

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira como resistência às forças da colonialidade

The mandatory teaching of afro-brazilian history and culture as resistance to colonial forces

Regina Carla de J. Barbosa¹
Gilvan C. C. de Araújo²

Resumo: Este artigo traz uma reflexão sobre a relação entre as forças da colonialidade e as tentativas de freio sobre essas forças, como, no caso do Brasil, por meio da promulgação de leis, a exemplo da Lei nº 10.639/2003, que trata do estudo da cultura afro-brasileira nas escolas. Para contextualizar a situação atual, é traçado um breve panorama do racismo no Brasil, a resistência do povo negro e a decolonialidade como processo de desconstrução desse pensamento colonial. Esta análise considera a decolonialidade como um qualificador desse processo de reflexão das forças da colonialidade que ainda hoje agem na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003; racismo; decolonialidade

Abstract: This paper reflects on the relationship between the forces of coloniality and the attempts to curb these forces, such as, in the case of Brazil, through the enactment of laws, such as Law No. 10.639/2003, which deals with the study of Afro-Brazilian culture in schools. To contextualize the current situation, a brief overview is given of racism in Brazil, the resistance of black people and decoloniality as a process of deconstructing this colonial thinking. This analysis considers decoloniality as a qualifier of this process of reflection on the forces of coloniality that are still at work in Brazilian society today.

Keywords: Law 10.639/2003; racism; decoloniality

INTRODUÇÃO

¹ Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Brasília (UNB), Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Doutoranda da Universidade Católica de Brasília, bolsista CAPES. Professora do Colégio Militar de Brasília. E-mail: regina.carlajb@gmail.com

² Graduado em Geografia pela UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia FFLCH/USP, Pós-Doutorando em Educação pela PUCRS. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO Universidade Católica de Brasília. E-mail: gilvan.araujo@p.ucb.br

Recebido em 18/09/2023

Aprovado em 07/11/2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



No contexto das ciências sociais, uma das correntes de estudo de pensamento social latino-americano é o pós-colonialismo, que surgiu em meados dos anos 1980, em um movimento de contestação e desconstrução da colonialidade herdada do colonialismo europeu em diferentes continentes e regiões do mundo, na negação do outro e estruturação e consolidação de estruturas socio-históricas de preconceito e desigualdade.

O pensamento pós-colonial foi desenvolvido por um grupo de estudiosos em diversos departamentos de estudos culturais de universidades estadunidenses e europeias. Esse grupo buscou modos alternativos de conhecimento, questionou o caráter colonial/eurocêntrico dos saberes sociais sobre a América, o regime de dicotomia que estrutura sua dominação e a ideia da modernidade como modelo civilizatório único possível. (LANDER, 2005).

Os estudos pós-coloniais possuem perspectivas teóricas diversas e trazem diferentes contribuições, porém “apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade” (COSTA, 2006, p. 83). Estes estudos podem ser encontrados, por exemplo, no grupo Modernidade/Colonialidade, constituído em 1990 por intelectuais latino-americanos de várias universidades das Américas, critica um movimento pós-colonial constituído a partir de grupos pertencentes à metrópole e defende que a desconstrução do pensamento colonial deve partir dos povos colonizados – invisibilizados, silenciados, marginalizados, vítimas de epistemicídio e cujos saberes locais foram desqualificados ou desconsiderados, em detrimento dos conhecimentos exteriores – para aprenderem a partir da colônia e com a colônia.

Nas últimas décadas, a América Latina tem desenvolvido um modo próprio de ver, interpretar e agir no mundo sob uma nova perspectiva, do lugar do nós a partir destas perspectivas. Debates envolvendo diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, bem como estudiosos de áreas que vão da antropologia à história, da filosofia à economia compõem este amalgama de vias para uma contestação, questionamento e, também, superação da colonialidade histórica, seja política, ideológica, epistemológica, cultural e econômica (BALLESTRIN, 2013; MIGNOLO, 2017).

É nesse contexto que o Movimento Negro no Brasil passa a se empoderar e a se organizar de maneira ainda mais sistemática, fazendo com que se passe a questionar a imagem historicamente construída do negro, da negritude e do processo de escravização no país. Um dos pilares do pensamento pós-colonial é justamente a reificação de secularizações identitárias, permeadas por direcionamentos, vieses, formas de se pensar e fazer pautadas em estigmas, dogmas e diferentes variáveis de preconceitos, desigualdade e formas de

exploração a partir de traços étnicos, culturais, simbólicos, etc.

