

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GILCA RIBEIRO DOS SANTOS

**FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA PEDAGOGIA  
MULTIRRACIAL: PROPOSTAS DOS MOVIMENTOS  
NEGROS DO RIO DE JANEIRO E SANTA CATARINA  
(1980-2000)**

SÃO PAULO - SP

2020

GILCA RIBEIRO DOS SANTOS

**FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA PEDAGOGIA  
MULTIRRACIAL: PROPOSTAS DOS MOVIMENTOS  
NEGROS DO RIO DE JANEIRO E SANTA CATARINA  
(1980-2000)**

Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, como exigência parcial para obtenção do título de Doutorado em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

SÃO PAULO – SP

2020

Santos, Gilca Ribeiro dos.

Fundamentos filosóficos da pedagogia multirracial: propostas dos movimentos negros do Rio de Janeiro e Santa Catarina (1980-2000). / Gilca Ribeiro dos Santos. 2020.

147 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino.

1. Movimento negro. 2. Educação etno-racial. 3. Pedagogia multirracial. 4. Afrocentricidade. 5. Eurocentrismo.

Severino, Antônio Joaquim. II. Título.

CDU

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação com muito carinho ao meu pai (in memoriam) e à minha mãe: sem eles, que me motivaram para os estudos e para a vida, este caminho não seria possível hoje.*

*Às minhas irmãs, Giselda e Geily, pelo apoio incondicional. Gratidão eterna.*

*Aos meus sobrinhos queridos Jordana e Caio, pelos toques de ternura.*

## AGRADECIMENTOS

Como é comum ao final de caminho como este, eu tenho muito a agradecer.

Primeiramente a Deus, fonte de vida e de sabedoria, que concede gratuitamente a graça e o livre-arbítrio!

Ao meu cunhado, Hélio e Sérgio pela presença nos momentos felizes e difíceis.

Ao companheirismo de Jurutan, sempre presente.

Aos Ribeiros e Santos pela compreensão, pelos momentos de confraternização e de companheirismo ao longo de todos esses anos em especial à tia Edma, Maria e Bela e as primas Luciane, Eliane, Beatriz, Suzana, Simone, Sandra, Erica, Márcia e Cristina.

A amizade e apoio de Josué.

À Universidade Nove de Julho e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) pela oportunidade de realizar o curso de Doutorado em Educação.

Aos companheiros e companheiras do Doutorado, com quem naqueles momentos de definição dos caminhos a serem trilhados pelos nossos trabalhos, foi possível trocar, mais que metodologias e bibliografias, amizade.

Aos professores e professoras com quem atravessei o período de cumprimento dos créditos, agradeço por compartilharem seus saberes e acúmulos para pensar a nossa educação.

Aos Técnicos Administrativos da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), em especial Cristiane e Jennifer, pela cortesia e pela simpatia no atendimento aos estudantes.

Aos colegas de trabalho, Cláudio e Emilia, que tiveram compreensão deste momento, dando-me tranquilidade para atravessar mais este desafio.

Aos amigos do caminho, Marivânia, Jaqueline, Flávia, Marta.

A todos, cujos os nomes não foram citados, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização da presente investigação de doutorado.

Por fim, agradeço a interlocução e as trocas com meu orientador Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, que acreditou nesta construção, assim como as observações fornecidas a este trabalho, no exame de qualificação pelo Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira, Prof. Dr. Maurício Silva e Prof. Dr. Armindo Quillici Neto, proporcionando-me sugestões de leitura determinantes. Assim como, a Profa. Dra. Cleide Almeida, Profa. Dra. Sônia Aparecida Siquelli e Profa. Dra. Elaine Dal Mas Dias que muito me honraram ao aceitarem participar banca, meu muito obrigada.

*Não há mais nada a dizer*

*- a não ser porquê?*

*Mas como é difícil lidar com o porquê,*

*é preciso buscar refúgio no como.*

Toni Morrison

*(O Olho Mais Azul)*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi analisar as bases filosóficas das pedagogias multirraciais, desenvolvidas no Brasil, por grupos vinculados ao Movimento Negro, no caso, a Pedagogia Multirracial desenvolvida no Rio de Janeiro, na década de 80 do século XX, e a Pedagogia Multirracial e Popular, implementada no Estado de Santa Catarina, nas décadas iniciais do século XXI, pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN), entidade do Movimento Negro, de Florianópolis. A pesquisa, de cunho filosófico-educacional, toma como fontes o acervo documental dos dois Movimentos, os depoimentos disponíveis de seus fundadores bem como estudos históricos e teóricos relacionados à educação étnico-racial no Brasil. Desse modo, apontaremos um breve estudo sobre como no Ocidente tem-se definido o tempo e a história, em sua conexão com a construção do outro, especialmente, do outro africano e do outro negro; evidenciando-se o caráter temporal e espacial, racista e racista da filosofia e do pensamento ocidental. Para tanto, orientados pelo pensamento afrocêntrico de Molefe Kete Asante (1980) e Ama Mazama (2009), realizamos uma crítica à constituição do pensamento educacional nas instituições de ensino brasileiras e à ausência de conteúdos da história da África nos currículos escolares. Para reforçar essa crítica, avaliamos o quanto a colonização foi fundamental para concretizar o racismo como alicerce de qualquer possibilidade de protagonismo do legado africano. Nossa análise também mostrou que o modelo eurocêntrico de educação implementado no país tem por objetivo negar qualquer contribuição epistêmica de grupos marginalizados pela história, essa negação ganha corpo com o epistemicídio que invisibiliza a proposta pedagógica desses movimentos, mantendo-as fora do cenário educacional. A pesquisa indicou que a proposta pedagógica desses movimentos apoia-se em categorias epistemológicas e antropológicas assentes sobre um pensamento filosófico afrocentrado, de modo a se constituir como caminho que conduz a uma educação antirracista. Nossa análise também mostrou a influência do multiculturalismo em sua vertente crítica, comprometida não apenas com o reconhecimento da diversidade, mas com o questionamento das relações de poder desiguais que acentuam e produzem as diferenças e conduzem a atitudes de preconceito e exclusão. Apontamos importância das obras de Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, Kabengele Munanga e Peter McLaren na elaboração da Pedagogia Multirracial. A escolha se justifica pela frequência em que são citados ou que implicitamente suas idéias aparecem nas fontes pesquisadas. O resultado esperado é um subsídio para o entendimento da trajetória educacional da população negra no país e para a construção de pedagogias emancipadoras para essa população.

**Palavras-chave:** Movimento Negro, Educação etno-racial. Pedagogia Multirracial, Afrocentricidade, Eurocentrismo, Educação Multicultural.

## **ABSTRACT**

The objective of this work was to analyze the philosophical bases of multiracial pedagogies, developed in Brazil, by groups linked to the Black Movement, in this case, the Multiracial Pedagogy developed in Rio de Janeiro, in the 80s of the 20th century, and the Multiracial and Popular Pedagogy, implemented in the State of Santa Catarina, in the early decades of the 21st century, by the Center for Black Studies (NEN), an entity of the Black Movement, in Florianópolis. The research, of a philosophical and educational nature, takes as sources the documentary collection of the two Movements, the testimonies available from their founders as well as historical and theoretical studies related to ethnic-racial education in Brazil. In this way, we will point out a brief study on how time and history have been defined in the West, in their connection with the construction of the other, especially the other African and the other black; evidencing the temporal and spatial, racialist and racist character of Western philosophy and thought. Therefore, guided by the Afrocentric thinking of Molefe Kete Asante (1980) and Ama Mazama (2009), we criticize the constitution of educational thought in Brazilian educational institutions and the absence of African history content in school curricula. To reinforce this criticism, we assessed how essential colonization was to concretize racism as the foundation of any possibility of protagonism in the African legacy. Our analysis also showed that the Eurocentric model of education implemented in the country aims to deny any epistemic contribution of groups marginalized by history, this denial takes shape with the epistemicide that makes the pedagogical proposal of these movements invisible, keeping them out of the educational scenario. The research indicated that the pedagogical proposal of these movements is based on epistemological and anthropological categories based on an Afro-centered philosophical thought, in order to constitute itself as a path that leads to an anti-racist education. Our analysis also showed the influence of multiculturalism in its critical aspect, committed not only to the recognition of diversity, but to the questioning of unequal power relations that accentuate and produce differences and lead to attitudes of prejudice and exclusion. We point out the importance of the works of Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, Kabengele Munanga and Peter McLaren in the elaboration of Multiracial Pedagogy. The choice is justified by the frequency in which they are cited or that their ideas implicitly appear in the researched sources. The expected result is a subsidy for understanding the educational trajectory of the black population in the country and for the construction of emancipatory pedagogies for this population.

**Keywords:** Black Movement, Ethno-racial Education. Multiracial Pedagogy, Afrocentricity, Eurocentrism, Multicultural Education.



## RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue analizar las bases filosóficas de las pedagogías multirraciales, desarrolladas en Brasil, por grupos vinculados al Movimiento Negro, en este caso, la Pedagogía Multirracial desarrollada en Río de Janeiro, en los años 80 del siglo XX, y la Pedagogía Multirracial y Popular, implementado en el Estado de Santa Catarina, en las primeras décadas del siglo XXI, por el Centro de Estudios Negros (NEN), entidad del Movimiento Negro, en Florianópolis. La investigación, de carácter filosófico y educativo, toma como fuentes la colección documental de los dos Movimientos, los testimonios disponibles de sus fundadores, así como estudios históricos y teóricos relacionados con la educación étnico-racial en Brasil. De esta manera, señalaremos un breve estudio sobre cómo el tiempo y la historia se han definido en Occidente, en su conexión con la construcción del otro, especialmente del otro africano y del otro negro; evidenciando el carácter temporal y espacial, racialista y racista de la filosofía y el pensamiento occidentales. Por tanto, guiados por el pensamiento afrocéntrico de Molefe Kete Asante (1980) y Ama Mazama (2009), criticamos la constitución del pensamiento educativo en las instituciones educativas brasileñas y la ausencia de contenidos de historia africana en los planes de estudio escolares. Para reforzar esta crítica, evaluamos cuán esencial era la colonización para concretar el racismo como fundamento de cualquier posibilidad de protagonismo en el legado africano. Nuestro análisis también mostró que el modelo eurocéntrico de educación implementado en el país apunta a negar cualquier aporte epistémico de los grupos marginados por la historia, esta negación se concreta con el epistemicidio que invisibiliza la propuesta pedagógica de estos movimientos, manteniéndolos fuera del escenario educativo. La investigación indicó que la propuesta pedagógica de estos movimientos se basa en categorías epistemológicas y antropológicas basadas en un pensamiento filosófico afrocéntrico, con el fin de constituirse como un camino que conduzca a una educación antirracista. Nuestro análisis también mostró la influencia del multiculturalismo en su vertiente crítica, comprometida no solo con el reconocimiento de la diversidad, sino con el cuestionamiento de las relaciones desiguales de poder que acentúan y producen diferencias y conducen a actitudes de prejuicio y exclusión. Señalamos la importancia de las obras de Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, Kabengele Munanga y Peter McLaren en la elaboración de la Pedagogía Multirracial. La elección se justifica por la frecuencia con la que se citan o que sus ideas aparezcan implícitamente en las fuentes investigadas. El resultado esperado es un subsidio para comprender la trayectoria educativa de la población negra en el país y para la construcción de pedagogías emancipadoras para esta población.

**Palabras-clave:** Movimiento Negro, Educación Etno-racial. Pedagogía multirracial, afrocentrismo, eurocentrismo, educación multicultural.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Construção da Capela de São Benedito - 1971.....	16
Figura 2 – Fundação Zumbi dos Palmares.....	17
Figura 3 – Jornal Quilombo.....	23

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CNA - Congresso Nacional Africano  
COVID -19 – Doença do coronavírus  
FACED - Faculdade de Educação  
FACED/UFU - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia  
FACIP/UFU - Faculdade Integrada do Pontal Uberlândia  
FAT/MTE – Fundo de Amparo ao Trabalhador/Ministério do Trabalho e Emprego  
FNB – Frente Negra Brasileira  
FUMZUP – Fundação Municipal Zumbi dos Palmares  
GECNI – Grupo de Estudos e Consciência Negra de Ituiutaba  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
IPEAFRO – Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros  
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional  
IPUF – Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MG – Minas Gerais  
MN- Movimento Negro  
NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros  
NEN – Núcleo de Estudos Negros  
ONU - Organização das Nações Unidas  
OUA - Organização da União Africana  
PENESB - Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira  
PL - Projeto de Lei  
PM – Pedagogia Multirracial  
PMP – Pedagogia Multirracial e Popular  
PREVESTI – Pré-vestibular Universitário para Alunos Negros e Carentes de Ituiutaba  
RJ – Rio de Janeiro  
SC – Santa Catarina  
Secad/MEC – Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade do

Ministério da Educação

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SP – São Paulo

TEN - Teatro Experimental do Negro

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>27</b>
<b>2- TRAJETOS DOS ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS.....</b>	<b>33</b>
2.1- ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS.....	33
2.2- ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL.....	55
2.3- ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS EM EDUCAÇÃO.....	65
<b>3- FUNDAMENTOS PARA UM PENSAMENTO AFRO.....</b>	<b>72</b>
3.1- AFROCENTRICIDADE.....	72
3.2- ALTERIDADE.....	81
3.3 - IDENTIDADE.....	85
3.4- ANCESTRALIDADE.....	91
<b>4 – PENSAR FILOSÓFICO NA PEDAGOGIA MULTIRRACIAL.....</b>	<b>96</b>
4.1 - RIO DE JANEIRO/RJ.....	96
4.2 – FLORIANÓPOLIS/SC.....	104
4.3 - SÍNTESE DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DAS PEDAGOGIAS MULTIRRACIAL E MULTIRRACIAL POPULAR .....	107
4.3.1-INFLUÊNCIAS TEÓRICAS.....	109
4.3.2- PEDAGOGIA MULTIRRACIAL .....	124
<b>5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
<b>6-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>137</b>
6.1 - REFERÊNCIAS SECUNDÁRIAS.....	147

## REMINISCÊNCIAS

Antes de introduzir a proposta de investigação, propus-me esta breve apresentação para descrever o caminho até o momento atual. Fechamento de um ciclo histórico e existencial e abertura de nova etapa. Registro a trajetória de vida, destacando eventos mais significativos, particularmente nas dimensões acadêmica e profissional. Os elementos visam delinear perspectivas para a continuidade das pesquisas. Pretendo subsidiar particularmente o sentido do estudo e no que se consubstancia esta tese.

Para reconstruir a trajetória, é fundamental mencionar que sou negra, professora e pesquisadora. Nasci, privilegiadamente, em uma família na qual a educação escolar, o respeito mútuo e, principalmente, a identidade negra, sempre foram enfatizados e valorizados. Certamente não é fácil um resumo, pequeno que seja, de uma vida.

Medos, angústias e alegrias. Assinalo as situações mais significativas e relevantes. As experiências foram analisadas no atual momento, a partir da compreensão de vida.

Sou a mais nova de três filhas (Giselda, Geily e Gilca). Meu pai, Antônio, e minha mãe, Maria, casaram-se em Ituiutaba, Minas Gerais, cidade onde nasci e que imprimiu em mim marcas indeléveis das tradições familiares, sociais, culturais e identitárias.

O nome da cidade é fusão dos vocábulos tupi (I-rio + tuiu-tijuco + taba-povoação), que significa “povoação do rio Tijuco”. Às margens desse rio viveram os primeiros habitantes, índios caiapó, expulsos da região pelos brancos invasores na primeira metade do século XIX. Conta-se a história da cidade a partir da chegada de fazendeiros brancos, que à região se dirigiram para tomar posse de sesmarias. Doaram parte das terras à Igreja católica, que iniciou o povoamento a partir da construção de uma capela e um cemitério, por volta de 1830. A população negra não aparece nos registros dos primeiros anos de povoamento, somente a elite masculina, branca e católica.

A formação da cidade passou por várias fases administrativas, desde a denominação Distrito da Cidade do Prata (1839), da qual se desmembrou e chegou à categoria de Villa Platina (1901), até cidade, em 1915 (IBGE, 2019).

Segundo dados do último censo do IBGE, de 2010, em Ituiutaba moravam 97.171 habitantes<sup>1</sup>. Em relação à cor/raça da população, declararam-se da cor amarela 0,64%, branca

---

<sup>1</sup> Ituiutaba, Minas Gerais, Histórico - IBGE 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 11 dez. 2019.

55,50%, indígena 0,07%, parda 35,74% e preta 8,05%. Juntos, pardos e pretos correspondem a 43,79% de negros.

A população negra correspondia a mais de 40% dos habitantes de Ituiutaba. Parte estava mobilizada em entidades como a Irmandade de São Benedito, Grupo de Estudo e Consciência Negra de Ituiutaba, Fundação Zumbi dos Palmares, Palmeira Clube<sup>2</sup>, terreiros de candomblé e umbanda e grupos de capoeira. Além da congada<sup>3</sup>, prática cultural ativa e expressiva, com demarcação de espaço na cidade. Há oito Ternos de Congada. A festa de congada é tradicional, momento de devoção e festividade para a comunidade e materialização da ancestralidade e identidade negras.

A cidade começa a se organizar “principalmente através daqueles que detinham o controle e manipulavam os interesses das elites locais” (MUNIZ, 2014, p. 32). Destacam-se a Igreja Matriz, na região central, e a Praça Cônego Ângelo, onde se localizam a Prefeitura Municipal, Fórum e Câmara dos Vereadores. A herança do coronelismo, embora tenha sofrido alterações, deixou rastros no que se estabeleceu em períodos posteriores, especialmente nas relações raciais.

Domingues (2016), em narrativas de mulheres do MN da cidade, revela a organização dessa comunidade por direitos e a busca de espaço de moradia e sociabilidade. Muniz (2014) relata que para negras e negros o espaço recreativo, por exemplo, era limitado ao Palmeira Clube, criado em 1945. Em contrapartida, havia espaços destinados aos brancos, como o Ituiutaba Clube, instalado em 1942. O Ituiutaba era o principal local de apresentações, bailes, danças, peças teatrais etc. Até meados dos anos 1960, segundo relato de seu gestor à época, o Conselho era formado por pessoas extremamente ricas, que criaram normas para não permitir a entrada de negras, negros e pobres.

Quanto às manifestações das culturas afrodescendentes, em 1951 o Terno de Congada Moçambique Camisa Rosa se apresentou pela primeira vez, considerado “um dos principais autores do resgate do Congado de Ituiutaba” (NAVES; KATTRIB, 2012, p. 10).

Segundo Maria Lúcia (filha do fundador), “foram vários os obstáculos enfrentados”, entre eles “a aceitação do grupo de dançadores dentro da Igreja”:

---

<sup>2</sup> Embora o clube esteja interditado, parte da comunidade negra continua agindo para reabrir a instituição. As eleições para compor a gestão continuam acontecendo.

<sup>3</sup> Congada, congado ou congo, é uma expressão cultural e religiosa que envolve o canto, dança, teatro e espiritualidades cristã e de matriz africana. Nesta festa, se louva Nossa Senhora do Rosário, São Benedito e Santa Efigênia, lembrando da proteção que esses santos deram aos escravos negros. Em algumas congadas, se recorda a figura de Chico Rei e da luta entre cristãos e mouros.

[...] para a Igreja aceitar essa Festa da Congada tiveram que realmente abraçar a fé católica, passaram a ser católicos, crisma, fazer primeira comunhão, eucaristia, quem era casado teve de casar na igreja, pra festa ter vínculo com a igreja... Pra ela ter direito de igreja! Eles passaram por isso tudo! (LÚCIA, 2008 apud NAVES; KATRIB, 2012, p.10)

**Figura 1** - Imagem da construção da Capela de São Benedito -1971



Fonte: Irmandade de São Benedito - 1971 (acervo pessoal)

O Terno de Moçambique, por sua vez, criado pela Irmandade São Benedito, também em 1951, ao fazer contato com a Igreja para obter autorização de realizar o festejo da congada, não o conseguiu. O pároco alegou problemas que tivera com os demais Ternos:

No ano de 1952, o terno recém-criado resolveu ensaiar na rua, em sinal de protesto contra a atitude do padre. O grupo desceu a Avenida 22, às cinco horas da manhã. Fizeram alvorada com fogos, música e dança em frente ao Fórum local, conseguindo o consentimento da Justiça para os festejos na cidade. Precavendo-se anteriormente, tendo em mãos a autorização por escrito da Delegacia de Polícia para o evento. Após, o grupo se dirigiu à Igreja Matriz São José. Adentraram o recinto e assistiram à missa, mas os instrumentos foram deixados do lado de fora da Igreja por ainda não ser permitido adentrar tocando-os. Após, os congadeiros saíram em visita a várias residências, cantando e louvando os santos protetores pelas ruas da cidade. (NAVES; KATRIB, 2012, p.6)



Nos espaços públicos aconteceram o movimento de acato ao sincretismo religioso e resistência à discriminação das manifestações das culturas afrodescendentes, em um período marcado pela chegada de maior número de afrodescendentes por meio da migração. Houve grande fluxo de migrantes nas décadas de 1950 e 1960, para trabalhar nas lavouras, advindos da região Nordeste. Silva (1997) narra o olhar dos moradores locais para a população migrante. Segundo ela, recebida com estranhamento e desconfiança devido às diferenças culturais e afrodescendência, além da extrema condição de pobreza.

As organizações negras em Ituiutaba tiveram função fundamental na denúncia e proposição de medidas de combate ao racismo, como a criação e manutenção das manifestações das culturas negras e gestão de políticas públicas, por meio da Fumzup, criada pela Lei Municipal 2.768, de 6 de março de 1991, como personalidade jurídica de Direito Público, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer.

A sede se localiza na mesma região da cidade em que negras e negros tiveram que se instalar, após a abolição da escravatura, entre as ruas Trinta e Trinta e Dois. Ali estão também a Praça 13 de Maio e a Igreja São Benedito, no Bairro Progresso, nos arredores da região central. Segundo Naves e Katrib (2012), as três instituições, criadas sob esforços da Irmandade São Benedito, tinham não apenas função religiosa, mas cultural e política.

**Figura 2** - Imagem da Fundação Municipal Zumbi dos Palmares



Fonte: Santos, C.A.N., (2018)

A preocupação com a educação sempre foi a principal tarefa das organizações negras de Ituiutaba. Em março de 1998, em ação conjunta com a Fumzup, foi criado o Prevesti, que se consolida a cada ano, em 22 anos de existência.

O curso iniciou as atividades em uma sala e hoje desenvolve proposta pedagógica no âmbito da qual disciplinas específicas que aprimoram o aprendizado e formam o intelectual dialogam mediante a disciplina Cidadania e Inclusão Social. Forma de resistência e reflexão sobre a realidade na elaboração da historicidade dos negros no Brasil.

O significado de um curso preparatório comprova-se e fundamenta-se no sucesso de alunas e alunos ao concorrer a vagas para ingresso nas universidades. Em 2017, foram aprovados nos cursos de Pedagogia (UFU), Engenharia de Produção (UFU), Psicologia (UEMG), História (UFU), Direito (UEMG), Serviço Social (UFU) e Biologia (UFU).

Na efervescência social, política e cultural minha identidade se formou. Aos oito anos trabalhava, ajudando nos afazeres domésticos, na casa de minha professora do segundo ano primário. Com dez anos fui trabalhar na casa de familiares. Com 13 anos, transferi os estudos para o turno da noite, pois precisava conseguir um emprego que permitisse ganhar um pouco mais, pois o salário dos meus pais não assegurava o suficiente, apesar dos esforços. Passei, então, a trabalhar de dia e estudar à noite.

Fui empregada doméstica, atendente, recepcionista, vendedora e, por fim, professora.

Minha família materna sempre participou das atividades culturais e reuniões sobre o racismo. Comumente, éramos tias e tios, primas e primos, além de amigas e amigos, para a Festa da Congada, bailes e atividades recreativas no Palmeira Clube.

As atividades políticas emergiram com a criação do GECNI, sob influência do movimento negro regional. Na adolescência, integrava o grupo de dança afro e ajudava nas atividades de arrecadação de fundos para a melhoria na sede. O grupo de dança afro foi a primeira experiência com a militância negra. Participei do GECNI e presidi a Fumzup de 1997 a 1999.

O contato com a ancestralidade negra na minha infância e juventude, em leituras sobre educação, política e desigualdade social, e a participação no movimento negro e movimento de mulheres negras contribuíram com o desejo de estudar, conhecer e buscar novos horizontes.

Desde muito cedo ouvia dos familiares que os estudos eram a força motriz que me permitiria conquistar espaços. Essa dimensão trouxe a consciência precoce quanto à educação como alternativa para meu lugar social.

Hoje, estou certa que essa consciência é elemento propulsor do interesse pela vertente teórica em que se insere a pesquisa.

Comecei a estudar aos sete anos, na Escola Estadual Cônego Angelo, a escola mais perto de casa. Tenho várias recordações, mas me despertava o interesse a forma como os não brancos eram representados, reduzindo-se a imagens voltadas à escravização e inferiorização. Apenas os dias 13 de Maio e 19 de Abril nos trabalhos escolares eram voltados à diversidade étnico-racial.

Após o ginásio, escolhi o Curso Normal, pois achava importante uma profissão e alguma possibilidade de trabalhar. Cheguei ao Magistério com a maturidade da experiência pessoal e vivência no MN. No estágio, várias vezes, tive a oportunidade de constatar esse ofício. Convivi com educadoras que não evoluíram na prática pedagógica, e observei o empenho de educadoras tentando melhorar a Educação, ao colocar em prática o máximo possível do aprendizado da vida acadêmica. Mesmo aquelas que ainda não haviam passado pela graduação, procuravam fazer o papel de educadoras. Infelizmente, por falta de recursos não era um trabalho melhor.

Na década de 90 significativos fatos aconteceram em minha vida. Iniciei o curso de Licenciatura em História na UEMG, Campus Ituiutaba. Aprovada em dois concursos, ingressei na carreira do magistério municipal e estadual. Considero experiências marcantes para a vida pessoal, ao responder às estratégias familiares de inserção dos filhos em condições de trabalho mais favoráveis, e para a vida acadêmica.

As leituras durante o curso permitiram contato com o conhecimento acadêmico. O currículo de História era eurocêntrico, mas durante os debates conseguia inserir o tema racial. Experiências que deixaram um sabor de vitória por me apropriar das condições sociais disponíveis e criar as múltiplas possibilidades de enfrentamento.

Em 2010, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, sonho que se tornou realidade, pois não acreditava ser possível trabalhar em três turnos, o que dificultaria sensivelmente desenvolver a pesquisa. Após concluir a graduação, ingressei em uma pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, na UFV. Participava de congressos, seminários e cursos de formação docente, principalmente voltados às relações étnico-raciais.

Em um curso de capacitação para docentes da rede estadual, ministrado por professores da UFU, iniciei a elaboração de um projeto de pesquisa com a ajuda do professor da disciplina de Iniciação Científica. No ano seguinte, concorri a uma vaga para o programa do mestrado. Fui aprovada, felicidade e orgulho da família.

No mestrado orientou-me o Prof. Dr. Armino Quillici Neto, no tema *O pensamento educacional de Francisco Lucrecio e Ironides Rodrigues*. O professor influenciou entusiasticamente o início da trajetória acadêmica no mestrado. Particpei de diversos eventos acadêmicos, que resultaram em publicações de trabalhos completos ou resumos em *Anais* de congressos. Em 2011, ministrei aulas nos projetos RENAFOR e A Cor da Cultura.

Na conclusão da dissertação meu pai faleceu, além de outros problemas de saúde na família. Mudamo-nos para São Bernardo do Campo, iniciativa inesperada. Iniciei novo percurso. Há seis anos trabalho como professora na rede municipal de São Bernardo do Campo e Santo André. Componho o quadro de professores efetivos.

A defesa da dissertação de mestrado ocorreu quando já estava morando em São Bernardo do Campo. A pesquisa analisou a educação de trabalhadoras e trabalhadores negros a partir de práticas educativas de dois professores militantes da Frente Negra Brasileira e TEN. O alto índice de pessoas negras adultas e sem escolaridade, incluindo mãe e tias, me inquietava.

Sempre com a curiosidade de entender como ocorrera o processo de exclusão/inclusão à educação. Quando tive a oportunidade de elaborar um projeto de pesquisa, não tive dúvidas sobre o que deveria investigar: o processo de inserção da população negra na escolarização, de 1930 a 1940, desejando entender as dificuldades de acesso e permanência no sistema oficial de ensino, além de elucidar as tentativas da aproximação negra ao saber e à cultura escolares.

Iniciei o levantamento para o projeto de pesquisa, mas me deparei com o silêncio das fontes, que me motivou a não desistir como a escolarização se dera e as influências do movimento de luta pela educação da população negra, empreendidas por distintas organizações negras.

Após pesquisas sobre a escolarização no período republicano e as diversas iniciativas educacionais, entre elas a criação da escola primária pela FNB. Fundada em 1931, para reivindicar direitos sociais e políticos da população negra na cidade de São Paulo, e do Curso de Alfabetização do TEN, entidade do movimento negro<sup>4</sup> fundada em 1944, cujo objetivo principal era combater o racismo por meio do trabalho cênico.

---

<sup>4</sup> O entendimento de movimento negro organizado presente ao longo desse trabalho é caudatário às perspectivas desenvolvidas por diferentes intelectuais brasileiros especialistas no tema. Dentre esses, destacamos a afirmativa de Amílcar Pereira, segundo a qual o referido movimento é compreendido organizado como um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de

Consideradas duas experiências educacionais exitosas empreendidas por grupos de militantes negros, as experiências resultaram no posicionamento das organizações diante da restrição sofrida pelo segmento negro no acesso à instrução escolar e ao saber. O Estado, que deveria ter a responsabilidade pela educação da população negra, não cumpriu sua tarefa. Coube às organizações negras essa função.

As duas iniciativas se situam no pós-Abolição, como iniciativas para burlar os obstáculos impostos pela legislação excludente e/ou ação da discriminação, que dificultavam a admissão às primeiras letras. Devem ser entendidas como respostas ao anseio do segmento negro pelo direito ao saber escolarizado, instrumento de ingresso e mobilidade social no mundo capitalista industrial em formação. Surgiram, ainda, como alternativa às dificuldades de ingresso nas escolas públicas e exigência de estabelecer um projeto educacional que abrangesse as características culturais afro-brasileiras e o objetivo de garantir sucesso a alunos e alunas.

Além da pesquisa, eram duas as experiências educativas do movimento negro: Escola de Alfabetização da Frente Negra Brasileira e Curso de Alfabetização do Teatro Experimental do Negro, ocorridas de 1930 a 1950, com o objetivo de analisar o pensamento dos professores Francisco Lucrécio e Ironides Rodrigues.

Temas norteadores embasaram o trabalho: (1) como as ideologias de branqueamento impactaram a educação da população negra no pós-Abolição? (2) como era a prática educativa desenvolvida por Francisco Lucrécio e Ironides Rodrigues? (3) quais concepções permearam seus pensamentos? (4) como as representações contribuíram para a formação de identidades negras? (5) por que as experiências educativas não estavam inseridas na História da Educação?

Optou-se por: (1) propor uma reflexão sobre as teorias raciais e reformas educativas, de 1889 a 1937; (2) traçar trajetórias dessas entidades, de 1930 a 1950, e mapear as principais atividades pedagógicas desenvolvidas, preconizando o tema educativo; (3) mostrar a possível relação do trabalho educativo da FNB e do TEN e a Educação Popular no Brasil.

Para a elaboração houve levantamento bibliográfico da produção sobre a FNB e o TEN, além de um a respeito dos movimentos negros brasileiros da primeira metade do século XX.

No entendimento do pensamento educacional de Francisco Lucrecio e Ironides Rodrigues, foram utilizadas as seguintes fontes:

- *Clarim d'Alvorada* (1924-1940). Iniciou-se como jornal literário, noticioso e humorístico. Posteriormente, tornou-se ativista pela causa da igualdade racial e contribuiu para o aprofundamento das interpretações acerca das ações da população de origem africana na história do Brasil em geral. Em particular, na história da educação, pois, no universo simbólico do republicanismo brasileiro das primeiras décadas do século XX, o conceito de cidadania se materializava por meio da educação.

