

PENSAMENTO NEGRO E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO BRASIL

GT 28: Interculturalidade: povos originários, afro e asiáticos na América Latina e no Caribe
Avanços de Investigação em Curso

Claudilene Maria da Silva – Maria Eliete Santiago

Resumo

Autoras/es referenciais na pesquisa sobre Educação e Relações Raciais defendem que a população negra no Brasil sempre se preocupou com a educação de suas crianças e adolescentes expressando suas concepções e orientações. Indagamos se é possível reconhecer nas experiências educacionais negras elementos constitutivos de uma pedagogia decolonial e se práticas educativas vivenciadas por esses movimentos podem ser consideradas na gênese da luta por uma educação intercultural. Para avançar com essas questões, utilizamo-nos de um estudo bibliográfico, e os resultados apontam que o pensamento negro em educação no Brasil dialoga com conceitos fundamentais da educação intercultural. Sua trajetória evidencia a existência de uma constante tensão entre a manutenção da lógica eurocêntrica e a proposição epistêmica dos descendentes de africanos no Brasil.

Palavras-chave: pensamento negro, educação, interculturalidade.

Introdução

O Brasil é o segundo país do mundo em população negra, ficando atrás apenas da Nigéria, no continente africano. A despeito de a população negra constituir a maioria da população brasileira, o desejo de branqueamento do Brasil ainda invisibiliza essa população em diversos campos da sociedade, inclusive na educação. Ao mesmo tempo, existe um movimento contrário que busca visibilizar os descendentes de africanos no Brasil, suas formas de existência, organização e inserção cultural, política, social e educacional.

No campo da pesquisa científica, é somente a partir dos últimos 30 anos que a população negra começa a passar de objeto a sujeito de investigação¹. Todavia, existe uma vasta produção cultural e intelectual da autoria dos mais variados grupos sociais de maioria negra que foi desconsiderada ao longo da história do Brasil, mas que começa a ganhar força na atualidade. Do ponto de vista teórico e epistemológico, afirma Cunha Jr. (2006) que os pesquisadores/as negros/as interessados em temas específicos da população negra podem ser agrupados em três tendências conceituais: aqueles/as que se abrigaram nos conceitos werberiano e americanos de raça e raça social; aqueles/as que seguiram a tendência nacional de uma tentativa de composição entre raça social e classe social; e aqueles/as que estavam procurando a produção de um conhecimento de ruptura com a hegemonia do pensamento eurocêntrico.

A perspectiva epistêmica dos estudos pós-coloniais latino-americanos tem se mostrado para esse terceiro grupo como uma possibilidade de fundamentação de suas pesquisas, uma vez que o pensamento decolonial deseja fundar um pensamento “outro” (WALSH, 2008) que afirme a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder

¹ Citando Guerreiro Ramos, Gonçalves e Gonçalves e Silva (2004, p. 93), afirmam que “os sociólogos brasileiros haviam transformado os negros em tema de estudo, como se eles fossem em si mesmo, um problema social”.

que mantém a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação, inclusive no âmbito educacional.

Autoras e autores referenciais no campo da pesquisa sobre Educação e Relações Raciais defendem que a população de origem africana, relegada à exclusão ou semi-incluída no sistema público educacional, criou suas próprias formas e espaços de educação e escolarização, ao mesmo tempo em que protagonizou e continua a ser protagonista das lutas travadas na construção de políticas educacionais que garantam a inserção qualificada dessa população nos sistemas públicos de ensino. Diante dessa realidade, indagamos se é possível reconhecer nas experiências educacionais negras elementos constitutivos de uma pedagogia decolonial. E, ainda, se práticas educativas vivenciadas por esses movimentos podem ser consideradas na gênese da luta por uma educação intercultural no Brasil.

Para avançar com essas questões, utilizamo-nos de um estudo bibliográfico por meio do qual buscamos construir um mapa de leitura das trajetórias históricas e experiências educativas vivenciadas pela população negra no Brasil, a partir das quais compreendemos que se instituiu e consolidou o que chamamos de um pensamento negro em educação, evidenciando aspectos teóricos que se aproximam das bases conceituais dos estudos pós-coloniais latino-americanos.

