonial é um conceito que designa, mais precisamente, o mecanismo que promove a invalidação sistemática dos saberes tradicionais produzidos nos



territórios colonizados (e pelos corpos marcados pela diferença abissal em relação ao ideal de sujeito universal preconizado pelo ocidente – tais como negros, indígenas, aborígenes, mulheres, comunidade LGBT, classe trabalhadora, etc...). As consequências da desqualificação desses saberes, que estruturam as formas de compreender, de ser e de viver dos sujeitos, são desastrosas, levando à ruína da estrutura subjetiva e social dos seus protagonistas. Partindo dessa devastação, dirimindo a resistência subjetiva, identitária e política dos sujeitos e grupos, através de processos de assimilação cultural, a ordem e os valores coloniais ganham aderência e força para grassarem hegemonicamente e serem reproduzidos pelos próprios sujeitos colonizados.

A desqualificação epistêmica é uma violência simbólica e concreta e está intimamente ligada ao processo de dominação e extermínio de determinadas populações, que se pretende instrumentalizar. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 528), o epistemicídio significa

o assassinio do conhecimento. As trocas desiguais entre culturas têm sempre acarretado a morte do conhecimento próprio da cultura subordinada e, portanto, dos grupos sociais seus titulares. Nos casos mais extremos, como o da expansão europeia, o epistemicídio foi uma das condições do genocídio.

O assassinio das epistemes está intimamente ligada a um processo de legitimação da violência e do assassinio dos seus produtores. Para o estabelecimento da colonialidade, é mecanismo estratégico. A efetividade do epistemicídio colonial como instrumento central do projeto civilizatório na produção de subalternização se dá através da consolidação da ideia de desumanização radical dos povos não europeus promovida por ele. A racionalidade ocidental, enquanto modelo monológico, impõe os únicos parâmetros para a consideração ou desconsideração dos saberes, práticas e cosmovisões como conhecimentos válidos e legítimos. Dessa forma, o paradigma epistemológico moderno funciona como o fundamento da linha demarcatória da divisão abissal do mundo colonial, fornecendo critérios claros para a discriminação de saberes supostamente inferiores e, em consequência disso, de seus produtores como inferiores.

Boaventura de Sousa Santos (2002, 2010) utiliza as ideias e imagens suscitadas pela expressão pensamento abissal para caracterizar o pensamento moderno ocidental. O termo



abissal deriva de abismo. O pensamento ocidental é abissal pois estabelece uma divisão radical, um abismo, uma delimitação intransponível que determina a validade de existências e experiências. Tudo o que não é redutível ao esquema explicativo da racionalidade ocidental está fadado à invisibilidade, à irrelevância e ao descarte. Nessa direção, a linha abissal separa o Norte-global, hegemônico, e o Sul-global, subalternizado, na perspectiva geopolítica; assim como dentro de um território colonial, separa o centro e as zonas periféricas, bem como os corpos racializados.

Ao produzir a desqualificação cognitiva dos povos do novo mundo, a colonialidade consolida a ideia de que os povos que não desenvolvem uma episteme conforme o paradigma ocidental (europeu), são ineptos, imperfeitos em sua racionalidade. Na modernidade ocidental, o entendimento do que é o conhecimento, do que é uma operação qualificada da razão, é uma definição bastante estreita, posto que restrita às operações lógico-discursivas delimitadas pelo paradigma do método cartesiano e da ciência moderna. Assim sendo, como a razão é reconhecida como o atributo distintivo de humanidade, a característica mais elevada dos seres humanos, aqueles povos ou grupos que apresentam outros modos de conferir sentido à realidade e interpretar o mundo e a existência, cujos processos epistêmicos não são pautados pelo tipo de raciocínio característico do pensamento modernidade (grupos que correspondem às coletividades que não participaram da experiência ocidental de mundo, até o advento do colonialismo moderno) têm sua capacidade racional colocada sob suspeição. Dessa forma, determinadas populações, são condenadas a ocupar o lado de lá da linha abissal, o lado da irrelevância, da invisibilidade.

Na perspectiva de Enrique Dussel (1993, p.78), a desqualificação das epistemes tradicionais está na origem da legitimação da ideia de guerra justa da Conquista. A partir dos mitos do eurocentrismo e do desenvolvimentismo, baseados nas falácias da superioridade do pensamento europeu e na ideia do desenvolvimento epistêmico unívoco e linear, a violência dos colonizadores em sua missão civilizadora estava naturalmente justificada, em nome do benefício supostamente inquestionável do progresso.

O critério da superioridade da razão assente no paradigma moderno – baseado no modelo das ciências naturais - consiste em uma referência tipicamente europeia, caracterizado pela trajetória do pensamento trilhada pela experiência ocidental. A imposição desse critério



eurocêntrico ao restante do mundo, como instrumento colonial, demarcador da linha abissal, segundo Santos (2007, p. 77) evidencia que a “injustiça global está [...] intimamente ligada à injustiça cognitiva”.

O epistemicídio, que é a desqualificação dos saberes não eurocentrados e produzidos por sujeitos diversos do modelo de subjetividade moderna, é um dos maiores modos de produção de inexistência característico da colonialidade. Segundo Santos (2007, p. 71), “inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível”. Todas as formas de conhecer a realidade, todas as cosmovisões, as práticas intelectuais, as formas de pensamento que criam sentido à realidade - formas de pensamento através das quais os povos compartilham sentidos coletivamente produzidos e que situam suas experiências e suas existências - produzidas para além da cartografia europeia e pelos sujeitos não identificados com o padrão colonial, são desconsideradas e tornadas inexistentes enquanto conhecimento não relevante. Assim, “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, desaparecem como conhecimento relevante ou comensurável por se encontrar para além do universo do verdadeiro e do falso. ” (SANTOS, 2007, p.73)

A desvalorização do conhecimento estruturante dos povos tradicionais, ou seja, a consideração das suas produções simbólicas como credices, misticismos, superstições, intuições, enfim, como algum tipo de pseudoconhecimento, em um contexto colonial-abissal - em que vigora a negação radical da coexistência - conduz à inviabilização da possibilidade do movimento dialético da formação da subjetividade envolvendo o Eu e seu Outro. Nesse sentido, para o filósofo decolonial porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2019, p.37) a conquista das Américas tem um caráter “massivo e paradigmático não porque representou uma catástrofe somente demográfica, mas também metafísica. (...) envolveu um colapso do edifício da intersubjetividade e da alteridade e uma distorção do significado de humanidade”. A radicalidade da negação do Outro, característica da colonialidade, consiste em que o Outro não é considerado como o diverso, como alteridade em relação à qual poderia haver uma dialética de reconhecimento, mas é considerado e produzido como inexistente. Portanto, o epistemicídio próprio do contexto colonial, além de um modo de desclassificar os saberes



outros, é uma forma de destruí-los e projetar um modo de ser baseado no extermínio do Outro (que priva a alteridade do estatuto humano, de modo a desvalorizar a dignidade e a vida dessas populações outras e mesmo promover o seu genocídio) e na hegemonia intrinsecamente violenta da subjetividade ocidental.

