

**EDUCAÇÃO BRASILEIRA E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL:
A ESCOLA, A EXCLUSÃO DO NEGRO E A NECESSIDADE DE REINVENÇÃO
ESCOLAR**

**BRAZILIAN EDUCATION AND ETHNIC-RACIAL DIVERSITY:
THE SCHOOL, THE EXCLUSION OF BLACK AND THE NEED FOR
REINVENTION OF THE SCHOOL SYSTEM**

Jonathas Sant'Ana
(Universidade Estadual de Goiás)
Cristiane Rosa Lopes
(Universidade Estadual de Goiás)

Resumo: Este artigo discute a configuração da educação escolar no Brasil, com foco na exclusão histórica do negro das salas de aula, no protagonismo negro para o acesso à educação formal e nas diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. A proposta não é uma narração histórica descritiva, mas a problematização da exclusão racial, tendo como eixo central a constatação de que a escola na forma como existiu e ainda persiste funciona intencionalmente para excluir a diversidade. Aponta-se, assim, para a necessidade de uma descolonização epistemológica, alinhada a paradigmas educacionais emergentes, que levem à reinvenção do sistema escolar.

Palavras-chave: Educação. Diversidade étnico-racial. Reinvenção escolar

Abstract: This article discusses the configuration of schooling in Brazil, focusing on the historic exclusion of the black of the classrooms, on the black leadership for access to formal education and on the guidelines for the education of ethnic-racial relations. The proposal is not a descriptive historical narration, but the questioning of the racial exclusion, centered on the fact that the school in the way existed and still exists intentionally works to exclude diversity. There is therefore the need for an epistemological decolonization, aligned to emerging educational paradigms, leading to the reinvention of the school system.

Key-words: Education. Ethnic-racial diversity. Reinvention of schooling

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é um direito social conquistado, regulamentado por leis e exercido principalmente no acesso à escolarização. Percebe-se, todavia, que não apenas seu acesso tem sido compulsório, mas, também, na maioria das vezes, a formatação educativa oferecida, como se houvesse um único modelo possível e/ou desejável para a escola e para os alunos, desconsiderando as diversidades presentes no país.

Os dados mais atualizados sobre o sistema de Educação Básica do Brasil apontam que 98,4% da população em idade para cursar o Ensino Fundamental está matriculada nas

instituições públicas ou privadas de ensino.¹ A maioria destes estudantes está em escolas com configurações pedagógicas e arquitetônicas bastante similares. Apesar de diferenças qualitativas quanto à educação oferecida, das realidades locais e dos sujeitos educandos e educadores, as escolas seguem basicamente um mesmo modelo, poucas vezes questionado radicalmente, ou seja, em suas raízes.

A educação escolarizada é uma prática social, e assim sendo não é dada, natural, ou divinamente revelada. Pelo contrário, as escolas são invenções humanas que buscam, com uma visão ou outra e com esta ou aquela abordagem, fazer sobreviver o homem de geração em geração, preservando e transformando, com intenção de evoluir. Também compreende-se que práticas escolares influenciam na formação dos sujeitos que as vivenciam, não apenas na dimensão cognitiva, mas em várias outras, como a identitária.

Todavia, no decorrer da história da educação, especialmente no Brasil, alguns grupos subalternizados socialmente, como os negros e indígenas, têm ao menos duas dimensões de exclusão: numa primeira dimensão foram sistemática e explicitamente excluídos do acesso à educação oficializada; e posteriormente, depois de integrados numericamente, foram excluídos simbolicamente, sem ter apresentados no espaço escolar as contribuições histórico-culturais produzidas por eles mesmos, ou ainda com a representação destas contribuições de forma estereotipada.

Nesta direção, este artigo apresenta primeiramente uma análise da história de exclusão do negro da educação e da escola no Brasil. Em seguida é discutido o protagonismo negro para o acesso à educação e para a formulação legal da educação das relações étnico-raciais. Estes dois pontos levam ao tópico onde se questiona o formato hegemônico da atual escolarização, propondo a reinvenção educacional/escolar a partir da diversidade, alinhada à descolonização epistemológica e aos paradigmas educacionais emergentes. Finalmente, faz-se algumas conexões entre os tópicos abordados no artigo, enfatizando o papel coletivo que os educadores têm em seu contexto para repensar e reinventar suas práticas pedagógicas e instituições.

¹ Estatística da Meta 2 do diagnóstico do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>> Acesso em 15 de outubro de 2015.

UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÃO DO NEGRO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O Brasil surge, ao menos em uma versão da história, num contexto de interesses econômicos exploratórios e colonizadores. De acordo com Freyre (2003, p. 65), o país se compôs como nação “agrária na estrutura, escravocrata na técnica de exploração econômica, híbrida de índio – e mais tarde de negro”. Tal miscigenação se apresenta, por exemplo, na influência biológica da África na constituição populacional brasileira, que tem em sua grande maioria o genoma africano (ARANHA, 2006, p. 328). Esta miscigenação, entretanto, tem de ser problematizada, pois não se trata de um processo harmonioso como muitas vezes se faz parecer. Pelo contrário, a mistura de genes europeus, indígenas e africanos se deu num processo de extensa exploração do primeiro grupo sobre os outros dois e sobre a natureza.