O estudo centrou-se em duas fontes: textos referenciais escritos ou organizados por pesquisadoras e pesquisadores reconhecidos no âmbito da pesquisa sobre Educação e Relações Raciais no Brasil, tais como: Petronilha Gonçalves e Silva, Luiz Alberto Gonçalves, Nilma Gomes, Cunha Júnior e Jeruse Romão, entre outros; e o relatório do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste do Brasil, que ocorreu no Recife no ano de 1988.

As leituras sobre os estudos pós-coloniais latino-americanos foram aprofundadas a partir de textos de pesquisadores que compõem o grupo modernidade/colonialidade, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Maldonado-Torres e Catarina Walsh, entre outros.

Organizamos o texto em três partes: inicialmente, discutimos aspectos conceituais sobre a interculturalidade no pensamento decolonial; em seguida, abordamos a trajetória histórica de constituição do pensamento negro em educação; e, por fim, tentamos identificar aproximações e distanciamentos entre as experiências educativas dos movimentos negros no Brasil e as proposições conceituais do pensamento decolonial.

A Interculturalidade no Pensamento Decolonial

O pensamento decolonial é marcadamente fundamentado pelas ideias desenvolvidas por intelectuais africanos como Aimé Césaire, Amílcar Cabral e Frantz Fanon, apresentadas em trabalhos que datam da segunda metade do século XX, tais como: a raça como elemento estrutural na hierarquização dos povos; a desumanização dos colonizados, que são transformados em “coisa”; a relevância da descolonização das mentes no processo de descolonização territorial; a necessidade de o colonizado desaprender para reaprender a sua própria humanidade. No início do século XXI, tais ideias foram minuciosamente sistematizadas, aprofundadas e enriquecidas por intelectuais latino-americanos como Anibal Quijano, Walter Mignolo, Maldonado-Torres e Enrique Durcel, entre outros, e pela norte-americana Catarina Walsh para constituir a teoria dos estudos pós-coloniais latino-americanos. A teoria, profundamente enraizada na dimensão do *locus* de enunciação possui como questões centrais o desvelamento das relações entre modernidade/colonialidade, apontando assim para a necessidade de partirmos das experiências dos povos ancestrais para fundarmos um pensamento “outro” e construirmos um mundo “outro” no qual exista a possibilidade de diálogo entre culturas.

De acordo com Vera Candau e Kelly Russo (2010), o termo interculturalidade surge na América Latina, no contexto educacional, e precisamente, com referência à educação escolar indígena, embora outros grupos tenham participado do processo de ampliação do debate sobre interculturalismo e educação. Segundo as autoras, a despeito de os grupos dos movimentos negros no continente se

caracterizarem pela resistência e por suas lutas contra o racismo, portanto pelo reconhecimento de suas identidades culturais, “foi difícil encontrar na produção bibliográfica latino-americana sobre a educação intercultural referências às contribuições dos grupos e movimentos negros” (p. 158).

Contudo, no contexto brasileiro, Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004) discutem as experiências da educação indígena e as experiências da educação de jovens e crianças negras, como movimentos por uma educação multiculturalista². Afirmam esses autores que as primeiras iniciativas dos negros brasileiros para discutir questões referentes à pluralidade étnica do país data do final dos anos 40 do século XX.

Considerando a trajetória de surgimento das escolas bilíngues para a população indígena (a partir das primeiras décadas desse mesmo século), Candau e Russo afirmam que “diferentes línguas foram o passo inicial para a proposição de um diálogo entre diferentes culturas” (p. 158). Entretanto, para o pensamento decolonial, o *diálogo entre culturas* não diz respeito apenas ao convívio ou à comunicação entre diferentes grupos. É algo mais complexo, mais profundo e mais transformador, como aponta Catherine Walsh (2010).

A referida autora considerou a variedade de contextos e interesses nos quais se tem usado o termo interculturalidade para afirmar que podemos explicar esse *diálogo entre culturas* a partir de três perspectivas: a interculturalidade relacional, a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica.