A colonialidade funciona com base nessa ideia pervertida de humanidade do humanismo moderno, intrinsecamente excludente. A racialização dos povos subalternizados, é a invenção da modernidade como dispositivo organizador da realidade colonial. Segundo Aníbal Quijano (2009, p.79), a colonialidade é um padrão de poder baseado na criação de uma classificação racial que discrimina claramente “inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”. Uma série de atributos negativos de ordem moral, cognitiva e atitudinal foram vinculados à natureza intrínseca dos povos autóctones dos territórios coloniais. O autóctone do Brasil foi identificado heteronomamente como índio (foi classificado e marcado pela diferença racial) para ser colonizado, e não o contrário (não foi colonizado por ser de determinada raça). O mesmo ocorre com os africanos, que foram racializados e inferiorizados nos atributos que o ocidente entende como essencialmente humanos, como condição para serem escravizados, para que se naturalizasse a instituição de sua escravidão (e após a abolição da escravidão, a persistência de sua subalternização). Trata-se de fixar aos povos racializados pelo ocidente, uma imagem esvaziada de qualidades cognitivas e repleta daqueles atributos desprezados ou secundarizados pelo ocidente, como qualidades corporais, sensoriais e sensuais de modo que fosse naturalizado o seu papel social, eminentemente instrumental, como o do trabalho braçal.

Sueli Carneiro, uma das mais notáveis intelectuais do pensamento negro brasileiro, em sua tese de doutorado intitulada “Da construção do Outro como não-Ser como fundamento do Ser” nos apresenta um quadro de grande visão crítica a respeito da função do epistemicídio no racismo estrutural. A pensadora relaciona o epistemicídio ao estatuto do Outro na tradição filosófica ocidental,

na forma pela qual essa tradição integra e exclui a diversidade, e o destino que está reservado ao Outro nessa integração ou exclusão, e[...] no modelo racial de sociedade que ele projeta: integração subordinada minoritária e/ou profecia auto-realizadora da ideologia do racismo. (CARNEIRO, 2005, p. 97).



Na Filosofia Ocidental, a partir da tradição metafísica pautada pela ênfase à noção de Ser, portanto na mesmidade, o Outro não tem lugar, e historicamente não foi objeto de atenção nesse campo de conhecimento. Na Filosofia, a identidade sempre teve prevalência sobre a ideia de alteridade. Tendo sido negada sua função dialética, a partir da concepção monológica do pensamento ocidental que embasa o epistemicídio, o Outro, o diverso, só pode ser concebido a partir de sua exclusão ou uma inclusão domesticada, nos termos do colonizador enquanto inferior a ser tutelado. Ou seja, o epistemicídio regula a forma de inclusão, de viabilidade do Outro na ordem moderno-colonial. Assim, no plano social, o epistemicídio controla as condições que permitem ao Outro participar da sociedade colonial a partir da premissa da afirmação de sua inferioridade, como a reprodução de estereótipos raciais reducionistas e reificadores, a ocupação de posições socioeconômicas subalternas no sistema capitalista (por isso, Carneiro fala em uma “profecia auto-realizadora da ideologia do racismo”), o despojamento de sua herança simbólica e sua assimilação instrumental ao projeto moderno-colonial.

## 2. A Escola e as questões raciais

Sueli Carneiro, na passagem abaixo, nos revela como o epistemicídio expande seus efeitos como um processo permanente e concreto que vai muito além da afirmação retórica de um mito falacioso:

O epistemicídio é, para além da desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção de indigência cultural : pela negação do acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualifica-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender, etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Dessa forma, entende-se o epistemicídio como um sistema de produção concreta da



estrutura colonial operacionalizada através de diversos meios, como a faceta epistemológica da colonialidade intimamente interligada à colonialidade do poder e do ser. Ele produz ativa e persistentemente uma realidade marcada pela “indigência cultural”, como nos diz Carneiro (2005). Nesse sentido, podemos entendê-lo como uma “tecnologia” que produz materialmente um desenvolvimento educacional inferior ou mesmo a impossibilidade da realização plena das capacidades intelectuais dos grupos racializados.

Um dos meios de produção dessa inferiorização é a imposição de barreiras de acesso dos subalternizados a oportunidades educacionais, ou o oferecimento de oportunidades precárias de educação. O sistema educacional, nos aspectos em que é caracterizado por uma cegueira universalista, ao não focar na diversidade e na vulnerabilidade de determinados grupos, acaba por não corrigir as disparidades históricas e reproduzir indigência na forma de negligência. Nesse sentido, Fúlvia Rosemberg (1996, p. 44-47 apud CARNEIRO, 2005, p. 111) nos apresenta dados reveladores:

apesar da melhoria dos níveis médios de escolaridade de brancos e negros ao longo do século, o padrão de discriminação, isto é, a diferença de escolaridade dos brancos em relação aos negros, mantêm-se estável entre as gerações. No universo dos adultos observamos que filhos, pais e avós, de raça negra vivenciaram, em relação aos seus contemporâneos de raça branca, o mesmo diferencial ao longo do século XX.

No Brasil, a educação é uma das vias mais efetivas e seguras para ascensão social (CARNEIRO, 2005, p. 113). Nesse sentido, o exercício do controle sobre o acesso às oportunidades educacionais cumpre um papel fundamental na gestão da desigualdade social. Segundo Sueli, através desse controle da distribuição das oportunidades (de acesso, permanência e de sucesso) educacionais com base em critérios raciais, logrou-se, a um só tempo, a promoção da exclusão educacional e social dos negros, por um lado, e a ascensão dos brancos subalternos, por outro. Por isso o sistema educacional constitui um dos mais determinantes dispositivos de manutenção da estrutura da colonialidade, pois através do controle das condições educacionais efetivamente disponíveis a cada grupo racial mantêm-se um processo contínuo de ocupação de espaços de poder e de concentração de renda protagonizado por brancos mais e melhor escolarizados, por um lado, e o enfraquecimento, para os que passaram por processos educacionais deficitários ou menos tempo de



escolarização, das condições críticas que poderiam possibilitar um enfrentamento político da questão racial em nosso país.