No *Clarim d'Alvorada*, composto por homens negros letrados, com a ideia de promover uma afirmação social pela mobilização do povo negro a fim de conquistar a cidadania plena, o jornal atuou em diversas frentes. Não era, enfim, apenas um veículo de contestação ou da imprensa alternativa, noticiando apenas sua comunidade, alheio ao que ocorria.

A valorização da educação era aspecto comum. O jornal fazia críticas aos republicanos no poder, descendentes dos escravocratas e apoiadores, que restringiram o desenvolvimento da população negra. Mas o jornal não permanecia nas análises críticas, mas também propositivo.

- jornal *Progresso* (1928-1932). Com o *Clarim d'Alvorada*, impulsionou o movimento que resultou na fundação da FNB no início da década de 1930. O periódico teve importante papel no registro das atividades educacionais e culturais promovidas pelas associações negras. Publicava notícias sobre escolas negras com o objetivo de colocar à disposição da comunidade serviços educacionais que poderiam ser úteis. Há, nos arquivos, a denúncia de práticas de assimetria racial nos colégios da capital paulista e o debate envolvendo a relação da população afropaulistana com o ensino público e particular.

- jornal *A Voz da Raça* (1933-1937), órgão de comunicação social da FNB. Uma das grandes bandeiras foi a discussão sobre a educação como fator para a cidadania e ascensão social. Havia o mesmo espaço de debate dos jornais mencionados. Os temas tratados eram semelhantes, como analfabetismo, crítica às famílias negras - chamadas à responsabilidade, e a análise comparativa da situação dos negros dos Estados Unidos. Mas compunha-o uma repartição administrativa denominada Departamento de Instrução e Cultura, responsável pelo planejamento, orçamento e gestão educacional em níveis local e nacional.

- jornal *O Quilombo*, lançado em 1948. Desempenhou função de grande significado para o TEN como divulgador de seu trabalho. Instituiu-se órgão de denúncia do racismo. O periódico tinha como colunas permanentes: Livros, Tribuna Estudantil, Escola de Samba,



Cinema, Música, Rádio, Negros na História, Fala a Mulher (sempre escrita por Maria de Lourdes Nascimento), Democracia Racial e Notícias do Teatro Experimental do Negro, além de determinado número de matérias assinadas.

Divulgou, durante dois anos de existência, grande parte da ação proposta pelo TEN, como tema que envolvia o debate.

Figura 3 – Jornal *Quilombo*, periódico mensal que circulou no Rio de Janeiro de 1948 a 1950

Direção de ABDIAS NASCIMENTO

# Quilombo

VIDA, PROBLEMAS E ASPIRAÇÕES DO NEGRO

## NÓS

ABDIAS NASCIMENTO

**N**ÓS salimos — rigorosa e altivamente — ao encontro de todos aqueles que acreditam, — com insistência ou melancolia —, que pretendemos criar um problema no país. A discriminação de cor e de raça no Brasil é uma questão de fato (Senador Hamilton Nogueira). Porém a luta de **QUILOMBO** não é especificamente contra os que negam os nossos direitos, simão em especial para fazer lembrar ou conhecer ao próprio negro os seus direitos à vida e à cultura.

A cultura, com intenção e acentos africanos, a arte, poesia, pensamento, floco, música, como expressão étnica do grupo brasileiro mais pigmentado, paulatinamente vai sendo resgatada ao abandono, ressaltada pelos líderes do "branqueamento", esquivando-se estes "aristocratas" de que o pluralismo étnico, cultural, religioso e político dá utilidade aos organismos nacionais, sendo o próprio avanço da democracia (Gilberto Freyre). Podemos dizer que o desconhecimento do negro como "conteúdo criador e receptor" tem desde 13 de maio de 1888 (Artur Ramos).

Neste caso a relação com todo o problema que determina o predomínio político de uma raça ou grupo étnico de maior força econômica sobre outro grupo étnico ou raça sem meios. Apesar de tempo que antecede a conquista da América quando o Papa Pio II, Nôvo Inês Pícolomini, levantou impedimentos teológicos ao tráfico português de africanos; depois da guerra de secessão nos Estados Unidos motivada pela emancipação dos escravos; após as lutas libertadoras de Cuba e Haiti, o problema segue no mesmo rumo. Quando já não se pode falar de escravidão e submissão exterior, querem arranjar ao negro o domínio econômico e político de sua terra, como na África do Sul; tiram-lhe violentamente seus direitos no país que ajudou a formar e construir, como nos Estados Unidos; os artificialmente despojam-lhe dos meios psicológicos e sociais que o capacitariam a adquirir a consciência de sua verdadeira condição ante uma igualdade legal, como no Brasil.

A situação apenas esboçada torna-se mais nítida quando assistimos o NAZI pleitear e conseguir, no Pacto de São Francisco, a condenação de todas as discriminações raciais. Nos últimos eleições dos Estados Unidos, aparece o candidato dos sudocratas Strom Thurmond com programa beligerantemente racista e chumbo, que conseguiu mais de um milhão de votos, e a própria retórica de Truman baseou-se na campanha pelos direitos civis para todo o povo norte-americano, inclusive os negros. A Itália, mesmo mesmo Alemanha, que se realizou em Paris, levou ao conhecimento dos Nações Unidas o problema da discriminação na África do Sul, onde reacionários descendentes dos contrabandistas "boers" com unicamente um milhão e meio sobre nove milhões de nativos, tentaram as eleições contra o partido do general Smuts, favorável aos negros.

É transparente esta verdade histórica: o negro ganhou sua liberdade não por filantropia ou bondade dos brancos, mas por sua própria luta e pela insubordinação do sistema escravocrata (Cato Prado Jr.). Assim em qualquer país onde tenha existido o escravismo, o negro seguiu a liberdade e o justíssimo orgulho antirracista e luta pelo seu direito ao Direito.

O negro brasileiro já conquistou seu direito legal, mas é codificado nos direitos o exercício atual desse direito. Como brasileiro nos protestamos contra a existência, não só dos Ku-Klux-Klan abençoados, como dos autônticos hakabaxas de mentalidades e atitudes.

O nosso trabalho, e esforço de **QUILOMBO** é para que o negro rompa o dique das resistências arcaicas com seu belo humano e cultural, dentro de um clima de legalidade democrática que assegure a todos os brasileiros igualdade de oportunidades e obrigações. Os alienados e essa paridade jurídica, e de fato praticados frequentemente em nosso meio, são anti-democráticos, separatistas e venenos à integridade.

(Continua na pág. 4)

## Há preconceito de cor no Teatro?

RESPOSTA A NOSSA ENQUETE NELSON RODRIGUES, O DISCUTIDO AUTOR DE "ANJO NEGRO": — "INGENUIDADE OU MA FÉ NEGAR O PRECONCEITO RACIAL NOS PALCOS BRASILEIROS"

Nelson Rodrigues marca uma fase no recôndito do teatro brasileiro. Suas peças "Festa de Noiva" e "A Mulher sem pecado" propõem-lhe o respeito de nosso maior autor dramático, e outras: "Album de Família" — atendida pela censura — e "Anjo Negro", recentemente apresentada no Fuzis, provocaram debates acalorados em torno do valor de sua obra teatral, sua consideração Nelson Rodrigues sendo considerado gênio, outros negando-lhe qualquer valor. Entretanto tanto faz discutir, Nelson Rodrigues prepara-se para enfrentar outra tempestade com o problema representado de "Senhora dos Algodões", a novela "Floreira", que o público teatralizou também. Aliquam, portanto, mais adiantado para abrir o assunto de **QUILOMBO** em torno da existência ou não do preconceito de cor e de raça em nosso teatro.

**A QUE ATRIBUO O AFASTAMENTO DO NEGRO DO MEIO DO TEATRO NOS PALCOS?**

A nossa pergunta Nelson Rodrigues respondeu com precisão:

— "Alto, alto e baixo a corrente de que é pura e simples questão de dinheiro. Desprezo em todas as situações, mas étnico sobretudo. Raras companhias aceitam de ter negro em cena, e quando uma peça exige o elemento de cor, adota-se a seguinte solução: bracha-se um branco. — "Branco pintado" — eis o negro do teatro nacional. Claro, não devemos contar uma ou outra exceção. Mas isso não constitui uma regra. E mesmo uma ingenuidade perfeitamente obtusa ou uma má fé cega para se negar a existência do preconceito racial nos palcos brasileiros. A não ser no Teatro Experimental do Negro, os artistas de cor, ou talvez algumas galãs, ou estragam bandeira ou, por último, ficam de fora. Por que esta situação humana? Vejamos alguns dos motivos mais salientes. Um primeiro fator, remonta-se à capacidade emocional do negro, e seu ímpeto dramático, a sua força física e tudo o que ele possua de sentimento trágico. Ilaras admitem que ele possa superar a

molécula e a cadeia. Mas tais preconceitos nada a representam diante do povoamento maior e mais irreversível, que é o da cor.

(Continua na pág. 4)



Nelson Rodrigues

## DOIS MUNDOS: PRETO E BRANCO, DENTRO DE UM SÓ PAÍS

SOBRE A VIDA DO NEGRO NOS ESTADOS UNIDOS FALA-NOS O BRILHANTE JORNALISTA GEORGE S. SCHUYLER — ESTUBO NA AMÉRICA LATINA SOBRE DISCRIMINAÇÃO RACIAL.



George S. Schuyler palestrando com o diretor de **QUILOMBO**

Quando o Dr. George S. Schuyler passou pelo Rio em missão jornalística do "The Pittsburgh Courier", tivemos com ele um breve encontro. Sorriente e bem humorado, Schuyler não recusou o convite irônico, o redator vivo e agulha, aquela seção "O mundo, minha coluna", do "Pittsburgh Courier". Guardamos trechos da conversa que mantivemos.

Quando lhe perguntamos sobre a possibilidade da migração de raças nos Estados Unidos, Schuyler falou com a segurança de quem representa de fato o pensamento de toda a raça.

— "É uma solução muito distante e teórica. O negro não pensa em migrar através do continente. Para que e por que ele havia de pensar nisso? Em qualquer ocasião social ou cultural em que se achou, ele encontra para se casar pretas cul-

tais, educadas. O negro possui uma sociedade completa e nem gosta de admitir dela o branco.

— Por que?

— Há de ser de que o branco traz consigo o seu preconceito. Mesmo que ele não seja racista, o negro suspeita sempre.

(Continua na pág. 2)



A grande atriz Ruth de Souza no filme "Terra Paqueta" — nota sobre cinema na p. 4.

**Ano I N.º 1**  
RIO DE JANEIRO, 5 DE DEZEMBRO DE 1948  
**1 CRUZEIRO**  
COLABORAM: Gilberto Freyre, Guerreiro Ramos, Efraim Tanás Bó, Maria Nascimento, Francisco de Assis Barbosa, J. S. Guimarães.

Foram consultados exemplares de jornais cariocas, como *O Diário Carioca*, *A Manhã*, *Diário Trabalhista*, *Diário de Notícias*, *O Mundo* e a *Folha do Rio*.

Como o foram as obras deixadas por Francisco Lucrécio, *Frente Negra Brasileira - Depoimentos* (1987), e *Memória histórica: a Frente Negra Brasileira* (1989); Ironides Rodrigues - *Estética e Negritude* (1949), *Cadernos de Bento Ribeiro* (1985) e *Diário de um Negro Atuante* (1998).

A pesquisa de doutorado resulta em continuar a investigação sobre propostas pedagógicas elaboradas pelo movimento negro para a educação. Tema que sempre retomo nas leituras de deleite. Cabe registrar que, dada a imprevisível e nem sempre solidária roda da existência histórica, a pesquisa foi desenvolvida em meio a três importantes contextos adversos: um deles localiza-se na esfera pessoal. Os demais dizem respeito ao momento político e de saúde pública que marca a história do Brasil nos últimos tempos.

O primeiro envolve a recuperação da minha saúde, abalada em decorrência de um acidente sofrido em Montevidéu, Uruguai. No final do primeiro ano de ingresso no doutorado, em dezembro de 2017, estava participando do Módulo Internacional, uma das exigências curriculares do programa de pós-graduação em Educação da Uninove.

Sofri um acidente e fraturei a perna em três lugares, além de deslocar o tornozelo. O primeiro atendimento aconteceu na mesma capital. Os médicos viram a necessidade de uma cirurgia de urgência. Expliquei a minha situação: não tinha amigos ou familiares e a recuperação se tornaria praticamente impossível. Retornei ao Brasil, submeti-me à cirurgia e luto até hoje pela recuperação. Muitas vezes me vejo dividida entre o retorno à continuidade da pesquisa e a luta pela recuperação.

O segundo contexto é consideravelmente mais importante. Diz respeito aos intensos retrocessos no campo das políticas sociais após inúmeros ataques à democracia brasileira. Mesmo nascendo de uma proposta liberal, “garante” direitos mínimos ligados à condução governamental da sociedade. Em função dos acontecimentos no âmbito político, a função do Estado ganhou vulto e relevância.

Após flagrante golpe de Estado, forças conservadoras tomaram o poder após estilhaçar os singelos preceitos democráticos que conduziam decisões políticas no Brasil. Parte da sociedade brasileira assiste, perplexa, às propostas de políticas reformistas que visam intensificar a precarização das condições de trabalho, com perda de direitos historicamente conquistados, por meio das reformas em curso – tributária, trabalhista e administrativa. Além da terceirização de serviços públicos essenciais e privatizações, entre outras medidas autoritárias.



Na educação, o Brasil passa por intensos debates acompanhados de imposições, envolvendo Projetos de Lei denominados “Escola sem Partido” (PL 7180/2014; PL 867/2015; PL 1411/2015; Rogério Marinho, e PLS 193/2016) que ficaram conhecidos como a “Lei da Mordaça”.

Soma-se a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), editada pela Medida Provisória e aprovada sem diálogo com profissionais da educação, movimentos sociais e sociedade. Apenas Língua portuguesa e Matemática passam a ser disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio. Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes agora são optativas. Não há a obrigatoriedade de oferta em cada unidade de ensino, dos quatro componentes curriculares. Significa que se a escola optar e tiver condições de ofertar apenas uma entre essas disciplinas a possibilidade de escolha deixa de existir (Art. 3º).

A legislação torna vago o perfil de profissionais responsáveis pelos componentes curriculares, pois “permite que a formação ou experiência profissional, atestado por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (Art.61).

O recrudescimento do diálogo com segmentos sociais, em especial com os grupos minoritários, está ligado ao caráter conservador e excludente do Executivo e Congresso nos últimos anos. Há intensas resistências aos debates raciais e de gênero/sexualidade. Cenário marcado pela predominância de ministras e ministros e bancadas conservadoras, em sua maioria ligados a segmentos religiosos fundamentalistas.

O resultado é a inversão da leitura das relações sociais. Pessoas pertencentes a grupos dominantes anunciam sofrer ataques e processos discriminatórios por fazer parte de segmentos religiosos ou pertencimentos raciais e/ou de gênero hegemônico. A disseminação da impossibilidade sociológica seria entendida como reação às ações dos movimentos sociais que ameaçam privilégios estabelecidos.

A função do Estado, em tempo de retrocessos sociais, em pleno golpe de Estado e avanços de práticas neoliberais notórias e irrefutáveis, tornou a investigação ainda mais desafiadora.

Algumas medidas podem ser listadas, mas se destaca que não se mostraram suficientes no efetivo combate ao racismo. Afirmar a inércia do Estado como aparelho ideológico da classe dominante não significa desconsiderar o protagonismo dos movimentos sociais negros, e nem avanços e conquistas. Embora produtos de imposições ideológicas alienantes e repressoras, somos sujeitos dos e nos processos históricos.

Com relação à saúde pública, a pandemia da Covid 19<sup>5</sup> abala o mundo. Começou na China, migrou para a Europa, depois para os Estados Unidos, e assombrou e assombra o Brasil.

O epicentro da pandemia troca de lugar à medida que o vírus se alastra por nova nação. As autoridades de saúde conseguem criar ou não resposta rápida e eficiente para detê-la, além de dar suporte adequado a quem adocece ou desamparado economicamente.

A sociedade enfrenta um dos maiores desafios de sua história, com a disseminação global da Covid-19. O vírus atinge todos os continentes e povos, colocando em xeque tradicionais concepções sociológicas e políticas, sistemas econômicos, regimes e teorias, expondo a fragilidade das estruturas nacionais e internacionais.

Tempos de crise são de sofrimento e dor, mas de transformação e conversão. Primeiramente, lembra-nos nossa fragilidade. O rastro de morte, medo e paralisação social que o pequeno ser acelular impõe é duro golpe contra a ditadura do narcisismo humano. Diante de ameaça invisível e traiçoeira, que leva da presença tantos entes queridos, deixa o amargo sabor da impotência. Percebemo-nos finitos e pequenos.

O momento é oportuno para refletir sobre o que se almeja e como se forma a vida. Observar, por meio da escassez, o que é importante, além do excesso de compras, informação e excesso de ego. Agora, urgem amor e calor humano, naquilo que realmente não estão abundantes.

O trabalho se insere no Programa de Pós-Graduação da Uninove - Universidade Nove de Julho, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino, na linha de pesquisa Educação, Filosofia e Formação Humana. Espera-se proporcionar aos(as) professores(as) participantes desta banca uma leitura estimulante e um diálogo profícuo, com subsídios que auxiliem a enfrentar o desafio.

---

<sup>5</sup> COVID-19 é a doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), agente causador da doença. O coronavírus foi inicialmente observado em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, China. Os doentes tinham em comum o contato prévio com o mercado de Wuhan, conhecido por vender alimentos da cultura local, como animais considerados exóticos para ocidentais.

## 1- INTRODUÇÃO

O amadurecimento intelectual leva à convicção de que a presença da Filosofia, em qualquer área do conhecimento, é imprescindível. Não em decorrência de obrigatoriedade formal, mas a reflexão filosófica possibilita determinados recursos categoriais que ampliam a compreensão de mundo. Por isso, poderia ser equiparada com instrumentos apropriados à condução da existência prática e cotidiana.

A Filosofia é ainda mais importante na área de Educação, pois permite acesso a reflexões da realidade. Torna-se significativa ao profissional da Educação ao permitir reflexões sobre o projeto educacional, fornecendo subsídios à intervenção.

Na sociedade tecnológica e capitalista, a Filosofia parece não ter lugar de acolhimento pela busca insana da sobrevivência, ganância material e concorrência. Não deixa espaço ao valor individual, ao reconhecimento da Filosofia ou do que propicia em enriquecimento. Cerca-se de pequenos espaços mentais, que se conformam em opiniões preestabelecidas. Falta a compreensão de que a Filosofia busca apreender o mundo em sua grande variedade.

A Filosofia da Educação permite a análise da realidade, envolvendo temas de estudo e objetos filosóficos. Tiram-se dúvidas quanto ao entendimento de Educação e Filosofia da Educação desta pesquisa.

A Educação é atividade ontológica, relativa ao ser, ligada diretamente ao trabalho, ação mediadora entre ser humano e natureza e elaboradora da humanização. Como há a complexificação das relações de produção, ocorre ainda a complexificação das relações sociais. Encontram-se aí a educação e toda a superestrutura (direito, moral, religião etc.):

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender em Educação. Na espécie humana, a Educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. (BRANDÃO, 2007, p.14)

A Educação é processo de socialização extremamente abrangente, que inclui a formação da espécie humana. Trocas sociais diversificadas, de táticas de sobrevivência a histórias religiosas tribais. Não se pode associar automaticamente a Educação à ideia de escola como se conhece.

Cabe afirmar, com Paviani (2008, p.14), em perspectiva antropológica cultural, que a Educação é anterior à Filosofia. Com o surgimento da Filosofia, entretanto, há unidade que somente tende a ser desfeita na contemporaneidade. A Filosofia e a Educação caminharam nos períodos antigo, medieval e moderno, com mútua determinação entre Filosofia e Educação nas respectivas épocas, apesar dos diferentes graus de contribuição na formação da imagem do ser humano e do mundo.

A Educação não tem um fim em si mesma, nem tampouco é neutra, mas busca a manutenção ou transformação social. Procura pressupostos orientadores da formação e da convivência. A Filosofia possibilita a reflexão. A Filosofia da Educação, por seu lado, não deve ser confundida com pensamento voltado exclusivamente às questões didático-pedagógicas, apesar de apropriada a reflexões da ordem da Educação formal.

A Filosofia da Educação tem objetivos mais amplos, dos quais é possível lançar mão na escola. Contudo, originariamente, a Filosofia da Educação é “pedagogia da razão” (MATOS, 1997, p.8). Busca entender a “Educação da razão”, formas como a razão se comportou, extravios e possibilidades contemporâneas. Contribui para reflexões que indagam sobre os indivíduos a serem formados:

Acompanhar a história da Educação da Razão e suas diversas dimensões pode abrir caminho para compreender o que se perdeu do passado, bem como o sentido dessa perda no presente. Para além da crença numa racionalidade homogênea e pacificada, a polifonia da razão oferece o diálogo que lhe é interno e a heterogeneidade do que parece uno, identitário, coerente e sem tensões: a razão. Pode-se, assim, reconhecer as aporias da modernidade para, quem sabe, fazer homens melhores. (MATOS, 1997, p.10)

Inserir o racismo na tradição filosófica e validá-lo nos temas universais que trata a Filosofia Ocidental não requer esforços. Basta uma pesquisa para encontrar aspectos eurocêntricos e racistas nas obras dos mais reconhecidos clássicos, por vezes negligenciadas por pesquisadores e professores.

Com frequência se relevam filósofos e cientistas de grupos humanos que abordavam os trabalhos como pertencentes a raças e etnias misteriosas, donas de comportamentos selvagens, ideias irracionais atrasadas, costumes e religiões primitivas e bizarros, aparência

horripilante. Como se o mundo não europeu fosse habitado por seres aos quais se negava o reconhecimento como humanos. O *homo sapiens* foi dividido pela Filosofia e ciência europeias em “hierarquia de raças que desumanizou e reduziu os subordinados tanto ao olhar científico como ao desejo dos superiores” (SAID, 1995, p.52).

Em seu livro *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, o professor Kabengele Munanga demonstra como inúmeros autores europeus, considerados clássicos e inatacáveis, advogam distintas e ensandecidas teorias racistas. Segundo Kabengele,

Na vasta reflexão dos filósofos das luzes sobre a diferença racial e sobre o alheio, o mestiço é sempre tratado como um ser ambivalente, visto ora como o “mesmo”, ora como o “outro”. Além do mais, a mestiçagem vai servir de pretexto para a discussão sobre a unidade da espécie humana. Para Voltaire, é uma anomalia, fruto da união escandalosa entre duas raças de homens totalmente distintas. A irredutibilidade das raças humanas não está apenas na aparência exterior: “não podemos duvidar que a estrutura interna de um negro não seja diferente da de um branco, porque a rede mucosa é branca entre uns e preta entre outros. Os mulatos são uma raça bastarda oriunda de um negro e uma branca ou de um branco e uma negra”. (MUNANGA, 1999, p.23)

A constatação leva às interrogações: quais as consequências do caráter eurocêntrico na educação brasileira para a população negra? Como o pensamento afrocentrado pretende abrir novas frentes de diálogo acerca das relações étnico-raciais no Brasil? Quais contribuições as propostas pedagógicas do MN oferecem para a alteração desse cenário de tantas lacunas que ainda devem ser preenchidas no debate acerca das relações étnico-raciais no Brasil, em especial na Educação?

Em outros termos, o objetivo desta tese identificar os aportes teóricos que fundamentam a “Pedagogia Multirracial<sup>6</sup>” e “Multirracial e Popular<sup>7</sup>”, sua(s) vertente(s) da Filosofia Africana e contribuições para a educação brasileira.

O objeto de análise são os vários discursos imbricados nos projetos de intervenção que as organizações do MN têm sobre o campo educacional, e os fundamentos filosóficos que podem ser identificados nas proposições em estudo. O presente trabalho é pesquisa exploratória cujo procedimentos metodológicos envolverão atividades de levantamento de fontes documentais ( livros de ata de reunião e orientação pedagógica) e bibliográficos (jornal *Educa-Ação Afro*<sup>8</sup>, revistas *Nação Escola*<sup>9</sup>, *Cadernos de textos*<sup>10</sup>, cartas, livros - série

<sup>6</sup> A Pedagogia Multirracial foi desenvolvida por Maria José Lopes da Silva, no Rio de Janeiro, na década de 80.

<sup>7</sup> A Pedagogia Multirracial e Popular desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Negros (NEN) de Florianópolis, com a Pedagogia Multirracial e Popular, no início de 2000.

<sup>8</sup> O jornal é editado a partir de 1995, com uma periodicidade trimestral, pelo Programa de Educação do NEN, e foi distribuído até 2006.

<sup>9</sup> Revista educativa editada pelo Programa de Educação do NEN, em 2002.

<sup>10</sup> Cadernos de textos produzidos a partir de 1997, pelo Programa de Educação do NEN, a fim de subsidiar os educadores sobre o tema das relações raciais, cultura e história da população negra. Inicialmente com uma periodicidade semestral, que vai do número 1 ao 8. Hoje continua a ser publicado de forma não contínua.

*Pensamentos Negro em Educação*, fôlderes, teses e dissertações), sobre propostas pedagógicas elaboradas pelo MN.

Paralelamente, reconhece-se que não há como pensar sem considerar escravidão, colonialismo, raça, racismo, ancestralidade, identidade, cultura e alteridade, teias que dão sentido e forma ao que se chama Pedagogia Multirracial. E na *Reminiscências* está a trajetória de vida, destacando eventos significativos, particularmente nas dimensões acadêmica e profissional.

Na *Introdução* contextualiza a importância da Filosofia da Educação e a relevância de se pensar outras formas de construção de pedagogias emancipadoras para a população excluída do contexto escolar.

*Trajetos dos Estudos Étnico-raciais* estão citadas obras dos principais expoentes da Filosofia ocidental. Apresenta formulações explicativas e descritivas da África, negro e africano. A intenção do capítulo, portanto, é mostrar como o pensamento ocidental, especialmente o que classicamente se entende por Filosofia, formulou um conjunto de representações e ideias sobre África, povos e sociedades desse continente. Em três subcapítulos desenvolve-se um amplo quadro das questões raciais presentes, com importância à Filosofia da Educação, ao permitir reflexões sobre o projeto educacional, fornecendo subsídios à sua intervenção. 2.1 - *Estudos étnico-raciais*, 2.2 - *Estudos étnico-raciais no Brasil* e 2.3 - *Estudos étnico-raciais em Educação* tentam sintetizar como caminham esses temas.

*Fundamentos para um pensamento afro* divide-se em quatro subcapítulos – 3.1 – *Afrocentricidade*; 3.2 – *Alteridade*; 3.3 - *Identidade* e 3.4 – *Ancestralidade*. Ressaltam a análise sobre o conceito de afrocentricidade, alteridade, identidade e ancestralidade que se tornaram indispensáveis às reflexões que se seguiram, tendo em vista que os debates apresentam, frequentemente, divergências no aspecto histórico-filosófico entre os investigadores ocupados com a temática.

Enquanto alguns pensadores reduzem a afrocentricidade exclusivamente ao espectro ideológico, referindo-se como versão negra do eurocentrismo ou paradigma da pirâmide invertida, outros estudiosos articulam o conceito à centralidade do continente africano aos sujeitos africanos continentais e diaspóricos.

---

O quarto capítulo – *IV - Pensar filosófico na pedagogia multirracial* – começa com a Pedagogia Multirracial no Rio de Janeiro, em seguida Florianópolis e termina com a síntese dos fundamentos.

O quinto capítulo V - Considerações finais, e o sexto - VI - Referências bibliográficas encerram o trabalho.

Difícilmente haverá discussões sobre filosofias produzidas pelos povos africanos e descendentes, além da ausência de debates sobre racismo, relações étnico-raciais e desdobramentos, efetivando essa invisibilidade.

Os agentes responsáveis por repassar o conhecimento filosófico não reconhecem as produções epistêmicas produzidas pelos africanos como conhecimento válido à Filosofia. Muito mais do que debater se existe Filosofia africana, julga-se se há capacidade intelectual do homem negro para o pensamento crítico-filosófico. “A dúvida sobre a existência da filosofia africana é, fundamentalmente, um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos” (RAMOSE, 2011, p.8).

A colonização teve a tarefa fundamental na imagem produzida dos sujeitos africanos, reservando-lhes local de desumanização. Caracteriza-se inequivocamente a incapacidade de produzir consciência crítica, privilégio destinado apenas aos seres com potências humanas, ou seja, homens brancos. Julga-se se existe capacidade intelectual do homem negro de transcender o senso comum ao pretense pensamento crítico.

A luta das organizações descortinou a história das populações negras na África e a diáspora. Foi possível reescrever as contribuições dos conhecimentos africano e diaspórico na formação social do pensamento ocidental. A redação do trabalho foi a oportunidade de contribuir para elucidar a história de escolarização da população negra no Rio de Janeiro e Santa Catarina.

Descolonizar a produção filosófica sustentada pelo pensamento eurocêntrico é tarefa que pressupõe aporte teórico e reconhecimento da formação das inúmeras vozes da sociedade. Segundo Severino (2019, p. 45), a Filosofia não pode se reduzir à sua história, se entendida como mera exposição dos diferentes sistemas que se sucederam no tempo. Filosofar é, contraditoriamente, negar as filosofias passadas para serem elaboradas novas filosofias.

O trabalho, na academia, deve suscitar diferentes formas de conhecimento e a contribuição positiva em relação à transformação social, modificando os sujeitos em termos mais éticos e humanos. Teoria não significa fator significativo em realidade complexa e desumana. Novas possibilidades de existência devem acontecer, e a Filosofia africana

consegue pensar pressupostos teóricos extremamente significativos para cessar diversos atos de crueldade pela via do discurso racial.

A tese, portanto, tem total conexão com Estudos Africanos, que crescem significativamente. Questiona e problematiza a suposta universalidade e imparcialidade de temas e métodos históricos e filosóficos.

Reflete-se sobre o caráter eurocêntrico vigente na Filosofia e sua influência em escolas brasileiras. Manteve-se intacto no século XX e início do século XXI, partimos do conceito da Afrocentricidade para construirmos uma crítica sobre a constituição do pensamento nas instituições educacionais no país, a ausência de conteúdos africanos em seus currículos e principalmente sobre a ausência dos conteúdos correspondentes cultura africana e afro-brasileira na formação de professores.

As questões étnico-raciais, provenientes da herança histórica da formação do país, a saber, a escravização de africanos e afro-brasileiros, serão salientadas nesse trabalho pela relevância dos saberes filosóficos advindos desse povo, corroborando para a afirmação positiva da identidade negra.



## 2 - TRAJETOS DOS ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS.

Neste capítulo estão citados obras dos principais expoentes da Filosofia ocidental. Apresenta formulações explicativas e descritivas da África, negro e africano. A intenção do capítulo, portanto, é mostrar como o pensamento ocidental, especialmente o que classicamente se entende por Filosofia, formulou um conjunto de representações e ideias sobre África, povos e sociedades desse continente. Em três subcapítulos desenvolve-se um amplo quadro das questões raciais presentes, como importância à Filosofia da Educação, ao permitir reflexões sobre o projeto educacional, fornecendo subsídios à sua intervenção. 2.1 - Estudos étnico-raciais, 2.2 - Estudos étnico-raciais no Brasil e 2.3 - Estudos étnico-raciais em Educação tentam sintetizar como caminham esses temas.

### 2.1 - ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS

O objetivo é mostrar como a filosofia e a ciência, elaboradas no contexto cultural ocidental, produziram razões e argumentos para justificar, em nome do saber, a imposição de um poder à desqualificação ontológica e epistemológica dos povos africanos.

As bases nas quais a tradição acadêmica à contemporaneidade se encontra fundada frequentemente não respeitou a pluralidade de pensamentos e a complexidade humana. Na história das ideias, algumas se consagraram como legítimas - carta magna da confiabilidade, como muito bem constatou Barros Filho (2015, p. 24). Obviamente, a sociedade tem o regime estabelecido de verdade, tipos de discursos que acolhe e faz funcionar como verdadeiros; mecanismos e instâncias que permitem distinguir enunciados verdadeiros e falsos. Um regime de verdade movido por seleção, escolhas e intenções epistemológicas no campo do saber (FOUCAULT, 1981).

Em hipótese alguma há ingenuidade nos discursos. Saber é poder, ou seja, “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2010, p. 30). Relações de um saber/poder igualmente presentes no pensamento de Boaventura de Sousa Santos (2009).

Uma passagem de *Arqueologia do Saber*, de Foucault, em que aborda a relação de poder proveniente do saber e do discurso.