A autora chama de interculturalidade relacional “o contato e intercâmbio *entre* culturas, quer dizer, entre pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, que pode dar-se em condições de igualdade ou desigualdade” (WALSH, 2010, p. 77); considera a proposição do filósofo peruano Fidel Tubino para denominar como interculturalidade funcional “o reconhecimento da diversidade e da diferença culturais, com o objetivo da inclusão destas no interior das estruturas sociais estabelecidas” (idem). Para a autora, essa perspectiva é funcional à lógica do modelo neoliberal existente, porque busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância, mas não questiona as causas das desigualdades sociais e culturais, não modifica as estruturas de poder. Por isso, vários autores têm se referido a essa perspectiva como “a nova lógica multicultural do capitalismo global”.

Finalmente, Walsh define e assume a interculturalidade crítica como sendo “o reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e “branqueados” em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores” (WALSH, 2010, p. 78). Afirmam a autora que a interculturalidade crítica ainda não existe, é algo por construir e, ao mesmo tempo, em construção. Compreendida como estratégia, ação e processo permanente de relação e negociação *entre*, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade, é assumida como um projeto político, social, ético e epistêmico.

O Pensamento Decolonial – como eixo de luta e ferramenta de análise – aponta e quer transformar a matriz colonial presente em todos os países da América do Sul, que estruturou e mantém as relações de poder no Estado Nação por meio da relação entre colonialismo/colonialidade. Afirmam Maldonado-Torre (2007, p. 131) que, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Conforme aponta Anibal Quijano (2007, p. 93), “a colonialidade é um dos elementos constitutivos do padrão mundial do poder capitalista”. Diz respeito à distribuição do controle do poder mundial, que segundo o autor obedeceu a uma lógica de classificação e hierarquização baseada no eurocentrismo, que associou raça e divisão do trabalho para configurar um novo padrão mundial de controle do trabalho e, portanto, um novo padrão de poder que tomou a categoria raça como seu eixo articulador, revelando uma divisão racista do trabalho.

²Embora guardem profundas diferenças entre si, os termos interculturalidade e multiculturalidade têm sido utilizados, em alguns contextos, como sinônimos para fazer referência à existência de múltiplas culturas em um determinado lugar, defendendo seu reconhecimento, convivência e respeito.

A colonialidade refere-se, portanto, à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (MALDONATO-TORRE, 2007), expressando-se em quatro dimensões: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade da mãe natureza. Embora tais dimensões atuem de forma articulada entre si, a amplitude da colonialidade do ser pode ser encontrada em Oliveira (2011), para quem o conceito dessa dimensão abarca e explicita todos os outros. Refere-se à invenção e inculcação da não-existência dos povos subalternizados, configurando uma dominação psíquica, nos termos de Fanon (2005, p. 61), “um combate de retaguarda no terreno da cultura, dos valores, das técnicas, etc.”. Por isso, acredita o autor, “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” (idem p. 53). Materializada na constituição dos Estados Nação, essa lógica de hierarquização e racialização eurocêntrica transformou uma experiência local em padrão universal, negando e invisibilizando todas as outras culturas e formas de existência.

Walsh explica que o conceito de interculturalidade crítica está intimamente ligado ao conceito de plurinacionalidade. Baseando-se na noção de ambiguidade fundacional, a autora nos leva a compreender que todos os Estados Nação da América do Sul foram fundados como Estados que possuem caráter uninacional e natureza monocultural (negando e invisibilizando outros povos e culturas, enquanto afirmava o ideário europeu/ocidental), embora concretamente sejam constituídos por povos e culturas distintas. O discurso da mestiçagem (utilizado de múltiplas formas nos diversos países da América Latina) gerou uma noção abstrata de inclusão, mas uma prática concreta de exclusão. E a lógica multicultural atua hoje no sentido de reconhecer e incluir a diversidade cultural, porém mantendo a estrutura do Estado Nação.

Na perspectiva da autora, é por isso que em muitos momentos (inclusive de forma oficial), se utiliza os termos multiculturalidade, pluriculturalidade e interculturalidade como se eles fossem sinônimos. Walsh refere-se a esse processo como uma recolonialidade. “No capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo” (WALSH, 2009, p.132). Assim, a plurinacionalidade seria o eixo do projeto intercultural que trata da transformação da matriz colonial a partir da transformação do Estado Nação (uninacional, colonial e excludente) para um Estado Plurinacional construído a partir das diferenças ancestrais.