O sistema educacional brasileiro opera essa gestão desigual da distribuição das oportunidades educacionais fundamentado por critérios meritocráticos (CNE/CP, 003/2004) fomentado pelo discurso liberal e que encontra bastante apoio do senso comum. Segundo essa ideia de meritocracia, seria um critério justo e adequado basear o direcionamento dos mais elevados serviços educacionais no mérito individual, o qual seria aferido através da performance acadêmica. Entretanto, é possível verificar que esse argumento não tem consistência, sendo o principal e mais flagrante erro desse raciocínio a premissa de que todos os educandos partem de uma condição idêntica ou similar, (condição lógica para que resultados acadêmicos possam expressar a singularidade do investimento e talento de cada um). Uma vez que as condições educacionais, muito longe de serem similares, são abissalmente diversas sob diversos aspectos, sobretudo em função do grupo racial e o estrato social a que pertence o sujeito, podemos dizer que o mérito quantificado pelo desempenho expressa mais as condições concretas de ensino e aprendizagem condicionantes compartilhados em determinados lugares sociais, do que somente o empenho individual. Nesse sentido, a meritocracia do sistema educacional é um dispositivo conservador de manutenção da desigualdade educacional e, conseqüentemente, de desigualdade socioeconômica.

Outro meio epistemicida de produção de inferioridade é a difusão de estereótipos raciais referentes às supostas aptidões cognitivas e a naturalização da partilha desigual dos espaços sociais. No Brasil e, de modo geral, no universo colonial, existe a ideia fortemente sedimentada no senso comum de que a raça determina muito mais do que a cor da pele e traços fenotípicos: ela determina modos específicos de ser baseadas em atributos essenciais da personalidade e do comportamento. Obviamente, essa concepção de raça não encontra qualquer respaldo fático. Trata-se de uma mistificação, que opera através do imaginário. Nesse sentido, Renato Nogueira (2018, p. 33) afirma, a respeito da relação entre a processos discriminatórios e o imaginário: “o imaginário é uma produção política que não se importa com dados e evidências.”



No imaginário colonial, um dos elementos centrais e basilares na construção ideológica do estereótipo atribuído à raça negra é a difusão da ideia de que esta possui uma aptidão particular ao que se refere à performance corporal e ao desenvolvimento de atividades lúdicas e artísticas. Ou seja, indica um acento às faculdades corporais da sensibilidade. Sedimentado no discurso do empreendimento colonial moderno, esse estereótipo é revelado de forma emblemática nas palavras do padre jesuíta Antonial, uma figura importante do início do século XVIII, conforme nos informa Lilia Schwarcz (2012, p. 51): “os escravos eram as mãos e os pés do Brasil”.

No Brasil essa imagem da raça negra articula-se de modo particular a um certo mito de origem da nação, muito influente, calcado na contribuição tripartite das raças formadoras do povo brasileiro, segundo o qual cada um dos povos que historicamente compõe a base da nossa população - ameríndios, africanos e europeus – contribuiu com um aspecto para a constituição do que seria a cultura brasileira. Enquanto os colonizadores europeus teriam contribuído com aspectos racionais - representados pela civilização, pela ciência e tecnologia que trouxeram, assim como as instituições e a ideia de progresso -, indígenas e africanos teriam contribuído especialmente com elementos folclóricos, artísticos e laborais.

Essa construção se encontra ancorada na concepção dicotômica ocidental que afirma o Ser – o sujeito universal ocidental, representado na modernidade pelo homem branco europeu – a partir da constituição do não-Ser – o sujeito objetificado, colonizado, constituinte das populações negra e indígena. Segundo Deivison Faustino, o branco constrói a falácia de sua superioridade a partir da construção estereotipada do negro da seguinte forma:

aprisionando-o naqueles referenciais fetichizados que o Branco - ou a civilização ocidental - deixou de reconhecer em si. Espera-se, assim, que o Negro (o Outro) seja sempre emotivo, sensual, viril, lúdico, colorido, infantil, banal, o mais próximo possível da natureza (animal) e distante da civilização. (FAUSTINO, 2013, p. 5).

Essa ideia encontra-se explícita na forma como, por exemplo, as escolas costumam abordar as culturas indígenas e africanas geralmente de forma superficial, corroborando imagens estereotipadas, e sobretudo, a atribuição de uma perspectiva folclórica (como uma elaboração ingênua das experiências), além da contribuição de elementos de importância secundária (no esquema dicotômico ocidental), como a culinária, vocabulário, jogos, danças,



ritmos, assim como a força corporal. É a contingência do corpo e da experiência concreta que sobressai no modo de ser desses povos, segundo a narrativa colonial – que ratifica o lugar social reservado a eles na ordem colonial.

Embora não pretendamos fazer uma genealogia do imaginário racial brasileiro, por extrapolar nosso escopo, acreditamos ser necessário situar minimamente os antecedentes históricos mais recentes no desenvolvimento brasileiro dessas imagens.

Historicamente, a condição da plurirracialidade de base da população brasileira era uma questão central no debate público do fim do século XIX adentrando com vigor no século XX. Sobretudo a partir da abolição da escravidão, a questão racial impõe-se à elite intelectual brasileira como o problema de definir o lugar da população de negros, a partir de então, livres, dentro da ordem colonial. Ou seja, o desafio nesse momento era (e é, ainda hoje, para a elite do país) como manter a desigualdade racial apesar da igualdade formal apontada pela abolição.

Uma forma de elaboração dessa questão consiste na produção das “teorias” raciais - o racismo científico (SCHWARCZ, 2012) - inspiradas na concepção biológica determinista das ideias europeias de Arthur de Gobineau (1816-1882), que no Brasil encontrou ressonância no pensamento do psiquiatra Nina Rodrigues (1862-1906), notório eugenista brasileiro, entre outros. Segundo suas ideias, muito influentes na época, as características raciais eram essenciais e fixas, e se sobrepunham às singularidades do indivíduo. Para ele, a negritude era uma raça incorrigivelmente inferior em diversos aspectos, entre eles, intelectuais e morais. Em um texto, não por acaso datado do ano da abolição brasileira, ele analisa o caso dos negros norte-americanos, após sua libertação:

Posto que os negros da América tenham progredido muito exteriormente, posto que tenham assimilado as formas da vida civil, todavia no fundo da alma ele é ainda uma criança; de bem pouco tem ultrapassado aquele estágio infantil da humanidade em que se acha o seu co-irmão da África (RODRIGUES, 1988, apud CARNEIRO, 2005, p. 107).

E ainda:



Na escala da civilização, os afro-americanos ocupam ainda os últimos degraus, a raça anglo-saxônica um dos primeiros, se não o primeiro: os americanos têm plena confiança de tal fato e não se podem resolver a tratar de igual para igual com uma gente tão inferior a eles, do mesmo modo que o adulto não trata a criança de igual para igual. (RODRIGUES, 1988, apud CARNEIRO, 2005, p. 108).

Note-se que há uma persistente analogia da negritude com o perfil da criança, remetendo ao inacabado, à incapacidade de autonomia responsável. Essa imagem racista resiste no imaginário atual, conforme nos aponta Lélia Gonzalez (2020, p. 78), e fundamenta a naturalização da desigual e injusta ocupação racial dos espaços sociais:

A primeira coisa que a gente percebe nesse papo de racismo é que todo mundo acha natural. Que o negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, por que ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criança, e etc. e tal. [...] Se não trabalha é malandro, se é malandro é ladrão, logo, tem que ser preso, naturalmente. Menor negro só pode ser trombadinha, pois filho de peixe, peixinho é. Mulher negra é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. [...] Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelado.