Para Santos (2002), o Ocidente marca-se pela descoberta do Outro numa relação de saber e poder. Quem tem mais poder e saber (Ocidente) é que declara o Outro como descoberto. Na história o descoberto assumiu três formas: O Oriente, o selvagem e a natureza. Aqui interessa saber sobre a “descoberta” do Outro selvagem, pois a América e a África são a descoberta do selvagem, marcado como “o lugar da inferioridade”. Segundo o autor, ainda vigora o discurso de superioridade ocidental sobre os povos ameríndios e africanos. Por isto é necessário problematizar a miscigenação brasileira, sua formação com base na diversidade, pois o processo de produção da nação foi permeado por violência. A constante relação de abuso existente no país deriva das intenções ocidentais dominantes, que discursam sobre o Outro como inferior. Assim, deve-se considerar que o Ocidente tem “*a ver* com uma entidade geográfica, a Europa, com uma religião, a cristandade, com uma filosofia, o Iluminismo, com uma raça, a raça branca, com um sistema econômico, o capitalismo” (LATOUCHE, 1996, p. 34), excluindo os sujeitos “desviantes” do processo de desenvolvimento, a não ser que de alguma forma tornem-se ocidentalizados.

Partindo deste contexto, compreende-se que também há necessidade de problematizar as narrativas sobre a história do negro e de seu acesso à educação e à escola no Brasil. Conforme Queiroz (2000), a narrativa histórica sobre a escravidão negra no Brasil está conectada basicamente a duas visões distintas sobre o escravismo neste país. Por um lado, tem-se alguns a defender a ideia de que o sistema era brando, benevolente, enquanto outros afirmam que o mesmo foi violento e cruel.

Na primeira perspectiva, claramente conservadora, tem-se principalmente a influência de Gilberto Freyre. Em sua obra sustenta-se a ideia de que na escravização à

brasileira “predominavam a empatia entre as raças e a amenidade na relação senhor-escravo” (QUEIROZ, 2000, p. 104). Para Freyre, isto explicaria a miscigenação presente no Brasil, fundamentando a partir daí a crença numa “democracia racial”, onde não existem conflitos entre os grupos categorizados como raças distintas, destacadamente negros afrodescendentes, brancos europeus e indígenas. Na segunda perspectiva, presente no campo historiográfico a partir de 1950, a violência é considerada como a relação basilar no sistema escravista brasileiro, pois foi sobre este que se sustentou o capitalismo comercial europeu.

Todavia, pode-se considerar que de modo geral a literatura historiográfica sobre o Brasil, não apenas sobre o período de escravidão, não problematiza de maneira direta os conflitos raciais, levando à quase inexistência de publicações sólidas sobre o assunto (FONSECA, 2007). Também faltam publicações sobre a história do negro na educação brasileira. Ferreira (2013, p. 198) pontua que além da falta de estudos sobre a história do negro na escola brasileira, “A produção historiográfica eurocêntrica que viceja, geralmente tende a omitir a presença do negro na escola, bem como o processo de “obstacularização” afrodescendente na escola, no contexto imperial no Brasil”. Na interpretação do autor, isto está ligado a uma negatização da África e dos africanos e afrodescendentes.

A partir destas considerações é possível discutir a exclusão do negro da educação e da escola. Para tanto, temos como base a obra de Tobias (1972), que traça um panorama amplo da história da educação brasileira, incluindo a relação entre o negro e a educação desde 1500. Neste panorama histórico, o autor sintetiza a educação brasileira em quatro fases: a educação cristã; a aristocratização do ensino brasileiro; a socialização do ensino brasileiro; e a procura de autenticidade.

De acordo com Tobias (1972), a primeira educação escolar que ocorre no Brasil é a educação cristã, pensada e aplicada pela Companhia de Jesus no contexto histórico das grandes navegações europeias, da colonização posterior à “descoberta” do Brasil, da expansão da Igreja Católica e de sua catequização por meio da Contrarreforma. Por mais de dois séculos os mestres jesuítas comandaram as escolas brasileiras, impondo a necessidade de aprender seus conhecimentos eurocentrados e “superiores”, embasados num imaginário de inferiorização dos índios e dos negros.

Apesar de afirmar que o negro não teve qualquer acesso a esta primeira educação, Tobias (1972) não problematiza o assunto. Pelo contrário, ao tratar do negro na educação cristã, afirma que houve intenso intercâmbio entre negros e brancos e entre Brasil e África,

formando um país sem preconceito de cor. Numa análise desde a ótica de Queiroz (2000), as afirmações do autor sobre relações harmoniosas entre negros e brancos possivelmente é característica de influências conservadoras de Gilberto Freyre à compreensão das relações étnico-raciais.