A plurinacionalidade e a interculturalidade são projetos decoloniais que se propõem, portanto, a fundar um pensamento “outro” ao reconceituar e refundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências, que põem em cena e em relação equitativa lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, atuar e viver. Nas palavras de Walter Mignolo (2008) a opção decolonial é imaginar um mundo no qual muitos mundos podem existir em conjunto. Assim, para o autor, a opção decolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* para aprender novamente.

Segundo Walsh (2009, p. 140),

Como projeto político, social, epistêmico e ético, a interculturalidade crítica expressa e exige uma pedagogia e uma aposta e prática pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições distintas. Dessa maneira, a pedagogia é entendida além do sistema educativo, do ensino e transmissão do saber. É também processo e prática sócio-políticos produtivos e transformadores assentados nas realidades, subjetividades, histórias e lutas das pessoas que vivem num mundo regido pela estrutura colonial (tradução nossa).

A essa pedagogia solicitada pela interculturalidade crítica, a autora chamou pedagogia decolonial. Para ela, embora a pedagogia decolonial possua elementos comuns à pedagogia crítica

anunciada por Paulo Freire a partir dos anos 1960, as pedagogias decoloniais incorporam a categoria raça como eixo articulador, como proposto por Frantz Fanon. E dessa forma sugere a autora que as pedagogias decoloniais são aquelas que, cruzando essas duas vertentes contextuais, *do “pensar a partir da” condição ontológico-existencial-racializada dos colonizados e do “pensar com” outros setores populares*, são capazes de fazer insurgir, reviver e reexistir.

Dessa forma, a genealogia da pedagogia decolonial está nas lutas e práticas próprias dos povos ancestrais africanos e indígenas, que foram subalternizados na relação colonialismo/colonialidade e que, portanto, tiveram essas suas práticas, conhecimentos e formas de organização invisibilizadas. O que não significa que elas não existissem, como é possível perceber no caso dos movimentos sociais negros brasileiros, foco deste trabalho.

Pensamento Negro em Educação no Brasil

A população de origem africana no Brasil desde sempre expressou suas concepções e orientações, conforme apontam Petronilha Silva e Lúcia Barbosa (1997), tendo em vista a educação de suas crianças e adolescentes dentro e fora dos processos formais de escolarização.

Para Mariléia Cruz (2005, p. 21), o fato de os negros darem corpo a intervenções sociais no campo intelectual nos primeiros anos da República, por meio das organizações negras, da criação de escolas e da imprensa negra, sinaliza para a existência de processos de escolarização vivenciados pelos negros desde o período da escravidão. “A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais” (CRUZ, 2005, p. 27). A escolarização dessa população caracteriza-se, portanto, nesse primeiro momento, como luta por reconhecimento e inclusão social.

A escola, como instituição moderna criada como espaço de disseminação do conhecimento, foi considerada um instrumento capaz de fazer ascender socialmente. Para a população negra, desprovida de bens materiais, esse espaço apresentou-se quase como a única oportunidade de conquistar algum prestígio social. Todavia, o espaço escolar cumpre uma dupla função em relação ao negro, é veículo de ascensão social e instrumento de discriminação (CRUZ, 2005). Expostos à desvalorização social em função de seus marcadores étnico-raciais, os negros e negras se apoiam na educação escolarizada como possibilidade de aprovação e reconhecimento social. Contudo, o espaço escolar é marcadamente discriminatório para essa população, resultando num aproveitamento escolar desigual e exigindo-lhes maior grau de empenho para que consigam atingir o sucesso escolar (PAIXÃO, 2008).

Embora encontrem-se evidências do acesso da população negra a escolas e outras instituições de instrução públicas, já a partir da segunda metade do século XIX (CRUZ, 2005; ARANTES, 2005) esse segmento criou suas próprias escolas e empreendeu esforços diversos, desde o período do Império, que lhes garantissem a apropriação dos saberes formais exigidos socialmente. Mariléia Cruz apresenta alguns exemplos (idem, p. 28): o Colégio Perseverança ou Cesarino, fundado em Campinas (SP) em 1860; o Colégio São Benedito, também em Campinas (SP) em 1902; as aulas públicas oferecidas pela Irmandade de São Benedito, em São Luiz do Maranhão; a escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e os cursos de alfabetização, primário e preparatório para o ginásio, oferecidos pela Frente Negra Brasileira.