Nesse sentido, ganha fôlego a lógica da reparação histórica, em função da marginalização institucional vivenciada por esse grupo por mais de quinhentos anos na História brasileira. A partir dessa luta, iniciam-se pressões para que a legislação se atente para essa problemática, o que traz como frutos, depois dos anos 2000, a promulgação da Lei nº 12.711/2012 que determina a reserva de 50% das vagas nas universidades e instituições federais técnicas de ensino para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência e estudantes da escola pública; e a Lei nº 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, que está no foco da análise neste texto.

Em razão disso, é importante que se reflita mais a fundo sobre alguns conceitos, como racismo e decolonialidade, a fim de se compreender como, teoricamente, tais conceitos se interpenetram na própria constituição da negritude no Brasil. O presente artigo possui, portanto, o objetivo de contribuir para o debate envolvendo o racismo brasileiro à luz do pensamento decolonial, especialmente a pós-colonialidade, como forma de contestação e proposição crítica a superação das diferentes dimensões do racismo no país, seja individual, institucional ou estrutural.

RACISMO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

O Brasil possui um complexo histórico de colonização portuguesa, iniciado ainda no século XVI a partir de duas diretrizes: a simbólico-histórica, pautada na busca por terras de ampla extensão com recursos naturais imensuráveis, ao menos em tal camada mítico-narrativa; e, também, na exploração econômica tanto destes recursos naturais, diretamente extraídos ou produzidos via benfeitorias dos mais diferentes tipos (ARAÚJO, 2020).

No que tange ao segundo caso, mais econômico, há a escravização, inicialmente posta em prática a partir dos nativos originários das novas terras exploradas na América do Sul e, posteriormente de povos africanos. Bosi (1992), nos ajuda a compreender este histórico colonial, que coloca em prática um projeto cultural e econômico, unindo o simbólico religioso da maldição dos povos africanos como justificativa à escravização ao mesmo tempo em que angariava um incontável capital humano para exploração como mão de obra nas colônias americanas: “O destino do povo africano, cumprido através dos milênios, depende de um evento único, remoto, mas irreversível: a maldição de Cam, de seu filho Canaã e de todos os seus descendentes. O povo africano será negro e será escravo: eis tudo.” (BOSI, 1992, p. 256).

Para além deste estofo simbólico-cultural, e também religioso, há questões e aspectos a

serem considerados tanto na herança escravagatista como na luta antirracista, contemplando deste o reconhecimento e valorização dos negros no mundo do trabalho até a representatividade destas pessoas por meio de políticas públicas, movimento antirracista e diferentes formas de discriminação a partir de aspectos étnico-raciais.

A cultura de matriz africana é desvalorizada pela sociedade brasileira e os africanos e seus descendentes são discriminados em decorrência de suas características fenotípicas e de suas manifestações religiosas e culturais. No imaginário da população brasileira, “tudo que vem de negro, de preto ou é inferior ou é maléfico (religião, ritmos, hábitos, etc.)” (BENTES, 1993, p. 16).

A abolição no Brasil se deu em meio à difusão do darwinismo social. Também conhecida como teoria das raças, essa corrente surgiu na Europa no século XIX e tinha como pontos centrais a existência de raças “mais fortes e adaptáveis” que outras, o enaltecimento das ditas “raças puras” e a vinculação de características físicas ou grupos étnicos a aspectos morais. Originalmente, a teoria defendia que a mestiçagem representava a degeneração da raça pura; no Brasil, contudo, difundiu-se a ideia da miscigenação “positiva”, que tornaria a população cada vez mais branca. Dentro dessa perspectiva, o negro, para conquistar um lugar na sociedade e no mercado de trabalho, precisava embranquecer-se.

Nesse contexto, a mestiçagem deu origem ao discurso de que no Brasil não havia preconceito étnico-racial, noção reforçada pelo mito da democracia racial, amplamente defendido e divulgado por Gilberto Freyre. Em sua obra *Casa-Grande e Senzala*, Freyre (1963) defende que a miscigenação teria resolvido o problema do preconceito racial, fixando no imaginário da sociedade a suposta inexistência de desigualdades e conflitos raciais na estrutura social brasileira, no entanto, tal como defendido por Sousa Neto (2000):

Na realidade, a mediação social mais conhecida nossa é a violência, que marcou e marca nossa identidade. Violência contra os índios, contra os negros, contra os imigrantes, contra os pobres que nunca foram índios, nem tiveram donos, nem pátria mãe. E aí parece que esse imenso território sempre foi um mar de tranquilidade, pois não só não foi como continua a não sê-lo. Em um país de capitalismo tardio como o nosso, a violência institucionalizada e de legitimidade centralizada nos aparatos do Estado, fez o território nacional que conhecemos pela cor verde ser várias vezes lavado de sangue. (SOUSA NETO, 2000, p. 17).