Tobias (1972) explica que o sistema educacional brasileiro dirigido pelos jesuítas tinha três etapas: a primária, onde se aprendia a ler e escrever; a média, com foco no encaminhamento de alguns privilegiados ao ensino superior; e a superior, de caráter universitário e situada na maioria das vezes fora do Brasil. Na primeira fase o ensino era mais aberto, já que visava “salvar a alma” dos brasileiros e indígenas, mas depois tornava-se aristocrático, tendo no nível médio apenas a elite endinheirada. Mesmo na fase primária o negro não tinha vez, pois era o grupo excluído apesar do discurso de respeito ao humano e de direito à educação.

Percebe-se que a primeira educação sistemática no Brasil era excludente em suas bases, isto é, em suas influências culturais, pois aceitava apenas o que vinha da Europa; era excludente de modo concreto especificamente para o negro; e era excludente no que diz respeito a seus meios e fins, pois tinha formato arquitetônico-pedagógico passivo e centralizado no adulto visando a formação de um sujeito ideal, o padre, e não uma formação aberta. Sendo assim, pode-se considerar que a educação e a escola no Brasil nascem excluindo o negro e a diversidade de suas bases, meios e fins.

Na fase seguinte da educação brasileira, a de aristocratização do ensino, até o início do século XIX, o negro continuou sendo excluído das escolas, desta vez através de legislações que proibiam seu acesso à escolarização. Dentre elas, uma lei, na Província do Rio Grande do Sul, prescrevia que: “São proibidas de frequentar as escolas públicas: 1.º – as pessoas que padecem de moléstias contagiosas; 2.º – os escravos e prêtos ainda que sejam livres ou libertos”. Outra, na Província do Rio de Janeiro ditava que: “Os escravos não poderão ser admitidos, ainda que os seus senhores se queiram obrigar pela despesa” (TOBIAS, 1972, p. 133).

Neste período a educação escolar ainda não era encarada como direito, e não havia a obrigatoriedade legal de o Estado oferecê-la. A escolarização funcionava como um funil, que tinha sua parte mais estreita no ensino médio, onde prevaleciam o poder financeiro dos estudantes e o caráter enciclopédico e memorizador da pedagogia que preparava para o ingresso nas universidades, denominada de “pedagogia da decoração” (TOBIAS, 1972).

A disciplina aplicada na época era dura, com a proibição de castigos físicos, mas com a regulamentação de punições, como a privação da recreação. Dentre as concepções pedagógicas imperava o cientificismo, inspirado em Auguste Comte. Nesta linha de pensamento, simplificada, a realidade se resume à matéria. Todos os valores, crenças, fenômenos psicológicos, a educação etc. se reduzem à ordem física, do mundo material. Portanto,

[...] conclui-se que o conhecimento científico, oriundo das Ciências Físicas e Matemáticas, é a fonte primeira e única da moralidade humanas. Assim sendo, mais perfeitamente se conhece a realidade, menos se faz o mal, o pecado. [...] As Ciências Físicas e Matemáticas assim como as Ciências Experimentais [...] não só é fonte da moralidade, do determinismo e de tudo que chamam de espiritual, mas também das finalidades das coisas, inclusive da educação (TOBIAS, 1972, p. 242).

Destaca-se que esta linha teórica fundamenta a “pedagogia da decoração” apresentada pelo autor, pois o cientificismo fornece o conteúdo que deve ser “decorado” sem nenhuma formação de pensamento global, visando à preparação para a seleção de entrada na universidade. Por consequência, a educação já aristocratizada era agora ainda mais seletiva no que diz respeito aos conteúdos, excluindo conhecimentos e culturas que não fossem europeus, positivistas, derivados das Ciências Físicas, Matemáticas e Experimentais. Imperava ainda o ideário de superioridade da Europa, agora especificamente no que se refere aos conteúdos de aprendizagem oferecidos aos estudantes. Assim, negava-se de forma sistemática e intencional as contribuições da África e dos afrodescendentes no campo do conhecimento e da cultura.

Por consequência do ideário do cientificismo positivista supracitado, a “sociedade e a educação, de teocêntrica e com o padre como ideal, passou a ser fisicocêntrica e com o político, o doutor, como ideal”. (TOBIAS, 1972, p. 260). Desta época vêm o desejo máximo da sociedade em ocupar cargos públicos de administração burocrática ou mesmo política. Porém, o mito do doutor não era democraticamente acessível, pois em todas as suas etapas a educação brasileira era “injustamente seletiva porque excluía aprioristicamente as classes pobre e média, que representavam o povo brasileiro em sua maioria”. E assim os “índios continuaram, cada vez mais, esquecidos e excluídos de toda e qualquer educação. Os negros e filhos de negros, salvo exceções, mesmo após a abolição da escravatura, também eram excluídos da educação escolarizada” (TOBIAS, 1972, 263-264).

Portanto, o caráter excludente com que nasceu a educação escolar no Brasil atravessa a educação cristã e permanece no Brasil durante o período do Império, ainda após a Proclamação da Independência, e mesmo depois da abolição da escravatura, confirmando que o projeto escolar e o projeto de país instalados desde a colonização prosseguem explícita ou subterraneamente excluindo a diversidade e os sujeitos diversos.