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos

aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2013, p.220).

O filósofo Mudimbe tem plena razão ao afirmar que “os discursos não só têm origens sócio-históricas, mas também dependem de contextos epistemológicos. [...] Houve um lugar epistemológico de invenção de uma África” (MUDIMBE, 2015, p. 2). Epistemologia entendida como “noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido [...] Não há, pois, conhecimento sem prática e atores sociais” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9). Significa dizer que toda e qualquer forma de epistemologia carrega em si intenções e ideologias como forma de dominação e controle sobre indivíduos e coletividades.

Acentua Hernandez que o “saber ocidental construiu uma nova consciência planetária constituída por visões de mundo, autoimagens e estereótipos que compõem um olhar imperial sobre o universo” (HERNANDEZ, 2008, p.17-18). Ou seja, “trata-se de uma perspectiva cognitiva [...] que naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder” (QUIJANO, 2009, p. 75), e que continua a dividir o mundo em duas linhas abissais dos humanos e sub-humanos (SANTOS; MENESES, 2009).

Entrar no debate epistemológico da possibilidade de se pensar uma filosofia africana, com outras formas de abordagens e problemas, pressupõe levar em consideração diversas autoimagens e representações negativas criadas pela epistemologia dominante em relação aos povos africanos. O pensamento africano, por sua vez, tenta desconstruí-las:

O branco é símbolo da divindade ou de Deus. O negro é o símbolo do espírito do mal e do demônio. O branco é o símbolo da luz... O negro é o símbolo das trevas, e as trevas exprimem simbolicamente o mal. O branco é o emblema da harmonia. O negro, o emblema do caos. O branco significa a beleza suprema. O negro, a feiúra. O branco significa a perfeição. O negro significa o vício. O branco é o símbolo da inocência. O negro, da culpabilidade, do pecado ou da degradação moral. O branco, cor sublime, indica a felicidade. O negro, cor nefasta, indica a tristeza. O combate do bem contra o mal é indicado simbolicamente pela oposição do negro colocado perto do branco. (COHEN, 1980, p. 279, apud SANTOS, 2002).

A tentativa de autoconsciência e autoafirmação de um pensamento crítico às formulações pejorativas do Ocidente não é culto à vitimização pelos processos que, posteriormente, caracterizaram a colonização. Hoje, outras abordagens são concebidas. Contudo, devem ser afirmados categoricamente os fundamentos dos discursos de invenção da África e do Negro, em síntese crítica da questão complexa sobre o conhecimento e o poder do

Ocidente, que oficializam seu pensamento como absolutos (RAMOSE, 2011, HERNANDEZ, 2008; MUDIMBE, 2015).

O trabalho de Moore (1993) igualmente ajuda a entender como a África, objeto de análise, mudou as formas de pensamento, dentro do desenvolvimento teórico. A África não é apenas local crescente para resultado profícuo dos estudos culturais e sociais não europeus, mas para estudo de diversas transformações.

Certamente, a epistemologia ocidental mascara a superioridade que marca o eurocentrismo e o etnocentrismo. Nos dois sistemas de pensamento renasce, constantemente, e torna-se base fundante da central hegemonia do pensamento filosófico defensor do universalismo, o homem centro do conhecimento racional e moral. Cunhado no século XIX pela corrente idealista por acreditar que toda realidade objetiva seria produto do espírito humano, sendo o negro, o aborígine e outros povos subalternos não participantes dessa humanidade declarada.

Na vertente epistemológica, o homem europeu e branco se apresenta como superior, ser universal. Essa leitura permite a Edward Said considerar que o Ocidente inventa o Oriente. Com esse discurso, projeta sobre ele as próprias questões (SAID, 1995).

No século XIX, os povos africanos costumavam ser vistos como em um estado de seres sem história. O filósofo alemão Friedrich Hegel (1770-1831), na primeira metade do século XIX, declara a inexistência da história na África subsaariana, ou de sua insignificância para a humanidade (OLIVA, 2003). A África seria condenada ao esquecimento e à inferioridade.

O filósofo da totalidade, em vista do devir histórico, foi capaz de elaborar um sistema que encontra na razão o sentido fundante da história e do progresso humanos, base do pensamento iluminista moderno. Segundo o autor, a razão governa o mundo, e a história universal é também um processo racional (HEGEL, 1998).

Prado, contudo:

[...] traz em suas teses as características marcantes da história cristã, concebendo o desenvolvimento histórico como um plano divino e da história progressista, fundamentada no Esclarecimento e na noção de progresso característica do período moderno (PRADO, 2010, p. 100).

A filosofia da história hegeliana, portanto, parte do princípio de que o mundo e toda a realidade que a cerca são governados pela razão histórica. O filósofo deve-se deixar governar pela razão para encontrar sentido histórico nos acontecimentos. Escreve Hegel, em 1815 (1998, p. 17): “o estudo da história universal resultou e deve resultar em que nela tudo aconteceu racionalmente, que ela foi a marcha racional e necessária do espírito universal”.

As grandes civilizações representam estágios necessários que o espírito precisou ultrapassar para o homem adquirir a consciência de que é livre e transformar essa consciência, ainda subjetiva, em realidade. [...] A história universal aparece para Hegel como o processo no qual o espírito que abandona a si mesmo se reconhece e se desenvolve no tempo e no espaço, retornando a si mesmo. A liberdade em si mesma, enquanto substância do espírito, é a única finalidade da história racionalmente ordenada. [...] As realizações da história universal convergiram para esse objetivo final, para o autorreconhecimento do espírito. (PRADO, 2010, p. 103-104)

O conceito de Estado recebe na filosofia hegeliana importância singular. Sem possibilidades de análises mais aprofundadas, é significativo ressaltar o agir humano guiado pelo espírito racional, a partir da prática da liberdade e da vontade, o que ocorre dentro do Estado.

Somente por intermédio do Estado a liberdade se materializa como ação. No entendimento negativo de Hegel em relação aos povos africanos, devem ser levados em consideração os pressupostos elencados acima, pois está nítido que apenas fazem parte da história universal os povos que formaram um Estado, europeicamente definido. Por conseguinte, os povos não têm Estado, não têm História e não devem fazer parte da História universal, pelo simples fato de serem pré-históricos e, por isso, não conseguem despertar nenhum interesse à filosofia da história (PRADO, 2010).

Segundo Bellucci (2010), em *O Estado na África*, é problemática e repleta de preconceitos a reflexão sobre a existência de um Estado propriamente dito nos países africanos, pois o modelo de concepção de Estado é sempre ocidental. Acrescenta:

Quando se indaga acerca da tradição no Estado moderno africano, é muito comum referir-se à poligamia, à excisão feminina, às redes de solidariedade, às hierarquias e obrigações sociais, ao peso dos ancestrais, às obrigações dos mais jovens, aos ritos e cultos das religiões pagãs, aos usos e costumes regionais e étnicos, bem como à forma como os africanos se relacionam em suas economias domésticas com o poder. (BELLUCCI, 2010, p. 10)

Se o modelo é ocidental em vista da efetivação absoluta de todas as possibilidades humanas, se o fim é a perfeição futura do Estado que pode ser entendido apenas pela existência de um homem moral, racional, livre, que priorize o progresso em vista de uma Humanidade Universal, o seu *oposto* não pode ser considerado dentro desse arquétipo absoluto, pois a forma peculiar do africano se ver e elaborar as próprias formas de organização social e política são peculiares à estrutura de sociedade.

Segundo Bellucci, classifica-se, geralmente, o Estado africano em cinco períodos:

[...] i) tradicional (ou pré-colonial, até o século XIX); ii) colonial

de exploração (de fins do século XIX até a Segunda Guerra); iii) colonial de valorização (da Segunda Guerra ao início dos anos 1960); iv) independente desenvolvimentista (até os anos 1980); e v) Estado neoliberal (dos anos 1980 aos dias atuais) – o que ajuda a compreender as mudanças que promoveram, em cada um desses momentos, seus tipos de governos, de instituições, de políticas econômicas, sociais e culturais específicas, conferindo-lhes uma “cara” própria em cada tempo, à luz das pressões internas e externas, modernas e tradicionais. (BELLUCCI, 2010, p. 13-14)

O autor considera que os Estados pré-coloniais africanos, diferentemente do que se costuma pensar, eram estruturas dinâmicas e em constante transformação. As organizações administrativas “garantiam a unidade, a ordem e a defesa dos territórios que conquistavam, e, ao se instalarem com os órgãos administrativos, judiciários e militares, desorganizavam a organização social anterior”. Eram sociedades que “conheciam a divisão social, tinham aristocratas, religiosos e homens do campo, livres e escravos, e, ainda, diversas castas fechadas por proibições, como as de ferreiros, músicos e escultores” (BELLUCI, 2010, p.15).

Portanto, o fato de a África, segundo Hegel, não ter história e, conseqüentemente Estado, foi uma elaboração epistemológica criada pelo modelo conceitual dominante em seu pensamento.

Segundo Hegel, o africano não tinha história, sobretudo pela centralidade da naturalização em seu modo de vida e ausência do progresso. Em outros termos: aproximando por analogia o desconhecido ao conhecido considera-se que a África não tem povo, não tem Nação e nem Estado; não tem passado, logo, não tem história (HEGEL, 1998).

Hegel, na parte introdutória da obra, no que se refere ao fundamento geográfico da história universal, assim ressalta:

A principal característica dos negros é que sua consciência não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis, pelas quais o homem se encontraria com sua própria vontade, e onde ele teria uma ideia geral de sua essência. [...] O negro representa, como já foi dito, o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos de sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia de caráter humano. [...] Entre os negros, os sentimentos morais são totalmente fracos – ou, para ser mais exato, inexistentes [...]. Com isso, deixamos a África. Não vamos abordá-la posteriormente, pois ela não faz parte da história mundial; não tem nenhum movimento ou desenvolvimento para mostrar. (HEGEL, 1998, p. 84-88)

As conclusões do filósofo alemão estão fortemente marcadas por um discurso de dominação europeia, que tem na razão e no progresso iluminista o baluarte absoluto. A África, segundo o autor, é a “terra-criança que fica além da luz da história autoconsciente, encoberta pelo manto da noite” (HEGEL, 1998, p. 82-83). Lançá-la à luz da noite implica não

observar feitos e conquistas no desenrolar do tempo; o continente é, portanto, invisível dentro dos parâmetros da história universal dos povos. A representação do manto da noite expressa uma arrogância infantil e sem sentido histórico.

Outra representação dos negros está expressa no discurso do texto *Fundamento geográfico da História universal*, que versa sobre o seguinte argumento de Hegel: “de todos esses diferentes fatos mencionados, sobressai a natureza indomável que distingue o caráter dos negros. Desse Estado nada se desenvolve e nele nada se forma – e, como hoje percebemos, os negros sempre foram assim” (HEGEL, 1998, p. 88).

As ideias de Hegel assemelham-se às perspectivas de Rousseau, pois em sua obra *Do Contrato Social* pensa na passagem da liberdade natural para a liberdade civil, e tem o conceito da vontade geral como pressuposto fundamental, de análise da prática da liberdade, movimento do devir histórico do qual a África não pode fazer parte.

No projeto iluminista, sobretudo com os filósofos Voltaire, Montesquieu, Kant e Hegel, a crença ideológica do sujeito racional se tornou a base capaz de refletir toda a realidade. Mas as ideias iluministas estavam vinculadas aos anseios da emergente burguesia europeia do século XVIII. A grande massa viva e genuína da cultura evoluída da Europa do século XVIII, adepta da vertente iluminista de progresso civilizatório da humanidade universal, era proveniente da grande e média burguesia europeia, a saber, camadas consideradas portadoras da intelectualidade de países como Inglaterra, Rússia, Itália, França, Portugal e Prússia (REALE; ANTISERI, 2005). O plano iluminista era evidente:

Entretanto, eles se consideravam mestres de sabedoria para todos, conselheiros dos monarcas, guias naturais da classe média emergente. É compreensível, portanto, que tenham enfatizado a divulgação de suas opiniões para torná-las eficazes. E os meios usados para acelerar a circulação das ideias iluministas foram: a) as Academias; b) a Maçonaria; c) os salões; d) a Enciclopédia; e) as cartas; f) os ensaios; g) os jornais diários e os periódicos. (REALE; ANTISERI, 2005, p. 227)

O iluminismo decretou a inferioridade dos negros para legitimar a servidão (FOÉ, 2011, p. 62). Voltaire (1694-1778), filósofo francês, por exemplo, tenta explicar a inferioridade dos negros em seu livro *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations*, enfatizando categoricamente a inferioridade física que resultaria em falta de inteligência. Para Foé (2011), Voltaire, nessa obra, descreve o negro com um nariz chato, os olhos bem arredondados, lábios sempre grossos, cabelos em forma de lã. Chega a afirmar que “os africanos não são capazes de concentrar a atenção; eles são incapazes de calcular. Enfim, esta raça não parece criada para suportar nem os benefícios nem os abusos da filosofia da Europa” (VOLTAIRE, apud

FOÉ, 2011, p. 62).

As afirmações, para Foé, são reflexos de mentalidade iluminista que relaciona as características físicas, as qualidades morais e intelectuais dos indivíduos, a saber, que “o preconceito comum era que a beleza física condiciona a boa qualidade da mente” (FOÉ, 2011, p. 62).

O filósofo Montesquieu (1689-1755), na obra-prima *O espírito das leis* (1748), capítulo V, em que se refere à *escravidão dos negros*, tenta justificar a prática a partir das vantagens que se poderia adquirir com a dominação.

Se eu tivesse que defender o direito que tivemos de tornar escravos os negros, eis o que eu diria: tendo os povos da Europa exterminados os da América, tiveram que escravizar os da África para utilizá-los para abrir tantas terras. O açúcar seria muito caro se não fizessemos que escravos cultivassem a planta que o produz. Aqueles de que se trata são pretos dos pés à cabeça; e têm o nariz tão achatado que é quase impossível ter pena deles. Não nos podemos convencer que Deus, que é um ser muito sábio, tenha posto uma alma, principalmente uma alma boa, num corpo todo preto. (MONTESQUIEU, 2001, p. 115-116)

Afirmar a impossibilidade de haver alma boa em corpo preto é a expressão máxima de premissa que chegou a ser justificada pelos princípios religiosos que sustentavam a fé dos cristãos. A sabedoria de Deus, para Montesquieu, não poderia permitir que o “preto” fosse igual na humanidade dos brancos europeus. Segundo ele, “é impossível que suponhamos que essas pessoas sejam homens; porque, se supuséssemos que eles fossem homens, começaríamos a crer que nós mesmos não somos cristãos” (MONTESQUIEU, 2001, p.116). O filósofo enfatiza que a prova de que os negros não têm senso comum é que costumam valorizar mais o colar de vidro do que o ouro, diferentemente das nações policiadas, que sabem dar ao ouro a valorização devida pela sua importância.

A fim de discutir a existência e origem do direito à escravidão, Montesquieu considera:

[...] eis outra origem do direito de escravidão, e até mesmo dessa escravidão cruel que se vê entre os homens. Existem países onde o calor debilita o corpo e enfraquece tanto a coragem, que os homens só são levados a um dever penoso pelo medo dos castigos: assim, ali a escravidão choca menos à razão; e como o senhor é tão covarde em relação a seu príncipe quanto o é seu escravo em relação a ele, a escravidão civil é também acompanhada da escravidão política. [...] foram encontrados homens preguiçosos: porque esses homens eram preguiçosos, foram submetidos à escravidão. (MONTESQUIEU, 2001, p. 117)

Estrutura mental de pensamento firmada na autonomia do sujeito homem branco, racional, ocidental, “que colonizou o resto do mundo [...] a partir do seio da modernidade e da

racionalidade” (QUIJANO, 2009, p.75). Em torno do projeto iluminista, o filósofo Achille Mbembe sabiamente argumentou:

[...] para o pensamento iluminista, a humanidade se define pela posse de uma identidade genérica que é universal em sua essência, e da qual derivam direitos e valores que podem ser partilhados por todos. Uma natureza comum une todos os seres humanos. Ela é idêntica em cada um deles, porque a razão está em seu centro. (MBEMBE, 2001, p. 177).

A vertente se legitima em detrimento do *outro*, o que muito bem advertiu Boaventura de Sousa Santos ao afirmar que “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constituiu a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2009, p. 31). Essa visão, em certa medida, também foi formulada pelo filósofo lituano Emanuel Lévinas (2005), ao considerar que a filosofia ocidental sempre foi uma redução do Outro ao Mesmo. Uma mesmidade que se configura na categoria do Universal como o um e o mesmo de cunho eurocêntrico. Sua perspectiva da alteridade torna-se ferramenta importante para pensar de forma crítica o sistema de pensamento hegemônico racionalizado.

A preocupação de Lévinas é identificar os elementos que mais contribuíram para a negação da alteridade, além de uma ética contemporânea, a partir de uma série de críticas que fez à sociedade individualista e ao “egoísmo” da ontologia.

O filósofo Mbembe (2001) advoga que o humano dentro da perspectiva universalista do pensamento lógico é apenas o que está inserido no paradigma essencialista e idêntico ao próprio sujeito ocidental. Ou seja, essa e tantas outras teorias tornaram-se a base para os processos de dominação e colonização da população africana, ameríndia e mesmo asiática, considerada bárbara, nativa, sem capacidade racional de se autogovernar.

Consolidou-se com a ideia um dos núcleos principais da colonialidade e modernidade eurocêntrica: a concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (QUIJANO, 2009, p. 75).

A elaboração de um sistema de pensamento que gera representações negativas sobre a alteridade, movido por uma forma racionalizada de pensar a diferença por meio de hierarquias que, no tempo histórico, foram capazes de gerar todas as formas de dominação com as diversas especificidades.

O filósofo Kant, possivelmente, em seu período histórico, tenha contribuído para sustentar certa perspectiva moderna que continua a conceber o “outro” como diferente e



pertencente a uma raça inferior. A questão central não está assentada em afirmação racista de Kant, mas na premissa de que seu pensamento está impregnado por um discurso do seu tempo, que ainda hoje permanece vivo na mentalidade e imaginário, manifestando-se nas práticas ressignificadas como redução da alteridade. Tornaram-se o centro das teorias raciais que se fortaleceram, sobretudo a partir do século XIX.

Há a indagação: ainda será possível, a partir de interrogação ética, tornar viável uma elaboração positiva do africano e da africana sustentados em outros pressupostos conceituais, levando-se em conta o respeito ao humano e o princípio da alteridade? Questão mais que pertinente na busca da ressignificação de quem verdadeiramente é o sujeito africano e, ao mesmo tempo, quem somos nós simultaneamente.

Como identificar os outros? E de que forma identificamo-nos a nós mesmos? Sejam eles, ou sejamos nós, para Oliva, “falamos sobre os critérios de descrição, atribuição, reconhecimento ou negação de uma ou várias identidades” (OLIVA, 2003).

Se o idêntico é o pressuposto fundamental para pensar a “diferença”, dentro desse viés analítico a categoria da diferença sempre será concebida de forma negativa, como marca paradoxal e conflituosa das relações humanas.

A identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno [...] (HALL, 1997, p. 09).

A identidade é marcada pela diferença, complexos conflitos inerentes às relações humanas. Ela ocorre por meio de sistemas de representações e do arcabouço simbólico e formas de conflitos; exclusão social, disputas e lutas pelo espaço/hegemônico estabelecidos pelo mundo social. (WOODWARD, 2005; POLLAK, 1992). Na conflituosa disputa por afirmação e reafirmação da identidade implica dizer que existe um processo de disputas simbólicas e políticas dentro da cultura, seja qual for o espaço humano.

O processo do outro como diferente, sermos o que o outro fez de nós (MBEMBE, 2014), remete às abordagens de Robert Young (2005) em seu livro *Desejo colonial: hibridismo em teoria, cultura e raça*. O discurso racial está relacionado à elaboração, nos séculos, aos conceitos de “cultura”, “civilização”, “ciência”, “artes”, “classe” e “diferença”.

Robert Young questiona se a cultura terá sido sempre forma de conferir sentido e valor à igualdade e à diferença. Segundo ele, a ideia do diferente está relacionada aos conceitos de “cultura” e “civilização”.

Young (2005) parte do pressuposto de que a cultura sempre foi pela raça construída.

“Raça”, “sexo” e “cultura” constantemente se entrecruzam, ou seja, raça e cultura estão inextricavelmente emaranhadas, alimentando-se e gerando um ao outro.

Problematizando mais, para Mbembe é o conceito de raça que desvia a atenção aos conflitos entendidos como mais verossímeis, como a categoria da classe e a luta de sexos. No “grande quadro das espécies, gêneros, raças e classes, o Negro, em sua magnífica obscuridade, representa a síntese das duas figuras” (MBEMBE, 2014, p. 40). Segundo Young (2005), são cúmplices da cultura: gênero, raça e classe. Ambas as análises, independentemente das ideologias, devem ser entendidas pela via dos conflitos que, a partir da criação do projeto ocidental, fundamenta as formas de dominação. A cultura, como a raça, por mecanismos distintos, fixa a diferença (KUPER, 2002).

A cultura é sempre concebida em um processo dialético, inscrevendo e excluindo a sua própria alteridade – apenas ela tem autoridade para criar, excluir, diminuir, inferiorizar, dominar, subjugar o *outro*, sempre historicamente representado.

Entretanto, pelas abordagens de Young, no século XVI o sentido de cultura como cultivo natural estendeu-se ao processo de desenvolvimento humano: o cultivo da mente. Sendo o século XVIII marco importantíssimo para se pensar a cultura e representá-la na dimensão intelectual da civilização – ou seja, o “cultivado”, outrora referido somente ao cultivo da terra, tornou-se o refinado, referido ao mundo humano.

O civilizado é o homem da cidade e o selvagem o homem do campo. As pessoas da cidade tornaram-se as cultivadas e os caçadores passaram a ser definidos pela sua falta de cultura. Ideia que, segundo Mbembe, ganha força na segunda metade do século XX, de herança direta da etnologia ocidental. A ideia fundamental era a existência de “dois tipos de sociedades humanas – as sociedades primitivas, regidas pela mentalidade selvagem, e as sociedades civilizadas, governadas pela razão” (MBEMBE, 2014, p. 81).

No projeto iluminista, provavelmente, sobretudo com os filósofos Kant, Fichte, Schelling e Hegel, havia a crença ideológica do sujeito racional se tornando a base capaz de refletir toda a realidade, ou “grandes impérios dos saberes emergentes durante o século XVIII” (GONÇALVES, 2005, 181).

Certamente, Kant, um filósofo do espírito do século XVIII, foi movido pela progressiva ideia de que os europeus seriam o principal condutor do gênero humano, “que, por sua própria natureza” seriam destinados a tal posição (GONÇALVES, 2005, p.181). A epistemologia intencional mascara a superioridade que marca o eurocentrismo até os dias atuais. Um *universalismo* ideologicamente criado, do homem como centro do conhecimento racional e moral, liberdade da vontade de homens singulares e iluminados pela boa vontade

do espírito humano.

Segundo a vertente ideológica, se os europeus são racionais e deixam-se guiar pelo espírito racional, o negro, o aborígine e outros povos subalternos, colonizados pela selvageria, em certa medida não são participantes da humanidade declarada. É o que acreditavam os filósofos defensores da ideia de progresso humano. Em sua obra intitulada a *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*, Kant argumenta que “a razão lhes podia ter inspirado, mesmo sem tantas e tão tristes experiências, a saber: sair do estado sem leis dos selvagens e ingressar numa liga de povos, onde cada Estado, inclusive o menor, poderia aguardar sua segurança e seu direito, não do seu próprio poder ou da própria decisão jurídica, mas apenas dessa grande federação de nações” (KANT, 1784, p. 12).

Kant possivelmente estivesse sustentando a ideia de que o povo que não alcançou um grau aceitável do que chama de “Esclarecimento” [*Aufklärung*] deve somente submeter-se às vontades de um povo ou indivíduo considerado “senhor superior e deixar-se governar por quem verdadeiramente terá competência para tal função. Uma função que quem está na vida selvagem não conseguiria assumir” (KANT, 1784, p. 12).

O ensaio intitulado *Das diferentes raças humanas*, traduzido por Hahn, consiste em um curso implantado e ministrado por Kant de 1756 a 1796. Trata-se de um texto muito pouco conhecido, talvez um pensamento kantiano silenciado, obliterado. Nesse texto, há acesso a um Kant preocupado com outras questões que não estão desvinculadas do seu sistema moral de pensamento.

No ensaio, Kant afirma que foi escrito mais para entretenimento do que como penosa ocupação (KANT, 2010, p. 10). Um entretenimento que o faz abordar o conceito de raça na perspectiva da diferença, que o leva a acreditar na superioridade de uma raça sobre a outra. Para tanto, defende a ideia que todos “os homens sobre a vasta terra pertencem a um único e mesmo gênero” (KANT, 2010, p. 11), um único e mesmo tronco originário que dá origem à reprodução que, em tese, origina a diferença.

O pensamento kantiano continua a reforçar a supremacia ocidental de um olhar imperial sobre o africano por centralizar a concepção reducionista de raça, inferiorizando sua cultura e oprimindo subjetividades/coletividades heterogêneas e múltiplas em sua diversidade.

Na abordagem, o conceito de degeneração situa-se nas bases da diferença, ocasionado pelo fato da derivação não ser mais capaz de produzir descendência a partir da formação original do tronco (KANT, 2010). Exemplificando melhor sua ideia de raça, diferença e degeneração, Kant conceitua raça desse modo:

Dentre as derivações, isto é, as diferenças hereditárias dos animais que pertencem a um mesmo tronco, aquelas que não só se mantêm em si constantes em todos os transplantes [Verpflanzungen] (transferências para outras regiões) em longas procriações [Zeugungen], como também sempre geram crias híbridas [halbschlächtige] no cruzamento com outras derivações do mesmo tronco, chamam-se raças. (KANT, 2010, p. 12)

Partindo desse pressuposto, Kant afirma que negros e brancos não devem ser considerados espécies diferentes de homens. Fez questão de acrescentar ao seu texto o termo “provavelmente”, para considerar que, possivelmente, pertencem a um mesmo tronco. Porém, está completamente convencido que pertencem a raças diferentes, justamente pelo fato de gerarem filhos híbridos (KANT, 2010). Será a intenção de Kant unificar sua compreensão de humanidade tendo em vista a existência da diferença racial em seu pensamento?

Dando continuidade ao texto *Das diferentes raças humanas*, o filósofo expressa a perspectiva teórica baseada no determinismo natural que, de forma problemática, chega a definir até mesmo a especificidade de um caráter natural dos homens advindos do seu ambiente. Forma, por sua vez, seu temperamento, modo de pensar e sentir, baseados na ideia da longa duração da linhagem familiar, porém em contato com a assimilação híbrida e cruzamento com indivíduos estranhos desaparece em poucas gerações.

[...] a qualidade [Beschaffenheit] do solo (umidade ou aridez) e a alimentação provocam igualmente aos poucos, nos animais de um mesmo tronco e raça, uma distinção hereditária ou *linhagem*, principalmente em vista do tamanho, da proporção dos membros (grosso ou delgado), e do caráter natural [Naturell] que, apesar de ser hibridamente assimilada [anartet] no cruzamento com [indivíduos] estranhos [fremden], desaparece em poucas gerações sobre um solo e com outra alimentação (mesmo sem alteração do clima [...]) na costa norte da Baía de Hudson, os habitantes são muito parecidos com os Calmucos. Mas ao sul o rosto torna-se, de fato, mais aberto e altivo, mas o queixo sem barba, o cabelo uniformemente negro, a cor marrom avermelhada do rosto, da mesma forma a frieza e a insensibilidade do caráter natural [Naturell] são claros vestígios do efeito de uma longa estadia em regiões frias (KANT, 2010, p. 12).

A linhagem duradora existe apenas na ótica de várias gerações de não se misturarem com o estranho a fim de desenvolver todos os talentos e se aproximar da perfeição da determinação. A ideia de determinação perfeita encontra-se no centro da ideia de homem, dando sentido a todo o seu sistema filosófico.

Dentro da perspectiva de caráter e total primazia do humano, o filósofo da

moralidade encontra no projeto da emancipação o aspecto fundamental que dá sentido absoluto a todo o seu sistema epistemológico. Partindo do pressuposto da mistura, Kant acredita:

O indiano oriental, mediante a mistura com o branco, gera os mestiços [Mestizen] amarelos, da mesma forma, o americano com [o branco, gera] os vermelhos, e o branco com o negro [gera] os *mulatos*, e o americano com [o negro] os *caboclos* ou *caraíbas* pretos: os quais são sempre reconhecidamente qualificados de bastardos [Blendlinge] e provam sua origem a partir de autênticas raças. (KANT, 2010, p. 16)

A problemática da determinação natural assume o caráter ainda mais negativo quando Kant tenta representar os negros, chegando a afirmar o motivo pelo qual supostamente “federiam”, além de ter sua pele marcada pela pretidão:

[...] o calor mais úmido do clima quente tem de mostrar efeitos em um povo, que se tornou velho o suficiente [nesse clima] para assimilar [anarten] completamente seu solo, que são absolutamente opostos aos efeitos anteriores. Nesse caso, será procriada justamente a forma contrária à forma calmuca. O crescimento das partes esponjadas do corpo teve de aumentar no clima quente e úmido; por isso, um volumoso nariz arrebitado e lábios grossos. A pele teve de se tornar oleosa, não apenas a fim de mitigar a forte transpiração, mas para evitar a nociva aspiração da umidade putrefata do ar. A abundância de partículas de ferro, que comumente são encontradas em qualquer sangue humano e aqui é diminuída na substância celular através da transpiração de ácidos fosfóricos (razão pela qual todos os negros fedem), causa a pretidão [Schwärze], que transparece na epiderme [...] O óleo da pele, que enfraquece a mucosidade alimentar indispensável para o crescimento dos cabelos, quase não permite a procriação de uma pelugem para cobrir a cabeça. Aliás, o calor úmido é favorecedor do forte crescimento dos animais em geral, e breve surge o negro, que está bem adaptado ao seu clima, a saber, é forte, corpulento, ágil; mas que, ao abrigo do rico suprimento alimentar da sua terra natal, [também] é indolente, mole e desocupado. (KANT, 2010, p. 20-21)

Em relação à caracterização positiva que faz das raças, considera a linhagem dos brancos o primeiro tronco humano, “a feição humana inalterada [...] o gênero fundamental” (KANT, 2010, p. 24), carregado de autenticidade, pois nos primórdios estava completamente adequada ao clima temperado. Por esse motivo, existe desde os tempos mais antigos, originando as demais raças.

Kant faz uma afirmação problemática. Por conta da delicada afirmação, se justifica dizendo que é demasiado forasteiro na discussão, apenas meras hipóteses as assertivas, e chega a incentivar o novo campo de pesquisa. Por isso, segundo ele, constata-se nos brancos a inexistência de ferro presente em todo sangue animal, por haver a perfeita mistura dos fluídos dessa linhagem dos homens, que impede a manifestação do ferro. Isso diferencia os

brancos em relação às outras raças com diferentes tipos de coloração na epiderme.

Tendo em vista que todo sangue de animal contém ferro, nada impede de atribuir justamente às mesmas causas as diferentes cores dessas raças humanas. O ácido clorídrico, o ácido fosfórico, ou a volátil alcalose dos canais excretórios da pele, manifestariam mais ou menos [de forma] vermelha, preta ou amarela, as partículas de ferro no retículo. Mas no gênero [Geschlechte] dos brancos, isso de modo algum manifestaria o ferro, dissolvido nos fluídos, e assim comprovaria a perfeita mistura dos fluídos e robustez [Stärke] dessa linhagem dos homens [Menschenschlags] frente aos demais. No entanto, [trata-se aqui] apenas de um breve incentivo à investigação em um campo no qual eu sou demasiado forasteiro, a fim de com alguma confiança apenas ousar hipóteses (KANT, 2010, p.23).

Segundo ele, na Europa, situada do 31° ao 32° graus de latitude do Velho Mundo, encontra-se “a maior riqueza em criaturas da terra” (KANT, 2010, p. 24). Nessa parte privilegiada da terra estão os brancos, mais próximos do gênero fundamental.