A naturalização do tratamento desigual assim como da precarização e marginalização social encontra-se atrelada, segundo as palavras de Lélia, a uma representação nutrida pelo senso comum da raça negra como uma essência invariavelmente ligada a características subdesenvolvidas de maturidade intelectual e moral - assim como pregado historicamente pelo eugenismo brasileiro do final do século XIX.

Voltemos a Nina Rodrigues, expoente máximo do racismo darwinista de seu tempo. Suas ideias apontam a uma visão pessimista acerca do processo de mestiçagem. Segundo suas ideias, mescla do discurso biologicista com estudos da criminalidade, a mestiçagem brasileira consistia em uma degeneração das características raciais, a ponto de caracterizar a “criminalidade mestiça a particularidade nacional” (SCHWARCZ, 2012, p 22)

Por outro lado, segundo Schwarcz (2012, p. 26), o antropólogo Roquete Pinto, presidente do I Congresso Brasileiro de Eugenia, de 1929, previa um processo de branqueamento no decorrer da miscigenação. Segundo suas previsões, em 2012 haveria 80% da população formada por brancos, 20% de mestiços e nenhum negro ou indígena. Esse tipo de teoria embasou uma série de políticas de estado que passou a organizar a mão de obra nacional pós abolição no fomento à imigração europeia – e em franca negligência com a



população recém liberta. Obviamente, essas previsões mostraram-se rotundamente equivocadas, o que não significa dizer, no entanto, que delas não emanaram efeitos persistentes.

Outra narrativa dessa mesma época, a respeito da formação da cultura brasileira a partir da contribuição tripartite das raças, consiste em uma versão romantizada, otimista em relação à mestiçagem (entretanto, nem por isso não racista), germen do mito influente até os dias de hoje, da democracia racial. Segundo essa perspectiva cada raça participa com suas características essenciais na composição do produto final que é a população nacional e a singularidade proveniente dessa mistura.

Não se pode perder de vista o caráter das contribuições conforme a raça, de acordo com essa concepção esquemática dos elementos formadores da cultura brasileira: enquanto caberia aos europeus e seus descendentes as contribuições de mais alto nível e determinantes de um salto qualitativo dos colonizados, aos povos tradicionais caberiam as contribuições contingentes e quase pitorescas. Marcados, originalmente, pela mistificação do “bom selvagem”, da imaturidade, da infantilidade, os povos originários poderiam ser alçados à maturidade pelo processo colonizador, na medida em que assimilassem caracteres superiores ocidentais.

A propósito dessa concepção, que conta com um episódio revelador - o concurso de ensaios promovido em 1844 a partir da questão “Como se deve escrever a história do Brasil” - conta-nos Lilia Schwarcz (2012, p. 27) sobre o texto vencedor:

Tal qual uma boa pista naturalista, o Brasil era desenhado por meio da imagem fluvial, três grandes rios compunham a mesma nação: um grande e caudaloso, formado pelas populações brancas; outro um pouco menor, nutrido pelos indígenas, e ainda outro, mais diminuto, composto pelos negros. Lá estariam todos, juntos em harmonia, e encontrando uma natureza pacífica que só ao Brasil foi permitido conhecer. No entanto, harmonia não significa igualdade, e no jogo de linguagem usado pelo autor ficava evidente uma hierarquia entre rios/raças. Era o branco que ia incluindo os demais, no seu contínuo movimento de inclusão.

O cerne dessas representações sobre a composição do brasileiro continua operante e reproduzindo-se a todo o vapor até nossos dias, basta lembramo-nos dos eventos escolares de comemoração ao “Dia do Índio” e à “Consciência Negra”. São geralmente enaltecidos os



estereótipos coloniais. Pitadas de elementos exóticos juntados ao caldo principal – branco. A alegria do samba, a energia do futebol, a ingenuidade nativa, as lendas (geralmente contadas no contexto da educação infantil e início do fundamental), danças, pratos típicos. Geralmente os saberes ancestrais, as religiões, o conhecimento, a tecnologia e a filosofia, ficam de fora (essa cota seria contribuição exclusiva do legado europeu).

Na década de 1930, Gilberto Freyre formula de modo paradigmático sua teoria da democracia racial brasileira, exaltando o mestiço como o legítimo brasileiro. Em sua teoria predomina uma representação positiva da colonização portuguesa, caracterizada por uma postura paternalista em relação aos povos autóctones e aos africanos escravizados, o que teria resultado em uma particular harmonia inter-racial e o amplo fenômeno da mestiçagem. O povo brasileiro, portanto, carregaria a marca dessa mestiçagem, celebrada como sendo a evidência de nossa democracia racial. O caráter assimétrico das relações de poder que caracteriza a condição histórica em que esses entrecruzamentos de raças se deram e se dão, assim como sua intrínseca violência não são focalizadas em sua perspectiva. Essa leitura das diferenças raciais no Brasil prioriza a ideia de harmonia em detrimento da ideia de tensão e de contradição presente nas relações coloniais.

Essa representação de nossa gênese, ainda hoje, incide fortemente no imaginário e na constituição da subjetividade, funcionando como um mito fundacional de nossa identidade nacional. Mesmo que outras interpretações de nossas relações raciais estejam em emergência e ganhando força no debate público, podemos verificar que o mito da democracia racial é a leitura hegemônica, profundamente enraizada e estruturante das relações intersubjetivas, das instituições que organizam o poder e dos processos de subjetivação.

Segundo Schwarcz (2012, p. 28)

Foi nos anos de 1930 que o mestiço se transformou definitivamente em ícone nacional, em um símbolo de nossa identidade cruzada no sangue, sincrética na cultura, isto é, no samba, na capoeira, na comida e no futebol. Redenção verbal que não se concretiza no cotidiano: a valorização do nacional é, acima de tudo, uma retórica que não encontra contrapartida fácil na valorização das populações mestiças e negras.

No sistema escolar brasileiro, pela herança colonial epistemicida, essa concepção, chamada de racismo à brasileira, ou, segundo Lélia Gonzalez, racismo por denegação



(GONZALEZ, p.127), é amplamente reproduzida, de modo explícito ou implícito, em seus conteúdos, currículos, no modo como as relações intramuros se dão, em suas regras, suas condições de acesso e permanência, e diversos aspectos mais.

De modo geral, podemos dizer que a questão das relações étnico-raciais sempre foi um assunto indigesto na pauta escolar. Em função do modo como tradicionalmente o brasileiro foi “treinado” a reagir a essa temática, marcado sobremaneira pelo “preconceito de não ter preconceito” (GONZALEZ, 2020, p. 90), a questão racial geralmente teve um tratamento superficial, acanhado ou equivocado.