A sociedade desta época, até o início do século XX, produziu o que é chamado de “ideologia do branqueamento”, na crença de que o progresso da nação seria alcançado apenas na medida em que os negros fossem extintos pela miscigenação recrudescente. De acordo com Hofbauer (2006), esta ideologia não é fruto do escravismo, mas complemento, já que não nasce no Brasil escravista e não tem apenas explicação socioeconômica; perpassa longos períodos históricos com novas significações do ideal de branco. Apesar de não ser ideologia brasileira, o branqueamento ganhou contornos científicos e políticos especiais no país desde a colonização e a educação jesuítica.

Na análise de Sodré (2012), este período caracterizado pela transição ao capitalismo traz consigo os discursos de favorecimento à imigração europeia para dar conta da mão de obra necessária na industrialização, mas também para substituir gradativamente o fenótipo negro identificado com o analfabetismo e o atraso social por tons mais claros de pele. Neste contexto, ressalta-se outra vez a continuidade de um padrão hegemônico e homogeneizante na educação brasileira, no que diz respeito às concepções basilares, aos sujeitos atendidos, às formas de configurar-se e aos objetivos formativos.

Desde 1500 a educação e a escola brasileira passam por poucas modificações. O negro africano e posteriormente afro-brasileiro não teve acesso à educação por pelo menos 400 anos, pois na educação cristã (1500-1759) não tinha o direito de ir à escola e na aristocratização da educação (1759-1920/30) seu acesso foi oficial e simbolicamente impedido na maior parte do país. Paralelamente a quase todo este período vigorava a escravização, extinta apenas em 1888. A abolição, entretanto, não foi suficiente para garantir a presença dos negros nos bancos escolares, já que durante pelo menos mais 30 anos, até o início do século XX, este grupo da população ainda era excluído da educação escolar.

A partir de 1920/30 a educação brasileira entra na fase de “socialização da educação” e caminha para sua popularização por meio de políticas públicas para o acesso à escola (TOBIAS, 1972). Neste período a educação torna-se cada vez mais complexa e regulamentada por leis. O aspecto quantitativo das escolas brasileiras começa a aumentar,

embora grande parte da população não tenha devido acesso. Neste período impera na visão elitista a necessidade de a educação conformar os indivíduos para as oportunidades de progresso industrial advindas das transformações sucessivas.

Somente a partir deste período de “socialização da educação” é que se iniciam os processos para a inserção dos indivíduos negros na escola. Tobias (1972), entretanto, não se aprofunda neste assunto. Sua análise final enfatiza a busca e a necessidade de autenticidade na educação brasileira, ou seja, que a educação brasileira seja pensada a partir de si mesma e não do estrangeirismo e da macaqueação. Para o historiador, isto começa a ocorrer a partir de 1960.

[...] em educação brasileira, ser autêntico é, primeiro, deixar de macaquear o estrangeiro, sobretudo o país tido pelo mais adiantado; segundo, é perder o complexo de inferioridade relativamente ao estrangeiro, à sua educação e cultura; terceiro, é colocar a si mesmo e à educação brasileira em primeiro plano, antes do social e antes do estrangeiro; em quarto lugar, trabalhar, trabalhar, trabalhar (TOBIAS, 1972, p. 426).

Se a busca por autenticidade começa na década de 1960, cabe citar que foi a partir desta década que se iniciou uma preocupação em tratar especificamente da problemática da relação entre negro e escola. Assim, as lutas pela inserção do negro nos bancos escolares podem ser consideradas parte de um processo de busca por autenticidade ao menos por uma parte da sociedade, que visou acesso à educação formalizada.

PROTAGONISMO NEGRO E DIRETRIZES PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO E À ESCOLA

Diante da disparidade educacional existente no país, inicia-se no século XIX o protagonismo negro na conquista de acesso à educação. De acordo com Gonçalves (2000), neste período as irmandades de negros católicos tiveram papel educativo em várias regiões do país. Mas, por serem controladas por católicos brancos, não promoviam a emancipação dos negros, pelo contrário, legitimavam o sistema escravista. Ainda assim, nas primeiras décadas do século XX já haviam iniciativas educacionais organizadas pelos negros e para os negros.

Das irmandades negras nasceram os movimentos sociais dos negros, que dominaram a primeira metade do século XX. Estes movimentos, na interpretação de Gonçalves (2000), eram um reaparecimento dos Quilombos, em seu sentido de resistência político-cultural. A educação e a educação escolar sempre foram pauta principal destes movimentos sociais negros, passando desde uma reivindicação mais assimilacionista com relação ao simples acesso à escola para ideais mais relacionados às configurações de uma política de identidade que garanta a diferença.

[...] no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização, por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337).

Entretanto, apesar de a escravidão dos negros africanos em terras brasileiras ter resultado na interdição destes à educação formal, para alguns autores uma pequena parte da população negra atingiu um certo nível de instrução. Segundo Cruz (2005), ainda faltam dados e narrativas historiográficas que deem conta desta parte da história que existe e tem o protagonismo dos sujeitos negros.