Luz (2008) estudou a Sociedade dos Artistas, Mecânicos e Liberais de Pernambuco e afirma que essa Associação promoveu um trabalho de profissionalização e instrução para operários jovens e adultos no Recife, na primeira metade do século XIX. Segundo o autor, o trabalho da associação “culminou na instalação do Liceu de Artes e Ofícios de Pernambuco, no final do mesmo século” (LUZ, 2008, p. 17). Essas iniciativas são indícios de que o movimento negro brasileiro sempre considerou a educação escolar como um portal poderoso para ascensão social de seu povo. Além de promover os

seus próprios processos de escolarização, reivindicou e continua a reivindicar a inclusão da população negra na escola pública em todos os níveis de ensino. Entretanto, o acesso de camadas da população negra à escola, por meio da política de universalização da instituição (especialmente a partir dos anos de 1960), não resolveu o problema das desigualdades étnico-raciais na educação.

Conforme chama a atenção Henriques (2001), a discrepância na escolaridade entre brancos e negros é em média de 2,3 anos de estudos. Essa desigualdade tem se mostrado intergeracional, pois é praticamente a mesma para um jovem hoje como foi para seus pais e avós. Do ponto de vista qualitativo, Paixão (2003) elenca alguns vetores de produção das desigualdades étnico-raciais no sistema de ensino brasileiro: a discriminação no espaço escolar, a imagem e a representação da população negra nos parâmetros curriculares e no material didático escolar e paraescolar e a importância da família na reprodução intergeracional das condições de vida e na confirmação ou superação das situações problemáticas vivenciadas no espaço escolar.

Ao perceber que o tipo de política educacional adotada no Brasil ao longo do século XX desconsiderava a população negra, a atuação do movimento negro brasileiro não se resumiu às reivindicações pela inclusão dessa população ao sistema educacional. Em meio às comemorações do centenário da abolição (1988), o Movimento Negro Unificado elegeu “O Negro e a Educação” como tema do VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado no Recife em julho de 1988. De acordo com o relatório da atividade, o encontro teve como preocupação central “questionar a negação da importância do negro na formação social brasileira, através dos meios oficiais de educação do país”³. As proposições que resultaram dos debates realizados no encontro apontam para a necessidade de introduzir o estudo da História da África nos currículos escolares; discutir o papel da professora e do professor na descolonização do ensino e considerar a aprendizagem pela prática cultural como elementos importantes para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem da população negra.

Os blocos afros, em Salvador (BA), a partir dos anos de 1980; o Centro Maria da Conceição (1982); e o Grupo Cultural Daruê Malungo (1990), no Recife (PE), são exemplos de experiências educativas iniciadas nas décadas de 1980 e 1990, que se estruturam tomando *a aprendizagem pela prática cultural* como elemento fundante do processo de ensino e de aprendizagem. Embora objetivassem possibilitar o sucesso na educação escolar de crianças e jovens negros conforme o modelo oficial (ocidental/eurocêntrico), tais práticas são fundamentadas *nas lutas, nas experiências e nos conhecimentos próprios dos povos de origem africana no Brasil*, o que as aproxima daquilo que Walsh (2009) define como uma pedagogia decolonial. A aprendizagem pela prática cultural faz referência a uma educação que é assentada na cultura afro-brasileira e africana e toma como princípios orientadores a ancestralidade, a identidade e a resistência dos africanos e seus descendentes.

Nilma Gomes (1997), ao discutir a contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro, conclui que o olhar do movimento negro para a educação trouxe, para além das reivindicações, problematizações teóricas e ênfases específicas que dão materialidade a um pensar sobre a educação, construído a partir do ponto de vista do povo negro. A autora sistematiza essa contribuição do movimento negro por meio de cinco aspectos: 1) a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; 2) a ênfase na história de luta e resistência do povo negro; 3) a afirmação da existência de uma produção cultural realizada pelos negros, com uma história ancestral que nos remete à nossa origem africana; 4) a consideração de que existem diferentes identidades no espaço escolar; e 5) a denúncia de que a estrutura excludente da escola precisa ser reconstruída para garantir o acesso à educação, a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnico-raciais e níveis sócio-econômicos.