É preciso que se tenham claras as implicações políticas que o triunfo da narrativa da democracia racial carrega, em detrimento de outras interpretações que focalizassem mais a tensão existente nas relações raciais. Na esfera pública da escola e da sala de aula, fugir do assunto do racismo brasileiro ou negar sua existência implica a sua perpetuação, embasando uma poderosa ferramenta epistemicida que produz ainda mais racismo através da negligência. Assim, a difusão, na escola, da imagem do mestiço como a cor do Brasil, do mito do Brasil como um paraíso multirracial, da afirmação de que a humanidade não tem cor e mesmo que raças não existem (embora geneticamente isso seja a pura verdade, socialmente é um conceito que opera muito fortemente) acaba por apagar as diferenças no discurso, deslegitimando a formação da identidade negra – que é uma importante categoria política de transformação social – e afirmar uma fantasiosa harmonia e igualdade racial, que faticamente não existe.

Apesar de a escola ter o potencial de ser um espaço no qual se possam produzir, com mais liberdade, debates e processos de questionamento do senso comum, não é o que verificamos, em geral no sistema escolar brasileiro. Uma vez que prepondera na escola a produção de consensos através da reprodução da lógica colonial, ela funciona como um dispositivo da colonialidade que garante a introjeção dessa lógica por cada um formado em seus processos. Assim sendo, é de se esperar que a escola não tenha contribuído para a evolução das relações raciais no Brasil, ao contrário: os sujeitos formados numa escola que entoa o mito da democracia racial fatalmente encontram obstáculos à formação de uma consciência racial refletida, coerente e potente para a transformação das relações raciais.

O mito da democracia racial, seja nos conteúdos ensinados – ou não ensinados -, seja



nas relações interpessoais estabelecidas dentro da escola, orienta ao silêncio e ao silenciamento a respeito da violência racial e da opressão estrutural. Uma abordagem da questão racial que destoe desse discurso, é quase um tabu, conforme Lilia Schwarcz (2012, p.30):

A situação aparece de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem quase um desígnio da natureza, e atitudes racistas, minoritárias e excepcionais: na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envolvidos no país de uma “boa consciência”, que nega o preconceito ou o reconhece mais brando. Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos. Essa é sem dúvida uma maneira problemática de lidar com o tema: ora ele se torna inexistente, ora aparece na roupa de outro alguém.

O silêncio em torno da questão racial é o grande trunfo do racismo à moda brasileira. Quando acontece alguma ocorrência flagrante de discriminação racial, comumente ela é interpretada como uma anomalia, como uma exceção à harmoniosa convivência entre os brasileiros. Essa forma de racismo confere ao plano individual a causa de sua ocorrência, e nega o seu caráter estrutural, nega que o racismo seja a regra de nossa sociedade. Dessa forma, ao tomar o racismo como anomalia e não como norma, a discussão que poderia alcançar um questionamento da colonialidade acaba perdendo toda a potência crítica e transformadora, reduzindo-se em um assunto sobre comportamento e sobre a moral individual.

Esse silêncio pode predominar no campo discursivo, entretanto, a realidade fatalmente surte seus efeitos e é sentida, sobretudo, por quem sofre a violência do racismo. Segundo Sueli Carneiro (2005, p. 115):

O silêncio se manifesta também, na relação aluno-professor, instâncias diretivas do aparelho escolar, nas atitudes dos pais dos alunos brancos e negros; no discurso ufanista sobre as relações raciais no Brasil, presente nos instrumentos didáticos, acoplada a uma representação humana superior. O silêncio tem como sub-produto a produção de um tipo de esquizofrenia ou suposição de paranoia dos alunos negros, posto que ele vive e sente um problema que ninguém reconhece.

A formação de uma consciência racial é muito prejudicada pelo discurso de que somos todos mestiços. A exaltação da mestiçagem, antes de significar a igualdade racial, no Brasil



constitui, historicamente, um verdadeiro instrumento ideológico para manutenção da desigualdade, já que aponta para o não reconhecimento da identidade negra.

Segundo Sueli Carneiro (2005, p. 282), essa construção da figura do mestiço como o verdadeiro brasileiro é um elemento de importância estratégica chave para a manutenção do poder da fala como conceito estruturante do poder. Segundo ela:

A negação da identidade, da racialidade negra, no qual a miscigenação é um operador, implica no plano político em destituir o negro da condição de um grupo de interesse a ser reconhecido, é uma estratégia de controle e anulação do sujeito político. Em relação a esses danos que a educação escolar e na família em geral se omite, silencia, e permite sua perpetuação comprometendo a autonomia das pessoas negras.

É necessário fazer uma ressalva: muitas mudanças em relação a esse reconhecimento têm ocorrido nas últimas décadas, sobretudo em função da atuação do movimento negro e da implantação de ações afirmativas, no sentido de promover o reconhecimento da identidade e negra e sua plena cidadania. Entretanto, muito ainda precisa ser feito nesse sentido. Segundo Kabenguele Munanga (2019, p. 21), em seu livro “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil”, em que realiza uma investigação histórica do desenvolvimento das concepções brasileiras das relações étnico-raciais,

A grande explicação para a dificuldade que os movimentos negros encontram e terão de encontrar, talvez por muito tempo, não está na sua incapacidade de natureza discursiva, organizacional ou outra. Está, sim, nos fundamentos da ideologia racial elaborada a partir do fim do século XIX a meados do século XX pela elite brasileira. Essa ideologia, entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força” ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos.

Com a invenção do mestiço como modelo racial nacional, inventa-se uma categoria racial intermediária, nem branca, nem preta, com trânsito maior na sociedade ocidentalizada na medida em que mais o sujeito seja assimilado pela cultura dominante, eurocêntrica. Assim, desvinculado da negritude através do subterfúgio dessa categoria, o mestiço muitas vezes prefere mimetizar a cultura hegemônica para obter condições de prosperar e escapar dos inumeráveis tipos de indigência que o negro sofre no seio racista de uma sociedade colonial.



E mesmo para resgatar a coisa mais básica que lhe foi retirada no discurso colonial: o reconhecimento de sua humanidade.

Na maioria das vezes em que a negritude, a identidade negra, é abordada nas práticas de sala de aula, é através da referência à escravidão. Abordar essa experiência histórica é necessário, uma vez que se trata de um capítulo relevante de nossa história cujo fundamento - a colonialidade - continua hegemônico. O problema consiste em privilegiar a abordagem da questão racial e da negritude a partir dessas imagens, desprezando toda a história pregressa do continente africano, bem como os movimentos de resistência e de criação dos negros, africanos e brasileiros.