Gonçalves (2000), Silva e Araújo (2005), Fonseca (2007) e Sodré (2012) elencam algumas hipóteses sobre a existência de negros alfabetizados: a escolarização de negros libertos, a educação informal pela observação das aulas das sinhás-moças, a contratação ocasional de professores para escravos, o encaminhamento de escravos para escolas vocacionais e o ensino técnico e profissionalizante alcançado por alguns poucos. Também se destaca o papel das irmandades católicas negras, da alfabetização em árabe e da cultura islâmica letrada advinda de algumas regiões da África.

Ressalta-se, porém, que a situação de negros alfabetizados era exceção e não regularidade, dadas as condições agressivas da sociedade escravista e pós-abolição no que se refere a todas as vivências sociais dos escravizados, incluindo aí a falta de oportunidades educacionais. Para os negros, aprender a ler, escrever e calcular, dentre outras habilidades

escolares, era um processo de resistência cultural que muitas vezes se ligava à religiosidade africana.

Pesquisas historiográficas mais atualizadas têm destacado o protagonismo negro em sua própria educação e na conquista legal do direito à educação. Na primeira metade do século XX, quando se iniciou a tentativa de democratização da educação escolar, haviam mecanismos articulados para a interdição da população negra à escola (SILVA e ARAÚJO, 2005). Por isto movimentos sociais negros pressionaram o Estado para que construísse políticas mais diretas a fim de diminuir as desigualdades e discriminações raciais ainda gritantes. De acordo com Dias (2005), na década de 1920 já circulavam discursos defendendo uma escola para todos e argumentando o direito do negro à educação.

As discussões em torno da aprovação das Diretrizes e Bases da Educação, lei 4.024 de 1961, deram espaço para a problemática negro/educação. O texto final tem como um dos objetivos educacionais a condenação de preconceitos de cor. Todavia, para Dias (2005) tratava-se apenas de recurso discursivo secundário, sem preocupação real e específica com o tema. Com menor espaço para debate sobre sua construção, no contexto do regime militar, a lei 5.692 de 1971 manteve no texto apenas a condenação ao preconceito de raça.

Já no processo de tramitação da lei 9.394 de 1996 houve maior participação popular, bem como abertura e influência da temática étnico-racial. Isto se deveu principalmente ao contexto do Centenário da Abolição em 1988 e dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. Por conta da atuação do movimento negro em torno destas duas datas acontecem

[...] eventos no Brasil inteiro, são publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a idéia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil. Muitas matérias nos maiores jornais do Brasil denunciam essa situação, e a educação recebe uma atenção especial. [...] proposições sobre políticas afirmativas, as chamadas ações afirmativas, com ênfase na educação (DIAS, 2005, p. 54).

Entretanto, embora houvesse a tensão para soluções quanto às desigualdades raciais em todos os âmbitos da sociedade, a autora considera que a lei aprovada em 1996 fez pouca

menção à questão, e manteve-se conservadora. Cita-se a problemática somente num tópico sobre o ensino de história, que deveria considerar as contribuições de todos os povos para a formação do povo brasileiro.

Em 1997 são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, que determinam a Pluralidade Cultural como um dos Temas Transversais a serem integrados no currículo. Em 2003, há um marco importante, também resultado da pressão dos movimentos negros com relação à educação escolar brasileira. A promulgação da Lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos artigos 26 e 79 e determina a obrigatoriedade do estudo da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no âmbito de todo o currículo da rede de ensino.

No ano seguinte a esta alteração na lei suprema da educação brasileira, foi aprovado e publicado pelo Conselho Nacional de Educação o documento que norteia o trabalho com a temática étnico-racial no âmbito pedagógico – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Todos estes marcos legais tentam responder à pressão social, principalmente do movimento negro, para que a educação reflita sobre a tensão racial existente na sociedade. De um discurso que nega a diferença na escola vai-se para a direção de uma escola que não apenas reconhece as diferenças, mas as valoriza; é a proposta de uma escola que se coloca como espaço de compensação dos processos de desigualdade presentes na sociedade brasileira.

A Lei 10.639/03 e as Diretrizes daí derivadas se alinham a uma política maior, que pretende não apenas a inclusão de novos conteúdos ao currículo, mas a contribuição da escola para a transformação das relações raciais brasileiras. O eixo central é a educação ou reeducação das relações étnico-raciais historicamente negativas, para que sejam positivas. Num parecer dedicado à questão, salienta-se que a busca é por

[...] combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

Portanto, como percebe-se, a proposta de educação das relações étnico-raciais não cria novas hierarquias sociais, mas reconhece as desigualdades existentes, principalmente contra o negro, mas não apenas sobre ele, a fim de que haja um trabalho educativo específico. Aliás, nota-se que o objetivo não é mudar de uma escola etnocêntrica com foco na Europa para uma com foco em África. Pretende-se na verdade ampliar a abrangência do currículo para a diversidade cultural, racial, social, econômica e nas demais dimensões no que tange à população negra e aos demais grupos subalternizados.