O início do século XXI é marcado pela transformação, ainda que lenta, das antigas reivindicações dos movimentos negros em políticas públicas. No âmbito da educação, a promulgação

³ Dados disponíveis In: NEGRO E EDUCAÇÃO. **Relatório do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste do Brasil**. Recife: Movimento Negro Unificado, 1988.

da Lei nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, é uma conquista histórica desses movimentos. Altera a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial de ensino. Como aponta Lucimar Dias (2005), que analisou a questão de raça nas leis educacionais entre os anos de 1961 a 2003, “do discurso de escola sem distinção, chegamos à escola que começa a distinguir para compensar processos desiguais entre a população brasileira” (p. 60). Entretanto, uma década depois da promulgação, a implementação da Lei nº 10.639/03 ainda constitui um desafio para a comunidade escolar e para o movimento negro organizado.

A partir das reivindicações de acesso da população negra à instituição escolar e da inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, os movimentos negros brasileiros problematizaram a existência de valores e práticas discriminatórias na escola, principalmente quando essa instituição nega a existência da diferença em seus domínios. Revelou a heterogeneidade da escola e enfatizou a história de luta e resistência da população negra (uma vez que a escola apenas oferecia a história de sua escravidão) e a centralidade da cultura nos processos educacionais do povo negro. Configurou dessa forma um pensamento sobre a educação constituído a partir de suas práticas e vivências educacionais construídas alternativamente aos processos de educação formal, que possui como fundamento o combate ao racismo, à afirmação da identidade negra e à superação das desigualdades étnico-raciais.

Algumas Considerações: encontrando convergências e aproximando caminhos

A trajetória da luta dos movimentos negros brasileiros por educação nos revela a existência e vivência de situações que se aproximam do que o militante afro-equatoriano Ruan García tem se referido como o conhecimento *casa a dentro*. Segundo Walsh (2007), Garcia utiliza essa expressão para designar os processos internos das organizações e comunidades para construir e fortalecer um pensamento e um conhecimento *próprios*. Para o afro-equatoriano, sem conhecimentos próprios não podemos construir a interculturalidade. Se não temos conhecimento *casa a dentro* não podemos dialogar com outros conhecimentos *casa a fora*⁴.

Embora a aproximação da população negra brasileira da educação escolarizada visasse à sua inclusão e reconhecimento na sociedade, tendo se dado “nos moldes da educação oficial” (CRUZ, 2005), portanto eurocentrada, não se pode negar a existência de tentativas de construir ações a partir dos conhecimentos próprios. Petronilha Silva e Lúcia Barbosa (1997) afirmam que as ações educativas deliberadamente concebidas e executadas pelos movimentos negros brasileiros buscam as primeiras referências nas civilizações africanas anteriores à colonização europeia, e a elas seguem-se novas referências criadas nas diferentes circunstâncias históricas. Ou seja, existe uma constante tensão entre a manutenção da lógica eurocêntrica (a colonialidade do saber, a geopolítica do conhecimento) e a proposição epistêmica dos descendentes de africanos no Brasil. Existe um pensamento negro constituído a partir das experiências dessa população que foi negado e invisibilizado ao longo da história do Brasil. Algo que aproxima-se do que Mignolo tem se referido e discutido como diferença colonial.

Essas ações são pensadas e executadas em paralelo com a busca de reconhecimento e inclusão da população negra nos sistemas de ensino oficiais, mas com o mesmo ponto de referência: combater o racismo e as desigualdades raciais, visibilizar a diferença colonial na perspectiva da população negra e construir possibilidades de convivência, equitativa e respeitosa, entre todos os habitantes do território do Brasil. Ou seja, o que se pretende com o reconhecimento da população negra não é apenas a

⁴ Alguns autores/as afro-brasileiros, como Célia Azevedo, tem se referido a esses mesmos processos com os termos “da porteira pra dentro” e “da porteira pra fora”.

inclusão dessa população na sociedade brasileira, mas também a inclusão de suas formas de pensar, de se organizar e de existir.