Nessa linha, “[a] política de branqueamento, formulada após a abolição em 1888, visava à eliminação simbólica e material da presença dos negros, fazendo com que, ainda hoje, muitas pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento” (BRASIL, 2005, p.16).

Com isso, reforça-se o sentimento de que as pessoas brancas seriam intelectual e moralmente superiores às negras e, por isso, teriam direito a melhores condições de vida, cabendo ao negro sempre a posição de subalterno.

Tais ideias, somadas às condições do negro na sociedade brasileira, reforçam a existência do racismo como elemento estrutural de nossa sociedade. Isso porque o racismo tem por base questões históricas e legais que, por muito tempo, moldaram o sistema para dificultar o acesso das pessoas negras aos mesmos bens culturais e sociais a que as pessoas brancas tinham acesso, reservando às pessoas negras apenas um espaço de subalternidade, cuja existência se baseava em servir às pessoas brancas. Nessa perspectiva, “[a] sociedade escravista, ao transformar o africano em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (SOUSA, 1983, p. 19).

Diante desse contexto, para mudarmos tal cenário, precisamos combater a discriminação racial e o racismo estrutural, uma vez que a passividade leva à perpetuação da exploração do negro no Brasil. Santos (2003) sintetiza discriminação racial no Brasil da seguinte forma: discriminamos o negro, mas não admitimos a segregação racial que praticamos, ou seja, o que Bourdieu (2009) chama de produção simbólica, mas em sentido de desconstrução e superação, tal como proposto pelo pós-colonialismo do Sul Global:

O campo de produção simbólica é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é ao servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção. [...] Os “sistemas simbólicos” distinguem-se fundamentalmente conforme sejam produzidos e, ao mesmo tempo, produzidos por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um campo de produção e de circulação relativamente autônomo: a história da transformação do mito em religião (ideologia) não se pode separar a história da constituição de um corpo de produtores especializados de discursos e ritos religiosos, quer dizer, do progresso da divisão do trabalho religioso, que é, ele próprio, uma dimensão do progresso da divisão do trabalho social, portanto, da divisão em classes e que conduz, entre outras consequências, a que se desapossam os laicos dos instrumentos de produção simbólica. (BOURDIEU, 2009, p. 12-13).

A cor, a identidade o sentir-se ser fazem parte de um constructo que até mesmo ultrapassam a perspectiva simbólica anteriormente exposta. Tal como defendido por Escobar (2015) trata-se de um resgate, reconhecimento, respeito e reificação do papel da ancestralidade, da ontologia identitária de povos originários, da voz ao silêncio histórico e territorial e o reconhecimento de como tais processos permeados de variáveis políticas, econômicas e sociais

estão intimamente ligados ao engendramento cultural da América Latina para uma nova perspectiva ontológica das identidades aqui localizadas, transpostas, transformadas e entrelaçadas: “siempre hay algo en todos estos mundos que ‘excede’ la influencia de lo moderno; este ‘exceso’ que resiste definición y reducción a lo moderno es también un fundamento importante de la ontología política y de la práctica política ontológica.” (ESCOBAR, 2015, p. 96).

Mesmo com o indicativo dos dados estatísticos, no Brasil em 2022, no cenário educacional, o percentual de jovens pretos com 19 anos que completaram o ensino médio era de 61%, enquanto o percentual de pardos era de 62,4% e de brancos 75,3%, conforme dados compilados em série histórica de Pnad Contínua 2º trimestre do IBGE, entre os anos 2012 e 2022, pelo instituto Todos pela Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2023), mostrando abismais desigualdades entre brancos e negros, acreditamos que essa realidade não nos diz respeito, pois a maior parte dos brasileiros só vê o racismo dos outros e nos outros, nunca neles mesmos. Essa postura é consequência direta da normalização do racismo e das práticas discriminatórias baseadas na ideia de raça, na sociedade brasileira, embasadas pelo falacioso mito da democracia racial.