Segundo Nilma Lino Gomes (2013, p. 74 – 75):

No Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico - salvo honrosas exceções -, são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro na atualidade. Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão. Passemos em revista a forma como aprendemos a ver a África e os africanos escravizados em nossa trajetória escolar. Somos ainda a geração adulta que, durante a infância, teve contato com a imagem do africano e seus descendentes no Brasil mediante as representações dos pintores Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas sobre o Brasil do século XIX e seus costumes. Africanos escravizados recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho e algumas danças típicas são as imagens mais comuns que povoam a nossa mente e ajudam a forjar o imaginário sobre nossa ancestralidade negra e africana. [...]  
[...] A África e os negros brasileiros vistos de forma cristalizada, estereotipada e, muitas vezes, animalizada. [...] dificilmente essas imagens possibilitaram a construção de subjetividades mais abertas ao trato da diversidade.

O quadro geral que verificamos no chão da escola, então, é ou a negligência da abordagem da questão racial ou uma abordagem que converge com leituras sociais que corroboram com uma lógica racista-colonial. Mesmo sem ter consciência das implicações de certos modos de ensinar assuntos relacionados à negritude, e geralmente imbuídos de boa intenção, temos reproduzido um discurso que, ao fim e ao cabo, legitima o racismo estrutural.

A imagem fixa que repercute e se amplifica com um certo tom oficial nos currículos escolares é uma representação da negritude distante do universo das grandes produções de pensamento e pertencentes a espaços sociais periféricos. Essa imagem racial que atrela esses elementos anti-intelectuais aos negros é construída de modo significativo pelo falseamento



histórico do passado africano, narrado como irrelevante em termos de desenvolvimento intelectual pela história hegemônica ocidental, ou simplesmente ignorado e nem mencionado. Nesse sentido, é patente e desconcertante a desproporção do espaço destinado nos currículos escolares ao ensino de história africana e indígena em comparação com o ensino da história europeia, em um país que tem mais de metade de sua população que se autodeclara negra, portanto, afrodescendente.

Segundo Renato Nogueira (2014, p. 73-74)

Diante dos currículos oficiais do Ensino Médio, a disciplina de História tem um capítulo guardado para a “Idade Média”. Neste momento, os/as estudantes aprendem exclusivamente sobre a Europa, os outros continentes e povos não “caberiam” na Idade Média. O que está sendo dito é simples e equívoco: a África, a Ásia, a América, a Oceania e os povos que lá habitavam não existiam neste momento. A África “passaria” a existir apenas com as relações estabelecidas depois do contato com os europeus. [...] essa não existência é um processo de desumanização.

Esse falseamento histórico também ocorre através do modo distorcido como é narrada a história do colonialismo e da escravização, de modo a induzir a compreensão desses acontecimentos como uma consequência natural do desenvolvimento humano, tendo toda a violência e a torpeza de tais processos, justificados. Segundo Enrique Dussel (1993, p. 78), a modernidade produz uma compreensão de si em relação a qual a os povos colonizados são concebidos enquanto caracterizados por uma “imaturidade autculpável”. Ou seja, diante da alegada superioridade europeia, toda a resistência do colonizado à assimilação e à subordinação constitui situação em que a violência do colonizador, que supostamente sabe o que é melhor para o colonizado, seria não somente justificada, mas meritória.

A respeito da produção e reprodução da imagem e autoimagem coloniais dos negros como distanciadas das atividades intelectuais, bell hooks, citada por Sueli Carneiro, afirma “é o conceito ocidental sexista/racista de quem é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembramos de negras como representativas de uma vocação intelectual.” (HOOKS, 1995 apud CARNEIRO, 2005, p. 118).

A esse respeito, é notável o poder da reiteração dos estereótipos raciais nos processos de subjetivação, no caso da população negra, introjetando inseguranças em relação às



capacidades intelectuais, o que pode dar lugar a um certo “desprezo, que tem efeitos paralisantes” (CARNEIRO, 2005, p. 118) sobre o sucesso acadêmico dos negros. Podemos constatar que os efeitos do epistemicídio se retroalimentam em um círculo vicioso: o fracasso escolar e acadêmico corrobora o mito da inépcia racial, e esse mito afasta os sujeitos racializados do alto rendimento escolar (seja pela epidermização do mito ou pelas barreiras concretamente interpostas para a plena realização acadêmica).

### **3. A conquista da Lei 10.639/03: caminhos possíveis para uma educação intercultural e antirracista**

No mundo colonial, e especialmente no Brasil, que é nosso âmbito concreto de análise, por diversos meios, o epistemicídio tem operado como uma fundamental ferramenta da colonialidade, como foi exposto até aqui. Nesse sentido, a escola executa função estratégica na manutenção dessa estrutura. Entretanto, como uma instituição social, ela encontra-se permeada de tensões de forças contrárias presentes na sociedade, em que pese a força desproporcional das ideias hegemônicas. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes, em seu brilhante livro “O Movimento Negro Educador” (2020, p. 25), apresenta-nos a seguinte avaliação do campo da educação:

A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos.

Partindo dessa concepção, consideramos o campo da educação como um terreno de tensão entre interesses e representações conservadoras, que apontam para a manutenção do status quo social e racial, e interesses e abordagens críticas, que apontam para a transformação e descolonização, ou seja, é um campo em disputa. Nessa disputa, nesse jogo de forças, os movimentos sociais cumprem um papel importantíssimo como contraponto à epistemologia dominante, funcionando como um contrapeso, desestabilizando a perpetuação da hegemonia do regime de saber colonial e impulsionando mudanças sociais. Os movimentos sociais representam a emergência da voz e do ponto de vista daqueles que foram subalternizados pela modernidade-colonial, e o enfrentamento de sua primazia epistemicida. Em seu papel



educativo, são responsáveis por articular e promover os saberes produzidos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos de modo que, nas palavras de Nilma Lino Gomes (2020, p. 16), muito do conhecimento emancipatório se deve a eles, “que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento”.

Especificamente a respeito do Movimento Negro, Gomes (2020, p.17-18) nos conta que ele foi responsável pela introdução de diversas temáticas que refletem a questão racial em nosso país, na academia e no debate público:

esse movimento social trouxe a discussão sobre o racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero e juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico

[..]

E também foi e tem sido esse mesmo movimento social o principal protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendida como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado Brasileiro

A educação é um dos campos privilegiados de atuação do Movimento Negro, pois historicamente foi uma instituição utilizada como instrumento de promoção e conservação da lógica moderno-colonial, de modo bastante eficiente. Vislumbrando a possibilidade de reversão da direção do potencial desse espaço, na direção de uma formação antirracista, a autora afirma que

A educação é [...] um direito social, arduamente conquistado pelos grupos não hegemônicos do Brasil e que durante muito tempo foi sistematicamente negado aos negros e às negras brasileiras. Na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país, o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista. (GOMES, 2010, p.24)



Nessa direção, fruto da luta histórica do Movimento Negro, o ano de 2003 consiste em um marco importante no sentido da conquista de reconhecimento e de direitos reparativos, em função da promulgação da Lei 10.639/03, pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no início de seu primeiro mandato. Segundo esse dispositivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a lei maior a respeito da política educacional do Estado brasileiro, foi alterada no que diz respeito à sua abordagem das relações étnico-raciais. Por meio da Lei 10.639/03, tornou-se obrigatório, no âmbito de todo o currículo da Educação Básica, o ensino da História e Cultura afro-brasileira, incluindo o ensino da “história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

Analisando-se a forma como essa lei está disposta, assim como o contexto histórico de sua construção e promulgação – resultado indiscutível da luta do Movimento Negro – e o Parecer do Conselho Nacional de Educação de 2004, que regulamenta essa lei, pode-se compreender que o seu sentido vai muito além da mera ampliação de conteúdos no currículo da Educação Básica. Trata-se de uma mudança que visa a objetivos sociais, uma reparação histórica que tem como finalidade uma outra compreensão das questões étnico-raciais e do papel do povo negro no Brasil, implicando claramente no questionamento do racismo estabelecido e enraizado no contexto brasileiro.