Nilma Gomes (2010, p. 493) afirma que

A inserção de negros e negras no campo da pesquisa científica e da produção do conhecimento, não mais como objetos de estudo, mas como sujeitos que possuem e produzem conhecimento, faz parte da história de lutas sociais em prol do direito à educação e ao conhecimento, assim como da luta pela superação do racismo.

Segundo a autora, esses e outros pesquisadores oriundos de diferentes grupos sociais e étnicos, ao se inserirem nas universidades, desencadeiam *um outro tipo de produção do conhecimento*. Um conhecimento realizado ‘por’ esses sujeitos, que privilegia a parceria ‘com’ os movimentos sociais ao invés de produzir conhecimento ‘sobre’ esses movimentos e seus sujeitos. Um conhecimento que se constrói, portanto, a partir da diferença colonial e busca evidenciar um “pensamento outro”, um dos conceitos fundantes do pensamento decolonial.

É trilhando esse caminho que os movimentos negros do Brasil chegam à proposição da Lei 10.639/03, e com ela a proposição de modificações profundas na estrutura da sociedade brasileira. A alteração da LDB 9394/96 pela Lei nº 10.639/03 propõe transformar a inclusão da educação das relações étnico-raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares em política pública de educação. Para Nilma Gomes (2009), a alteração vincula-se à garantia do direito à educação e requalifica esse direito ao acrescentar-lhe o direito à diferença. A Lei exige que se repensem as bases das relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas sobre as quais se assenta a política educacional brasileira. Ela propõe-se a modificar a escola, mexendo com a estrutura da instituição, uma vez que exige a mudança de atitude dos atores da comunidade escolar em seus mais diversos níveis de atuação.

Ainda segundo Nilma Gomes (2009, p. 40):

Com avanços e limites, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. Elas fazem parte de uma modalidade de política até então pouco adotada pelo Estado brasileiro e pelo próprio MEC. São políticas de ação afirmativa voltadas para a valorização da identidade, da memória e da cultura negras.

Ao considerarmos que o racismo antinegro constitui elemento estruturador das relações sociais e institucionais que foram estabelecidas no Brasil, podemos concluir que, por consequência, a Lei nº 10.639/03 propõe modificações para a estrutura da própria sociedade brasileira. Partindo desse princípio, não será difícil compreender o nascedouro das dificuldades vivenciadas e enfrentadas no exercício de sua implementação. Tais dificuldades são reflexos da ideia enraizada de inferioridade do negro e superioridade do branco, fundada na colonialidade do ser, que justifica o racismo e as desigualdades étnico-raciais no país.

Entretanto, como sugere Oliveira (2011), como possibilidade, ela é um instrumento que pode criar as condições para a transformação das relações de subalternidade na educação brasileira, pois se propõe a ampliar o foco dos currículos, assumindo novas abordagens interpretativas sobre a identidade nacional, com alguns pressupostos não-eurocêntricos. Nesse processo, a formação dos professores/as ganha papel relevante, uma vez que “o desafio de contar e aprender uma história outra e fazer dela um elemento de novas perspectivas políticas, epistemológicas e indenitárias nos processos educacionais” (OLIVEIRA, 2011, p. 11) não está mais apenas a cargo dos movimentos negros, mas de todos os profissionais da educação. Todavia, concordamos com o autor que este continua sendo um campo de disputas, conflitos e negociações. E, portanto, “a produção de novas enunciações e espaços de enunciações” dependerá durante muito tempo ainda da capacidade de luta e organização coletiva da população negra brasileira para dar materialidade à intencionalidade da Lei e suas diretrizes.

Diante das reflexões apresentadas, consideramos que o pensamento negro em educação, em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, aponta elementos que podem configurar uma pedagogia decolonial da população negra no Brasil, uma vez que se propõe a enfrentar “o mito racista que inaugura a modernidade [...] e o monólogo da razão moderno-ocidental”. (RAFAEL BATISTA, 2009, apud WALSH, 2009). Assim, compõe o conjunto das pedagogias que se esforçam, como define Walsh (2009, p. 141), por “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual”, caracterizando-se como uma das pedagogias que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, embora ainda tenha muito a caminhar em busca de também incidir na insurgência e intervenção nos campos do poder, saber, ser e na vida, no sentido de implodir a matriz colonial.