No caso específico da exclusão de negros, o texto aponta dados sobre a desigualdade educacional que justificam a educação das relações étnico-raciais:

[...] pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas (4,2 anos para negros e 6,2 anos para brancos); na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que o de pessoas brancas na mesma situação; cerca de 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação (BRASIL, 2004, p. 7-8).

Apesar disto, e de a maioria da população brasileira ser negra, conforme o parecer ainda impera no país “um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura” (BRASIL, 2004, p. 14), em detrimento de outras como a indígena, a africana e a asiática. Portanto, reconhecendo que este imaginário ainda é o fundamento do sistema escolar, a proposta do Conselho Nacional de Educação orienta à criação de pedagogias de combate ao racismo e à discriminação.

Nota-se assim que a educação das relações étnico-raciais não se refere apenas à inserção de conteúdos no currículo. Compreende-se que é preciso abrir a escola, isto é, reinventá-la para que tenha a diversidade como eixo norteador e atenda ao que é pedido pelo campo teórico e legal da questão.

A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A NECESSIDADE DE REINVENÇÃO ESCOLAR

No Brasil, os debates sobre educação das relações étnico-raciais divergem radicalmente da escola existente na maioria do território. Nota-se que o campo teórico-metodológico no tocante à problemática busca uma compreensão ampla, com aspectos diversos que levantam um ponto central: o questionamento da escolarização da forma como se dá majoritariamente no país. Desde a crítica aos conhecimentos/conteúdos escolares e sua produção centrada desde/para a Europa até à problematização das relações de opressão sutil por meio da linguagem, das formas de ensino e avaliação e do contexto imagético, é atravessada a necessidade de repensar a escola, tendo como um dos eixos centrais a questão étnico-racial, que é decisiva na formação das identidades e, portanto, influencia no desenvolvimento individual e grupal.

Esta preocupação tem tonalidade forte nas formulações de Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 85), que concordam que a escola é estruturada de modo a excluir a cultura e os sujeitos negros, silenciando a diversidade, apoiando “um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola”. Na análise das autoras, gestos cotidianos dos docentes no interior da escola, desde a diferenciação estética até ao contato afetivo e corpóreo, tendem a discriminar os negros e a perpetuar um processo de subjetivação negativa das crianças negras.

Sendo assim, o fracasso escolar comprovadamente negativo para os educandos negros se deve não à sua incapacidade, mas ao sistema de ensino que se remonta ao legado iluminista, crente na universalidade da razão e do saber. Isto faz com que a escola seja “organizada a partir de uma concepção homogênea e europeia da experiência humana, desprezando outras experiências e saberes” (SILVÉRIO e SOUZA, 2010, p. 104). A proposta dos autores é o crescimento de políticas de discriminação positiva, as políticas afirmativas, que buscam reparar a inferiorização histórica do negro que foi paralela a políticas de supervalorização dos brancos.

Além disso, também pontua-se a urgência de que a educação seja concebida de forma mais ampla, deixando de privilegiar o acesso somente a um conhecimento em detrimento de outros. Afinal, o paradigma que sustenta a escola ainda é o cartesianismo, a

racionalidade instrumental advinda de um pensamento colonialista, que não abre espaço para a diversidade do ato educativo e dos sujeitos envolvidos neste processo.

De acordo com Moraes (1996), a escolarização atual é fundamentada num paradigma científico newtoniano-cartesiano produzido na modernidade ocidental e caracterizado pela fragmentação, pelo primado da razão, pelo império da pureza racionalista, pelo pensamento que disseca, compartimenta, separa o sujeito de seu corpo e emoções conforme propunha René Descartes.

Morin (2000) afirma que, com as contribuições desta ciência, o século XX foi dominado pela pseudoracionalidade, presumida como única racionalidade, causando cegueira, atrofiando “a compreensão, a reflexão e a visão em longo prazo. Sua insuficiência para lidar com os problemas mais graves constituiu um dos mais graves problemas para a humanidade” (MORIN, 2000, p. 45). Ao invés de apreender com o que está tecido junto, fez-se o parcelamento e a compartimentação do conhecimento.

Além disto, o pensamento hegemônico da modernidade ocidental é, na análise de Santos (2009), um pensamento abissal que coloca linhas divisórias entre dois universos: “deste lado da linha”, o Ocidente europeu; e “do outro lado da linha”, a zona colonizada, que é a inexistência, a falta de humanidade.

O conhecimento localizado fora do espaço europeu é considerado incompreensível, mesmo sem ser estudado, apenas por estar “do outro lado da linha”. “Este lado da linha”, ocidental, distingue o que é falso do que é verdadeiro, afirma que do outro lado “não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjectivos” (SANTOS, 2009, p. 25).