Considerando isso, parte-se da compreensão do dispositivo legal de inclusão da temática negra nas escolas como uma orientação de mudança qualitativa, não somente quantitativa, que visa a estabelecer uma educação crítica em relação ao racismo e apontar a contribuição que a educação intercultural pode dar para sua superação. Nas palavras de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do parecer CNE/CP n.º 3/2004, citado acima:

O Parecer CNE/CP3/2004 esclarece com precisão que a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana não visa tornar os brasileiros mais eruditos, mas reeducar as relações étnico-raciais a fim de que todos – descendentes de europeus, asiáticos, africanos e povos indígenas – valorizem a identidade, a cultura e a história dos negros que constituem o segmento mais desrespeitado da nossa sociedade (SILVA, 2012).

Essa lei parte do entendimento, então tornado oficial, da existência do racismo em



nosso país, fato insistentemente negado ou subestimado pelo senso comum. O avanço que essa lei representa começa por essa premissa, pelo fato de finalmente o Estado brasileiro admitir as evidências abundantes da persistência do racismo e da desigualdade racial, bem como sua responsabilidade na reparação dessa situação. Assumindo a existência do racismo e a premência de uma atuação institucional para sua superação, ao acolher as demandas históricas do Movimento Negro, essa lei constitui um marco importantíssimo na luta por justiça social, reconhecimento e reparação dos danos seculares sofridos pela população negra.

Assim, para fazer jus não somente à letra da lei, mas ao espírito da Lei 10.639/03, assim como da Lei 11.645/08, é necessária uma profunda transformação nos sistemas de educação. Não se trata simplesmente de adicionar alguns temas, ampliando a quantidade de conteúdos ao currículo escolar. A emergência do reconhecimento desses “novos” sujeitos cognitivos implica uma revisão extensiva das premissas da modernidade-colonialidade sobre as quais é pautado nosso currículo escolar. Em outras palavras, o reconhecimento da legitimidade dos saberes subalternos da negritude, se concebido em sua mais profunda significância, pode introduzir um desequilíbrio no predomínio da racionalidade monológica da modernidade ocidental, desestabilizando seus fundamentos – como a ideia de universalidade abstrata, de sujeito cognoscente moderno, de progresso linear, entre outros. O eurocentrismo predominante nas narrativas hegemônicas das disciplinas curriculares, desse modo, pode ser posto em xeque.

As possibilidades abertas pelas citadas leis são fecundas e auspiciosas, mas para que sua efetivação não seja esvaziada de seu sentido original, intrinsecamente antirracista e intercultural, esse movimento de concretização deve derivar de um processo de reflexão profunda e de diálogo com movimentos sociais e com o pensamento teórico insurgente.

Acreditamos que as ideias da Ecologia de saberes e da Hermenêutica diatópica de Boaventura de Sousa Santos podem contribuir para embasar práticas curriculares e pedagógicas como um diálogo intercultural qualificado.

Santos nos fornece algumas ideias de como construir as condições de um pensamento pós-abissal, baseado nos valores da interculturalidade crítica. Para fazer frente à monocultura do conhecimento, espinha dorsal epistemológica da colonialidade, ele propõe a re-emergência



das epistemologias do Sul global, enquanto possibilidades de interpretação da realidade subalternizada e fora do eixo euro-norteamericano-cêntrico, para a dinâmica de uma ecologia de saberes. Segundo Santos (2002, p. 85),

O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

Nesse sentido, todos os saberes, culturas, modos de ser e de organização dos povos não europeus são considerados contemporâneos, com a sua especificidade, e não são comparados de modo linear em relação ao parâmetro da trajetória europeia como atrasados, primitivos ou inferiores. O paradigma ocidental não é considerado como o único tipo de conhecimento válido, mas um entre outros. Santos (2007, p. 84) sintetiza: “a compreensão do mundo excede largamente a compreensão ocidental do mundo.”

A ecologia de saberes, enquanto fundamento metodológico eminentemente intercultural, baseia-se em dois movimentos imprescindíveis nomeados por Boaventura de “sociologia das ausências” e “sociologia das emergências”. O primeiro designa a investigação e demonstração de que toda a ampla gama de perspectivas culturais invisibilizadas e tomadas como inexpressivas, enraizadas em matrizes não eurocêntricas, atribuídas à depressão insondável e ininteligível da suposta irrelevância abissal, tem sua inexistência ativamente construída como política colonial. Significa um investimento epistemológico em revelar que a inexistência é, na verdade, uma ausência produzida pela colonialidade; articulado ao compromisso de tornar a ausência, presença. Se a colonialidade por meio do epistemicídio promove a desqualificação ontológica do sujeito colonizado, e nisso consiste um de seus principais mecanismos, a reversão dessa obliteração produz efeitos eminentemente descolonizadores, capazes de abalar a construção subjetiva e social da realidade colonial. Nas palavras de Santos (2002, p. 248),

a produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente, e, portanto, no desperdício da experiência. A sociologia das ausências visa



identificar o âmbito dessa subtração de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertas dessa relação de produção e, por essa via, se tornem presentes. Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política.

Se por um lado a sociologia das ausências promove uma ampliação de perspectivas e de possibilidades de compreensão de mundo, a sociologia das emergências, intrinsecamente relacionado a ela, aponta para a construção de futuros nutridos por fontes múltiplas e heterogêneas. O rompimento com o fundamento da razão metonímica, que espelha os valores eurocêntricos encobrendo a diversidade, revela o potencial de futuros diferentes a serem construídos sobre novas bases.

A partir dessa chave interpretativa compreendemos a direção da aplicação da Lei 10.639/03, assim como a 11.645/08 (que na esteira daquela, orienta a inclusão da abordagem de história e cultura indígenas), como dispositivos legais de potência extraordinária para acionar a crítica aos fundamentos da colonialidade. No âmbito escolar, encontra-se soterrada pelos currículos de orientação monológica, quase a totalidade da herança epistemológica, histórica e cultural dos povos originários, indígenas e africanos – ressaltando-se alguns elementos folclóricos ou estigmatizados, acolhidos pela narrativa oficial, que muitas vezes mais contribuem para a fixação de estereótipos coloniais do que para uma compreensão emancipatória.