Conta-se que

antes de deixar o porto do Ouidah, na atual República do Benin, os africanos escravizados eram levados à árvore do esquecimento – plantada pelo rei Agadja em 1727. Depois de nove voltas dadas pelos homens – as mulheres davam sete – acreditava-se que origens, identidade cultural, lembranças de suas moradas e de suas localizações geográficas perdiam-se no limbo. A memória era reconhecida pelos mercadores de escravos como uma poderosa arma de resistência. Ao que parece, eles estavam certos em relação à força da memória⁵.

Todavia, compartilhamos com os autores do texto citado anteriormente a ideia de que o poder da árvore pode ser questionado exatamente pelo fato da sobrevivência da raiz indenitária africana no Brasil e na diáspora negra.

Consideramos que as práticas educativas concebidas e executadas pelos movimentos negros no Brasil, assim como suas ações para incluir e disseminar os estudos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, são resultados dos esforços dessa população para dar a *volta inversa na árvore do esquecimento* e, dessa forma, reencontrar-se, refundar-se, reexistir.

Referências

ARANTES, Adlene Silva. O papel da Colônia Orfanológica Isabel na educação e na definição dos destinos de meninos negros, brancos e índios na Província de Pernambuco (1874-1889). 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

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.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: uma construção plural, original e complexa Revista Diálogo Educacional, vol. 10, núm. 29, enero-abril, 2010, pp. 151-169. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma Abordagem sobre a História da Educação dos Negros. In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e Outras Histórias. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).

⁵ Disponível em <http://diariodoandre.com/2010/08/12/volta-inversa-na-arvore-do-esquecimento/> Acesso em 21 de maio de 2012.

CUNHA Jr, Henrique. Metodologia Afrodescendente de Pesquisa. Texto de Trabalho na disciplina de Educação Gênero e Etnia na perspectiva dos Afrodescendentes, 2006. Disponível em: http://afrobrasileira.multiply.com/journal/item/52?&show_interstia l=1&u=%2Fjournal%2Fitem. Acesso em 05 de abril de 2011.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos Passos já Foram Dados? A Questão de Raça nas Leis Educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e Outras Histórias. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /Ministério da Educação, 2005. (Coleção Educação para Todos).

FANON, Frantz. Os Condenados da Terra. Tradução: Elnice Albergaria Rocha; Lucy Magalhães. Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos, SP: Ed. da UFSCar, 1997.

_____. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In: PAULA, Marlene; HERINGER, Rosana (Orgs.). Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

_____. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. O Jogo das Diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 3. ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Orgs.). o pensamento Negro em Educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1997.

HENRIQUES, Ricardo. Texto para Discussão nº 807 - Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90 (2001). Disponível em [http:// www.ipea.gov.br](http://www.ipea.gov.br) acesso em 05/04/2009.

LUZ, Itacir Marques. Compassos Letrados: profissionais negros entre instrução e ofício no Recife (1840 – 1860). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. e GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar/Universidad Central-IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, p. 287-324, 2008.

NEGRO E EDUCAÇÃO. Relatório do VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste do Brasil. Recife: Movimento Negro Unificado, 1988.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Histórias da África e do Africanos na escola: tensões políticas, epistemológicas e indenitárias na formação docente. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, p. 1-18, São Paulo, julho 2011.

PAIXÃO, Marcelo. *A Dialética do Bom Aluno: relações raciais e o sistema educacional brasileiro*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

_____. O ABC das Desigualdades Raciais: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo de 2000. *Teoria e Pesquisa*, São Carlos, SP, n. 42/43, p. 245-2264, jan./jul. 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar / Universidad Central-IESCO / Siglo del Hombre Editores, p. 93-126, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz – Bolivia. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III CAB, 2010.

_____. Interculturalidad Crítica y Pedagogia De-Colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. *Revista "Entre palabras"*, Fac. Humanidades y Ciencias de la Educación, No.3 - No.4, UMSA, La Paz - Bolivia, p 129-156, 2009.

_____. Interculturalidad, Plurinacionalidade y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Revista Tabula Rasa*, Bogotá – Colombia, nº 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

_____. Interculturalidad, colonialidade y educación. *Revista Educación y Pedagogia*, Medellín, Universidade de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 48, p. 25 – 35, Mayo –Agosto, 2007.