Nessa linha, Almeida (2019) defende que o racismo institucional (ou estrutural) ocorre quando as instituições concedem às pessoas, de modo direto ou indireto, benefícios ou prejuízos alicerçados na raça. Isso se agrava na medida em que as instituições buscam conservar a ordem social à qual estão ligadas; e o racismo institucional é precisamente a concretização do racismo na ordem social vigente. Assim, a desigualdade racial é uma particularidade da sociedade na qual as engrenagens institucionais são controladas por grupos raciais privilegiados para garantir vantagens políticas e econômicas – o que gera impacto maior que a atuação extremada de indivíduos ou grupos racistas.

Dessa forma, as instituições, inseridas em uma sociedade que mantém práticas racistas em seu cotidiano, contribuirão para que essas injustiças sejam perpetuadas se adotarem um posicionamento passivo frente à desigualdade racial. Se a passividade leva à perpetuação da exploração do negro no Brasil, a mudança desse cenário pressupõe, portanto, o combate à discriminação racial e ao racismo estrutural e requer um posicionamento ativo e intencional das instituições que visem a romper com as práticas racistas normalizadas pela sociedade (ALMEIDA, 2019).

No âmbito das instituições, o racismo é inter-relacionado a projetos políticos e condições socioeconômicas, que podem estar a serviço de demandas e interesses dos grupos sociais dominantes. Para não corroborar essa lógica, a escola precisa atuar no combate ao

racismo e em defesa das minorias que sofrem preconceito racial. A esse respeito, Munanga (2005) afirma que a função da escola é mostrar a diversidade como um fator de agregação, aprendizado e complementariedade para as sociedades, e não de hierarquização e de categorização dos grupos sociais.

Nesse contexto, a educação ganha papel fundamental para a construção de uma nova visão de mundo e de sociedade, amparada em valores de respeito, diversidade e multiculturalidade. Tal questão mostra-se premente, uma vez que se vive ainda em uma sociedade na qual o racismo está enraizado. Conforme afirma Ianni (2004, p. 21), “a questão racial modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente”.

O NEGRO BRASILEIRO: UMA HISTÓRIA DE REAÇÃO, RESISTÊNCIA E LUTA

Faz-se necessário recordar que a população negra jamais foi passiva diante da situação de escravidão, de discriminação e de injustiças e que “a movimentação, a reação e a resistência que fazem parte da história do negro brasileiro constituem momentos importantes da história do Brasil” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 107). Durante o período escravista, escravos fugitivos formaram, na Serra da Barrigada em Pernambuco, o Quilombo dos Palmares, que se iniciou com poucas pessoas e chegou a ter 30 mil quilombolas, tornando-se um símbolo da resistência negra no Brasil. Para Freire (2011, p. 149), “os quilombos foram um momento exemplar daquela aprendizagem de rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da ‘obediência’ necessária, partiram em busca da invenção da liberdade”.

Após a abolição, as lutas e reivindicações da comunidade negra tomaram outras direções. Segundo Gomes (2017), o Movimento Negro no Brasil luta pela superação das desigualdades raciais, traz a discussão sobre o racismo para o campo das políticas públicas e atribui à raça uma potencialidade emancipatória – e não mais de manutenção da ideologia dominante. Nesse sentido, retira a conotação de inferioridade do conceito de raça, ressignificando-o e politizando-o de modo afirmativo e o evidenciando como construtor de identidades étnico-raciais que necessita de um choque frontal de um real, complexo e sangrento processo histórico para que também a abolição não seja um: “Produto dessa naturalização da construção do País, disseminou-se um conjunto de concepções que, desde o princípio, tratavam o Brasil como um paraíso nos trópicos, formado a partir de processos pacíficos e com a ausência de comoções sociais.” (SOUSA NETO, 2000, p. 17)

Diante desse cenário, percebe-se a importância de lutar pelo empoderamento das pessoas negras no Brasil. A esse respeito, Berth (2020, p. 23) ressalta que empoderar é “pensar em caminhos de reconstrução das bases sociopolíticas, rompendo concomitantemente com o que está posto, entendendo ser esta a formação de todas as vertentes opressoras que temos visto ao longo da história”. O empoderamento, nessa concepção, objetiva uma mudança social, o rompimento das estruturas hierarquizadas do poder que visam à exploração dos grupos historicamente oprimidos, novamente, em diálogo do que é proposto por Escobar (2015, p. 98) sobre a resistência identitária frente aos movimentos de silenciamento de povos e culturas: “La autonomía se refiere a la creación de las condiciones que permitan cambiar las normas de un mundo desde adentro. Puede incorporar la defensa de algunas prácticas de larga data, la transformación de otras, y la invención de nuevas prácticas”