Estas ideias são pertinentes na crítica à escolarização brasileira, marcada pela fragmentação e desconexão com a realidade por se assentar sobre um projeto moderno e iluminista de conhecimento, pretensamente universal. Os conhecimentos colocados “do outro lado da linha”, que é invisibilizado, não aparecem no âmbito escolar, excluindo saberes de culturas africanas, orientais e indígenas, por exemplo, que são representados como inválidos desde a colonização como visto em Tobias (1972). Por estarem do outro lado, são excluídos da escola sem mais questionamentos, já que não são legitimados na ciência ocidental. A negação de uma diversidade de culturas e epistemologias para que uma cultura e

epistemologia sejam validadas como superiores e universais torna-se comum no espaço escolar.

Com vistas a superar a hierarquização dos saberes, Santos (2009) propõe uma descolonização epistemológica por meio da construção de um pensamento pós-abissal, que valide as Epistemologias do Sul, isto é, o pensamento dos subalternizados. Este pensamento confronta “a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes. É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos” (SANTOS, 2009, p. 44) e não admite qualquer epistemologia geral. Isto representa a aceitação da pluralidade e das diferenças, um pensar sobre os conhecimentos de forma orgânica, inter-relacionada, fazendo parte da mesma comunidade vivente, sem a intenção de dominação de um saber sobre outro ou do uso do saber por um povo para dominar a outros.

Esta proposta se aproxima do que Moraes (2015) vem chamando de paradigma educacional emergente, baseado numa ontologia da complexidade; compreende-se que o ser e o mundo não são antagônicos, mas interativos, complexos, assim como são as relações entre sujeito e objeto. O que anteriormente era visto como mecânico, unidimensional, é substituído pela multidimensionalidade resultante das interações ocorrentes em variados níveis de realidade em que a causalidade não é determinante, mas probabilística. A ordem e a desordem dialogam, a realidade é formada pela dinâmica de retroações, emergências, autoeco-organizações.

Considera-se as contradições como constitutivas da realidade, possibilitando uma epistemologia complexa, que opera com a incerteza, com a interdependência, com o sujeito, com a retroação, com a auto-organização. São superadas as dualidades “sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, indivíduo/contexto, unidade/diversidade, ensino/aprendizagem, corpo/mente, dentre inúmeras outras” (MORAES, 2015, p. 5). Deve-se ultrapassar a ciência ocidental que conforme Moraes (2014, p. 26) “continua sendo eurocêntrica, etnocêntrica e androcêntrica”. Morin (2000) confirma a urgência de uma epistemologia aberta, como uma ecologia de saberes, que emerge da diversidade e não da unicidade, que traz como valor fundante o pluralismo e não o monismo.

A partir de uma descolonização epistemológica que considere a emergência da complexidade na educação, concordamos com Candau (2010a; 2010b; 2010c; 2012) e Sodré (2012) que postulam a urgência de uma reinvenção educacional/escolar que considere a diversidade cultural de forma profunda.

Para Sodré (2012), as dificuldades encontradas na escolarização são produto da verdadeira essência desta instituição. Por ter como base um padrão único de pensamento, uma única mentalidade herdeira da colonização, a escola, ao se abrir obrigatoriamente para a universalidade dos sujeitos com suas diversidades, choca-se com a pluralidade que estes trazem contra a sua unicidade estrutural. Daí que surjam os conflitos e resultados negativos do sistema de ensino contemporâneo, que tem se tornado incapaz de atender à demanda formativa atual.

A diversidade dos sujeitos nas várias dimensões não é a causa das fragilidades escolares, mas a forma com que a escolarização se configura frente a estas diferenças sim, pois engessa um modelo “universal” a ser alcançado na formação por meio da aplicação de conteúdos e métodos homogêneos. Candau (2010b) aprofunda a discussão, dizendo que a escola está fundamentalmente atrelada a relações de poder que levam à desculturação dos educandos. A cultura escolar é

[...] padronizada, ritualística, formal, pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece, e está referida à cultura de determinados atores sociais, brancos, de classe média, de extrato burguês e configurados pela cultura ocidental, considerada como universal (CANDAU, 2010b, p. 53).

Uma ampliação desta crítica radical, isto é, que vai às raízes do que atualmente se entende por escola e educação, reconhece ainda, conforme Sodré (2012), que o sistema escolar tem uma “cor de pele cultural” validada como superior. Ou seja, há um modelo humano próprio da escola, fundado no racismo doutrinário que historicamente organizou os povos dominados com o critério da cor da pele, equivalendo o branco europeu ao valor universal de humanidade. A organização escolar permanece fundada nesta concepção; o “outro” colonizado é o “inumano universal” em oposição ao “humano universal”. Identifica-se episteme com epiderme, dando legitimidade apenas para o homem branco e colocando seus valores como universais.