Kant, em seu texto *A Pedagogia*, publicado um ano antes da sua morte, em 1803, argumenta que por meio da disciplina a animalidade se transforma em humanidade, para impedir que a animalidade natural humana prejudique o caráter humano (KANT, 1999). A fim de atingir esse fim absoluto da humanidade de caráter moral, o ser humano precisa se disciplinar, submeter seus caprichos às leis da humanidade.

A reflexão kantiana sobre a passagem da animalidade à humanidade, no texto de 1784, intitulado *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*, já se fazia presente, ao abordar na Sétima Proposição: “a natureza persegue [...] um curso regular - conduzir gradualmente a nossa espécie desde o estágio inferior da animalidade até o nível máximo da humanidade [...]” (KANT, 1999, p. 13). Apenas os homens portadores da razão são capazes de viver a moralidade. Há nessa compreensão a diferença crucial dos humanos em relação aos animais.

Todos os progressos na civilização pelos quais o homem se educa, têm como fim que os conhecimentos e habilidades adquiridos sirvam para o uso do mundo, mas no mundo o objeto mais importante ao qual o homem pode aplicá-los é o ser humano, porque ele é o seu próprio fim último. (KANT, 2006, p. 21)

A razão como entendimento tem sentido apenas no pensamento kantiano se for com o supremo objetivo de atingir a prática moral (caráter) dentro de uma comunidade cosmopolita (Estado). Projeto político conquistado e alicerçado nas bases do *sujeito transcendental* que dá sentido a todo o projeto filosófico de Kant, por saber exatamente, no uso da liberdade, o que

deseja fazer de si mesmo.

Ter pura e simplesmente um caráter significa ter aquela qualidade da vontade segundo a qual o sujeito se obriga a seguir determinados princípios práticos que prescreveu inalteravelmente para si mesmo mediante sua própria razão [...] não importa o que a natureza faz do ser humano, mas o que este faz de si mesmo. (KANT, 2006, p. 187-188)

Para Kant, portanto, os povos civilizados, cada qual reunido em seu Estado, precisam se apressar a sair do estado grosseiro, bárbaro, que é a degradação animal da humanidade, característica peculiar dos povos sem lei.

Assim como olhamos com profundo desprezo o apego dos selvagens à sua liberdade sem lei, que prefere mais a luta contínua que sujeitar-se a uma coerção legal por eles mesmos determinável, escolhendo antes a liberdade grotesca à racional, e consideramos como barbárie, grosseria e degradação animal da humanidade; assim também – deveria pensar-se – os povos civilizados (cada qual reunido num Estado) teriam de se apressar a sair quanto antes de uma situação tão repreensível. (KANT, 1999, p. 16)

Segue uma das passagens mais emblemáticas em que o filósofo da modernidade expressa a representação racial e não de classe, em que diferencia de forma conflituosa a imagem criada por ele positivamente em relação aos brancos, portadores de dons excelentes (mesmo os de uma classe mais baixa da plebe). Por sua vez, são muito diferentes do *preto* - supostamente não possuem aptidão grandiosa na arte e na ciência, enfim, não são portadores de capacidade mental que se corporifica e se negativiza cada vez mais devido à prática religiosa desprezível. Eis a passagem na íntegra:

Dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. (KANT, 1993, p.76)

A filosofia de Kant, no que se refere à análise racial, era repleta de preconceitos, perspectiva filosófica movida pela elaboração ideológica plena de aspectos pejorativos e representações negativas da alteridade. Nas relações com os negros recomenda até mesmo o

uso do chicote: “os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas” (KANT, 1993, p. 75-76).

Para distintos intelectuais africanos, sobretudo Eze (1997), no pensamento kantiano de cunho racista deve ser considerada a grande epistemologia moderna a sistematizar um discurso que sustentará as bases das teorias raciais do século XIX. Kant torna-se, portanto, um dos maiores filósofos modernos a influenciar um modo de ser ocidental que tem por princípio máximo a raça. A cultura é, assim, racializada.

A partir de Kant considera-se que o sanguíneo e o aspecto sexual tornam-se formas históricas de inferiorizar o outro. No século XIX adquiriu caráter científico, ocasionado pelas teorias raciais que, hegemonicamente, reafirmaram a dominação eurocêntrica e ocidental nas bases de diversas correntes de pensamento e práticas.

Nesse sentido, no século XIX, tal como no século XX, o hibridismo foi uma questão nuclear do debate cultural [...] como era de esperar, o africano foi posto na parte inferior da família humana, em seguida o macaco, e houve certo debate se o africano deveria ser caracterizado como pertencente à espécie do macaco ou à do ser humano. (YOUNG, 2005, p.8)

Outra exemplificação fundante estabelecida por Young (2005) se deu ao mostrar que no século XVIII, a partir da obra de Adam Smith, *A riqueza das nações*, os estágios da civilização eram concebidos em categorias de desenvolvimento econômico: caça, pastoreio, agricultura e comércio. O modelo quaternário, de caráter econômico, no qual se entendia que a civilização de uma sociedade se observava pelo estágio em que a dada sociedade estaria. Ocorre que no século XIX se passou do modelo quaternário (que vê a economia como motor da história) para um modelo em três estágios, que definia a história humana segundo categorias culturais-raciais de selvageria, barbárie e civilização (“raça” ou “cultura” – muitas vezes, eufemismo para “raça” – o motor da história).

Em meados do século XIX, a grande questão em torno da teoria racial centrava-se na diferença - os humanos seriam realmente diferentes e o motivo originário da diferença. Suscitaram-se dois fortes grupos de disputas denominados monogenistas, por defenderem a teoria bíblica de uma origem única, adâmica, e os poligenistas, que acreditavam que os humanos provinham de diferentes origens.

Schwarz (1996) considera que a partir de 1859, com a publicação de *A origem das espécies*, de Darwin, haveria um ponto final na disputa entre monogenistas e poligenistas, com o estabelecimento do conceito de *evolução*. Mas a concepção advinda do período reforçou a ideia de que assim como a natureza, a sociedade era regida por leis rígidas, e que o



progresso humano era único, linear e inquebrantável.

Do debate se originam os *darwinistas sociais* que, de modo geral, podem ser divididos em deterministas geográficos e deterministas raciais. Os geográficos destacavam os fatores geográficos como elementos determinantes do futuro de uma civilização, e os raciais centravam-se em conclusões deterministas em bases raciais.

Os deterministas raciais apresentavam o indivíduo “como uma somatória dos elementos físicos e morais da raça à qual pertencia” (SCHWARCZ, 1996, p. 84-85). Alguns pensadores enalteciam a existência de “tipos puros”, e viam na miscigenação um sinônimo de degeneração racial e social. Esse tipo de pensamento favoreceu o desenvolvimento de uma prática avançada do darwinismo social: a *eugenia*. Tinha como meta intervir na reprodução das populações, na hereditariedade. Segundo Schwarcz, o conceito de eugenia difundia a ideia de que a capacidade humana estava exclusivamente ligada à hereditariedade e pouco devia à educação (SCHWARCZ, 1996, p. 82).

No emaranhado de disputas, Young (2005) percebe que a diferença racial se concentrou no sexo, grau de fertilidade da união entre raças diferentes. Para ele, a disputa sobre o hibridismo afirmava o sexo inter-racial no coração da teoria racial vitoriana. O problema do hibridismo está no centro da teoria racial.

O autor de *Desejo colonial* considera que com Gobineau são lançadas as bases de uma teoria da raça. O hibridismo é inevitavelmente aceito, mas resultante de transgressão sexual racial. Entretanto, os descendentes tendem à degeneração, à degradação. Para tanto, admite que nem mesmo a raça branca, ariana, é totalmente pura. Todas as raças se misturaram, em diferentes combinações. Raças diferentes são espécies diferentes, evidenciadas em capacidades e aptidões. Segundo Gobineau, os povos primitivos agora pelo sangue continuam a ser incapazes de produzir civilização. Young afirma, referindo-se a Gobineau:

A existência permanente de povos primitivos (“incapazes de civilização”) é testemunha da pureza de sangue das “raças amarela e negra” que assim permaneceram, reivindica ele, porque elas “não puderam superar a repugnância natural, sentida tanto por homens quanto por animais, ao cruzamento de sangue”. Ele nega terminantemente a possibilidade de que se tornem civilizadas salvo por mistura. A educação, o trabalho missionário, até mesmo as ocupações coloniais são tão igualmente ineficazes para transformar a capacidade básica de uma raça. Ao menos, é claro que a raça forte comece a cruzar com a mais fraca. (YOUNG, 2005, p. 129)

A raça ariana é apresentada como superior às demais. Superior, pois o branco sente forte atração pelo atrasado, no desejo de civilizá-lo. Ou seja, outras civilizações nasceram somente pelo cruzamento com o mais forte.

Preexiste na teoria a certeza inevitável de que as raças negras e amarelas se tornam civilizadas somente pela miscigenação com a raça superior; o contrário é impensável, pois, para Young (2005), em sua análise sobre Gobineau, está comprovado que a mulher negra sente desejo tão somente por sua própria raça.

Pelo viés histórico, Gobineau acredita que todo traço de civilização em povos bárbaros é sinal de dominação anterior por parte de uma raça civilizada. Uma tribo pode conquistar outra e se misturar a ela, formando uma civilização. Mas isso é impossível se uma civilização estiver completamente formada. Acredita-se que com a teoria evolucionista, outrora dominante, a perspectiva do sangue reforçou ainda mais a distinção entre os mais fortes e os mais fracos, mais do que com espécies irremediavelmente diferentes. A civilização seria entendida apenas como processo evolutivo, e isso é inerente a toda e qualquer raça. Todas, independentemente, almejam e aspiram à civilização.

A execução prática de tantas outras teorias gerou na história uma série de dominações, sobretudo dos dois lados do Atlântico. Em outras palavras, existe, historicamente, a elaboração ideológica em torno da supremacia ocidental de um olhar excludente sobre o africano.

Foi o que ocorreu, segundo Schwarcz (1996), ao ressaltar que a formalização das diferenças em finais do século XIX significou a característica miscigenada de nossa população, concebida como um espetáculo, um laboratório pela via do branqueamento e dos pressupostos da evolução da selvageria, barbárie e civilização.

Barbosa considera que “o núcleo essencial do eurocentrismo seria a crença generalizada de que o caminho do desenvolvimento europeu-ocidental fosse uma fatalidade desejável para todas as sociedades e nações” (BARBOSA, 2012, p.17). Desejar universalizar e suplantando conceitos de desenvolvimento de forma homogênea significa sustentar a permanência de um poder (epistemológico, cultural, científico...) fundamentalmente inserido nos domínios de um saber/poder que cria e recria sistemas de opressão.

O eurocentrismo/etnocentrismo, em outras palavras, parece nortear o modo vergonhoso que historicamente as ideias de superioridade europeia versus a representação negativada e desprezada do não europeu foi forjada em nosso imaginário.

Em síntese, as múltiplas formas de escravidão no Brasil e em toda a América Latina, o nazismo e sua estrutura de poder, foram a negação absoluta da alteridade, monstruosidade do humano e deformação do rosto do homem. Momento marcado pela violência e subjugação do outro. Sem dúvida, há intensa representação da crueldade, gigantesca banalização da vida e colossal desumanidade no mundo. Em uma palavra: *barbárie*.

Para Theodor Adorno, Auschwitz foi regressão à barbárie. E pensava que a principal meta da educação deverá ser evitar que Auschwitz se repita, pois “a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram essa regressão. É isto que apavora” (ADORNO, 2003, p. 119). Para o autor da Escola de Frankfurt, a barbárie se encontra no próprio princípio civilizatório que levou à morte milhões de inocentes:

[...] tanto a estrutura básica da sociedade como os seus membros, responsáveis por termos chegado aonde estamos, não mudaram nesses vinte e cinco anos. Milhões de pessoas inocentes – e só o simples fato de citar números já é humanamente indigno, quanto mais discutir quantidades – foram assassinados de maneira planejada. Isso não pode ser minimizado por nenhuma pessoa viva como fenômeno superficial, como aberração no curso da história, que não importa, em face da tendência dominante do progresso, do esclarecimento, do humanismo supostamente crescente. O simples fato de ter ocorrido já constitui por si só expressão de uma tendência social imperativa. (ADORNO, 2003, p.120)

Na política ideológica nazista e formas desumanas de extermínio, sob argumentos (ir)racionais e (pseudo)científicos, em que os números de mortos nunca foram publicados com veracidade, milhões de pessoas morreram injustamente, mutiladas, esquartejadas.

A racionalidade é também fundamento das atrocidades humanas. Pela defesa da racionalidade, dos princípios raciais e progresso humano, houve uma série de extermínios contra o *outro*. A ideia de superioridade humana continuou sendo carro-chefe de distintas formas de domínio e opressão. Como afirma Gray: “a proliferação de novas armas de destruição em massa não resulta, em última instância, de erros de política. É consequência de difusão do conhecimento” (GRAY, 2005, p. 30).

Adorno (2003) alerta ainda que o genocídio teve raízes no nacionalismo que se espalhou por diversos países no século XIX. As forças destrutivas integram o curso da história em batalha de contraexplosões: explosão da bomba atômica, explosão populacional e explosão da bomba com morticínio de populações inteiras. Para ele, a falta de autonomia e autodeterminação são condições favoráveis à barbárie. O único poder efetivo contra a repetição de Auschwitz é a conquista da autonomia e o poder para a autorreflexão e autodeterminação da não participação nos atos de crueldade.

Portanto, os filósofos da modernidade de cunho iluminista, filhos do tempo histórico, formaram um sistema de pensamento de redução do outro ao mesmo, sendo a raça categoria de explicação fundamental.

O que se tentou evidenciar é a observação de um longo processo de formação da

África, do africano e do negro como seres inferiores, não humanos. Por diferentes meios, sobretudo no campo filosófico e, de modo geral, no campo do pensamento ocidentalmente definido.

No início dos anos 2000 surgiu um grupo de intelectuais oriundos da América Latina que propunha leituras acerca do colonialismo, criticando o sistema colonial como entidade presente. De maneira mais pontual, a ideia de “colonialidade” em contraposição a “colonialismo”. Tratava-se de um grupo heterogêneo de pesquisadores que compunham uma rede de investigações orientadas para um projeto intelectual no qual objetivavam mudar as bases e estruturas interpretativas das sociedades, criando conceitos mobilizados pelas realidades latino-americanas.

Vozes que ressoam nos intentos deste trabalho por emergir de um contexto intelectual avizinado às realidades brasileiras, mesmo que a formação intelectual se distancie ou ignore o laço. Uma rede dedicada a questionar a eurocentricidade das epistemologias, criticando o fato de que os contextos observados pelos pós-coloniais da primeira geração raramente viam a América Latina. Entre os autores, Aníbal Quijano (2009), professor do Departamento de Sociologia da Universidade de Binghamton, NY) e Walter D. Mignolo (2005), professor de Literatura da Duke University. O debate que edificam atua diretamente nas ideias de modernidade e colonialidade, tendo como proposta a decolonialidade, entendida como a crítica ativa às heranças coloniais e maneira de transcender historicamente a colonialidade.

O interesse em adentrar o pensamento dos teóricos se refere ao fato de que na área de produção de conhecimento em Filosofia, no Brasil, há com frequência a ideia de “descolonização” como ruptura com as estruturas coloniais. Segundo Severino (2019):

Sem dúvida, a prática atual da filosofia entre os latino-americanos, registrada na sua produção teórico-literária, acontece intimamente vinculada à tradição filosófica ocidental, situação que é um dado de realidade que traduz uma facticidade histórica de filiação cultural que não cabe avaliar apressadamente apenas sob o ângulo da dependência. Como dado histórico real, é fenômeno decorrente de múltiplas determinações, inalterável pelo anátema da lamentação. O que se nos impõe, no entanto, como tarefa científica e crítica, é o conhecimento do fenômeno, o seu acompanhamento, a sua descrição, sua análise e interpretação. Qualquer desejada criatividade pressupõe o desvendamento analítico-crítico de todas as coordenadas que tecem o fenômeno cultural nas tramas das relações histórico-sociais. (ZEA, 1991; SEVERINO, 2000, 2011; REGINA, 1999)

A ideia de descolonização implica revisão profunda de esquemas reproduzidos externa e internamente às realidades em termos ideológico-culturais e, portanto, a adesão tímida muitas vezes se sobrepõe à ação efetiva quando se almeja a descolonização. Na área

específica da Filosofia africana e diaspórica, a discussão engatinha, e se percebe grande carência de diálogos com os campos específicos das humanidades que pensam os contextos socioculturais.

Mobiliza no recente aparato teórico latino-americano a sistematização das maneiras como os fundamentos epistemológicos do norte hegemônico historicamente pautaram os saberes do sul subalternizado. Interessa a discussão da colonialidade como aparato de poder, localizando e nomeando os espaços europeus disseminadores de saberes unilaterais. Principalmente a sistematização teórica empreendida por esse grupo latino-americano, mesmo de maneira abreviada.

Alguns autores evidenciam e sistematizam informações para mostrar como determinadas instituições e intelectuais se narraram como o centro do mundo. Ressaltam ainda a reflexão sobre as teorias propostas pelos contextos do norte hegemônico, basilares nas estruturas oficiais de produção de conhecimento no chamado sul global. Deveriam ser repensadas à luz dos contextos e realidades latino-americanos.

O grupo desempenha importante papel no pensamento social oriundo da América Latina ao mover a percepção às atualizações do colonial em contextos latino-americanos. Nesse aspecto as sistematizações teóricas que apresentam servem para reconhecer similaridades com pensamentos já editificados pela intelectualidade negra brasileira, e ajudam a construção de pontes entre autores e escolas de pensamento na discussão sobre o legado colonial.

Sendo a colonialidade a reverberação atualizada das engrenagens coloniais que des-historicizam e inferiorizam os corpos subalternizados, reservando a eles lugares prescritos e determinados nas diversas esferas da vida social, reconhece-se que é uma instância que naturaliza e hierarquiza as diferenças. Permanecem e acontecem no corpo, na percepção que se tem do mundo, em sua maneira de organização e compreensão do seu entorno e na imagem de si e dos demais.

A colonialidade está presente ainda nas linguagens que o corpo produz. A tentativa de uniformização da linguagem foi operação fundamental para neutralizar tensões das culturas consideradas inferiores. Para essa discussão específica, nos contextos coloniais houve um processo de expropriação das diversas dimensões de africanidade relacionadas ao espaço, ao corpo e ao tempo, fruto da presença eurocêntrica definida como mediadora e legitimadora do estatuto dos sujeitos negros e das produções culturais.

Reconhece-se nitidamente a discussão em nossos dias, o que torna premente que se leve ao centro do debate o que os povos negros sabem sobre si mesmos, o passado, presente

e futuro, e do que provém o mundo de sentido.

Ao se propor uma ótica afro-orientada, inverte-se a ordem das relações históricas além de conquista de “visibilidade”, e se recupera a possibilidade de se entender, brasileiras e brasileiros gestados multidirecionalmente a partir das culturas negras. Longe de se defender que apenas os subalternos podem falar sobre as realidades, acredita-se que pensar criticamente denota reavaliar quem controla as narrativas, repensando as responsabilidades da vocalidade. Em um futuro distante, talvez se compreenda sobre a densidade, historicidade e natureza das conexões das culturas euro-orientadas, afro-orientadas e indígena-orientadas. Não se trata de um caminho de inversão de ordens, mas de ampliação das formas de ser.

## 2.2 - ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

A divisão da sociedade em diferentes povos, com características biológicas e culturais específicas, é conhecida desde o início das primeiras civilizações. Na Bíblia, no Alcorão e em outros livros sagrados, e em textos históricos mais antigos, verifica-se essa tendência. Semitas, cananeus, fariseus, babilônicos... Quem nunca ouviu falar estas palavras para designar determinado povo? No entanto, como chegamos às atuais formas de classificação e categorização dos seres humanos é uma questão, acima de tudo, histórica e social. Como o debate se insere no contexto científico, deve ser mais bem entendido e problematizado.

O conceito de raça, sob o ponto de vista da semiótica, origina-se do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie (MUNANGA, 2003, p. 01). Entretanto, sua utilização para designar e categorizar espécies humanas não é mera operação semiótica; essa concepção tem sentido que ultrapassa a linguística - é histórica, ideológica e social.

As primeiras formas de categorização das sociedades humanas remetem à noção de tribos ou clãs. As 12 tribos de Jacó, segundo a Bíblia, explicariam a origem de todos os povos da humanidade. Em diversas crenças, a linhagem das tribos e clãs estaria relacionada ao surgimento de diferentes povos: dos eólios, jônios, aqueus e dórios originaram-se os gregos – ou mais precisamente os helênicos; dos semitas originaram-se os judeus; dos francos, os franceses, alemães, italianos; dos saxões vieram os ingleses, dos bálticos os eslavos, dentre outras explicações.

Verifica-se, na antiguidade, a tendência à classificação dos diferentes povos a partir de uma matriz, que não tem como foco a cor da pele dos indivíduos, mas sua origem tribal, invocando, para todas elas, um mito de surgimento associada a um mito de

criação<sup>20</sup>.

Segundo Munanga (2003, p. 1), “no latim medieval o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que tem um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum”. A esse ancestral comum foi atribuída a herança de Can, ou mesmo, de forma mais indireta, de Caim, e como característica comum a cor da pele, a negra.

No período posterior, Munanga (2003, p. 1) divulga que “[...] em 1684 o francês Façois Bernier” emprega o termo pela primeira vez no sentido moderno da palavra, “para classificar a diversidade humana, em grupos fisicamente contrastados, denominados raças [...]”. Munanga assinala que nesse período “[...] o conceito de raças puras foi transportado da Botânica e da Zoologia para legitimar as relações de dominação entre as classes sociais (...) sem que houvesse diferenças morfológicas notáveis entre os indivíduos [...]”.

O autor ressalta ainda que entre os séculos XVI e XVII o discurso sobre a raça se edificou a partir da concepção teológica fundada pela Igreja católica, que detinha o monopólio da razão e da explicação, por isso buscava desvendar o status dos outros – não europeus – especialmente negros e indígenas do Novo Mundo, como descendentes de Adão, mesmo que não merecedores da mesma benção (MUNANGA, 2003) partir do século XVIII os filósofos iluministas passaram a contestar o monopólio do cristianismo e utilizaram o conceito de raça existente nas ciências naturais – para a classificação das plantas –, a fim de designar, no conjunto da humanidade, os diferentes ou os outros como raça, dividindo a espécie humana em três raças: branca, negra e amarela, pavimentando o caminho para a hierarquização que convalidou o caminho do racismo. (MUNANGA, 2003).

Porém, no século XIX o conceito de raça, depois de passar pelo crivo da teologia e da filosofia, ganhou status científico, e ao critério da cor foram acrescentados outros biomorfológicos, como a forma do nariz, dos lábios e dos queixos, o formato do crânio e da arcada dentária, dentre outros.

No século XX, graças ao avanço da genética, descobriu-se que a divisão da humanidade em raças estanques - branca, negra e amarela, não se explicava, havendo, do ponto de vista biológico, outros critérios muito mais eficazes para definir a herança genética dos diversos grupos humanos que o conceito de raça. Abriu-se, então, espaço para o avanço de outro conceito sobre os estudos científicos: etnia.

O conceito de etnia, segundo Munanga (2003, p. 11), remete a “[...] um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, tem ancestral comum; tem uma língua em comum; uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente no mesmo território”, ou seja, possuem a mesma origem geográfica.

Na concepção do autor (2003), o conceito de raça é morfobiológico e o de etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Partindo da constatação, é possível entender por que alguns pesquisadores, apoiados nos estudos da antropologia, preferem utilizar etnia em substituição a raça, por considerá-lo bem mais apropriado.

Porém, é essencial ampliar o conceito de Munanga a partir de estudos que melhor definem etnia. Segundo eles, comportam uma dupla definição conceitual – divisão da humanidade segundo características internas e biológicas (fenotípicas); e externas e culturais (exterióticas). Nessa vertente, etnia refere-se a critérios científicos com suporte nas ciências biológicas e nas ciências humanas, por compreenderem aspectos de ordem biológica (fenótipos) e culturais e sociais (exteriótipos).

Para melhor entender a diferenciação, o conceito de raça – de natureza teológica, filosófica e científica – propõe a divisão da humanidade em três grandes grupos raciais – brancos, negros e amarelos, segundo critérios baseados na cor da pele, e outros fundamentados em crenças religiosas, em pontos de vista filosóficos, e até mesmo critérios ditos científicos, como a medição de nariz, orelha, crânio, arcada. A ideia de etnia busca a definição das características humanas amparadas nas características interiores e exteriores, que são os fenótipos e os exteriótipos.

O problema está na origem de ambos os conceitos, pois raça e etnia têm a mesma origem: edificação do racismo e práticas discriminatórias de um grupo em relação ao outro e, em momento algum, em práticas de respeito às diferenças e em critérios de equidade social.

Se o conceito de etnia, num primeiro momento, pode parecer mais apropriado para os pesquisadores, devido a uma suposta maior cientificidade, se analisado mais a fundo, os critérios não somente científicos, como de natureza político-ideológica, mostrar-se-ão não somente ineficazes, mas ideológicos e ocultadores de práticas e teorias racistas.

Uma primeira reflexão é quanto à origem prática do conceito de etnia para desmistificar a impropriedade sobre a substituição do conceito de raça.

O conceito de etnia, sob o ponto de vista da sua razão, surgiu em decorrência dos



estudos antropológicos desenvolvidos no início do século XX, voltados à compreensão das comunidades aborígenes, com particular interesse nas comunidades indígenas brasileiras. Viam no conceito de raça, em razão da sua generalidade, a impossibilidade de compreender as comunidades aborígenes, tendo em vista que um yanomani era muito diferente de um maxacali, ou outra etnia. Portanto, unificá-los sob o rótulo de “raça” indígena, como até então se fazia, parecia um erro conceitual.

Buscou-se compreender as comunidades aborígenes de acordo com a especificidade, para a qual o conceito de etnia, fundamentado nas características fenotípicas e exterioróticas, se parecia bem mais apropriado.

O entendimento passou a ser utilizado de forma automática pelos pesquisadores das áreas das ciências sociais e da antropologia, além da história e da educação – e foi transferido, também de forma automática, para o estudo das populações negras, da mesma forma que havia sido empregado para as comunidades indígenas - se atende aos indígenas, o mesmo para os negros, basta aplicar a fórmula científica, recorrendo às metodologias que obtêm resultados cientificamente confiáveis.

A operação pode ser questionada pela dupla razão explicada anteriormente:

É fruto de uma metodologia que busca isolar o fato (comunidade indígena) para estudá-lo. Se se mostrou eficaz para o estudo das comunidades indígenas, no que concerne às populações negras, ela se mostra a-histórica, descontextualizada e fragmentada. Sob o ponto de vista étnico, para estudá-la seria necessário voltar à África antes de 1500 e compreender a natureza das várias etnias que para cá vieram no processo de diáspora forçada no Atlântico.

Pelo fato de que as diferentes etnias são aqui vitimadas por um mesmo processo histórico por meio do qual reinventaram suas tradições culturais (exteriorótipos) e laços de pertencimento biológico (fenótipos). Somos todos negros e afro-brasileiros, e a grande mãe, biológica e cultural, se chama “África”. Sob este ponto de vista, se o conceito de raça não se mostra apropriado, menos ainda se mostrará o de etnia.

A esses fatores se somarão inúmeros outros, dentre os quais os associados diretamente à problemática do racismo. Se se reconhece que o conceito de raça não existe, senão o de etnia, significa expor que não existe uma das mais violentas formas de degradação humana produzida pelos europeus, ou seja, o racismo. E, se não existe racismo, não há que se falar de políticas públicas de reparação racial, cotas raciais e outras formas de ações afirmativas defendidas pelos negros. A violência cometida pelos europeus deve ser entendida como mero etnocentrismo cultural, ação de preservação e

autoafirmação, comum a qualquer outra etnia, pois é cultural.

A opção “científica” suscita questionamentos no que se refere ao processo de etnização dos estudos afro-brasileiros, e se refere à tentativa de negar a história e a historicidade na qual é inerente, a que chamamos de sentido. Raça seria não um conceito biomorfológico criado no âmbito do discurso científico, apenas a sua versão oficial. Raça seria um conceito histórico e socialmente datado, com o objetivo de promover políticas de segregação e exclusão, portanto, associados, em determinado momento, a atributos negativos. Na qualidade de conceito elaborado historicamente, sua superação não se dá aleatoriamente - “a ciência provou que raça não existe”, pois agora somos todos etnia –, mas deve ser historicamente desconstruído, ou seja, se o conceito de raça serviu à edificação de uma sociedade racista, uma desconstrução inclui, inexoravelmente, a desarticulação do racismo em todas as esferas da sociedade. Quando forem exorcizados, do ponto de vista teológico, filosófico, científico e social, as formas físicas e simbólicas desse fenômeno, somente aí se assegurará sem sombra de dúvida: a partir de hoje, raça não existe mais. O que parece inadequado é que, quando ocorre apropriação do conceito de raça pelo Movimento Negro brasileiro e mundial, não mais como forma de produção do racismo, mas instrumento de sua superação por meio das políticas de ação afirmativas fundadas no princípio da identidade, aparece um novo slogan: agora é tudo etnia.

Estigma e mito são dois conceitos centrais que permeiam as elaborações teóricas e históricas sobre o negro no Brasil, e possibilitam entender os debates acerca das relações raciais.

O conceito de estigma é importante à compreensão do que se chama na literatura especializada de “coisificação” do negro – processo de destituição da condição de humanidade e atribuição de valores pejorativos e depreciativos.

No Brasil, o processo iniciou-se com a instalação dos europeus na colonização, e se alastra até os dias atuais, edificando e justificando os vários racismos, velada ou explicitamente, e no âmbito das instituições públicas e privadas, comprometendo o caráter republicano das instituições.

Fernandes & Li (2006) descrevem que na antiguidade clássica os gregos criaram a palavra estigma para fazer referência aos sinais corporais que representavam atributos ruins. Os sinais eram características de uma pessoa “marcada”, em rituais pagãos ou religiosos, e que devia ser evitada.

A partir da era cristã, os estigmas se dividem em dois grupos: representam marcas divinas de graça, como as recebidas por Jesus Cristo, portanto, sagradas; e as alusões médicas aos distúrbios físicos, considerados uma desgraça, portanto, sinais daqueles que não foram abençoados pela graça divina (FERNANDES & LI, 2006).

Porém, no contexto científico da nossa época, Erving Goffman (2008) introduz o conceito de estigma utilizado por boa parte do mundo acadêmico. Goffman disserta que a definição de estigma está assentada não nos atributos pessoais, mas na forma de designação social que os demais indivíduos atribuem ao estigmatizado. Defende, portanto, a existência de três formas de estigma na sociedade atual: deformidades físicas, aspectos vinculados à moral do indivíduo; e pela linhagem de raça, nação e religião. A pessoa estigmatizada passa a ser tratada diferentemente pelas demais, que mostram conceitos preconcebidos e preconceituosos em relação ao estigmatizado, por apresentar características diferentes da aceita pela sociedade.

Permeia os estudos a relação entre os indivíduos na esfera igualdade e diferença, o que leva a crer que no conceito de estigma na história da humanidade há, acima de tudo, alteridade ou sua ausência. Melhor dizendo, a relação entre o “eu” e o “outro”, a quem o eu atribui a condição de diferente, por aspectos de ordem identitária, moral, política, econômica ou social.

Os estigmas atribuídos ao negro no Brasil – escravo, condenado, anticristo, pagão, trabalhador braçal, inapto ao pensamento intelectual e científico, entre outros – representam um corpo ideológico que edificou o racismo, e se entranhou nas estruturas do Estado e das instituições. Entre elas, as educativas, passando de ideologia a norma social “naturalizada”, cultura, currículo, e, por fim, prática pedagógica de professores e alunos.

Definidora de um ordenamento social que influencia as demais instituições do Estado e se enraiza pelos grotões, a análise de um outro conceito é igualmente importante: mito. O conceito de mito é fundamental para o que chamamos na literatura especializada de “mito da democracia racial”. Na história recente, foi utilizado como instrumento de legitimação da ideologia racista, buscando substituir o estigma como característica pejorativa, por uma leitura imaginária e ratificadora do racismo, mas escondida sob a “máscara” do novo cientificismo: o culturalismo.

O conceito popular de mito é exatamente o da sua função desviante – mentira,

histórias não verdadeiras, lendas etc. Quando se afirma no sentido popular que algo é mito é o mesmo que dizer: não é verdadeiro. Porém, deve-se refletir com mais complexidade sobre usos e sentidos.