Contudo, é preciso compreender que o combate ao racismo não é uma luta exclusiva dos movimentos negros, mas uma luta de todos os segmentos da sociedade. A escola, enquanto instituição social, deve lutar pela superação do racismo e posicionar-se contra toda e qualquer forma de discriminação racial. Isso porque a neutralidade não é uma opção quanto a esse tema; a inércia pode perpetuar e incentivar as condições de opressão em que vivem as minorias sociais. Conforme nos lembra Freire (2011, p. 37) “[faz] parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”.

Dessa forma, leis afirmativas, como a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, no qual serão incluídos o estudo 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 são fundamentais para que a lógica do racismo institucional possa ruir em nossa sociedade.

É por esse alinhamento que a Lei prevê que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira sejam ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, como forma de se compreender o negro, sua história, sua cultura e a própria noção de negritude em uma perspectiva de construção da identidade étnico-racial, que está na gênese da construção da própria ideia de brasilidade. O ensino da cultura afro-brasileira nas escolas é instrumento de grande importância para a ocupação, por pessoas negras, de espaços na sociedade que durante muito tempo lhes foram

negados no Brasil. Essas ações também visam dar às pessoas negras a oportunidade de conhecer mais a fundo as matrizes de sua própria origem e de nossa própria formação como sociedade.

Isso é particularmente relevante por ser o Brasil um país estruturalmente racista. Amparada em um falso mito de democracia racial, a sociedade brasileira por décadas negou o próprio racismo e criou uma confusão na percepção da negritude entre as próprias pessoas negras, reforçando a lógica de que essa negritude e sua conformação cultural seriam valores menores e irrelevantes. A partir dessa lógica, gerações e gerações de pessoas negras cresceram acreditando que deveriam ocupar um lugar de subalternidade. Ao longo do tempo, essa percepção passou a ser questionada, e uma série de leis foram editadas, com o intuito de garantir ao negro o espaço social que lhe é de direito, como um cidadão de um país livre, laico e democrático. Teve grande relevância, teoricamente, nessa tomada de consciência, uma série de movimentos externos, como a própria teorização crítica a respeito da noção de colonialidade e seus problemas na percepção do negro em relação a si no Brasil.

DECOLONIALIDADE: UM PROCESSO DE DESCONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO COLONIAL

Centamente, uma das maneiras de se combater o racismo estrutural em um país com um passado de exploração colonial, calcada na escravidão, como ocorreu ao Brasil, é a compreensão do que foi esse sistema colonial e a sua desconstrução. Essa desconstrução se faz necessária pelo fato de essa lógica perpetuar na sociedade a naturalização de que é aceitável uma relação em que alguns explorem uma maioria; e que essa minoria que explora possa se perpetuar em posições de poder e privilégio.

E uma das estratégias para essa manutenção de privilégios está na desconsideração da identidade cultural do explorado, tentando normalizar uma lógica em que culturas, corpos e crenças são tidos como maléficos ou inferiores, como se fez na América Latina em relação às pessoas negras e indígenas. É contra essas forças de opressão e de silenciamento que ganham força, a partir dos anos 1980, na América grupos de estudos críticos a essa herança colonial, desconstruindo-a, como o grupo Modernidade/Colonialidade

Duas contribuições do trabalho desse grupo foram de fundamental importância para o entendimento da modernidade/colonialidade. A primeira foi a apresentação do conjunto de ideias, trabalhos, debates de autores do pensamento negro de forma estruturada e sistematizada. A segunda contribuição foi discutir o conceito de raça como eixo fundante do sistema-mundo moderno colonial, já que o racismo, segundo Grosfoguel (2023, p. 59), “é um princípio

constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero”. Dessa forma, a existência da modernidade foi constituída a partir da colonialidade, e a decolonialidade é a luta contra os impactos epistemológicos e simbólicos decorrentes da colonialidade.