Sendo assim, urge reinventar a educação e a escola a partir do reconhecimento fundante das diferenças, o que leva a repensar a cultura escolar (ritos, práticas, modos, espaços, tempos, metodologias) e a cultura da escola (conteúdos curriculares). “É a própria concepção da escola, suas funções e suas relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais que está em jogo” (CANDAU, 2010c,

p. 68). Esta reinvenção não é a simples integração de informações sobre uma ou outra cultura no processo educacional, nem mesmo a “folclorização” de manifestações culturais, mas a construção deste processo a partir do diálogo intercultural, o que possibilita que a diversidade étnico-racial seja eixo relevante no processo escolar, confrontando a histórica exclusão das diferenças no que concerne, por exemplo, a negros e indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A urgência de renovações e transformações na escola vai desde a baixa eficácia das metodologias para aprendizagem dos alunos, até às demandas políticas e culturais, que questionam a função da formação sociopolítica e dos conhecimentos escolares, ambos analisados como espaços de reprodução de um sistema social opressivo.

A educação das relações étnico-raciais é uma demanda presente neste cenário, apontando para a disparidade inicial, processual e final entre negros e não-negros com relação ao sistema escolar. Todavia, como se nota nas discussões presentes neste trabalho, a teoria e a legalidade da questão ainda não encontraram eco equivalente na prática. Os pressupostos teórico-metodológicos para o trato da diversidade étnico-racial divergem radicalmente do modelo de escola predominante no país, fundamentado em bases colonialistas e excludentes desde a invasão portuguesa na colonização.

De modo intrigante, nota-se que as críticas atuais ao engessamento monocultural da escola são basicamente uma reiteração daquilo que Tobias (1972) apresentou sobre a educação brasileira desde a colonização. O mito da superioridade europeia criticado por este autor continua presente no pensamento educacional brasileiro mesmo após 500 anos de história da educação. Em outras palavras, os conteúdos, os modos e as finalidades escolares continuam fundamentadas numa única visão cultural, etnocentrada em referenciais europeus, e que busca, de maneira análoga à educação jesuíta, “converter” os sujeitos advindos da diversidade num único padrão “superior”. Para chegar a este status, os sujeitos devem submeter-se a um processo contínuo de negação de sua identidade própria em nome da “ideal”; os negros têm de “branquear-se” – e aí nascem desigualdades educacionais, na imposição de um padrão que toma uns como referência sobre outros diferentes considerados como inferiores.

A cultura escolar tem atravessado a história brasileira com este teor elitista, mantendo a mesma configuração pedagógica do século XIX. Neste sentido, o problema educacional é justamente o modelo escolar vigente. Não há reformas ou legislações capazes de solucioná-lo. Continuar investindo neste modelo é validar o obsoleto, o ineficaz, o colonial, o excludente. É preciso reinventar radicalmente a escola, transformando-a em algo que não é. A rede teórica formada neste trabalho levanta esta necessidade a partir do reconhecimento do caráter excludente da educação brasileira durante a história, principalmente com relação ao negro. Coloca-se como possibilidade reconstrutiva uma descolonização epistemológica que alinhe-se à noção de complexidade, permitindo uma abertura da educação escolar para a diversidade em suas bases, meios e fins.

Hoje o desafio é construir modelos educativos diversos, criativos, complexos, legalmente possíveis, que partam da iniciativa e da autonomia dos sujeitos educadores em suas localidades contra a hegemonia de uma escola ultrapassada e projetada para excluir. Precisamos pensar, buscar caminhos e possibilidades coletivas de rompimento com uma escolarização que não tem sido capaz de formar sujeitos que compreendam e transformem o mundo atual. É imperativo, diante de uma “crise” educacional, criar alternativas que primem pela formação integral dos sujeitos nas práticas pedagógicas e na organização arquitetônica, temporal e curricular das instituições educativas.

Reinventar a educação e a escola, nesta perspectiva, é diversificar o processo educativo em todas as dimensões, admitindo variadas configurações para este, conectando a escola às diferentes realidades, culturas, potencialidades, enfim, à vida do contexto em que a instituição se insere. A relação com o espaço e o tempo pode ser variada, o currículo deve ser contextual, os métodos não devem ter um padrão homogêneo, e as culturas devem ser a base para que a escola se relacione com a contemporaneidade e com a formação diversa para a diversidade e complexidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda de. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, Ministério da Educação, 2004.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010a.

_____. Interculturalidade e educação. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

_____. Cotidiano escolar e cultura (s). In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010c.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FERREIRA, Roberto Santiago. A história da educação do negro no Brasil: interdição institucional à escolarização pelo poder e seus reflexos no século XXI. **Revista da ABPN**, vol. 5, nº 10, mar./jun. 2013.

FONSECA, Marcus Vinicius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista brasileira de história da educação**, nº 13, jan./abr. 2007.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. São Paulo: Global, 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: UNESP, 2006.

LATOUCHE, Serge. **A ocidentalização do mundo: ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária**. Trad. Celso Mario Paciornex. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, ano 16, nº 70, abr./jun. 1996.

MORAES, Maria Cândida. Da ontologia e epistemologia complexa à metodologia transdisciplinar. **Terceiro Incluído**, vol. 5, nº 1, jan./jun. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O fim das descobertas imperiais. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARB, Paulo. **Redes culturais, diversidades e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SOUSA, Karina Almeida de. A socialização e a identidade: a escola e o dilema racial. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. 2. Ed. São Paulo: Juriscred, 1972.