Armstrong (2005) descreve que desde a antiguidade os seres humanos se distinguem de outros animais pela capacidade de ter pensamentos que transcendem a sua experiência cotidiana. O mito é a expressão da transcendência – não propriamente uma inverdade, não a experiência humana em si, mas a expressão do pensamento da experiência humana. Para a autora, a mitologia e as ciências possibilitam ao ser humano ampliar horizontes de conhecimentos sobre a realidade, mesmo por métodos e caminhos distintos.

Luccioni (1977) aborda o mito não somente como resultado da experiência humana, mas a faculdade mais elevada dessa experiência: o conhecimento. O autor ressalta que,

O mito é o conhecimento na sua origem. Ele exprime o desejo de saber; mas um desejo facilmente pervertível e tão violento que, na sua impaciência, descamba para a ilusão, mãe da ideologia (hoje em dia onipresente) e da idolatria. Sendo uma e outra apenas subprodutos do mito. O homem criterioso busca na ciência e na filosofia antídotos contra essas mentiras. O resultado é duvidoso: quando o mito descamba para a ideologia ele se degrada; mas quando se enrijece em teoria científica ou em sistema metafísico, ele morre. Só permanece vivo na medida em que se conserva aberto à irrupção do desejo de conhecer. Então a palavra de que é portador – sagrada e secreta – torna-se o objeto de transmissões rituais, é a narrativa mítica. (LUCCIONI, 1977, p. 9)

No excerto, o autor indica outros caminhos aos quais o mito leva: ideologia e idolatria – subprodutos do mito. A ideologia, presente em todos os espaços, é a mãe de todas as mentiras; e idolatria é a dimensão pervertida do mito na medida em que, ao se tornar objeto de crença, suscitando amores e ódios, ambas deixam de ser fonte do conhecimento, e se tornam fonte de violência. Seria, portanto, o mito da democracia racial uma ideologia racista, que se afasta do conhecimento e se aproxima da idolatria.

Para Ramnoux (1977), mito é narrativa. Não narrativa mentirosa – opondo-se ao discurso verdadeiro, mas a narrativa que se transmite de boca em boca por predileção, permanecendo como o bem comum de toda uma sociedade que:

Constitui a armadura de um mundo de cultura [...] É ele que legitima poderes [...] autoriza ou proíbe o sexo [...] autentica a fortuna, transformando o roubo em propriedade. Sexo, poder e riqueza recebem do mito seus limites e sua legitimidade [...] é vivido

nas instituições, ele se desenrola periodicamente nos comportamentos rituais, renovando no fantástico da festa, o investimento erótico que torna a disciplina institucional tolerável. (RAMNOUX, 1977, p. 20-25)

O mito teria dupla função: legitimação do poder e controle social. Seria a sociedade capaz de conviver sem as duas formas de instituições sociais que assume o mito no contexto atual?

Italo Calvino (1977) define o mito como narrativa e ritual. Como narrativa é força criadora, o ritual torna-se celebração:

O mito é a parte escondida de toda a história (...) Para contar o mito a voz do contador no meio da reunião tribal cotidiana não basta, é preciso lugares e momentos particulares, reuniões especiais. A palavra também não basta; o concurso de um conjunto de signos polivalentes, isto é, um rito, é necessário. O mito vive de palavras, mas também de silêncio; um mito se faz sentir sua presença na narrativa profana, nas palavras cotidianas; é um vácuo de linguagem que aspira às palavras no seu turbilhão e dá forma à fábula [...] brotado do jogo combinatório do contador tende em seguida a se cristalizar, a se fixar em fórmulas; ele passa da fase mitopoética à fase ritual: das mãos do narrador às dos organismos tribais, encarregados da conservação e da celebração dos mitos. (CALVINO, 1977, p. 77- 79)

Levi-Strauss (1977) ressalta que o mito é lugar da cultura – para fins de legitimação social ou elaboração romanesca. O movimento operado por ele não é o de apresentar definição sobre o que é o mito, mas descrever como o mito opera instrumentos de legitimação social nas culturas. E se edificam, se criam e se modificam narrativas em função da legitimação dessas culturas. A atualidade do mito está em sua capacidade de mudança, para fins de legitimação social e preservação da cultura,

Sabe-se, com efeito, que os mitos se transformam. Estas transformações que se operam de uma variante a uma outra do mesmo mito, de um mito a um outro mito, de uma sociedade a uma outra sociedade para os mesmos mitos ou para mitos diferentes, afetam ora a armadura, ora o código, ora a mensagem do mito, mas sem que esse cesse de existir como tal; elas respeitam assim uma espécie de mito de conservação da matéria mítica, ao termo do qual de todo mito poderia sempre sair uma matéria mítica. (LEVI-STRAUSS, 1977, p. 91)

O que os autores afirmam? O mito tem lugar privilegiado na legitimação e organização da cultura; é discurso, narrativa, signo, significante; legitima e modifica o poder; fonte de conhecimento e violência; atemporal, supra-histórico – pai da ideologia e

idolatria – circula nos tempos e espaços e penetra nas sociedades como um cupido. Para o bem ou o mal, ou, ambos ao mesmo tempo, edifica e derruba instituições seculares, materiais e imateriais.

No mundo contemporâneo o “mito da democracia racial” está no imaginário da sociedade e desta nação, como elemento fundador da sua constituição.

Mas se o estigma e o mito foram instrumentos de formação da ideologia racista no Brasil, as políticas fundadas no reconhecimento da identidade, ou das identidades, indicariam novos caminhos a uma outra sociedade, plural e multifacetada. Nelas, as ideologias seriam substituídas pelas experiências humanas ressignificadas na esfera do conhecimento.

Apesar de considerar que o Brasil vive uma diversidade cultural, é notório que a escola ainda não se sente preparada para lidar com situações de racismo que, segundo a acepção do *Dicionário Aurélio*, é “a doutrina que sustenta a superioridade de certas raças” (2004, p. 616). Como sistema de pensamento, o racismo teve as primeiras teorizações no século passado, na França. O Conde de Gobineau foi o principal teórico das teorias racistas. Sua obra, *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas* (1855), lançou as bases da teoria arianista, que considera a raça branca a única pura e superior às demais, tomada como fundamento filosófico pelos nazistas, adeptos do pan-germanismo.

A ideologia de superioridade desmonta a tese lançada no século XX, com *Casa Grande & Senzala*, que suscita significativo debate acerca do provável relacionamento do escravo com os senhores.

Freyre (1999) traz à tona a ideia de que no Brasil houve um sistema patriarcal sustentado por uma economia agrária, em que a harmonia social fomentava-se a partir do cruzamento dos indivíduos envolvidos no processo de formação da civilização brasileira. Outra relação de brandura entre senhor e escravo pode ser constatada na miscigenação raça-cultura.

Os discursos de convívio harmonioso e “benevolente” entre as diferentes raças e povos que habitam o nosso país, deu origem à ideia de embranquecimento da população. Morenos, pardos, negros de pele clara, surgiram como maneira de “unificar”, universalizar o povo brasileiro, acalmar ânimos dos negros e negras que começavam a formar a consciência de raça e classe, a clamar e bradar pelos direitos. Infelizmente, ainda hoje, a falsa ideia de união, de igualdade ecoa e se propaga entre brancos e, o que é mais alarmante, entre negros. Dificulta-se seu reconhecimento e a identidade étnico-racial, além da percepção das injustiças e violências sofridas, como destaca Silva:

Essa mesma lógica tortuosa que busca retirar a definição e a identidade raciais do campo sociológico, político e econômico, jogando-a para a “individualidade” determinada pelo tom de pele, não só é fundamental para a construção do mito da democracia racial, como para o projeto de dominação que ele justifica, na medida em que é um obstáculo tanto para a percepção do racismo, pelos próprios negros e negras, quanto, conseqüentemente, para sua organização em movimentos e a construção de um senso de pertencimento coletivo (SILVA, 2016,p.165)

Se a democracia racial e a exaltação do “povo mestiço”, durante o século XX, pareciam formas de se rejeitar as exigências de europeização e branqueamento, na verdade as duas teorias não rejeitavam, de fato, a ideia de uma relação intrínseca e pressuposta entre características raciais e caracteres morais, psicológicos ou intelectuais da população. A exaltação proclamava uma suposta superação das limitações raciais pela conformação a um novo tipo social-racial único e unitário. Enquanto isso, exigiam-se a assimilação cultural a determinado ideal nacional, à negação das diferenças e, mais uma vez, à invisibilização das desigualdades.

O mestiço é acompanhado de um relato romântico e idealizado da conquista colonial e da minimização e naturalização do fato violento da colonização e da escravidão. Exalta-se uma nova sociedade “na mistura”, mas que preserva ainda a noção profunda de hierarquia cultural, em que os valores europeus representados na “brancura” ocupam lugar de superioridade, enquanto os valores herdados dos aborígenes ou da África são relegados ao folclore nacional, representados como “resquícios” do passado tradicional e pré-moderno. As resistências seriam apenas anedóticas e as relações de poder passaram a ser substituídas por relatos da harmonia racial na mestiçagem. A mistura se torna a homogeneidade de que se precisava para reconstruir o “mito da nação”.

Por trás da afirmação retórica de uma cultura única, de uma história homogênea, de um povo único, se consolida, mais uma vez, a invisibilização de negras, negros e indígenas. A ideia da sociedade mestiça implica que não existe mais nenhuma carga sobre a negra ou o negro, ou sobre indígenas, porque compartilhamos relações afetivas (MUNANGA, 1999). A invisibilização impossibilita até mesmo se fazer a pergunta pelas desigualdades raciais, pelo impacto diferenciado sobre os grupos da e na história de colonização e escravidão vivida por esses países.

Se realmente houve a miscigenação entre indivíduos por que a ciência tenta montar explicações científicas de imputar ao negro todos os males existentes na sociedade? Dentre alguns estereótipos apontados ao negro um deles refere-se à “mancha moral e física”, pré-conceituando-o impuro, pecaminoso, corrupto. Munanga concerne:

Em cima dessa imagem, tenta-se mostrar todos os males do negro por um caminho: a ciência. O fato de ser o branco foi assumido como condição humana normativa e o de ser necessitava de uma explicação científica. Uma primeira tentativa foi pensar o negro como branco degenerado, caso de doença ou de desvio à norma. (MUNANGA, 1988, p.14-15)

Tenta-se elencar todos os males do negro por um caminho: a Ciência. O fato de ser branco foi assumido como condição humana normativa, e ser negro necessitava de uma explicação científica. Uma primeira tentativa foi pensar o negro como branco degenerado, caso de doença ou de desvio à norma.

Nogueira (2006, p. 293) compreende que no Brasil a relação racial configura-se entre dois polos: enquanto o preconceito de marca determina uma preterição, o de origem é exclusão “incondicional dos membros do grupo atingido, em relação a situações ou recursos pelos quais venham a competir com os membros do grupo discriminador”.

### **2.3 - ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS EM EDUCAÇÃO**

Mostrados os contextos em que se formaram os pensamentos científicos e filosóficos ocidentais, e como está emergindo o contraponto no pensamento crítico, baseado na logosfera dos povos africanos, desvela-se agora como a cultura e a educação brasileiras lidam com os segmentos populacionais de origem africana. Um modo fundamentalmente marcado pela discriminação racial e como os movimentos negros enfrentam o centenário obstáculo.

Oferece-se uma contribuição ao debate sobre o tema das desigualdades raciais no trato com a Educação. Incansavelmente, há séculos, existe um efetivo esforço do movimento negro em contribuir com reflexões sobre racismo e educação.

A escola é uma das primeiras esferas sociais que sedimentam os juízos sobre o mundo. As crianças assimilam valores em confronto e em diálogo com o que se absorve na esfera familiar e em outros espaços de convívio. Normalmente, na escola se é exposto aos primeiros apelidos de mau gosto, piadas depreciativas ou brincadeiras ridicularizantes. À população afrodescendente são dirigidos comentários inconvenientes sobre a textura dos cabelos, o tom da pele, a corpulência dos lábios ou espessura do nariz, além da troça às religiões de matriz africana, por exemplo.

As formas de discriminação obviamente não têm nascedouro na escola, mas o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade ali perpassam. Por isso, para as instituições de ensino desempenharem o papel de educar, exige-se que sejam espaço democrático e de respeito à diversidade, e isso inclui educar para as relações étnico-raciais.



A luta por cidadania sempre norteou a pauta do Movimento Negro. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação, embora concebida com significados diferentes: “vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da 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).

Na leitura sobre as relações étnico-raciais ocorre a análise de como o sistema educacional fomentou a práxis profissional ao se relacionar com os educandos tidos como afrodescendentes. Para consolidar a pesquisa, procurei enriquecê-la com os aportes teóricos de Ellis Cashmore, *Dicionário - relações étnicas e raciais* (2000); Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande & Senzala* (1999); José Carlos de Paula Carvalho, no artigo *Etnocentrismo inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas* (1997); Kabengele Munanga, no livro *Usos e sentidos* (1988); Oracy Nogueira, no artigo *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem* (2006).

A matriz cultural brasileira recebeu força europeia dominante, com o intuito de silenciar as matrizes indígenas e africanas. O português elaborou um paradigma educacional que consolidou a formação educacional brasileira em uma comunidade multirracial e pluriétnica. Segundo Rocha (2007, p.23), multirracial é termo abrangente, sugerindo pluralidade de heranças por várias gerações. Ele afirma: “na realidade brasileira, podem ser encontrados indivíduos negros, asiáticos, brancos, indígenas. A maior parte da população, sem dúvida, resulta de mestiçagens várias de todos os grupos entre si, em maior ou menor grau”.

Para bem se compreender a educação brasileira, impõe-se levar em conta as relações étnico-raciais que sustentaram e sustentam esta nação, e que a construção capitalista desenvolvida no território deve ser pontuada, primeiramente, na escravidão da população indígena e, posteriormente, da população negra, gerando concepções e práticas racistas que duram até nossa atualidade.

O silenciamento da escola brasileira em relação aos estudantes negros e negras é perverso. A invisibilidade sofrida por essas crianças e jovens leva muitos deles ao abandono e ao fracasso na escola. Fracasso que se estende para outros setores da vida, haja vista a escolarização ser de fundamental importância para a constituição cidadã do ser humano. A escola brasileira, e por extensão, o sistema educacional, desenvolve

ardilosamente o racismo, o que vai materializar de forma bem acabada as desigualdades no Brasil.

Os currículos, centrados nas culturas e histórias eurocêntricas, deixam de lado a realidade de pretas, pretos, pardas e pardos da população brasileira. Logo, estudantes negras e negros não se identificam com o modelo de educação, pois nega a existência ao ignorar a participação histórica, econômica e cultural.

A lógica da escola exclui o menino e a menina negros e pobres que não correspondem às exigências homogeneizantes da escola, os que não se mostram “interessados” nos conteúdos escolares. Meninos e meninas que serão classificados como “carentes de tudo”, “agressivos”, “desinteressados”, “indisciplinados”, “rebeldes”, “violentos”, “lentos”, “sem referência”. Os percursos escolares serão mais acidentados e, aqueles que persistirem em permanecer na escola certamente frequentarão uma classe de aceleração ou algo correspondente.

Em síntese, a formação de preconceitos em relação às raças ocorre na sociedade apenas onde não há informações necessárias. O combate ao racismo e à discriminação deve estar presente na consciência do povo brasileiro. O tema preconceito racial é assunto atual e de grande abrangência nas escolas, e precisa ser discutido em seu cotidiano para podermos intervir corretamente nas práticas racistas que mexem com a autoestima dos alunos.

Etimologicamente, preconceito vem do latim “prae”, antes, e “conceptus”, conceito. “O termo pode ser definido como um conjunto de crenças e valores aprendidos, que levam um indivíduo ou grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes” (CASHMORE, 2000, p. 438).

Segundo Nogueira:

No Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negroides, e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negroides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo por que o causaria um “defeito” físico. (NOGUEIRA, 2006, p.296 )

O preconceito no Brasil segrega determinado grupo, acarretado por uma ideologia que prega a supremacia de um povo, de uma raça, ou mesmo de uma cultura sobre outras, expressando-se de diversas maneiras: em nível cultural, religioso, biológico. Na concepção de valores e em nível institucional, legalizado. Nogueira ressalta que no Brasil acontece uma forma velada de preconceito, no intuito de vislumbrar um igualitarismo racial. Acaba por

assumir um “caráter de atentado contra um valor social que conta com o consenso de quase toda a sociedade brasileira, sendo por isso evitada” (Nogueira, 2006, p.295).

Portanto, o preconceito racial está interligado com o modo ser de cada indivíduo, manifestando nas relações interpessoais a aceitação dos padrões de comportamentos dos indivíduos participantes do ethos brasileiro. Torna-se mais fácil para o não branco acomodar o comportamento negro usando expressões como “pardo”, “moreno” e “preto”, adjetivos que demonstram como acontece o escamoteamento do preconceito racial no Brasil.

O ambiente escolar é local que agrupa diversos seres humanos com as mais variadas divergências. Emerge grave problema: já que somos considerados racionais, atribuímos à nossa personalidade um tom de verdade. E quando vislumbramos o outro como diferente do nosso comportamento, criamos obstáculos e o discriminamos, achando que se torna ameaça à integridade. A situação tem como suporte o etnocentrismo. Ou ainda poderia se dizer que etnocentrismo é “visão de mundo que considera o grupo a que o indivíduo pertence o centro de tudo. Elegendo como o mais correto e como padrão cultural a ser seguido por todos. Considera os outros, de algumas formas diferentes, como inferiores” (ROCHA, 2007, p.57).

Carvalho explana sobre o etnocentrismo educacional:

A Educação e as organizações educativas são instrumentos culturais desse colonialismo cognitivo: é o etnocentrismo pedagógico e o correlato psicocultural do “furor pedagógico”, uma gestão escolar autorária e impositiva para nivelar as diferenças das culturas grupais por meio do planejamento. O etnocentrismo consiste na dimensão ético-política da mesma problemática, cuja dimensão psico-antropológica envolve a Sombra ou o Inconsciente. (CARVALHO, 1997, p.181-182)

O negro, em sua existência, é subordinado, enfrentando luta constante contra o preconceito e a discriminação. E uma de suas maiores bandeiras em busca da equidade dos descendentes é a quebra de paradigma de sua “interdição” no âmbito escolar. Segundo o *Dicionário Aurélio*, “interdição” significa “privação legal do gozo ou exercício de certos direitos a bem da coletividade, ou seja, o negro foi excluído da escolarização em detrimento de uma ideologia “superior” imposta aos modos eurocêtricos” (2004, p. 426).

Segundo as Diretrizes Curriculares (2005), o Brasil durante toda a sua história estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem. É o que pode ser constatado no Decreto 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Ali se estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto 7.031 – A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia

que os negros só podiam estudar no período noturno. Diversas estratégias foram montadas para impedir o acesso pleno aos bancos escolares.

Pela educação a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscrita na História. Privados da escola tradicional, proibida e combatida para os filhos de negros, a única possibilidade era o aprendizado do colonizador. A maior parte das crianças está nas ruas. E aquela que tem a oportunidade de ser acolhida não se salva: a memória que inculcam não é de seu povo; a História que ensinam é outra; os ancestrais africanos são substituídos por gauleses e francos, de cabelos loiros e olhos azuis; os livros estudados falam de um mundo totalmente estranho, da neve e do inverno que nunca viu, da História e da Geografia das metrópoles; o mestre e a escola representam um universo muito diferente daquele que sempre a circundou (MUNANGA, 1988).

As diferenças fazem parte da natureza humana, mas a forma como lidamos é socialmente elaborada. Caberia à escola, em sua função social de democratização do conhecimento acumulado historicamente, atividades com enfoque nas diferenças humanas, nas quais haja reflexões e troca de experiências. As melhores formas de romper ideias preconceituosas e desnaturalizar conceitos, sentimentos e ações. Possibilitar (re)significações sobre os conhecimentos representaria possibilidade de ampliar a forma de olhar, entender e abordar o diferente e a diferença.

A educação é chamada a refletir sobre a diversidade cultural existente na sociedade, cada vez mais presente no espaço escolar. Na maior parte dos 500 anos de história da educação, o acesso à escolarização era restrito à elite branca, excluindo sistematicamente negros e índios (SANT'ANA; LOPES, 2015). Porém, as últimas décadas estão marcadas pelo aumento do número de matrículas nas escolas. Atualmente, presencia-se a universalização do Ensino Fundamental, com cerca de 97,9% da população de sete a quatorze anos matriculada em instituições públicas ou privadas.

Com a elevação do número de alunos nas escolas, aumentaram as diferenças culturais presentes não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Embora ainda existam desigualdades estruturais referentes ao acesso à escolarização, durante o século XX essa instituição se expandiu em todo o mundo, tornando-se bastante heterogênea no que diz respeito ao alunado (CANÁRIO, 2008). Especialmente em corredores das escolas públicas brasileiras há múltiplas diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais, econômicas, físicas, estéticas, cognitivas, familiares etc.

A diversidade existente na sociedade penetra como nunca os muros das instituições escolares. Mas não corresponde à abertura da escola às diferenças culturais, individuais e,

sobretudo, epistemológicas. A convivência entre/com os – e a abertura aos – diferentes na escola brasileira ainda é um desafio, pois a instituição, como atualmente, é essencial e historicamente excludente.

Sujeitos sociais diversos deixam de aceitar posições historicamente determinadas e reivindicam novos espaços e direitos com posições políticas na busca de legitimação e reconhecimento. Torna-se “indispensável imaginar outras possibilidades de ser, de agir, de dialogar, de viver” (MOREIRA; SILVA JÚNIOR, 2016, p. 47), diante da efervescência que fundamentalmente põe em questão o projeto da modernidade.

Excluir e inferiorizar negros, mulheres, crianças, indígenas, homossexuais, não católicos e não cristãos em geral, pobres e deficientes físicos e mentais, não é característica pontual e supérflua da escolarização ocidental. Considerar a “diferença” como “inferioridade” não é capítulo superado na história do Ocidente, nem problemática “atual”, mas uma das principais marcas de um enredo histórico reatualizado e ressignificado constantemente (QUIJANO, 1992, p. 99).

De acordo com Moraes (2012, p. 102), a escola ocidental contemporânea está assentada no paradigma moderno newtoniano-cartesiano, que concebe a realidade a partir do determinismo, do mecanicismo, da objetividade e da fragmentação. Para enquadrar o mundo em leis matemáticas, esse pensamento estabelece a natureza e o “outro” não ocidental como objetos a serem dissecados e classificados hierarquicamente.

A concepção dominante e dominadora foi construída no contexto da modernidade para responder aos objetivos de expansão do ocidente. As influências na educação atual são graves, produzem uma escola morta, voltada ao passado e baseada em um sistema de referências que prevê a uniformização, o silenciamento, a repetição, a fragmentação, o abafamento da criatividade, e a desconsideração da diversidade sociocultural dos estudantes (MORAES, 2012, p.103).

O sistema escolar, como instituição destinada à socialização do conhecimento produzido pela ciência ocidental, tem em si uma cor de pele cultural (SODRÉ, 2012), validada como superior. O modelo humano da modernidade ocidental baseia a escola, fazendo imperar basilamente um racismo doutrinário. O branco europeu é considerado equivalente ao valor universal e superior de humanidade. “Negro, índio, mestiço e mulato seriam, por conseguinte, formas incompletas do ‘homem pleno’, modelado pelo europeu” (SODRÉ, 2012, p. 50).

Compreende-se que no Brasil ocorreu exclusão histórica de negros e indígenas quanto ao acesso à escola e quanto à influência sobre a concepção de educação e os

conteúdos curriculares, dentre outras dimensões do sistema educacional. Sant’Ana e Lopes destacam:

“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 as diversidades, choca-se com a pluralidade que estes trazem contra a sua unicidade estrutural” (SANTANA e LOPES, 2015, p. 16)

Daí surgem conflitos e resultados negativos do sistema de ensino contemporâneo, incapaz de atender à demanda formativa atual.

O racismo nas instituições escolares não se expressa apenas nas relações estabelecidas entre os educandos ou mesmo entre a comunidade escolar, mas nos materiais escolhidos, no acesso aos professores negros e negras, nos discursos privilegiados e currículo oculto ou não. Nas universidades não é diferente - as vozes ouvidas e as silenciadas, o olhar, as ideias no espaço que cada um ocupa, as relações estabelecidas, tudo é reflexo da maneira como são encaradas as relações raciais e sociais. Silva (2016) ainda ressalta a relação entre o racismo sofrido pelos educandos negros e negras na trajetória escolar, e o mito da democracia racial que, por vezes, relativiza as questões raciais e camufla o racismo.

Os números refletem esse racismo desde o início da vida escolar. Dizer que existe um funil racista no caminho que leva à universidade é pouco. A cada estágio da Educação aumenta o abismo que separa brancos e negros. Segundo o documento *Situação Mundial da Infância 2011* (Unicef), no país da “democracia racial” um adolescente negro de 12 a 17 tem 42% mais chances de estar fora da escola do que um adolescente branco da mesma faixa etária (SILVA, 2016, p.142).

Um dos eixos centrais é a homogeneidade cultural dos processos educativos diante de um público cada vez mais diversificado. O problema não são as diferenças dos alunos, como se fossem défices, mas a estrutura arcaica da escola, baseada em hierarquização simbólica, na representação social em que se ergue o “diferente” em relação ao padrão ocidental como “deficiente” ou “desviante”, que deve ser corrigido ou convertido (CANEN, 2001; CANDAU, 2012).

A classificação simbólica pode ser compreendida a partir do que em alguns “círculos de estudos pós-coloniais costuma-se chamar de colonialidade, ou seja, a dominação de caráter cultural, que nega igualdade ao diferente” (SODRÉ, 2012, p. 42, grifos do autor).

### **3 – FUNDAMENTOS PARA UM PENSAMENTO AFRO**

Neste capítulo ressaltam a análise sobre o conceito de afrocentricidade, alteridade, identidade e ancestralidade que se tornaram indispensáveis às reflexões que se seguiram, tendo em vista que os debates apresentam, frequentemente, divergências ao aspecto histórico-filosófico entre os investigadores ocupados com a temática.

#### **3.1 - AFROCENTRICIDADE**

Estão aqui em pauta as discussões sobre o conceito de afrocentricidade que se tornaram indispensáveis às reflexões seguintes, tendo em vista que as análises correntes apresentam, frequentemente, divergências no aspecto histórico-filosófico entre os investigadores ocupados com a temática. De um lado, pensadores reduzem a afrocentricidade exclusivamente a seu espectro ideológico, referindo-se como versão negra do eurocentrismo ou paradigma da pirâmide invertida. De outro, estudiosos articulam o conceito à centralidade do continente africano para os sujeitos africanos continentais e diaspóricos.

Abordar o estudo da afrocentricidade, com conhecimentos e saberes africanos produzidos no continente africano e nas diásporas, significa abdicar das abordagens que entendem os negros africanos e descendentes espalhados pelas diversas partes do planeta. Seriam meros objetos de estudo, fundados em matriz teórica e metodológica de caráter ocidental e eurocêntrica. E reivindicar tratamento no qual sejam compreendidos como sujeitos de um movimento global de deslocamento de saberes, culturas e histórias, na qualidade de sujeitos históricos, providos de identidade e titulares de um discurso forjado no âmbito da diáspora.

Alguns autores reconhecidamente profícuos na seara dos estudos africanos auxiliaram inequivocamente o percurso bibliográfico deste capítulo. Entre eles, os mais destacados para a consecução dos objetivos da crítica foram Cheikh Anta Diop (1974; 2010), Molefi Kete Asante (2003; 2009), Théophile Obenga (2013), Renato Nogueira (2010) e Kabengele Munanga (2012). Autores que se revestem de relevância política e epistêmica à medida que revelam os conhecimentos africanos aqui envolvidos. As descobertas, de um modo ou de outro, subsidiam o processo diário de (re)elaboração da afrocentricidade como paradigma epistemológico duplamente qualificado: descentramento universal da Europa e pluriversalização das epistemologias não universais.

Em primeiro lugar, é importante regressar à década de 1960 nos Estados Unidos, quando do surgimento dos estudos acadêmicos popularizados como Africana. Os

protagonistas foram intelectuais e ativistas afro-americanos na luta por políticas inclusivas. Emergiu um novo conhecimento crítico aos estudos africanos tradicionalmente realizados por intelectuais brancos, ressaltados como estudiosos que viam nos africanos e afro-americanos objetos de pesquisa. “Estudos Africanos” foi assim idealizado, no plural, em latim, para denominar a amplitude da área de estudo, interessada na investigação dos povos e pelos povos africanos e afrodiaspóricos em qualquer lugar do mundo, além da utilização de metodologias multidisciplinares e transdisciplinares, integrando as mais diversas áreas do saber.

Na Filadélfia da década de 1980 surge o primeiro programa de doutorado em estudos africanos, no âmbito da Universidade Temple, idealizado e dirigido pelo professor Molefi Kete Asante, propositor do paradigma da afrocentricidade. Apesar de ter esse marco histórico, o pensamento afrocêntrico era elaborado em pesquisas, mesmo sem ser assim denominado, desde o século XIX e por grandes nomes, como o intelectual senegalês Cheikh Anta Diop.

Cheikh Anta Diop nasceu no Senegal em 1923, em uma família nobre e islamizada. Foi estudar na França e lá se forjou um intelectual de formação multidisciplinar, adquirindo conhecimentos de Física, Química, Antropologia, Filosofia, História e Sociologia. Ainda na França, Diop teve a sua tese de doutorado rejeitada em 1954 ao defender a afirmação de que o antigo Egito era negro e que o continente africano possuía identidade cultural comum, que se comprovava por meio de parentesco linguístico que se aglutinava na migração de povos negros dentro do continente.

Produziu um grande volume de textos voltados à ideia do renascimento africano. Em grande parte, os textos tinham por objetivo promover e comprovar as principais teses, fomentar o ideal de que o continente africano poderia produzir uma reconstrução plenamente comparável à Europa, conforme o “exemplo dos europeus medievais e retornar ao manancial da história cultural africana para reviver, reavaliar e reconfigurar os valores culturais fundamentais” (Finch III, p. 77, 2009). Tornaram-se as principais bases da grandiosidade da civilização africana.

A ideia de renascimento africano permeou boa parte dos textos e discursos dos intelectuais negros africanos. No esforço de esquivar-se da deformação psíquica e cultural empreendida pelo domínio eurocêntrico, alguns intelectuais africanos e afrodiaspóricos elaboraram um paradigma epistemológico em contraposição à dominação europeia. Inspirado fundamentalmente nos trabalhos desse intelectual senegalês, a afrocentricidade objetiva recolocar os africanos como agentes de seu processo histórico. Cabe, porém, uma ressalva importante: não se trata de uma historicidade africana outrora inexistente. Não cabe à afrocentricidade criar uma historicidade africana para restabelecer a autoestima dos africanos



continentais e diaspóricos; antes, retomar o lugar psicológico dos africanos que, por longo tempo, foi detratado e soterrado pelo eurocentrismo vigente.

A história africana existe desde tempos imemoriais. Diversamente do eurocentrismo, que instituiu a cultura como valor a ser alcançado apenas mediante o domínio de determinadas técnicas, a epistemologia afrocêntrica valoriza o multiculturalismos. Reconhecendo a centralidade dos saberes europeus para os europeus, e a centralidade dos saberes asiáticos para os asiáticos, os saberes africanos para os africanos e os saberes indígenas das Américas para os povos autóctones das Américas, a afrocentricidade revela o multiculturalismo inelutavelmente instalado no mundo sem negar as diferenças. E sem hierarquizá-las.

A afrocentricidade estabelece o lugar psicológico do povo africano quando busca recuperar a originalidade epistêmica africana, apagada no decurso dos séculos pela ascensão da cosmovisão ocidental eurocêntrica. Molefi Kete Asante, um dos principais articuladores da afrocentricidade, assim a define:

A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos. (ASANTE, 2009, p. 93)

Não se trata de criar novo paradigma de superioridade, conforme estudiosos afirmam, referindo-se à afrocentricidade como o paradigma da “pirâmide invertida” (LOPES, 1995, p. 25). Antes, a afrocentricidade reposiciona a cultura africana como centro epistêmico para os africanos do continente e da diáspora, mas não para todos os povos. Não é pretensão reivindicar uma universalidade cultural e epistemológica que sabidamente não existe. É exatamente o contrário. O esforço da afrocentricidade é demonstrar que, em vez de defender uma universalidade epistêmica, o que se deve sustentar é a pluriversalidade dos sistemas culturais.