Para Montero (1998) a luta pelo reconhecimento de modos diversos de construir o conhecimento, que vem ocorrendo na América Latina nas últimas décadas, possibilitou o desenvolvimento de um modo próprio de ver, entender e atuar no mundo sob uma perspectiva própria da América. Esse paradigma se pauta pelas seguintes ideias centrais: (i) uma concepção de comunidade e de participação e de um modo recíproco de constituir e de constituir-se a partir de uma episteme de relação; (ii) a ideia de libertação alcançada por meio da construção de uma consciência crítica para desnaturalizar os modos padronizados de aprender e construir-se no mundo; (iii) a mudança do papel do pesquisador social, o reconhecimento do sujeito da investigação como ator social construtor do conhecimento; (iv) o reconhecimento do conhecimento como histórico, indeterminado, indefinido, inacabado, relativo e múltiplo derivado da diversidade de vozes, de mundos de vida; (v) a resistência a partir da compreensão da dependência e da tensão entre minorias e majorias e das maneiras singulares de conhecer; e (vi) a revisão de métodos, os aportes e as renovações oriundas deles.

Para compreendermos essa nova organização, que subverte a lógica de organização colonial iniciada a partir da dominação e exploração do continente americano pelos europeus, é importante entender a relação existente entre o conceito de colonialismo e de colonialidade, assim como suas distinções. Segundo Quijano (2009, p. 73),

Colonialidade é um conceito diferente, ainda que vinculado a colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado.

O autor destaca que o colonialismo é temporal, enquanto a colonialidade é atemporal – deriva do colonialismo, sobrevive a ele e se mantém enraizada no imaginário do colonizado mesmo após a independência territorial. A colonialidade é, portanto, o princípio fundante do modelo mundial de poder capitalista, que divide o mundo em dois hemisférios com base na

classificação racial. Desse modo, a raça, o racismo e a racialização são os eixos vitais das relações de dominação: enquanto o europeu é posto como a raça pura e civilizada, os povos originários do continente americano são vistos como selvagens, e todo seu conhecimento e sua cultura são considerados inapropriados e, por isso, desqualificados e ignorados. Dessa forma, a colonialidade do poder tem por consequência a colonialidade do saber e do ser.

Nessa perspectiva, Walsh (2009) considera que os padrões de poder coloniais perpetrados pela racialização, pelo conhecimento eurocêntrico e pela hierarquização de seres humanos são sustentados pelas estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade, e romper com essas estruturas é papel da decolonialidade. Dessa forma, a decolonialidade busca construir caminhos diferentes de ser, estar, pensar, conhecer, sentir e viver a partir do colonizado, do oprimido, do silenciado. Para Catherine Walsh, a decolonialidade se diferencia do conceito de descolonialidade, em que “des” significa negação, como forma de reversão da colonialidade. A decolonialidade, por sua vez, prega uma atitude contínua de “transgressão, intervenção, insurgência e incisão” (WALSH, 2009, p. 14-15) contra a dominação do pensamento colonial. Nesse sentido, considera os múltiplos conhecimentos, as múltiplas culturas que produzem diversas e variáveis formas de epistemes que devem ser vistas horizontalmente com o conhecimento europeu.

A colonialidade do saber coloca o conhecimento europeu como origem do conhecimento moderno, que se expande de forma vertical e linear para a América. Nessa perspectiva, a Europa se coloca como centro do mundo e fonte do conhecimento universal, racional, objetivo. Segundo Gonçalves (2005, p. 3), somos afetados por “um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias”. A decolonialidade do saber coloca em xeque o legado epistemológico do eurocentrismo, que entende a Europa como produtora do único conhecimento válido, e a América como receptor passivo desse conhecimento.

Nessa linha, Boaventura Santos considera o pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal, que consiste

num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2009, p. 23).

No contexto do pensamento abissal, o conhecimento e a cultura produzidos nos territórios coloniais são colocados do lado da linha do invisível e, portanto, considerados irrelevantes, ausentes – *i.e.*, somente o conhecimento das sociedades metropolitanas é validado. O pensamento abissal tem como princípio fundante a prevalência de um lado da linha, o que implica a exclusão de toda a realidade existente do outro lado da linha. Esse processo de exclusão, invisibilização e desvalorização do “outro” (enquanto colônia) e de hegemonia da metrópole (enquanto lado visível) caracteriza o processo de colonialidade, que está enraizado na nossa sociedade.

Na área do conhecimento, o pensamento abissal concede à ciência moderna o status de universal e a autoridade para determinar o que é verdadeiro e o que é falso. No entanto, “a validade universal da verdade científica é, reconhecidamente, sempre muito relativa, dado o facto de poder ser estabelecida apenas em relação a certos tipos de objetos em determinadas circunstâncias e segundo determinados métodos” (SANTOS, 2009, p. 25). Dessa forma, o conhecimento científico não apreende toda a realidade, apenas uma parte dela, e os conhecimentos que se encontram do outro lado dessa linha são invisibilizados, por não fazerem parte desse universo do verdadeiro ou falso.