A introdução dessas “novas” perspectivas até então sonegadas, não enraizadas no pensamento ocidental, traz consigo a possibilidade de apresentar contrapontos concretos à epistemologia dominante, demonstrando a irredutibilidade da multiplicidade e heterogeneidade das formas de experienciar o mundo existentes e possíveis. Desse modo, uma educação que encara a diversidade de modo positivado pode formar sujeitos abertos às diferenças e capazes de enxergar a riqueza da pluralidade de contribuições raciais e culturais para a construção de uma cidadania equânime e efetivamente democrática. Nessa direção, pensamos ser imprescindível a uma educação das relações étnico-raciais, a capacidade de evidenciar a importância de transformar a estrutura da realidade social que não reconhece o valor da interculturalidade em seus profundos significados epistemológicos, políticos e éticos.



Gomes (2012, p. 107), ao refletir sobre o potencial de descolonização curricular promovida pela Lei 10.639/03, dialoga com algumas ideias de Boaventura, nos seguintes termos:

na perspectiva desse autor, o conflito ocupa o centro de toda experiência pedagógica emancipatória. Ele serve, antes de tudo, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi, indesculpavelmente, causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, suscetíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade do espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com empenho os modelos dominantes ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural.

A introdução de matrizes variadas de pensamento, sobretudo aquelas que foram eclipsadas pelo epistemicídio, na escola, pode ser capaz de promover um movimento crítico do pensamento em relação às formas hegemônicas de racionalidade. Em outras palavras, através da abertura curricular à diversidade epistêmica outrora negada, pode-se iniciar um processo que extrapola a simples inclusão de conteúdos variados, assim como extrapola os efeitos estritamente epistemológicos – tal abertura decolonial tem o potencial de gerar importantes efeitos políticos.

O pensamento pós-abissal, através da ecologia de saberes, pode efetivar a ressignificação das coordenadas básicas segundo as quais nos situamos e construímos o mundo - o tempo e o espaço. Pode embasar o abandono da concepção de tempo moderno/colonial, pautada na ideia de progresso através de um desenvolvimento histórico linear e unívoco, que atribui ao eurocentrismo o nível mais elevado de desenvolvimento e às demais experiências histórico-culturais a irrelevância, dando lugar ao reconhecimento de uma epistemologia ecológica de saberes que seja capaz de acolher e se nutrir de todos aqueles saberes encobertos e desperdiçados na colonialidade. Nesse sentido, segundo Boaventura, todos os saberes, em nível de igualdade, são considerados não somente síncronos, mas também contemporâneos. Assim, a linha abissal que demarca e separa o Norte e o Sul global perde seu caráter de demarcação ontológica de diferença, o que permite a construção de uma globalização realmente democrática, contra-hegemônica, composta pelos diversos povos em



relação de equidade, tendo reconhecidas as suas diferenças culturais assim como a igualdade em sua condição humana.

Essa mudança de postura em relação aos saberes, caracterizada pela abertura para outras matrizes epistemológicas que fundamenta a ecologia de saberes não significa, porém, o descarte do conhecimento científico, hegemônico hoje em dia, mas da reavaliação de seu viés cientificista. Segundo Santos (2007, p. 87-88), significa a sua utilização contra-hegemônica, concebendo-a de forma situada em uma constelação junto a outros conhecimentos com os quais deve manter e intensificar uma relação de interação e interdependência horizontal.

### **Considerações finais**

A escola, como uma instituição chave na constituição de nossa sociedade e das relações raciais, apresenta uma grande amplitude de possibilidades na definição de seu papel – que vai desde o que é e o que pode ser; desde a função de manter a ordem à função emancipatória de minar a ordem estabelecida.

Se por um lado, historicamente, o papel da escola tem consistido predominantemente à formação de indivíduos para ocupar lugares sociais a eles destinados de acordo com o status quo (por vezes escamoteado pela retórica da meritocracia); por outro há a possibilidade de ser um espaço catalisador de práticas insurgentes e libertárias. No que toca à ordem colonial, embora tenha cumprido um importante papel na manutenção do racismo estrutural, a partir da conquista da Lei 10.639/03 e, mais recentemente, da Lei 11.645/08, podemos vislumbrar a possibilidade de um panorama auspicioso, propício à abordagem mais qualificada e profunda das relações raciais no Brasil e à construção de uma outra realidade.

Como condição para isso, no entanto, temos que refletir atentamente sobre a história do racismo em nosso país e para o modo como a escola foi instrumentalizada através de currículos, práticas e discursos para a sua perpetuação. O caminho para a abordagem responsável e séria da questão racial, na escola, guarda diversas armadilhas conservadoras. Reconhecer a ideologia racial, por vezes muito bem mascarada, historicamente sedimentada, é uma premissa fundamental para que possamos enfrentar o epistemicídio.



Como já foi dito, o epistemicídio é um mecanismo circular de manutenção do racismo: difunde no imaginário uma inferioridade que na materialidade da realidade social é determinada pela desigualdade e pela negligência das condições concretas para a plena realização das potencialidades dos subalternizados. Isso gera fracasso escolar/econômico/social supostamente confirmando o imaginário. Se na escola pudermos minar as representações do imaginário colonial através da proposta crítica da ecologia de saberes, poderemos romper o círculo vicioso e contribuir para uma transformação social.

O mais profundo sentido das referidas leis – não conteudista, mas formativo – aponta para a difusão contextualizada, crítica e reflexiva dos conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, de modo que embasem práticas pedagógicas que apresentem potência transformadora, de descolonização; que sejam capazes de desestabilizar a monologicidade do pensamento colonial e minar seus mitos fundadores. A recuperação da dignidade dessas matrizes de pensamento, além de restituir a justiça epistêmica de seus produtores, pode abrir caminho para que possamos criar realidades plurais a partir de seus ricos referenciais, com equidade.

Um mundo onde caibam todos.



## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004a.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- DUSSEL, Enrique. **1492, o Encobrimento do Outro. A Origem do Mito da Modernidade**. Petrópolis: Vozes. 1993.
- FAUSTINO, Deivison Mendes. "A emoção é negra e a razão é helênica?" Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do ser negro. **Revista tecnologia e sociedade** (Online), v.1, p 121-136, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola. In: CANDAU, Vera (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-89.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.) Rio de Janeiro: Zahar, 2020
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- NOGUERA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- NOGUERA, Renato. **Racismo: uma questão de todos nós**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2018.



QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-118

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, nº 63, p.237-280, Outubro/2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas**. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva**. Entrevista concedida a Daiane Souza. Fundação Cultural Palmares, 2012. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=17211>. Acesso em: 05 de setembro de 2020.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

**Artigo recebido para publicação em:** 30 de outubro de 2021.

**Artigo aprovado para publicação em:** 28 de novembro de 2021.