A afrocentricidade não é versão negra do eurocentrismo. Enquanto o eurocentrismo encontra-se assentado sobre o paradigma de supremacia branca, que, presumivelmente, representaria a universalidade da experiência humana, a “afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas de outros grupos” (NOGUERA, 2010, p. 3).

Para a consecução do reposicionamento mencionado, há pensadores que defendem a

ideia de Renascença Africana (DIOP, 1974; FINCH III, 2009; ASANTE, 2003). Expressão aparentemente tributária do renascimento ocorrido na Europa, cujo paradigma fundamental centrava-se em nova visão de homem e retorno ao humanismo da Antiguidade, a Renascença Africana, similarmente, ensejaria o retorno à Antiguidade Africana, resgatando os tesouros culturais.

A afrocentricidade surge como instrumento de correção dessas assimetrias. Com isso, o discurso afrocêntrico traz a África ao centro das investigações dos africanos continentais e diaspóricos, enfatizando o lugar do continente africano na história da humanidade e demonstrando que diversos elementos da história refutam as teorias da inferioridade africana. Um renascimento africano somente será possível quando houver uma ideologia africana, distinta da ideologia eurocêntrica, que promova a agência africana (sem apagar as demais agências, como o eurocentrismo fez durante mais de cinco séculos).

Cogita-se um renascimento africano, torna-se imprescindível pensar os melhores interesses do povo africano no continente e na diáspora. A síntese da afrocentricidade no mundo remete o pensar afrocêntrico às dificuldades reais enfrentadas pelos negros em todo o mundo. Além de pensar o continente, com organizações políticas e relações de poder assimétricas nas quais uma elite local subjuga, a afrocentricidade pensa ainda a diáspora, na qual o povo negro enfrenta situações problemáticas tangentes à formação de sua identidade étnico-racial. O verbo pertencer passa a ocupar espaço fundamental quando pensamos o ser africano no mundo, porque ser africano é pertencer a uma comunidade e ter raízes fincadas na africanidade. Por isso, a necessidade de reposicionamento psicológico.

A afrocentricidade instaura, portanto, nova cosmovisão. Os pensadores afrocêntricos não somente fundamentam-se no viés ideológico da afrocentricidade, mas inovam principalmente o aspecto epistemológico. As discussões no âmbito da afrocentricidade implicam a redefinição da identidade africana contemporânea, diaspórica e continental, e da reconstrução consciente e voluntária dessa identidade sobre as bases culturais africanas. Discussões concernentes à identidade africana, frequentemente dizem respeito à incongruência entre modernidade e tradição, principalmente após o colonialismo europeu, que ensejou a disseminação de novas tradições no continente.

Por que as discussões sobre identidade africana são tão controvertidas? Appiah (1997) tenta responder:

Falar de uma identidade africana no século XIX – se identidade é uma coalescência de estilos de conduta, hábitos de pensamento e padrões de avaliação mutuamente correspondentes (ainda que às vezes conflitantes), em suma, um tipo coerente de psicologia social humana – equivaleria a dar a um

nada etéreo um local de habitação e um nome. Todavia, não há dúvida de que agora, um século depois, começa a existir uma identidade africana. Afirmo, em todos esses ensaios, que tal identidade é coisa nova; que é produto de uma história da qual esquematizei alguns momentos; e que as bases em que tem sido predominantemente teorizada até hoje – a raça, uma experiência histórica comum, uma metafísica compartilhada –, pressupõe falsidades sérias demais para que as ignoremos. (APPIAH, 1997, p. 242)

E mais adiante:

O problema, é claro, é a identidade grupal só parece funcionar – ou, pelo menos, funcionar melhor – quando vista por seus membros como natural, como “real”. O pan-africanismo, a solidariedade negra, pode ser uma força importante, com benefícios políticos reais; mas não funciona sem suas mistificações concomitantes. (APPIAH, 1997, p.242)

O filósofo propõe a identidade africana como algo em formação, mas problematiza as bases dessa elaboração. Apesar de admitir que a identidade seja produto de uma história, Appiah questiona as bases raciais, metafísicas e de história comuns, e indica que são epistemologicamente falsas. A identidade africana, para ele, embora englobe esses aspectos, não pode sustentar-se em paradigmas porque são de absoluta fragilidade epistemológica.

Continua:

Para que uma identidade africana nos confira poder, o que se faz necessário, eu creio, não é tanto jogarmos fora a falsidade, mas reconhecermos, antes de mais nada, que a raça, a história e a metafísica não impõem uma identidade: que podemos escolher, dentro de limites amplos instaurados pelas realidades ecológicas, políticas e econômicas, o que significa ser africano nos anos vindouros. (APPIAH, 1997, p.242).

A crítica de Appiah se dirige especialmente aos movimentos Pan-Africanistas e da Negritude na medida em que as organizações procuram uma identidade africana e afrodiáspórica baseadas na solidariedade racial e história comum. No aspecto da solidariedade negra, a afrocentricidade surge como referência política relevante nas lutas pelo reconhecimento das populações negras como agentes históricos, mas talvez não seja capaz de uma identidade afrocêntrica fundamentada na solidariedade afrodescendente. Segundo o autor, de maneira similar, a história comum não produz os efeitos necessários a uma identidade, pois a experiência da colonização não é exclusividade do continente africano. Ásia e América igualmente sofreram com o colonialismo – talvez não com a mesma intensidade –, e nem por isso são, vinculadas ao bloco africano, a mesma identidade, como se formassem um único monobloco.

Na relação Tradição-Modernidade, as discussões ancoram-se indubitavelmente no eurocentrismo. Falar em tradição, na semântica eurocêntrica, equivale a atraso científico e tecnológico, posição estática das culturas. Falar de modernidade, na semântica afrocêntrica,

equivale a falar de dinamismo sociocultural, científico e tecnológico. O termo modernização está sempre associado ao Ocidente, exigindo um posicionamento peremptório dos africanos frente à sua cultura.

No livro *Afrocentricidade: complexidade e liberdade*, o filósofo moçambicano Ergimino Pedro Mucale chega à seguinte conclusão:

Portanto, a construção da modernidade não será necessariamente uma ruptura, uma negação total da tradição, mas um diálogo entre ambas ou reformulação da segunda pela primeira. Mais simples ainda, os oprimidos, particularmente os africanos, não precisam renunciar à sua identidade, relegar os seus valores em nome da modernidade, mas, antes, dinamizar a tradição; a modernidade, aqui, é inovação e atualização da tradição (MUCALE, 2013, p. 211).

A afrocentricidade caracteriza-se como o campo de pensamento e reflexão sobre a centralidade do continente africano em diversos aspectos. Engloba todos os tópicos possíveis - cultura, epistemologia, história, política, economia e identidade africanas. Como salientado, a ideia afrocêntrica não objetiva apagar as agências dos povos não africanos, mas resgatar a agência do povo africano e da diáspora, em todos os sentidos possíveis. No tocante à famigerada contraposição entre modernidade e tradição, o interesse afrocêntrico caminha no sentido de compreender as transformações ocorridas na África desde o colonialismo para articular uma vertente epistemológica de reformulação do que é ser africano, no continente ou fora dele. Posicionando-se no campo reformista, Mucale não abdica da modernização, tampouco nega a tradição, mas articula um pressuposto dinamizador da tradição: o diálogo entre ambas.

A afrocentricidade apresenta-se como instrumento de reelaboração do vínculo africano pelo resgate da história da África. Reposiciona as sociedades africanas no centro epistêmico do interesse dos negros. A afrocentricidade não somente resgata o passado do Egito, Etiópia e Núbia para demonstrar as contribuições dadas à humanidade por essas sociedades, mas socializa os saberes produzidos pelos africanos contemporâneos, no continente e na diáspora. Contrariamente ao que dizem os críticos, a afrocentricidade não é versão negra do eurocentrismo. E não é porque não se autoproclama universal, como fez o eurocentrismo nos últimos 500 anos. A afrocentricidade não nega a história, tampouco a humanidade de ninguém. Apenas levanta a voz para dizer que os africanos possuem história.

A experiência africana dos povos africanos é o princípio que organiza a percepção da realidade a partir dessa iniciativa (MAZAMA, 2009; NOGUERA, 2010). Asante (2009, p. 94) destaca a preocupação central com a conscientização política de um povo mantido “à margem

da educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definidas pelos eurocêntricos”.

Afrocentricidade não representa lugar geográfico, embora parta da experiência continental e diaspórica dos africanos; a ideia de centro contida no termo não implica localização espacial, mas a posição mental, política e epistemológica de resistência à dominação cultural europeia empreendida por mais de 500 anos. O pensamento se refere a uma abertura paradigmática geral por meio da contestação de todas as formas de dominação ocidentais. Concretiza-se na preocupação com a alteridade específica, e assim avança além dos discursos abstratos sobre a necessidade de respeito às diferenças.

Ao dar oportunidade à crítica de sujeitos concretos, situados no tempo e no espaço da hierarquização ocidental moderna, a afrocentricidade descentraliza hegemonias fixas e abre rupturas que contribuem na construção de “fechamentos contingentes”, para usar as palavras de Moreira e Silva Junior (2016, p. 51). Para os autores, mesmo considerando o pós-estruturalismo que rejeita a ideia de essencialismo identitário ou cultural, e aceitando que as diferenças são produções ficcionais circunscritas ao âmbito do discurso, é possível pensar em fechamentos transitórios de identidades, comumente inferiorizadas, a fim de possibilitar a ação política referente a sujeitos concretos. Situamos a afrocentricidade como fechamento contingente daqueles que se veem diante da dominação branca.

Assumir a afrocentricidade é “reivindicar o parentesco com a luta e perseguir a ética da justiça contra todas as formas de opressão humana” (ASANTE, 2009, p. 102). Além disso, é interpelar:

[...] as dicotomias científicas ocidentais: mente versus corpo; eu versus outro; cientista social como sujeito versus pessoa, lugar ou fenômeno sob investigação “científica” como objeto. Os afrocentristas julgam problemática a “abordagem desinteressada” que pretensamente permite a “objetividade” científica porque não questiona – ou, na linguagem dos afrocentristas, não localiza – as raízes racistas do empreendimento científico ocidental. (RABAKA, 2009, p. 135.)

Além disso, contrapondo-se à ciência ocidental, o pensamento afrocentrado se caracteriza por alguns pontos: interesse pela localização psicológica, cultural, histórica ou individual das pessoas; compromisso com a descoberta do lugar africano como sujeito; defesa dos elementos culturais africanos; compromisso com o refinamento léxico (preocupação se a linguagem se baseia em perspectiva africana); África com nova narrativa da história da África (ASANTE, 2009).

A afrocentricidade reconhece o caráter agressivo da visão antiespiritual e pró-material

ocidental que leva o mundo à beira da destruição, por conta do desenvolvimento tecnológico irresponsável, da corrupção alastrada, da violência sistêmica e da matança de pessoas nas guerras. “[...] Na visão afrocêntrica, todo conhecimento deve ser emancipador” (ASANTE, 2009, p. 104). A afrocentricidade é uma lógica distinta da hierarquização ocidental e valoriza a vida em todas as suas dimensões objetivas e subjetivas. Iguala-se a importância de homens e mulheres na produção do conhecimento, opera-se uma abertura epistêmica, propõe-se postura humanista, derruba-se qualquer pretensão de visões monoculturais e totalizadoras, e fundamenta-se na elaboração de um eu coletivo na criação e recriação de abordagens metodológicas críticas para os estudos científicos (ASANTE, 2009; RABAKA, 2009, NOGUERA, 2010).

Mazama (2009, p. 123) salienta princípios metodológicos da afrocentricidade:

[...] toda investigação deve ser determinada pela experiência africana; o espiritual é importante e deve ser colocado no lugar devido; a imersão do sujeito é necessária; o holismo é um imperativo; deve-se confiar na intuição; nem tudo é mensurável porque nem tudo que é importante é material; o conhecimento gerado pela metodologia afrocêntrica deve ser libertador.

O pensamento afrocentrado propõe outra forma de compreender a realidade, a sociedade e a produção de conhecimento. Descarta as marcas coloniais e impositivas presentes na racionalidade moderna ocidental. Desdobra-se em diálogo epistemológico que tenha como horizonte o interesse na liberdade e dignidade da vida em todo o globo, aspectos que entrelaçam afrocentricidade à interculturalidade crítica.

Da afrocentricidade decorrem implicações para a educação que podem ajudar a pensar a reinvenção escolar no contemporâneo. Finch III (2009) e Mazama (2009) citam Asa Hilliard III, estudioso que se dedicou à explicação da pedagogia do Antigo Egito, propondo abordagem afrocentrada para a educação norte-americana. Nessa visão de mundo africano-kemética (do Kemet), a educação teria como objetivo último levar a:

[...] experimentar a unidade com Deus, tornar-se um com Ma’at. Isto seria alcançado mediante a unidade com o grupo e com a natureza, assim como o desenvolvimento da responsabilidade social, do caráter social e do poder espiritual. A iniciação era de primordial importância, mas o processo de ensino e aprendizado era abrangente, interativo e coletivo, tendo lugar num ambiente que refletia e transmitia a cultura integral dos africanos. (MAZAMA, 2009, p. 126-127)

Tratava-se, portanto, de educação integral, referida não apenas às dimensões intelectuais, técnicas e concretas da formação dos indivíduos. Considerava-se a natureza

transcendental do ser humano, existente apenas por meio da conexão com a coletividade e a natureza. Assim, a educação é alinhada à vida que passa a ser eixo estruturante das práticas pedagógicas e das finalidades maiores da formação do indivíduo. Destacam-se a interação e a coletividade em todo o processo educativo, desenvolvido em ambientes conectados à realidade do mundo natural e social.

Além disso, Asante (2009, p. 96) ressalta que um currículo escolar “deve prestar atenção à localização psicológica e cultural” do público a ser atendido. Os alunos de escolas tradicionalmente ocidentais recebem um sem-fim de imagens negativas sobre a África e sobre os africanos. Mesmo quando os estudantes são africanos e afrodescendentes, o conteúdo escolar os representa como “indefesos, inferiores, não humanos, de segunda classe, como se não fizessem parte da história humana” (ASANTE, 2009, p. 99).

Crianças e jovens negros e brancos são levados a assumir a ótica europeia individualista, materialista e racista. Mazama (2009, p. 126), apoiada em Mwalimu Shujaa, acentua que as “reformas educacionais não conseguem melhorar essa realidade, pois o que se questiona não é o sistema opressivo, mas sua modalidade de operação”. Ou seja, as alterações são superficiais, não atingem a essência colonialista do sistema escolar. Para a autora seria necessária uma revolução educativa, criando escolas afrocêntricas prontas a ajudar os estudantes a conhecer a si mesmos e mecanismos de opressão socialmente instituídos, a fim de se disporem a destruí-los. Alertamos que tal proposta corre o risco de formar guetos educacionais e precisa ser devidamente problematizada, embora traga a importância de ter processos educativos culturalmente relevantes.

O trabalho de Noguera (2010) apresenta ricas possibilidades de pensar o currículo escolar no contexto da Lei 10.639/03, a partir da afrocentricidade. Na visão do autor, todas as disciplinas escolares podem ser repensadas desde a localização afrocentrada.

Porém, sem negar as contribuições citadas, consideramos que o paradigma da afrocentricidade permite pensar em outras questões além da proposição de escolas afrocêntricas e renovação curricular. Afinal, o pensamento afrocentrado busca superar “qualquer tipo de fundamentalismo, etnocentrismo ou visão fechada” (NOGUERA, 2010, p. 3), e preocupa-se com o debate e a pluralidade de abordagens que visem à liberdade humana. Compreendemos que a afrocentricidade se situa em perspectiva de educação intercultural crítica quando ressalta a dialogicidade e a abertura epistemológica como vias de enfrentamento da colonialidade do poder.

### 3.2- ALTERIDADE

A alteridade é o reconhecimento de que existem pessoas e culturas singulares e subjetivas que pensam, agem e entendem o mundo à sua maneira. Reconhecer a alteridade é o primeiro passo para a formação de uma sociedade justa, equilibrada, democrática e tolerante, desde que respeitem a alteridade alheia. A definição é o sustentáculo na relação de poder entre os participantes do processo pedagógico e manutenção do status quo apresentado em situação de interação educacional.

Um conceito importante para entendermos a Pedagogia Multirracial e Pedagogia Multirracial e Popular é a alteridade, como forma de imposição pelo eurocentrismo. A razão eurocêntrica que deseja se fazer total opera segundo lógicas de produção de não existência. Qualquer forma de viver ou identidades exteriores à ideia essencial do sujeito ocidental foi marginalizada, principalmente em sociedades que vivenciaram e ainda se defrontam com a herança do colonialismo. A crítica é contundente por parte dos atores e autores das duas propostas educacionais.

Segundo Maria José<sup>11</sup>, interessa como reconhecimento fundamental para a pedagogia multirracial pensar o deslocamento, defendido por Asante, como não excludente. Defenderá “uma filosofia orientadora do trabalho pedagógico a ser desenvolvido: a construção de uma visão não etnocentrada do conhecimento” (SILVA, 2002, p.17). Centrar no universo africano não significa substituição, como procura explicitar sobre a influência da teoria para os propósitos da proposta pedagógica em formatação:

[...] Então é por isso que essa mudança de paradigma que o Asanti proclama é fundamental, ele vem e diz assim, mas quando eu falo afrocentrismo não é, não é um outro centramento, não quero substituir o afro pelo euro, euro pelo afro. O afrocentrismo que preconizo é afrocentrismo não excludente, eu concordo, o afrocentrismo é uma perspectiva generosa porque mesmo que seja um centramento não exclui os demais, ele defende que cada vertente deve ter o seu centramento para se escrever a si mesma, ele defende que no que diz respeito às culturas negras deve-se ter uma posição afrocentrista em relação a elas [...]. (SILVA, 2005. apud LIMA, p. 175, 2009)

Do ponto de vista político, Maria José reafirma o combate ao racismo como princípio fundante da pedagogia:

---

<sup>11</sup> Mestre em Lingüística pela UFRJ e educadora das redes municipal e estadual de ensino. Foi personalidade marcante em toda a década de 1980 e 1990 nas ações de discussão do combate ao racismo nas redes de educação do estado e município do Rio de Janeiro. Foi pioneira neste período na introdução do tema da cultura negra a partir das artes dentro na educação. Ela é responsável pela elaboração de um conceito de pedagogia racial na cidade do Rio de Janeiro.



Seria ocioso lembrar que a invisibilidade do racismo tem sido uma das maneiras de garantir e legitimar a sua perpetuação no Brasil. Assumindo uma postura franca, mostrando a fisionomia do racismo sem nenhum retoque, estariam os órgãos de educação realmente se posicionando contra ele e se comprometendo com a sua erradicação. Estariam, outrossim, fundamentando-se para sensibilizar o magistério, em geral reprodutor da ideologia do embranquecimento, fruto de uma educação que lhe incutiu a ficção da democracia racial. (SILVA, 1997, 2002, p. 17, grifos do original).

A alteridade eurocêntrica se estabelece a partir de uma sistematização perversa com as demais etnias. Um sistema que atinge o direito de pertença e precisa ser dialogado. Surgem as dúvidas acerca de como operaram as lógicas em relação às identidades negras no Brasil, especificamente em relação à educação. De que forma o modelo totalizante de racionalidade contribui para o não reconhecimento de direitos? Como se tornou visível a demanda da alteridade negra por respeito e superação do racismo?

A primeira lógica que fornecer subsídios a uma reflexão sobre o papel da racionalidade colonialista na exclusão das identidades negras na diáspora é a monocultura do saber e do rigor do saber. De acordo com a lógica, a ciência moderna e a alta cultura de matriz europeia são consideradas critérios exclusivos ao estabelecimento de verdades e padrões estéticos, pois, segundo Boaventura, “[...] tudo que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente. A não existência assume aqui a forma de ignorância ou de incultura”.

Outra lógica de produção da não existência é a monocultura do tempo linear, ideia segundo a qual a história possui uma única direção, uma narrativa que se propõe universal. Por meio dessa lógica foi possível consolidar o evolucionismo racial e o progresso como fundamento das práticas colonialistas. De acordo com esse modelo ocidental de racionalidade, os povos colonizados não possuem história. Aí reside o argumento da “missão civilizadora do homem branco” - retirar os povos atrasados do estágio inferior de desenvolvimento, ou seja, impor sua cultura, religião e outras instituições sociais ou, como afirma Santos:

[...] a ideia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial e, com eles, os conhecimentos, as instituições e as formas de sociabilidade que neles dominam. Esta lógica produz não existência, declarando atrasado tudo o que, segundo a norma temporal, é assimétrico em relação ao que é declarado avançado. [...] Neste caso, a não existência assume a forma de residualização que, por sua vez, tem ao longo dos últimos duzentos anos, adotado várias designações, a primeira da qual foi o primitivo, seguindo-se outras como o tradicional, o pré-moderno, o simples, o obsoleto, o subdesenvolvido. (SANTOS, 2004, p.55)

[...] experimentar a unidade com Deus, tornar-se um com Ma'at. Isto seria alcançado mediante a unidade com o grupo e com a natureza, assim como o desenvolvimento da responsabilidade social, do caráter social e do poder espiritual. A iniciação era de primordial importância, mas o processo de ensino e aprendizado era abrangente, interativo e coletivo, tendo lugar num ambiente que refletia e transmitia a cultura integral dos africanos. (MAZAMA, 2009, p. 126-127)

No Brasil, a concepção de progresso inspirou o racismo científico do início da República, como a exaltação da mestiçagem no projeto nacional-desenvolvimentista. Em ambos os períodos, as culturas africanas foram consideradas elemento residual da formação de uma nação civilizada, devendo desaparecer, de acordo com as leis naturais do evolucionismo racial. Ou ainda serem assimiladas pelos cânones da racionalidade hegemônica em uma sociedade mestiça. Esse o sentido que os intérpretes da democracia racial no Brasil dão às manifestações negras, teriam apenas a função de flexibilizar e tornar dócil a cultura do europeu.

Por fim, a terceira lógica de produção de não existência é a classificação social, que consiste na naturalização da desigualdade entre as diferenças, ao estabelecer categorias de classificação da população que naturalizam hierarquias. Segundo Santos, 2003, a dominação é consequência da classificação, que permeia as instituições, o senso comum e define os papéis sociais. Como ele mesmo ressalta, “de acordo com esta lógica, a não existência é produzida sob a forma de inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque é inferior é insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior”.

Para superar as lógicas excludentes da racionalidade colonialista, deve-se percorrer os trilhos de uma ciência que subverta a totalidade da razão moderna. Em vez de um modelo único de saber e cultura, a educação para as relações raciais propõe a existência de uma multiplicidade de saberes. E que vão contra a residualização promovida pela ideia de progresso, afirma a contemporaneidade das práticas até então consideradas residuais, garantindo a legitimidade frente ao modelo ocidental-cristão. Enfim, contrapondo-se à hierarquização das diferenças, insere o debate do reconhecimento da alteridade e a demanda por igualdade como superação da colonialidade do poder.

Por isso enfatizamos a necessidade de uma construção de conhecimento multirracial, ou seja, um conhecer com várias perspectivas e racionalidades almejará juntamente ao histórico do alunado trazida em sua bagagem quanto ser humano algo que desabrocha naquilo que Nogueira cunha como uma filosofia afroperspectivista:

Por outro lado, a pluriversalidade filosófica aqui defendida concebe a educação como um exercício policêntrico, perspectivista,

intercultural que busca um polidiálogo considerando todas as particularidades. Na nossa reivindicação pela pluriversalidade da filosofia, nós trazemos à baila a filosofia afroperspectivista (NOGUERA, 2011, p.45) com o intuito de denegrir a educação. Filosofia afroperspectivista é uma expressão conceitual guarda-chuva, isto é, reúne diversas perspectivas e olhares, significando neste caso: “a reunião de produções filosóficas africanas, afrodiaspóricas e comprometidas com o combate ao racismo epistêmico” (NOGUERA, 2011, p. 44). Em outras palavras, filosofia afroperspectivista é todo exercício filosófico protagonizado por pessoas com pertencimentos marcados principalmente pela afrodiáspora. (Noguera, 2012, p. 65)

E complementa, pautado numa visão afroperspectivista, o conceito de denegrir:

Em termos mais precisos, se trata de amplificar a capacidade criativa e regeneradora como método. Ou seja, não se trata de dividir e divorciar os elementos, mas, compreendê-los de modo articulado, policêntrico, dentro de um polidiálogo, uma efetiva pluriversalidade. Denegrir é pluriversalizar as abordagens, revitalizando e regenerando as redes de relacionamentos políticos, econômicos, etnicorraciais, de gênero, exercícios de sexualidade etc. (Noguera, 2012, p. 69).

Para a constituição desse novo campo é necessário que os estudos científicos, cada vez mais, perfaçam os caminhos da alteridade, tirando-lhe a fixidez e permitindo a identificação do Outro como um sujeito múltiplo, com muitos saberes que, por vezes, podem ser estranhos a essa universalidade forjada, mas que são parte de um outro grupo de significados e significantes e não devem ser tidos como uma parte disforme de um todo pré-estabelecido.

O modo como tem sido interpretado o que é ser brasileiro e brasileira e a ideia de democracia incluem o modo como as memórias, culturas e identidades estão em árdua negociação. A falta de alteridade é um problema para toda a sociedade e afeta tanto a população que é atingida diretamente por ela, quanto àquela que se beneficia dos privilégios de uma falsa ideia de superioridade.

### **3.3 - IDENTIDADE**

Quando se trata de identidade deve-se ressaltar que o processo de formação identitária engloba distintos marcadores, como gênero, religião, raça, sexo, etnia. Eles direcionam o cotidiano social e representam. O marcador racial é o que move a produção textual, e precisa-se considerar que ao se abordar raça, estão implícitas elaborações ideológicas e hierarquização social.

Ao analisar os registros históricos da humanidade, que se direcionam a definir a origem das civilizações humanas, encontra-se como fio condutor das descobertas e afirmações

científicas as atribuições de valor com marcas de superioridade e inferioridade. Segundo (MUNANGA,1988, p. 23), “é através da educação que a herança social de um povo é legada às gerações futuras e inscritas na história”. A identidade é processo social que se alimenta de memória, e uma memória positiva é o passo inicial para se estabelecerem as relações identitárias, assimilar os valores culturais antes negados e tomar consciência diante do mundo.

Identidade é processo de aquisição de características culturais, ideológicas e sociais, que se traduz no Brasil pelo multiculturalismo. “O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem” (Gonçalves; Silva, 2003, p. 111).

A força das ideologias reproduzidas na história e as tradições e práticas socialmente legitimadas revelam enorme exigência de novas ideologias, com tradições e valores que contribuam igualmente para a formação de uma identidade coletiva. Historicamente, a mestiçagem demarcou os lugares sociais e refletiu o processo de autoidentificação. As diferenças biológicas estiveram pautadas nas diferenças sociais, ou seja, todo o processo de inferiorização é antes de fator biológico um fator social:

Não apenas os indígenas e os africanos, mas todos os seus descendentes foram desde os primórdios da colonização submetidos ao crivo de uma visão eurocêntrica do mundo e tiveram seus atributos corporais e os seus modos de ser e de existir avaliados a partir de valores e interesses ditados por aquela visão. (CONSORTE, 1999, p. 10)

Nos dias atuais, a dominação está em cada elemento identitário, como ressalta Munanga, ou seja, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais, o que desemboca na hierarquização das chamadas raças superiores e inferiores. Portanto, as modificações nas características físicas, a exemplo das pessoas que buscam seguir um padrão de beleza europeu imposto socialmente, alisam o cabelo, utilizam cosméticos para clareamento da pele, submetem-se a intervenções cirúrgicas para modificar os traços africanos socialmente animalizados, resultam em processo de branqueamento estético.

Ao se tratar dos elementos culturais que abrangem temas artísticos, religiosos e sociais, a negação ou desconhecimento histórico do negro como sujeito produtor de conhecimento e ator de sua história, fortalecem a marginalização de sua cultura, de sua ancestralidade, com raízes históricas negadas.

Abandonada a assimilação, a libertação, o negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma. O esforço para alcançar o branco exigia total autorrejeição, negar o europeu será o prelúdio indispensável à retomada. É preciso desembaraçar-se desta imagem acusatória e destruidora, atacar de frente a opressão, já que é impossível contorná-la. (MUNANGA, 1988, p. 32)

Em um contexto racial e cultural diverso, romper com os paradigmas ideológicos que contradizem essa diversidade é modo de promover a tão desejada democracia racial. Considerar a existência de diversidade genética e cultural é indispensável a uma sociedade igualitária, e então acionar a categoria Diferença:

Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2000, p. 81)

Deve-se tencionar o poder que mostra quais elementos simbolicamente legitimados são constituidores das identidades presentes no espaço escolar. Inserir no currículo o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira é passo significativo para provocar rupturas históricas. Além disso, na formação dos educadores que atuam em sala de aula, não foram inseridos como domínios exigidos os conteúdos de história que possibilitem a desconstrução do racismo, pois “questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam” (SILVA, 2000, p. 83).

O processo de aplicação da Lei Federal 10.639/03 caminha a passos vagarosos, pois diversas instituições escolares compreendem que a aplicabilidade se traduz em trabalhar com os mesmos conteúdos do livro didático, acrescentando apenas atividades nas datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra. Abarcar a referida lei é trazer a conhecimento ou memória todos os sentimentos e condições históricas às quais os negros foram submetidos.

Segundo Munanga,

O sonho de realizar um dia o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade indissolúvel com os negros. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação do

sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidades coletivas. (MUNANGA, 2003, p. 96)

A identidade inclui o processo coletivo, e as referências são um dos principais norteadores. Daí, a imposição de fomentar valores culturais, ao iniciar a diversidade e a diferença, e não a atribuição de valores hierarquizados. Inferiorizar ou supervalorizar é tentar produzir um genocídio cultural. Historicamente há grande barreira na formação identitária dos temas estéticos.

Uma das estratégias logo após o fim da escravidão era projetar casamentos interraciais, a fim de salvar a prole do subjugo que ainda não se assumia na sociedade do século XXI. Acreditava-se ser uma prática que ficara no passado. Nesse ideal de “limpeza”, houve aqueles que encontram nas relações matrimoniais com pessoas mais claras a salvação, segundo Munanga (2003, p. 93): “assim, no Brasil o negro pode esperar que seus filhos sejam capazes de furar as barreiras que o mantiveram para trás, caso eles casem com gente mais clara”.

O pensamento concebe como possibilidade a salvação no branqueamento da geração familiar. Quem assume o desprestígio com maior intensidade são as mulheres negras, às quais foi atribuída a função de objeto sexual. A educação deve desestruturar a perpetuação ideológica referente à atribuição da mulher negra. Conceitos que reforçam valores culturais de pertencimento. O imaginário equivocado, machista e explorador do pensamento social brasileiro subjugou simbolicamente o corpo da mulher negra à função sexual.

Abdias considera absurdo apresentar o mulato, que em sua origem é fruto desse covarde cruzamento de sangue, como prova de abertura e saúde das relações raciais no Brasil. Ele evoca o ditado popular “branca pra casar, negra pra trabalhar, mulata pra fornicar”, para apoiar a ideia geral de que a mulher negra foi prostituída. (MUNANGA; 2003, p.98)

A ideologia de branqueamento racial é arma política e psicológica muito utilizada em favor da classe dominante, o que dificulta o fortalecimento das emergências e sobrevivências culturais dos africanos e descendentes, alvos em grande parte vulneráveis à alienação. Conhecer a história e raízes é o que contribuirá ao fortalecimento das estéticas ancestrais.

Um dos espaços mais utilizados para transmissão de valores é a escola, uma das dimensões para intensificar o ideal de diversidade e pluralidade, tratando o diferente como diverso e não inferior, em educação antirracista e plural. A formação promovida pela educação reflete na sociedade o posicionamento mediante temas sociais. Destaca-se Munanga (2003, p. 118-119):

Se do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder.

Munanga (2003, p. 133) acrescenta sobre pesquisa que identificou 136 cores como se enxergam os brasileiros:

O que significa o total de 136 cores levantadas na pesquisa? Emprestando os argumentos do próprio autor citado, esse total de cores demonstra como o brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco.