Nesse contexto, somente uma resistência ativa que pense e aja para além do pensamento abissal poderá romper com a linha que estabelece que o conhecimento visível, válido, existente e universal pertence à metrópole, enquanto o conhecimento advindo do território colonial é invisibilizado, desvalorizado e inexistente. Essa resistência é promovida pelo pensamento pós-abissal, que remete ao aprender com o Sul e segundo uma epistemologia do Sul. Essa corrente confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia dos saberes, que tem por fundamento o reconhecimento da pluralidade dos conhecimentos heterogêneos, interligados de modo horizontal. Enquanto ecologia, o pensamento pós-abissal tem como premissa a

[...] diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo. (SANTOS, 2009, p. 45-46)

A esse respeito, Walsh (2009, p. 15) acrescenta que “as categorias binárias oriente/ocidente, primitivo/civilizado, irracional/racional, mágico/mítico-científico e tradicional/moderno justificam a superioridade e a inferioridade – razão e não razão,

humanização e desumanização”. Essa visão cartesiana do mundo promove a colonialidade do ser ao traçar uma linha divisória entre o que tem valor e o que não tem, desconsiderando a história, a cultura, a filosofia e os saberes dos descendentes africanos. Nesse sentido:

A “ciência” (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos “culturais” em que as pessoas encontram a sua “identidade”; elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do conhecimento engendraram a colonialidade do ser [**colonialidad del ser**] (MIGNOLO, 2023a:633 Apud TORRES, 2009, p. 356)

No trecho acima, Mignolo (2023) faz uma relação entre o ser e a linguagem. Nessa perspectiva, o poder e o conhecimento, enquanto mecanismos de exclusão, originam o ser-colonizado, produto da modernidade/colonialidade que é constituída pelas inter-relações da colonialidade do poder, do saber e do ser. Para Torres (2023), cada um desses aspectos é formado por três elementos. O saber é composto pelo sujeito, pelo objeto e pelo método, sendo a relação entre o sujeito e o objeto definida pelo método; o poder é formado pela estrutura, pela cultura e pelo sujeito, tendo o sujeito um lugar fixo na estrutura social e cultura; e o ser é composto pelo tempo, pelo espaço e pela subjetividade, sendo o ser colonizado considerado fora do tempo e espaço humanos – *i.e.*, ele é descoberto juntamente com suas terras e sua subjetividade é anulada.

Dessa forma, a colonialidade do ser envolve o domínio da concepção colonial na visão e da experiência de tempo e espaço, assim como na subjetividade. O reconhecimento da colonialidade por meio da desconstrução do outro histórico e cultural vai ao encontro da ideia de resistência por meio de movimentos sociais, culturais e acadêmicos que buscam desafiar e superar as estruturas de poder coloniais.

Esse processo de reconhecimento, desconstrução e resistência do outro colonial envolve a valorização das culturas e conhecimentos indígenas, afrodescendentes e de outros grupos historicamente marginalizados (DUSSEL, 1994). Uma parte fundamental do trabalho para combater a colonialidade envolve a desconstrução das categorias de "outro" que foram historicamente usadas para oprimir e dominar, para que seja possível reconhecer a diversidade e a igualdade de todas as culturas e grupos étnicos.

Torres (2023) ressalta que o mundo não pode ser analisado somente pela estrutura de poder existente, mas como uma rede de relações de poder, que envolve a economia e a política; de saber, que determina a validade dos conhecimentos; e de ser, que atribui ou não qualidade à experiência vivida.