Surgem as imagens do mais claro ou mais escuro e atribui-se o valor de prejuízo em escala de privilégios. Se considerados mais claros, mais próximos estarão do ideal do belo e padronizado socialmente, o que aumenta as desigualdades raciais e sociais. Um dos casos é a aceitação das cotas raciais pela classe dominante, pois a considera medida injusta diante das supostas oportunidades igualitárias de base comum curricular. Por isso, as políticas públicas de ações afirmativas são um referencial e contribuem à possível redefinição de sua negritude.

Na história da formação brasileira, a presença de um discurso dominante de opressão psicológica fortalecida pela crença religiosa de pureza e superioridade, se instalou pelas ideologias do verdadeiro. Como no processo de catequização dos índios e negros, em que toda a sua formação cultural e religiosa, com ares de demonização, tornou a condição de escravidão uma relação natural, forma de purificação e compensação.

O discurso não se estabelece dominante sem uma manipulação social para legitimá-lo. Por esse caminho os padrões estéticos, fisiológicos e sociais reforçam os preconceitos raciais, conseqüentemente enfraquecem as concepções identitárias, que precisam dos modelos simbólicos positivos para a identificação histórica.

Os meios de comunicação são mecanismos de legitimação dos valores credíveis inspirados pelas religiões judaico-cristãs, a forma mais efetiva de imposição ideológica. A população acredita e faz, transformando valores pelos valores dominantes, reforçando as classificações políticas, filosóficas e religiosas. Atribuem sentido pleno aos símbolos da classe dominante, tornando-os de ordem natural.

No espaço escolar, de grande influência ideológica, há a reprodução do discurso de que cabelo crespo é ruim, negro é burro, negro é sinal de sujeira, traços de negro são traços de macaco, negro tem talento pra ser ladrão, ser branco é ser bom, cabelo bom é cabelo liso e

sou um negro de alma branca. Alguns dos discursos mais comuns encontrados no espaço escolar que se fortalecem pelas armas ideológicas de mídia. Afinal, como uma criança vai querer assumir seus traços africanos se são atribuídos à rebeldia, à sujeira, a animalizações e suas representações sociais subalternas e desqualificadas social e moralmente?

A identidade de um sujeito inclui representações e imagens, como representado no cenário social que promove a percepção no mundo. A forma pela qual o sujeito se enxerga define sua atuação e autoestima nas relações socioculturais. Criar identidade é atribuir sentido a práticas culturais em processo contínuo que se fortalece nas interações. O poder simbólico infere nas reproduções ideológicas como resultantes das identificações culturais.

Os símbolos são instrumentos de dominação, separação e unificação. Culturais, estabelecem a comunicação entre as classes, fortalecendo valores de quem domina. Petronilha Silva (2005, p 5) garante:

Se não é fácil ser descendente de seres humanos escravizados e forçados à condição de objetos utilitários ou a semoventes, também é difícil descobrir-se descendente dos escravizadores, temer, embora veladamente, revanche dos que, por cinco séculos, têm sido desprezados e massacrados.

Exige-se processo de reeducação, um dos modos de tornar a sociedade igualitária, não sendo o futuro determinado pelos interesses da cultura dominante, que ainda fomenta a inferiorização das diferenças, principalmente quando atribuídas ao sujeito negro, provocando o surgimento de estigmas que negam o direito à alteridade. Por isso, entender as questões étnico-raciais é indispensável para o educador, a fim de considerar que as práticas pedagógicas devem antes de tudo abranger todos os contextos - históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

Deve-se ainda preservar a memória histórica. O europeu sempre foi um herói, salvador, fisiologicamente normal e símbolo de padronização social. Para o negro, a anormalidade e desumanização se tornaram objeto de estudo. Nina Rodrigues acentua (1957, p. 289):

De fato, não é a realidade da inferioridade social dos negros que está em discussão. Ninguém se lembrou ainda de contestá-la. E tanto importaria contestar a própria evidência. Contendem, porém, os que a reputam inerente à constituição orgânica da raça e, por isso, definitiva e irreparável, com aqueles que a consideram transitória e remediável. Para os primeiros, a constituição orgânica do negro modelada pelo habitat físico e moral em que se desenvolveu não comporta uma adaptação à civilização das raças superiores, produtos de meio físico e cultural diferente. Tratar-se-ia mesmo de uma incapacidade orgânica ou



morfológica.

Infelizmente, o conceito defendido por Nina Rodrigues entranhou-se no currículo escolar e se traduz em conteúdos em sala. São aprendidos e compartilhados no processo educativo, e na identidade interferem não somente nas relações do sujeito com o outro, mas se estabelecem em relação de confronto sobre si mesmo. Por isso a obrigação de destacar a identidade negra.

O debate em torno das identidades africanas assume diferentes perspectivas e sentidos distintos. Geralmente, fala-se de identidades africanas quando se pretende ajuizar de como a vida social e orgânica da África foi influenciada pelo desenvolvimento econômico, industrial e social da colonização e influências socioculturais de outros povos (CHIZENGA, 2011).

E assim ressignificar as práticas pedagógicas, fortalecendo os elos simbólicos vinculados à África, ao dialogar com histórias dos povos africanos, para fortalecer o sentimento de pertencimento racial. Segundo Gomes (2003), “não é fácil construir uma identidade negra positiva convivendo e vivendo num imaginário pedagógico que olha, vê e trata os negros e sua cultura de maneira desigual”.

Diversos alunos introjetam uma incapacidade intelectual e social, fortalecendo estereótipos de inferioridade e negatividade.

Os educadores devem buscar dispositivos para combater os estigmas inferiorizados e negativados da população negra, desnaturalizando o racismo presente no espaço escolar, atuar criticamente, produzindo caminhos possíveis para uma efetivação positiva da identidade negra e valorização dos sujeitos. Não é possível silenciar a cultura africana nos conteúdos escolares ou permitir que sejam estabelecidos com a descrição eurocêntrica, sob o olhar do colonizador que, desde a época dos jesuítas, incorporou um modelo racista que renega as africanidades, silencia as alteridades e busca o embranquecimento social. Como observa Gomes:

Pensar a relação entre escola e identidade negra é questionar não só os negros sobre a questão racial, mas também os sujeitos que pertencem a outros segmentos étnico/raciais com os quais eles convivem. A afirmação da negritude exerce pressão sobre o outro, em especial sobre o branco, e o questiona no seu suposto lugar de quem vive uma situação já dada e já conquistada, no seu suposto isolamento etnocêntrico e lhe revela quão impregnado o branco brasileiro está da negrura e da africanidades que muitos ainda insistem em negar (GOMES, 2003, p.176).

Portanto, a estruturação identitária que engloba os temas raciais deve fazer parte do

processo educativo de todos os sujeitos envolvidos no espaço escolar. Para a erradicação das ações racistas é imperiosa a participação do negro e do branco.

### 3.4 - ANCESTRALIDADE

A ancestralidade é um conceito fundamental para pensar a cultura africana. Ela abrange uma geração de pessoas, os territórios onde viviam, as coisas que construíram, apreenderam e os conhecimentos que adquiriram durante um espaço de tempo. É o grande aprendizado da história e da cultura guardado por uma geração e transmitida para a próxima por diversas formas dentro da sociedade. É pensar o que nós fomos, o que nós somos e o que seremos no futuro.

Ao mesmo tempo, importa levar em consideração que esse termo “ancestralidade” é portador de certa complexidade. Fábio Leite (2008) observa que o termo é difícil de ser definido e encontrado com certa raridade na literatura, mas pontua a relação entre o visível e o invisível:

Parece-nos possível agora lançar uma abstração justificada: como essas duas massas ancestrais encontram-se em relação dialética constante, uma não se legitima em sua configuração originária sem a outra, sob pena de perda da identidade mais decisiva, a síntese produzida pela interação entre os dois universos é fator que revela a dimensão ancestral. (2008, p.179).

Apesar de observar essa complexidade teórica em torno do termo, algumas postulações servem como caminho para pesquisas e definições futuras. Neste trabalho, corroboremos Leite (2008), entendendo que ancestralidade é essa conexão entre o visível e o invisível no prolongamento da existência, compondo a corrente vital do povo bantu.

Mbembe defende que refletir sobre a ancestralidade negroafricana ajuda a desfazer a supervalorização que a envolve e, conseqüentemente, que a aproxima do fetichismo. Assim, “para serem inteligíveis no nosso tempo, as condutas ancestrais devem ser entendidas como resultado das lutas históricas” (MBEMBE, 2001, p.51). O autor continua, acrescentando que:

para compreender as significações dos velhos mitos, dos ritos e das práticas simbólicas de antigamente, bem como as diversas formas da sua recuperação no universo africano contemporâneo, é necessário reinscrevê-los nas inúmeras relações que mantiveram ou mantêm com suas sociedades, nas variadas épocas estudadas. (MBEMBE, 2001, p.50)

A ancestralidade pode ser lida como categoria de alteridade. Mais que isso, uma categoria de trans-alteridade, pois se referencia no local de relação, ou seja, do encontro da diferença. A ancestralidade é a categoria que permite entender os territórios

desterritorializados que, ao se reconstruírem, a exemplo da experiência negra no Brasil, constroem outros territórios capazes de suspender a temporalidade e a linearidade de uma história de cunho progressista e unívoca. Como a história indígena, cujas existência e resistência determinam o local de rasura de uma nação que se pretende homogênea.

A categoria da ancestralidade, nesse caso, possui natureza fenomenológica sociocultural, enfatizando a quebra da primazia da razão como definidora de verdades. Possui também uma natureza hermenêutica, porque a usamos como instrumento interpretativo. Arroyo (2007) afirma que no contexto ditado pela ideologia da democracia racial o sistema escolar público promoverá a “inclusão excludente” ou a “integração seletiva”, concluindo, portanto, que o sistema educacional vigente traz consigo um vício de origem muito eficaz para os propósitos excludentes para o qual foi estruturado.

A palavra guarda a singularidade mantenedora das distintas práticas, tendo em vista que todas as decisões tomadas por comunidades tradicionais exigem do grupo um processo longo de negociações, com o aval do ancestral, que norteia o grupo social ou os grupos sociais vigentes. O indivíduo é a síntese, o habitat propício para unificar as forças que emanam da natureza ancestral quando atinge o status de preexistente. Os caminhos trilhados por escritores que buscam no mundo empírico os elementos necessários à concepção de uma identidade literária que traz à tona as marcas, o lugar e o não lugar dos antepassados devido aos conflitos sociais vigentes. De acordo com Fábio Leite, os ancestrais conceitualmente são entes escolhidos, os preexistentes, detentores da força vital:

[...] instrumento ligado à estruturação da realidade consubstancia[da] na figura do preexistente, que é tomado como a fonte mais primordial dessa energia, dela servindo-se para engendrar a ordem natural total dentro de situações ligadas especificamente a cada sociedade, que, assim, define seu próprio preexistente. A origem divina da força vital e a consciência da possibilidade de sua participação nas práticas históricas explicam a notável importância que lhe é atribuída e, não raro, a sacralização de várias esferas em que se manifesta. Outra característica desse elemento estruturador é a de que sua qualidade de atributo vital dos seres, abrangendo os reinos mineral, vegetal e animal, estabelece individualizações que se hierarquizam segundo as espécies e fazem a natureza povoar-se de forças ligadas aos seus mais variados domínios. (LEITE, 2012)

O preexistente se mostra em narrativas literárias contemporâneas reafirmando uma prática cultural silenciada, mas reivindicando um lugar, um espaço negado devido à ruptura abrupta ocorrida no final do século XIX, quando os colonialistas fixam-se em contextos sociais consubstanciados pelos preexistentes. Desenvolve-se uma sociedade em duas dimensões, ou melhor, em duas velocidades: uma tradicional - pautada em práticas

milenares, e outra colonial, imposta por um sistema autoritário que estabelece um novo referencial histórico para toda a comunidade:

[...] a conquista colonial no fim do século XIX constitui uma ruptura maior com essa forma de expressão histórica veiculada pelas tradições orais e os tarikhs, que serão colocados entre parênteses pela escola colonial. Uma sociedade em duas velocidades vai operar uma linha de divisão entre uma elite tradicional, que preza seu saber antigo, e uma elite colonial, obrigada a aprender na escola a história dos vencedores para melhor desprezar o próprio passado. Essa vontade de exclusão da história da maioria da população marginalizada pela escola colonial constitui um dos fundamentos ideológicos do sistema de dominação. Mas não se pode absolutamente excluir um povo da história nem impedi-lo de viver sua história e, conseqüentemente, de contá-la a si mesmo, por tê-la vivido na própria carne. (BARRY, 2000, p.15).

A retirada de cena dos princípios norteadores do viver em África durante a colonização desponta no pós-revolução com força total, pois “a tradição dos oprimidos conquistou o direito à palavra” (BOSI, 1994, p.26). A matéria lembrada é individualizada, tendo em vista que cada escritor imprime marcas próprias e explicita intencionalmente o que deseja dizer. Na fase pós-guerra, o discurso literário buscou reafirmar práticas suspensas com o advento da colonização. O estatuto do ancestral pode ser percebido na poesia, no conto, no romance, no cinema, na pintura e nas artes em geral. De acordo com Sarlo, a “dupla utilização de ‘lembrar’ torna possível o deslocamento entre lembrar o vivido e ‘lembrar’ narrações ou imagens alheias e mais remotas no tempo” (2007, p. 90).

Na África negra, o conhecimento ou prática resultante de transmissão oral ou de hábitos inveterados cria uma cultura própria e autêntica porque reúne todos os dados referentes à vida e à morte. As experiências diárias e os rituais encontram as respostas na tradição oral, que transmite de geração a geração o pensamento negro e os comportamentos individuais e sociais. O conhecimento negroafricano tem base essencial e pode ser recuperado por meio dos contos e lendas. A palavra é uma arte, como bem define Pe. Raul Ruiz de Asúa Altuna:

[...] ocupa o primeiro lugar nas manifestações artísticas, no culto religioso, na magia e na vida social. Para além do seu grande valor dinâmico e vital, é praticamente o único meio de conservar e transmitir o patrimônio cultural. Assim, se compreende o predomínio da história na África negra. (ALTUNA, 2014, p. 38)

Diante disso, na memória está o grande suporte da tradição que alimenta a existência humana em África:

A tradição oral está impregnada de respeito pelo antepassado que

a legou e o seu dinamismo vital comunica-se e prolonga-se até ao indivíduo e ao grupo. Cumpre, assim, uma importantíssima função sócio-religiosa. É o laço vital que une os vivos com os antepassados. A palavra que estes pronunciaram faz-se vida na comunidade sensibilizada e conserva todo o seu vigor, através do tempo, no conto, mito, gesto, provérbio, palavra ritual e norma. Os laços vitais do sangue robustecem-se e exteriorizam. A palavra é dinamismo, vivifica e consolida o grupo que a recebe. É sempre diálogo, comunhão. (ALTUNA, 2014, p. 39)

O dialogismo recorrente na tradição oral enriquece as relações humanas, reafirmando todos os dias os valores e preceitos estabelecidos desde os primórdios da humanidade. A palavra sustenta a base unificadora dos elementos que compõem a força vital. Ela é a energia necessária para a manutenção do princípio revigorador encontrado na figura do preexistente, fonte primordial da sociedade negroafricana. A palavra é a substância divina, utilizada para a criação do mundo. A sua essência guarda a singularidade mantenedora das distintas práticas, tendo em vista que as decisões políticas, as questões familiares e da comunidade são tomadas a partir de uma jurisprudência ancestral. O homem é a síntese fundamental dos elementos vitais agrupados na matéria corpórea que unifica o princípio de animalidade, espiritualidade e de imortalidade do ser humano que atinge o nível de ancestral.

A memória negra une os vivos aos antepassados e fixa os valores por intermédio de usos e costumes, pois o contador nunca esquece os pormenores da narração:

Esta biblioteca popular é extraordinariamente ativa, circula pelas aldeias e chega a todos. A transmissão é tão fiel que recorda os menores pormenores da narração. A forma e a liberdade imaginativa, e até poética, em que a envolvem, podem à primeira vista parecer meras fantasias. Os negros, que peneiraram criteriosamente a tradição oral, confiam nela como uma fonte histórica. Desta forma, se foram escrevendo alguns livros históricos, já que a tradição garante, através dos séculos, a veracidade dos fatos. (ALTUNA, 2014, p. 39)

O processo de transmissão de conhecimento para os futuros membros ocorre “principalmente através dos ritos de iniciação e das diversas formas de educação. Pode ser feita ao ar livre, nas reuniões com os velhos ou ‘sábios’, à noite, à volta da fogueira ou, privadamente, nas escolas de iniciação” (ALTUNA, 2014, p. 41), como as existentes no Senegal para a formação dos griôs. De acordo com Barry (2000), durante séculos, antes que o fio da escrita, internamente e por todos os lados, costurasse o mundo negro a si mesmo, os griôs - por meio da voz e dos gestos – foram os demiurgos que construíram esse mundo, e suas únicas testemunhas.

O griô tinha dupla função: romper o silêncio do esquecimento, usando a voz acompanhada de ritmos, e exaltar a vitória da tradição que sobreviveu aos impactos das

guerras. Os gêneros literários africanos descendem dessa matriz rica em ritmos que só o poder da oralidade pode captar. A tradição oral guarda a história acumulada pelos povos ágrafos, que transmitem oralmente seus conhecimentos de geração a geração.

A ancestralidade não é algo estático e sim um orientador de condutas futuras, que apontam para a frente:

A ancestralidade é uma forma cultural em si mesma ética porque o contorno de seu desenho é uma circularidade que não admite o excluído. Seu conteúdo, especialmente quando atualizados em contextos particulares, pode até resultar em ações que ferem a ética, pois sempre é possível manipular para qualquer dos pólos axiomáticos; mas, seu formato, é essencialmente ético, visto que é o conceito mais integrativo que a cultura africana soube produzir em seu itinerário no universo. (OLIVEIRA, 2012, p.34)

Trata-se de uma ética do cotidiano que contribui para a produção de sentidos. Eu sou porque alguém veio antes de mim e me deu condições de ser. Ao mesmo tempo, que eu 20 abrirei caminhos para quem virá. Fala de como uma pessoa responde ao outro com sua própria vida, suas condutas (RUFINO, 2017). É um ponto de chegada e não de partida. É importante pensar a tradição não com uma fixidez. A filosofia, a arte e as religiosidade africana mostram que a vida não acaba com a morte. Valorizar as tradições ancestrais é uma forma de manter viva origem e nossa história. Tradição não significa algo acontecendo sempre da mesma forma, mas sim pensar em como os mais velhos “seus ancestrais” responderiam a um acontecimento eticamente.

## 4 - PENSAR FILOSÓFICO NA PEDAGOGIA MULTIRRACIAL

O quarto capítulo Pensar filosófico começa com a Pedagogia Multirracial no Rio de Janeiro, em seguida Florianópolis e termina com a síntese dos fundamentos.

### 4.1 – RIO DE JANEIRO - RJ

Apresenta-se a proposta educativa de dois significativos núcleos no âmbito dos movimentos da população afrodescendente no Brasil. O primeiro acontece no Rio de Janeiro, experiência planejada e desencadeada por Maria José Lopes. O segundo é o desenvolvido pelo NEN, que nasceu e atuou em Florianópolis.

Na segunda metade da década de 70 emergiu com grande intensidade o Movimento Negro, com destaque para a cidade do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo em que se colocava no marco da luta contra a ditadura e tinha relação profunda com o agudo processo de luta de classes nacional, era influenciado pelas lutas de libertação das colônias negras na África, como Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, Gana, entre outros. Além da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos - Martin Luther King, Malcolm X e os Panteras Negras. A luta dos negros se rearticulou em várias dimensões - político-sociais e culturais.

Nos bairros da periferia do Rio de Janeiro, o *soul* transforma-se em instrumento de afirmação da identidade negra. Entre outros aspectos, se expressava em uma forma própria de se vestir e pentear o cabelo (“black power”). Revalorizavam-se as religiões de origem africana, os filhos de negras e negros são batizados com nomes africanos e as letras de samba expressam as raízes negras de maneira mais explícita. Como parte do processo surgem grupos que buscam reviver a cultura afrodescendente em movimentos culturais pan-africanistas.

No desenvolvimento da luta antirracista, após os anos 70, o MN aprofunda a atuação e análise. A partir da experiência de reprodução das desigualdades de gênero, vividas no próprio movimento negro, as mulheres negras se organizam e fundam nos anos 80 o Movimento das Mulheres Negras. Faz parte hoje de articulação latino-americana e internacional de mulheres negras. O tema gênero passou a ser pautado como forte preocupação da prática e questões do movimento negro devido à pressão das mulheres negras (Bairros, 1995). Exercem a luta contínua não apenas na comunidade negra, mas no debate com o Estado para políticas públicas de saúde, emprego e educação, que articulem raça e gênero.

Em meio a esse conturbado cenário se destacam a história e a experiência da professora Maria José Lopes da Silva, personalidade marcante na década de 1980 nas ações

de discussão do combate ao racismo nas redes de educação, pioneira na introdução do tema da cultura negra a partir das artes, responsável pela elaboração de um conceito de pedagogia racial na cidade do Rio de Janeiro.

A professora Maria José nasceu no Rio de Janeiro, no dia 30 de novembro de 1945. De origem humilde, a formação escolar ocorreu em escola particular, até a conclusão do ensino secundário. Apesar de os pais não terem prosseguido com os estudos, se mobilizaram para obter sucesso pela escolarização.

Em entrevista concedida em 2005, Maria José relata a solidão no ambiente escolar devido à pouquíssima ou nenhuma presença de colegas negras, e ao tratamento diferenciado por parte das professoras:

Uma foi a minha própria vivência como aluna dentro de sala de aula, que foi muito dura minha trajetória, foi muito dura, até porque minha família, imaginando me dar o melhor, apesar do que falei antes, que fui de uma geração que a escola pública era considerada melhor, mas a minha família sempre querendo me dar o melhor, do melhor, me colocou na escola particular, desde o primário, eu nunca estudei em escola pública, eu fui ingressar numa instituição pública só na universidade. E porque a instituição pública era a melhor, então eu fui pra Federal, mas até então só estudei nas melhores escolas particulares, estudava nas escolas de brancos [...] as professoras tratam as crianças na escola pública como filhos, acaricia e botam no colo e dão beijinho; eu, por exemplo, nunca tive essa experiência, e foi assim pelo antigo ginásial. (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 125, 2009)

De acordo com Gonçalves (2000), a partir da ocupação de negros e negras em campos estratégicos de conhecimento e poder, como as universidades, houve o aprofundamento de reivindicações de sua representatividade, relações étnico-raciais e diáspora africana. O caminho foi trilhado por Maria José que, ainda jovem, escolheu seguir o mundo das Letras. Concluiu a graduação em Letras e o mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No cenário inicial, Maria José da Silva identifica um conjunto de trabalhos que chega as suas mãos debatendo sobre a realidade dos negros. Assim como de movimentos e espaços que contribuem para uma consciência crítica e abrem caminhos à exigência de ação mais qualificada sobre as relações raciais.

[...] eu tava atenta às questões raciais e tinha informação sobre as questões raciais, lia trabalhos de Abdias, já tinha me caído em mãos. Eu tava antenada com o Movimento Negro americano, movimento de resistência, *Black Power* [...] o trabalho de Angela Davis nos Estados Unidos, daquelas lideranças negras americanas [...] e a gente tava atento a essas coisas, a gente frequentava clube de negros, havia o chamado Renascença, que existe até hoje, e que naquela época era um clube que



fazia, tinha uma resistência [...] a gente frequentava esse clube, ia aos bailes, frequentava vida social daquele clube ginásial. (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 126, 2009)

A ditadura militar ceifou a possibilidade de diálogo com seus pares. O ressurgimento do movimento negro no Rio de Janeiro ajuda a elaborar um quadro da conjuntura política, caracterizada pela repressão ao debate das relações raciais. Maria José rememora a dificuldade do momento:

Nós tínhamos um grupo dentro da universidade de negros, que éramos poucos, todos nos conhecíamos e nos dávamos todos, formamos um grupo dentro da universidade. Esse grupo tava sempre, tava pensando sempre a nossa condição enquanto negros, dentro de uma universidade branca, e que naquela cultura uma universidade muito mais elitista do que se tem hoje. Porque hoje você tem uma discussão incipiente sobre relações raciais dentro da instituição [...] naquela altura absolutamente não se falava disso, eu venho de uma geração que se falava de racismo era uma questão de segurança nacional, em plenos anos de chumbo, era assim que a coisa era colocada. (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 123, 2009)

Ainda durante a ditadura, Maria José teve o primeiro contato com ativistas da causa negra fora do ambiente universitário. Nas reuniões o objetivo era reconfigurar a luta por direitos sociais, políticos, culturais e combate ao racismo. Relata a importância dos encontros:

[...] Começo a fazer parte, alguém me chama, me convida pra ir a uma reunião, já fora da universidade, num outro espaço, eu vou encontrar outros negros, todos negros da classe média [...] mas todos com a mesma preocupação, discutir nossa condição enquanto negros na sociedade brasileira. Então formam essas reuniões, esses espaços de discussão que fizeram a minha cabeça politicamente. (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 127, 2009)

A trajetória profissional escolhida foi atuar no magistério. O primeiro momento é a prática profissional - professora municipal e estadual. O que a leva a identificar no espaço da escola uma trajetória de exclusão e elevada reprovação de alunos negros, em consequência da falta de discussão sobre temas educacionais e relações raciais.

O processo primeiro foi a minha prática, a minha prática educacional, eu era professora do Estado e do município, e lidava com comunidade popular o tempo todo. E me vi diante de alunos negros que eram reprovados como moscas, absolutamente reprovados, não tinham menor sucesso, a gente reprovava assim com tranquilidade. Eu me lembro que os conselhos de classe, esse aluno tá reprovado e ninguém discutia por quê, como, como a gente ia recuperar... era um negócio, era uma fábrica, como até hoje de exclusão, e com uma falta de sensibilidade do professorado muito grande, o professorado reprovava e não parava para

pensar porque ele tava reprovando, ele não para pra perceber que na verdade não é o aluno que está reprovando, e ele que está se autorreprovando... o professor não tem esta sensibilidade, não tem esta percepção. (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 145, 2009).

A argumentação será reforçada a partir da experiência educacional que a colaboradora adquiriu nos países em processo de descolonização da África, como Angola e Moçambique. Processo que alimenta o debate, para Fanon, 1979, sobre o estatuto colonial e sua consequência no projeto de libertação:

A minha passagem pela sala de aula na África, porque eu fui trabalhadora de educação em países africanos de língua portuguesa e durante os anos de reconstrução da África, e aquele tipo de sala de aula me ajudou muito [...] Eu estava trabalhando basicamente com alunos negros recém-saídos de um processo colonial e que, veja bem, que a África pra eles nem existia no currículo, porque eles não eram africanos, eles eram portugueses, meus alunos moçambicanos até dois anos atrás em relação ao tempo que fui trabalhar, fui trabalhar logo em 75, 76, em cima da libertação, da independência, eles nem eram africanos, não se colocava pra eles essa questão, eles eram portugueses. Então, eu fui trabalhar com esse tipo de material, e pude perceber o que é uma mente colonizada, colonizada de outro ponto de vista que não o nosso, pois a nossa mentalidade, a mentalidade do brasileiro, também é colonizada, mas é de outro tipo de colonização, quer dizer, o nosso colonizador português já está muito distanciado da gente. (SILVA, 2005, apud p. 146, LIMA, 2009)

O embate com o estatuto colonial herdado contribuiu para a reflexão apresentada no Encontro Nacional Afro-Brasileiro, em 1982, cujo título, *Educação e descolonização mental*, atraiu para o caráter transmissor das instituições pedagógicas (SILVA, 1982, p.95).

A experiência nos países africanos levou Maria José a aprofundar o impacto com a realidade do colonialismo:

A nossa colonização mental ela tem outra origem, ela tem outro discurso, ela tem outros paradigmas, mas trabalha com aquele paradigma do africano, do negro africano que tinha uma cabeça colonizada ainda pelo colonizador realmente português, era ma coisa que me ajudou muito a pensar em muita coisa, e num contexto em que também não se podia falar de racismo, interessante isso, quando o racismo era uma coisa altamente presente nas relações que se davam naquele tipo de sociedade, o racismo foi uma ideologia de dominação, que coadjuvou o tempo todo o colonialismo, o projeto colonial, e não se podia se falar naquele projeto de socialismo da Frelimo<sup>12</sup>, por exemplo. Projeto no qual trabalhei depois, mas eu estou me referindo, particularmente, a Moçambique, e não se podia falar de racismo e era fundamental para as pessoas começarem a entender muita coisa, era fundamental que se falasse em racismo, não se

---

<sup>12</sup> Frente de Libertação de Moçambique - movimento anticolonialista, de orientação marxista-leninista, fundado em 1962, na Tanzânia, por Eduardo Mondlane.

podia falar. Então, veja bem, eu trouxe o Paulo Freire, pois ele nessa época tava andando na África também, ele tava na Guiné-Bissau, e a gente tinha notícias dele e do trabalho na Guiné-Bissau, e eu me lembro que o trabalho dele na sua experiência na Guiné-Bissau, esse trabalho veio parar nas minhas mãos... a sala de aula dele, que não era muito diferente da que eu tinha em Moçambique, mas como ele tava lidando lá com aquela realidade, como nos estávamos lidando aqui, então tudo isso somou, entendeu? (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 146, 2009)

Após seu retorno ao Brasil, Maria José ressalta ainda que a experiência de dirigir um projeto na Rede Municipal do Rio de Janeiro, em 1982, contribuiu determinantemente para o trabalho de elaboração da Política Multirracial:

A partir do Projeto Zumbi dos Palmares passei a fazer uma interlocução direta com o professor de sala de aula [...] O projeto foi uma proposta, não era uma proposta curricular, mas era um projeto de educação, que pretendia trabalhar as relações raciais na educação, em uma época que não se falava disso [...] um projeto da Secretaria Municipal de Educação, de 82, gestão Brizola. (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 147, 2009).

Com isso, além da maior proximidade com professoras e professores e necessidades ao enfrentamento da discussão das relações raciais, o Projeto Zumbi dos Palmares permitiu aprofundar uma visão mais ampla sobre o currículo e as possibilidades de diálogo entre diferentes áreas de conhecimentos. Expressa-se, a partir desse momento, a preocupação inicial com a ideia de interdisciplinaridade:

Bom, o trabalho no Zumbi me leva a uma visão de currículo, uma visão mais ampla, pensando processos, métodos, avaliação, construção de currículo, ideologia de currículo, o currículo controla ou não controla, se abriu, eu passei a pensar currículo. Dentro então do trabalho eu começo a perceber o seguinte, eu não podia dar conta de todas as áreas do conhecimento [...] sou generalista, mas não a este ponto, mas me transformo numa pessoa generalista, capaz de dialogar com colegas de várias áreas, isso o Projeto Zumbi me deu quando me colocava pra falar com professores sobre racismo, educação. Colocava matemática, mistura com artes cênicas, entendeu, então foi esse chão, o campo, foi que me deu essa visão, eu saí do meu cada um, eu fui obrigada a sair de meu cada um, e gostando muito disso, gostando, e dizer que uma pessoa de língua portuguesa é capaz de pensamento matemático, por que não?, e vice-versa, essa coisa foi muito boa, foi muito boa, só me enriqueceu. (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 147, 2009)

Chegara o momento de uma intervenção mais efetiva na Educação. Colocar no papel os fundamentos da Pedagogia Multirracial. Para sistematizar o conjunto que norteavam a Pedagogia Multirracial, Maria José conta com a contribuição de um grupo de pessoas que trabalhava ou seria sensível ao tema. A busca por suporte mais amplo ocorreu pela percepção

das dificuldades em elaborar um grande leque de conhecimentos proposto pela pedagogia.

A tarefa inicial foi olhar as pessoas presentes no cenário para compor o núcleo de discussão e formulação, com a colaboração de Maria Filomena Rego, ligada à área de formação de professores, e que discutia fazia algum tempo sobre educação e ideologia.

Como parte das relações com o movimento negro, convida Maria Lúcia de Carvalho, que ajudou a pensar a pedagogia multirracial com enfoque na área da alfabetização. Outro nome a integrar o grupo é Joana Angélica, cuja área era arte e educação, com enfoque no trabalho comunitário.