Portanto, a modernidade/colonialidade tem por eixo fundante a colonialidade do poder, do saber e do ser, uma vez que a posição no tempo, no espaço, na estrutura de poder, na cultura, e na produção do conhecimento constitui o sujeito colonizado. Para Torres (2023), o sujeito colonizado, visto como ente formado na intersecção da colonialidade do poder, do saber e do ser rompe com as ideias impostas pela modernidade/colonialidade ao assumir uma atitude decolonial a adotar uma postura crítica para mudar a visão de mundo com base na qual sua posição foi determinada – *i.e.*, sistemas de valores que procuram desvalorizar, invisibilizar, desacreditar sua historicidade, sua cultura e seus saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OLHARES DOS PESQUISADORES

A reflexão aqui proposta não pretende, de maneira alguma, esgotar o oceano de reflexões que ainda são necessárias em torno da temática da decolonialidade, do racismo e das suas implicações na dinâmica educacional brasileira. Antes de tudo, pretende ser mais uma inquietação para essa reflexão, a fim de que busquemos mais aprofundamento teórico para que a prática educacional possa ser redirecionada e pensada numa lógica antirracista, mas de maneira fundamentada, compreendendo as raízes de nosso racismo e as constantes tentativas e práticas de apagamento a que as pessoas negras são sistematicamente impostas em nossa sociedade, em razão de uma estrutura racista.

A análise do conjunto dessas relações permite compreender de que maneira as estruturas são formadas em determinada visão de mundo. Apenas por meio da conexão dessas relações de ser, poder e saber, “a modernidade/colonialidade poderia sistematicamente produzir lógicas coloniais, práticas e modos de ser que apareceram, não de modo natural, mas como uma parte legítima dos objetivos da civilização ocidental moderna” (TORRES, 2023, p. 42).

É para a quebra dessa naturalização da colonização, da legitimação de uma visão de mundo excludente e violento que se levanta a lógica da decolonialidade e que se mostra a relevância de legislações como a prevista na Lei nº 10.639/2003. Em um país racista que não se compreende racista, é preciso que a força da Lei obrigue as pessoas a se debruçarem sobre essa verdade inconveniente, a fim de desconstruir, mesmo que a contragosto, inicialmente, as lógicas coloniais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. Coleção Feminismos Plurais.

ARAÚJO, G. C. C. O imaginário canônico americano e os símbolos edênicos. **Élisée - Revista de Geografia da UEG**, v. 9, n. 1, abr. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/9401> Acesso em 15 de set, 2023.

BALLESTRIN, L. M. A. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 2, p. 89-117. 2013. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772> Acesso em 14 de set, 2023.

BENTES, R. N. de M. **Negritando**. Belém: Graphitte, 1993.

BERTH. J. **Empoderamento**. São Paulo: Carneiro; Jandaíra, 2020. Coleção Feminismos Plurais.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Ed. 12. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10639, 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] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação/Secad. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2005.

COSTA, S. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

DUSSEL, E. **El encubrimiento del otro**. Hacia el origen del mito de la modernidad. 3. ed. Quito: Abya-Yala, 1994.

ESCOBAR, A. Territorios de diferencia: la ontología política de los “derechos al territorio” **Desenvolv. Meio Ambiente**, v. 35, p. 89-100, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/43540> Acesso em 14 de set, 2023.

FREYRE, G. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Brasília: Edunb, 1963.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GONÇALVES, C. W. P. Apresentação da edição em português. In: DUSSEL, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 20 maio/2023.

GROSFOGUEL, R. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: COSTA, J. B. TORRES, N. M. GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

IANNI, O. Dialética das relações raciais. **Revista: Estudos Avançados**. São Paulo: 2004.p. 21-30.

LANDER, E. (Org.). Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: DUSSEL, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. Disponível em:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100708034410/lander.pdf>. Acesso em: 20 maio/2023.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Revista Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, n. 1 v. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772> Acesso em 14 de set, 2023.

MONTERO, M. **Paradigmas, conceptos y relaciones de una nueva era**: Cómo pensar las Ciencias Sociales desde América latina. Seminario de Ciencias Sociales: reflexiones de fin de siglo. Caracas: Dirección de Posgrado, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Central de Venezuela, 1998.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. 2.ed. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2016.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S. e MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, S. A. Ação afirmativa e mérito individual. In: LOBATO, F; SANTOS, R. E. dos (Org.). **Ações Afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUSA, N. S. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. A Ciência Geográfica e a Construção do Brasil. In: Terra Livre, São Paulo, v. 15, p. 09-20, 2000. Disponível em: Acesso em 15 de set, 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota técnica**: desigualdades étnico-raciais nas matrículas e na conclusão do ensino médio. São Paulo: 2023. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/acesso-de-jovens-negros-ao-ensino-medio-tem-uma-decada-de-atraso-em-comparacao-com-brancos/>. Acesso em: 10 set. 2023.

TORRES, N. M. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e decolonialidade. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, N. M. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: COSTA, J. B. TORRES, N. M. GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2 ed. 4 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. Bolivia- La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.