Considerando a exigência de sistematizar áreas específicas de conhecimento, Maria José, a partir de experiências, contribui na elaboração de distintas formas, em alguns momentos assumindo integralmente a escrita, e em outros com o grupo inicial:

Eu fiz assim, as pessoas que não tinham ainda um acúmulo dessa área eu acabei fazendo a quatro mãos, mesmo não sendo a minha área específica, acabei metendo o bedelho [...] Na fase que eu ia entrar na formação teórico-metodológica não, essa parte eu assinei integralmente, [...] Então tinha gente com mais preparo para isso, mas em outras áreas, em quase todas eu dei, meti o bedelho, eu com essa coisa do generalista, porque no meu trabalho até hoje eu sou obrigada, fui instada a pensar um pouco as demais áreas do ponto de vista da Pedagogia Multirracial [...] Eu chamei uma pessoa de história que... não era exatamente uma pessoa que estivesse pensando a história do ponto de vista, então o que aconteceu?, essas pessoas não estavam pensando especificamente a questão com esse olhar, eu entrei junto, e aí eu fiz uma coautoria, me meti em história, por exemplo, tem uma intervenção minha na questão da história. (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 148, 2009).

Para produzir os elementos que postulam a pedagogia multirracial, o grupo se reunirá no Partido Democrático Trabalhista, em função dos vínculos que havia com a sigla partidária e as preocupações com abordagens mantidas à época. Maria José ressalta:

[...] na época a gente se reunia, você acredita?, no Partido Democrático Trabalhista, o PDT. Porque eu tinha um cargo de confiança no PDT, depois me alinhei com o PDT, fui militante do PDT, participei do Movimento Negro do PDT, durante algum tempo [...] naquela altura o PDT tava com tudo em matéria de educação. Dando um espaço fantástico pra gente trabalhar, então, um lugar onde a gente se reunia era a sede do PDT, que todos nós éramos pessoas ligadas ao partido, e conseguimos um espaço lá pra se reunir [...] Inclusive tínhamos uma eleição vindo por ali, eu me lembro que quando concluímos o trabalho e o partido ganhou a eleição foi o primeiro lugar que a gente colocou a nossa proposta foi ali. A gente colocou na educação a nossa proposta, quer dizer, a gente fez uma contribuição que também serviu para o partido, entendeu? Porque todas, na época, éramos ligadas ao PDT, e eu tinha um cargo de comissão dentro do governo. A Filó também tinha um cargo de confiança no governo, a

Malu não tinha cargo de confiança no governo, porém era uma pessoa simpatizante do governo, acho que chegou até a ser filiada, se não me engano. (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 150, 2009)

Apesar dos vínculos, Maria José deixa evidente que a pedagogia que ali se gestava não estaria vinculada unicamente ao pensamento partidário, mas seria uma proposta para a sociedade, especificamente do movimento social negro.

Então, foi assim, conseguimos um espaço, então era lá que nos reuníamos. Mas o trabalho não teve jamais um cunho partidário, o trabalho foi colocado pra sociedade. Esse foi sempre o objetivo. Evidentemente o trabalho pronto e devidamente registrado, porque tive o cuidado de registrar o trabalho no meu nome e de todos os colaboradores, nos apresentamos ao partido evidentemente, tínhamos uma proposta concreta pra ser implementada pela Secretaria de Educação, tínhamos que colocar, mas o trabalho foi feito para o Movimento Negro, para a sociedade avaliar, pensar o trabalho. (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 153, 2009)

Em 1989, os fundamentos da proposta foram divulgados. O documento da Pedagogia Multirracial apresenta-se em dois grandes tópicos. No primeiro, trata dos Fundamentos Teóricos da Pedagogia Multirracial, subdividindo-se em redação de objetivos e perspectivas, redação dos fundamentos filosóficos e metodológicos, revisão e organização. O segundo tópico destinava-se à chamada parte específica. A equipe de educadores e educadoras organiza propostas de reflexão e intervenção em áreas específicas: alfabetização, curso de formação de professores, ensino supletivo, História e Integração social. Ainda havia duas equipes responsáveis pela revisão e organização das referências bibliográficas.

Parte do tópico inicial foi publicado no Caderno 1, da Série Pensamento Negro em Educação, do Núcleo de Estudos Negros (NEN), originalmente em 1997, com o título de *Pedagogia Multirracial em contraposição à ideologia do branqueamento na educação*. A segunda edição do caderno foi relançada em 2002, na reformulação gráfica da série. O mesmo artigo será reeditado, pelo NEN, na revista *Nação Escola*, em 2002, dada a importância de o texto subsidiar a proposta em gestação.

Deve-se levar em consideração a atualidade das proposições quanto à exigência de formação dos educadores sobre o tema, e a insistência do papel dos centros de ensino na disseminação do conhecimento. Preocupação assumida tempos depois pelo poder público, e cujo desdobramento nos sistemas de ensino continua lento e gradual.

Do ponto de vista dos conteúdos específicos, Maria José publicou no caderno do NEN, de número 4. A primeira edição foi em 1998, e a segunda em 2002. Apresentou uma reflexão sobre o ensino de artes centrado na diversidade étnico-cultural, presente nas elaborações da

## Pedagogia Multirracial:

A escola pública, por ser majoritariamente frequentada por alunos de baixa renda – negros e mestiços, não pode deixar de resgatar, através do trabalho do corpo e outras linguagens artísticas, a ancestralidade (atualidade) cultural africana e indígena. [...] Cabe aos professores de Artes cuidadosa reflexão sobre a forma de estabelecer a ponte entre a cultura do educando e a cultura “universal”. O aluno já vem para a escola com um potencial criativo; a escola não precisa induzi-lo, sua função é trabalhá-lo [...] Entendemos que a “dramaturgia universal” se atualiza a todo momento no indivíduo. Assim, não existe um momento próprio para ela, ou seja, ela é um conjunto de formas de conhecimentos inerentes à vida do ser humano. Ela é dinâmica, cíclica, envolvente. (SILVA, 2002, p. 11)

O texto prossegue com a indicação de como trabalhar na diversidade em artes, na escola fundamental, a partir de sugestões em distintas dimensões estéticas e culturais, como teatro e artes visuais. Deseja-se situar em outro patamar a matriz africana:

De acordo com a tradição africana, a atividade ritual é que engendra as demais atividades do grupo: música, dança, cânticos, recitações, coreografias, arte, artesanato, cozinha etc. No Brasil, devido às necessidades do próprio culto, os aspectos foram recriados justamente nos terreiros de candomblé, gerando intensa atividade artística. O belo, na concepção africana, tem valor utilitário e não simplesmente estético. Os objetos têm uma finalidade e uma função que vão além da mera representação material. Do mesmo modo, na escultura, as máscaras não são esculpidas para serem contempladas como obras de arte, mas para serem usadas por ocasião de cerimônias rituais sociais e religiosas. A arte nessa concepção representa o transcendental, o sagrado. (SILVA, 2002, p. 16)

Declara que o documento do processo de elaboração da Pedagogia Multirracial é proposta datada, pois não foi efetivamente incorporada ao currículo das escolas no Rio. Porém, a proposta, mesmo com várias dificuldades, teve presença significativa na execução do Projeto Zumbi dos Palmares, ao ampliar o debate sobre promover a história e a cultura negras.

Apesar de não ter sido publicado o documento, ausência que responderia ao pouco conhecimento no movimento negro, a Pedagogia Multirracial é bandeira de luta nos vários espaços de atuação de Maria José Lopes.

Tornou-se referência teórica para distintos locais, especialmente em Florianópolis, Estado de Santa Catarina.

## 4.2- FLORIANOPOLIS - SC

O NEN é organização a serviço do Movimento Negro de Santa Catarina, fundado em 1986. Reúne estudantes universitários e militantes negros contra o racismo e todas as formas de discriminação racial e social, por meio de políticas públicas.

Dedica-se à pesquisa, à formação de professores da educação básica, no ensino superior, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina, e publicação de materiais didático-pedagógicos. O NEN é parceiro em planos nacionais, estaduais e municipais, com atuação na formulação e controle social.

A entidade, a partir de estudos, pesquisas e programas de ação nas áreas da educação, justiça, trabalho e cidadania, deseja assegurar o desenvolvimento sustentável nas comunidades negras, urbanas e rurais, além da garantia dos direitos sociais.

O Programa de Justiça e Direitos Humanos atende as vítimas de violência racial em uma rede de solidariedade que envolve entidades, movimentos, organizações e indivíduos. As principais ações são Rede SOS Racismo, Atendimento Psico-Sócio-Racial, Dossiê Racismo em Santa Catarina, Projeto Direitos Humanos e Justiça Participativa (o curso de *Promotoras e Promotores Legais Populares* forma lideranças comunitárias em direitos humanos e cidadania, a fim de torná-los multiplicadores dos conhecimentos adquiridos nos bairros periféricos) e Projeto Comunidades Negras Rurais.

Pretende ainda a discussão dos direitos humanos em âmbitos nacional e internacional, com parcerias como o Centro de Justiça Global, Coalision de ONG Latino americana por los Derechos Humanos, International Human Rights Law Group, Cejil, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) e Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina.

De acordo com as informações no sítio do NEN, o Programa de Justiça possui um histórico de iniciativas de discussão e combate ao racismo. Entre as principais atividades estão o *Curso de Formação de Operadores Jurídicos sobre Racismo, Discriminação Racial e Preconceito*, que reuniu profissionais da área jurídica de todo o Brasil, sob a proposta de os instrumentalizar, para a defesa da igualdade racial.

O programa levou à discussão sobre a demarcação de terras remanescentes de quilombos, com base na garantia constitucional, a vários locais de Santa Catarina, pelo Projeto Comunidades Negras Rurais. Com apoio de parceiros como Incra, IPHAN e Ipuf.

O Projeto Direitos Humanos e Justiça Participativa desenvolveu em 2003 o segundo *Curso de Promotoras e Promotores Legais Populares*, direcionado a lideranças comunitárias de regiões carentes da Grande Florianópolis. O objetivo era tornar públicas as informações

sobre direitos fundamentais e transformar as lideranças em multiplicadores potenciais das informações.

E ainda o Programa Desenvolvimento, Trabalho e Cidadania, com o objetivo de apresentar propostas que incluíssem a população negra no desenvolvimento com sustentabilidade. Entre as principais atividades destaca-se o *Curso de Formação de Operadores Jurídicos sobre Racismo, Discriminação Racial e Preconceito*. O programa atua com trabalho doméstico cidadão, desenvolvimento socioeconômico, com ênfase no empreendedorismo afro-catarinense<sup>21</sup>.

O Programa de Educação objetiva capacitar educadores para a compreensão das relações raciais, como direitos humanos na sociedade e na escola, elaboração de práticas pedagógicas que promovam a superação das desigualdades racial e social. No processo de formação, os educadores entram em contato com produções acadêmicas, materiais didático-pedagógicos e a Pedagogia Multirracial e Popular, elaborada pelo NEN.

Para o NEN, o direito à educação é eixo político prioritário. A iniciativa da formulação da Pedagogia Multirracial e Popular por entidade do movimento negro se estruturou a partir de projetos de formação continuada para professoras e professores, desenvolvidos nas redes municipais de ensino de distintas cidades catarinenses.

O acervo da entidade com relatórios das ações desenvolvidas anualmente, projetos, avaliações dos cursos de formação e educação profissional para comunidades negras rurais e urbanas, banco de dados do SOS Racismo, relatórios de encontros estaduais, regionais e nacionais, audiências públicas - movimento negro e poder público, artigos de membros da instituição, publicações institucionais, correspondência, atas de reuniões e assembleias (PASSOS, 2009) mostra como a Pedagogia foi pensada na práxis antirracista.

A Pedagogia Multirracial problematiza as relações sociorraciais a partir das relações de poder, distanciando-se da cultura como tradição e valores compartilhados, e tem como base empírica as relações do NEN com as comunidades negras nos processos formativos. A radicalização de pensar e desenvolver projetos educativos em espaços não escolares torna-se um dos núcleos epistemológicos para essa pedagogia.

Segundo PASSOS (2009), pretende-se a formação de homens e mulheres negros para serem sujeitos das próprias histórias, com cidadania ativa. O processo educativo propõe promover diálogo permanente e sistemático com comunidades e diferentes práticas sociais, culturais e raciais.

O princípio que norteia as ações foi descrito pela coordenadora do NEN:



“Assim, a pedagogia é multirracial porque considera as diferentes matrizes étnico-raciais que constituem a nação brasileira; problematiza as relações raciais existentes e aponta possibilidades para a superação da discriminação racial. E é popular porque há as pessoas e suas trajetórias, vidas, alegrias, dores, gostos e desgostos, diversidade, como centro da relação pedagógica, e o firme compromisso com um projeto de profundas transformações sociais, na luta contra toda forma de injustiça, de opressão e de exploração econômica, humana e social. Porque se compromete com a história e as culturas da população negra, seus valores, formas de agir e sentir. E também porque dialoga com os princípios e metodologias da educação popular. Implica, portanto, na reapropriação dos saberes, do pensar e do fazer pedagógico das culturas e histórias dos grupos oprimidos”. (PASSOS, 2009, p.11-12)

Na inter-relação com a proposta pedagógica em programas educacionais, adotou-se a ótica do desenvolvimento local, sustentável e solidário para e com as comunidades negras. Combinam o processo educativo como possibilidade de o sujeito coletivo ser agente transformador da realidade, e possibilidade de geração de renda cooperativada.

O acompanhamento da formulação da pedagogia remete à ambiência de lutas e reflexões. Desde 1999, o NEN, em parceria com o FAT, por meio do Planfor e Univali, desenvolveu o Projeto Educação e Formação Profissional para populações afro-catarinenses no eixo Experiências inovadoras de inserção da população afro-brasileira em programas de educação profissional.

Com o trabalho reconhecido, em 2001, o NEN foi convidado a integrar a delegação brasileira da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em Durban, África do Sul, cabendo o pronunciamento público em nome do movimento social negro brasileiro.

Já em 2002 o NEN aprimorou e ampliou o Projeto Educação Profissional para Comunidades Negras, desenvolvido em 21 municípios<sup>13</sup>. Em 2004, apresentou ao Ministério de Desenvolvimento Agrário o Projeto Terra Negra, com o objetivo de organizar agricultoras e agricultores negras e negros para acessar o crédito fundiário. A proposta foi ampliada para todo o país, denominada Projeto Terra Negra Brasil.

Em toda a materialidade da luta antirracista, o NEN deixa entrever as convicções e visões de mundo que norteiam as ações, conforme se depreende da análise abaixo:

“A estratégia política do NEN, em diferentes momentos, mostra a dinâmica, as tensões e os conflitos a que está sujeita essa organização, que tem sua origem no movimento social e, mais, tem o combate ao racismo como principal pauta de luta. Em todos esses registros encontramos fortemente a

---

<sup>13</sup> O projeto atendeu a uma demanda direta e indireta de 1400 pessoas.

marca da luta contra o racismo, a denúncia do mito da democracia racial, a ausência do Estado em promover políticas para a promoção da igualdade e a manutenção das desigualdades entre brancos e negros. São documentos produzidos em diferentes períodos e por diferentes membros ou militantes que contribuíram e/ou contribuem para/com a história do NEN” (PASSOS, 2009, p. 24)

O reconhecimento público dos estudiosos/militantes negros indica o acerto da orientação estratégica do NEN ao intervir nas políticas públicas, articulando a formação e a produção do conhecimento (PASSOS, 2009).

#### **4.3- SÍNTESE DOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DAS PEDAGOGIAS MULTIRRACIAL E MULTIRRACIAL POPULAR**

A PM e PMP são duas propostas constituídas em momentos diferentes na história de luta por educação, do movimento negro brasileiro. Considero que a PM, elaborada pelo grupo de Maria Jose Lopes Silva, no Rio de Janeiro, na década de 80, é continuidade das propostas pedagógicas gestadas dentro deste movimento. Posteriormente, nos 2000, o NEN de posse destas concepções e trajetórias historicamente construídas buscou traçar os encaminhamentos que consideravam indispensáveis a formulação da PMP. Ocorreu a retomada da argumentação teórica produzida por Maria José, debates internos a fim de equalizar diferentes concepções de seus membros e da organização como um todo, propor estratégias de socialização dos acúmulos que foram sendo estabelecidos no processo de formação interna para este exercício de concepção de uma proposta pedagógica. Esta percepção de retomada dos alicerces da pedagogia a partir do que fora traçado no Rio de Janeiro é indicado na fala de Adilton de Paula<sup>14</sup>,

Precisamos deixar nítido que o NEN não é o formulador da Pedagogia Multirracial. Pedagogia Multirracial surge centralmente com a Maria José, a partir dali, dos estudos também que ela já vinha dialogando com a pedagogia interétnica, do Manuel e com outras figuras. Então a grande contribuição, inclusive, que se resgatou no Colóquio Pensamento Negro em Educação 2006, foi a de Maria José como uma das grandes formuladoras da Pedagogia Multirracial, e inclusive, com disposição dela de fazer uma revisão e um diálogo com a questão popular. Eu acho que o NEN contribuiu porque o NEN lapidou, na vida é assim, alguns acham o diamante, mas o diamante bruto vale

---

<sup>14</sup> educador social, assessor de planejamento estratégico e mestre em gestão estratégica de pessoas na Universidade do Sul (UNISUL). Teve atuação importante quando a frente do programa de educação e coordenação do NEN, no início da década do século XXI. Traz como marca o debate acerca da organização da educação popular no Brasil como subsídio para a elaboração da pedagogia multirracial e popular.

muito pouco, o diamante precisa ser lapidado, me parece que Maria José descobriu o diamante, mas ela não lapidou ( PAULA, 2007, apud LIMA, p. 159, 2009).

Jeruse Romão<sup>15</sup> lembrou que havia um conhecimento inicial sobre o que se produziu sobre a temática negro educação, a exemplo da necessidade de promover uma pedagogia como a multirracial:

[...] conheci Maria Jose, e eu sabia que discutia com a professora Filomena Rego, que tinha tido um livro muito interessante naquela época, chamado o aprendizado da ordem, que discutia a ideologia e racismo no livro didático, acho que foi em 79, esse livro da Filomena, mas eu tinha esse livro, eu pude conhecer a autora, tal. Aquela coisa toda, então e Maria Jose ela sempre falava que tinha que construir, que tinha que construir, sempre falava na pedagogia muito, depois quando voltei Maria Jose, ela ta já com a proposta, já faz alguns anos depois já tava a proposta formulada por um grupo, na é dela só, ela e um grupo de educadores do RJ e Filomena também faz parte deste grupo, eu li rapidamente na mão dela a proposta, e daí quando a gente foi organizar o livro, o pensamento negro em educação, o caderno, como agente já tinha introduzido a pedagogia multirracial nos debates do NEN, estava no jornal, estava no material do NEN, eu lembrava da idéia, mas eu era incapaz de reproduzir igual, qualquer que fosse o lugar que eu fosse escrever, então a idéia foi bem essa chamar a Maria Jose para que ela escrevesse sobre a Pedagogia Multirracial (ROMÃO, 2007, apud LIMA, p. 158, 2009).

Esta percepção é compartilhada por todos os colaboradores, que é ampliada pela discussão de que tal elaboração deveria ser acrescida exatamente dos diferentes acúmulos dentro da própria entidade, sobre isto Joana dos Passos<sup>16</sup> comenta:

Exatamente, mas essa proposição não poderia sair do nada, não é algo que, bom, hoje nós vamos criar a pedagogia, mas é o que é que foi construído nesse período, e não só pelo NEN. Eu acho que a gente diz isso lá no caderno que a gente lançou em seguida, o caderno 8, pedagogia Multirracial e multiculturalismo. Que na verdade a Pedagogia Multirracial e Popular, ela vem sendo gestada pelo Movimento Negro, não especificamente com este nome, porque a gente também assume um nome que Maria José traz, de como ela concebe, e acho que a gente não só assume um nome, assume um conceito da multirracialidade, quando

---

<sup>15</sup> pedagoga, mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, ex- integrante e fundadora do NEN. Figura importante na década de 1980 na discussão das relações raciais no espaço da escola. Pioneira na preocupação com a produção de material didático sobre a história e cultura negra. Teve destacada atuação no legislativo catarinense na elaboração de políticas afirmativas voltadas para jovens negros.

<sup>16</sup> pedagoga, mestre e doutora em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora Executiva e integrante do programa de educação do NEN. Em sua atuação no NEN traz importantes contribuições pedagógicas, teóricas e metodológicas, na área da formação de professores, na produção de material didático e na elaboração dos fundamentos da pedagogia multirracial e popular.

naquele momento, 2000 a grande voga era o multiculturalismo (PASSOS, 2007, apud LIMA, p. 156, 2009)

De acordo com Passos, 2002, o NEN agrega a denominação Pedagogia Multirracial o termo “Popular”, compromete-se com a construção de uma escola pública que privilegie a história e as culturas das populações que constituem a sociedade brasileira, seus valores, formas de agir e sentir. Onde a vida cotidiana dos grupos étnicos, raciais e culturais seja a base do conhecimento curricular. Este trabalho de divulgação pontual da PM-RJ alcança vários lugares do país, tornando-se uma referência teórica para aquelas organizações que já vinham pensando o processo educacional brasileiro. Veremos posteriormente, que influencia, notadamente, os esforços da organização do NEN na cidade de Florianópolis/SC. Diante do exposto acima passo a considerar, neste ultimo subtítulo, PM e PMP como um processo contínuo que denominarei Pedagogia Multirracial.

#### **4.3.1-INFLUÊNCIAS TEÓRICAS**

O conjunto de entidades e personalidades da mobilização negra no Brasil e na diáspora contribui em construir uma trajetória, que subsidia a compreensão de um pensamento social sobre as relações raciais (SILVA, 2000). Relacionar estas instâncias me auxilia em traçar o caminho do movimento negro, que por muitas vezes fora silenciado no cenário político, sociais, econômicos e culturais do Brasil em determinadas épocas. Este subtítulo, optou-se por analisar a importância das obras de cinco dos principais pensadores presente na elaboração da Pedagogia Multirracial. A escolha se justifica pela frequência em que são citados ou que implicitamente suas idéias aparecem nas fontes pesquisadas.. Estes são Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, Kabengele Munanga e Peter McLaren.

A configuração histórica sobre as várias formas de organização do Movimento Negro carioca, é fundamental para compreender o cenário político e social que caracteriza boa parte deste período. Primeiro uma situação política de repressão sistemática a reorganização das variadas formas dos movimentos sociais; uma situação social, política e cultural da população negra, que durante toda a República foi de desmobilização e diluição das identidades, apagamento da memória coletiva e negação da existência de problemas sociais específicos desta população; e pela retomada sistemática destes elementos específicos para a constituição de novas formas coletivas pelos direitos sociais da população negra e pela eliminação do racismo.

Nesse cenário inicial, Maria José da Silva identifica um conjunto de trabalhos que

chega as suas mãos debatendo sobre a realidade dos negros no Brasil. Assim como, de movimentos e espaços, que contribuem para formar uma consciência crítica, que vai abrindo caminhos para a necessidade de uma ação mais qualificada sobre as relações raciais no Brasil. Silva faz especial referência a figura de Abdias do Nascimento como emblemática na produção de uma bibliografia sobre o tema:

[...] eu citaria ainda Beatriz Nascimento, que foi uma pessoa que também, lá na UFF (Universidade Federal Fluminense), também teve uma intervenção política extremamente importante, uma pessoa que também tava preocupada com esta formação. Eu citaria Amauri Mendes, como uma pessoa também sempre tendo uma preocupação com a formação, Yedo também é uma pessoa que foi desta época. O primeiro nome que eu deveria ter citado foi indelicado, foi o grande Abdias, com sua leitura do racismo, eu acho que ele, ele que ensinou agente que e o mito da democracia racial, mitologia do branqueamento, ele nos ensinou a desmontar, a desconstruir a democracia racial pelas coisas que ele escreveu, que mesmo antes do exílio ele já tinha produzido algumas coisas e essas coisa acabam parando na minha mão, eu li algumas coisas que ele produziu e serviu, e me deu muita instrumentação (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 153, 2009)

Abdias Nascimento um dos intelectuais e ativistas negros mais influentes da história do Brasil e se concentra no empenho dele para desenvolver um teatro negro no Brasil: o Teatro Experimental do Negro (TEN). No contexto da cena teatral, editou o jornal “Quilombo: Vida, Problemas, e Aspirações do Negro” – que, durante a sua breve existência, de 1948 a 1950, serviu de porta-voz para as ideias do TEN –, e escreveu, anos depois, um artigo intitulado “Quilombismo”. O ativismo e o trabalho intelectual de Abdias Nascimento se deram ao longo do século XX. Ele esteve ativamente empenhado em combater o racismo no Brasil, numa era de suposta “democracia racial”.

Sua atuação como ativista e intelectual contribui, hoje, para entendermos como são construídas perspectivas históricas relevantes, de modo que ativistas possam combater o racismo. Vida e obra de Abdias Nascimento, dessa maneira, oferecem mais nitidez sobre as maneiras como as populações de ancestralidade africana lutaram contra o racismo no contexto de invisibilidade racial.

Os trabalhos de Abdias Nascimento de fato apresentavam a diáspora africana em diversos matizes. No TEN, o jornal oficial “Quilombo” (1948- 1950) estava dedicado a documentar as ideias intelectuais do teatro, as principais questões relativas à comunidade afro-brasileira e suas conexões com a diáspora africana de uma forma geral. O jornal era composto por artigos sobre artes cênicas, afro-brasileiros, cultura afro-brasileira, a diáspora

africana e o racismo no Brasil. A estratégia adotada era a de escancarar como hipocrisia a noção de que o Brasil era uma democracia racial.

O modo de abordar tal hipocrisia pôde ser visto, por exemplo, no artigo “Queremos estudar”, escrito pelo ator Haroldo Costa, que à época era estudante. No seu texto, argumenta que não era apenas a falta de recursos financeiros que impedia que negros estudassem, como também o racismo. Apontou diversas escolas que não permitiam a admissão de pessoas de cor como estudantes e apresentou casos explícitos de racismo, como o de jovens negros que foram impedidos de se matricular numa escolar militar: apesar de terem sido aprovados no exame de admissão, foram reprovados num exame médico, mesmo sem apresentarem problemas de saúde. Costa conclui que não havia problemas com os jovens, exceto o fato de serem negros.

Com detalhes bastante concretos, o jornal regularmente discutia como o racismo operava no Brasil, para além do sistema educacional. Outros artigos documentavam casos de discriminação com base na cor da pele em entrevistas de emprego e em teatros brasileiros, demonstrando, por conseguinte, como o racismo afetava quase todos os aspectos da vida em sociedade.

Era igualmente fascinante a atenção considerável que era dedicada aos acontecimentos na diáspora africana. Efrain Tomas Bó, por exemplo, escreveu o artigo “Poesia Afro-Americana”, no qual estabeleceu conexões diretas entre poetas espalhados por toda a diáspora, incluindo Alexander Pushkin e Alexandre Dumas. O artigo constrói uma identidade coletiva de negritude por todo o mundo ocidental. Artigos como esse contribuem para comprovar a ideia de que havia uma práxis intelectual no Brasil que se dedicava às identidades negras no contexto da literatura e da história.

Havia fascínio e interesse por parte da equipe do “Quilombo”, em relação à experiência afro-americana e suas lutas raciais. Havia, também, referências constantes a celebridades negras estadunidenses, como o campeão de boxe Joe Louis, que havia derrotado o alemão Max Schmeling nas Olimpíadas, constituindo-se uma metáfora para um nocaute da supremacia branca. As artistas Marian Anderson, Katherine Dunham e Josephine Baker também estiveram retratadas nas páginas do “Quilombo”. Quando Marian Anderson e Katherine Dunham visitaram o Brasil, representantes do TEN inclusive foram recepcioná-las.

O jornal “Quilombo” durou apenas três anos, mas nos permite conhecer o pensamento que constituía o TEN e a maneira com que uma identidade afro-diaspórica foi formada. O TEN foi mais que um teatro; foi uma organização que tinha no combate ao racismo seu principal propósito. Envolveu-se em outras atividades antirracistas, como a realização de

conferências para a elaboração de estratégias de combate ao sentimento antinegro, tornando-se, assim, um espaço para a organização política.

Mesmo após o encerramento do teatro, Abdias Nascimento continuaria a se envolver com a política de diversas maneiras. Concorreu a cargos eletivos e atuou junto a grandes partidos políticos, tentando organizar alianças, até se tornar exilado político quando o regime militar tomou o poder, em 1964.

Em 1968, Abdias Nascimento lançou-se voluntariamente ao exílio nos Estados Unidos. Levando em conta a política radical que empreendia no Brasil, temia ser oprimido pela ditadura militar. Nesse período, tornou-se professor da State University of New York (SUNY). Ganhou uma posição de cátedra no Departamento de Estudos Porto-Riquenhos da SUNY, localizado na cidade de Buffalo, no estado de Nova York. Durante o seu mandato no departamento, escreveu diversas obras importantes que ajudariam a expor o racismo do Brasil para o público internacional.

Um dos artigos que escreveu nesse período foi publicado no *Journal of Black Studies*, em 1980. O periódico era um ponto convergente de intelectuais afrocêntricos como Molefi Asante e Maulana Karenga que tornaram-se amplamente conhecidos pelo que foi denominado de pensamento afrocêntrico .

Maria José indica como estruturante para a pedagogia multirracial um autor que considera de fundamental importância no coroamento que buscava situar sua proposta pedagógica, a figura de Molefi Asante. Seu debate crítico gira na discussão do afrocentrismo, cujo foco:

[...] se apresenta como corretivo e como crítica. Quando um povo que sofreu coletivamente a experiência do deslocamento se localiza de novo num lugar centrado, isto é, com agência e responsabilidade, temos um corretivo. Ao re-centralizar a pessoa como agente, analisamos a hegemonia da dominação européia no pensamento e no comportamento, e aí a afrocentricidade se torna uma crítica. De um lado, procuramos corrigir o sentido de lugar da pessoa negra e de outro tecemos a crítica do processo e extensão do deslocamento criado pela dominação cultural, econômica, e política pela Europa. Permitir a definição do negro como um povo marginal ou periférico nos processos históricos do mundo é abandonar toda a esperança de reverter a degradação dos oprimidos (ASANTE, 2003, p. 106).

O professor Molefi Kete Asante é um dos principais articuladores do paradigma da Afrocentricidade cujo o objetivo de reorientar os africanos à centralidade de sua história, um conjunto de intelectuais – continente e diáspora – desenvolve uma posição epistemológica que realoca os africanos como agentes de sua própria história. O processo de recentralizar o

legado desses povos cria a possibilidade de um novo capítulo dessa narrativa, de ser reescrita com seus valores protegidos, agindo na libertação da mente do africano. É através de sua figura que essa perspectiva ideológica toma visibilidade nos estudos de reintegração africana, é nos estudos e escritos de Asante que se fundamenta esse conceito e a possibilidade de que outros intelectuais possam desmistificar esse paradigma.

Em 1980, publicou o livro *Afrocentricity*, em que lança uma teoria contra hegemônica, fundamentada nos povos africanos e que propõe uma correção dos padrões europeus como universais e neutros confrontando e combatendo a desqualificação estética, ética, intelectual e espiritual de povos africanos/afro-diaspóricos. O autor inicia com o contexto de criação do conceito da afrocentricidade relacionando-o a conjuntura atual e destacando a contribuição de novos elementos, a exemplo do hip-hop para uma nova releitura.

Tal como sugere o jornal “Quilombo”, bem antes de escrever para o *Journal of Black Studies*, a visão de Nascimento já adotava uma abordagem afrodiaspórica, sem ser necessariamente igual à abordagem adotada por Asante e Karenga. A obra de Nascimento foi indubitavelmente influenciada por essa nova onda intelectual. Ele já trazia, no entanto, uma visão de mundo pan-africana. A visão de mundo de Nascimento dialogava com a diáspora africana, pois ele esteve influenciado pela diáspora africana na Quilombismo encontra-se em casa com a ideia afrocêntrica de Molefi Asante, exceto pelo fato de que a obra de Asante nunca elaborou uma análise crítica do capitalismo.

Já o manifesto de Nascimento alicerça-se na economia política tanto quanto na reelaboração da identidade brasileira. Ele procurou imaginar o mundo em que gostaria de viver e, desse modo, vislumbrou um projeto político em que as pessoas de ancestralidade africana seriam o foco primeiro do estado-nação por meio de um projeto cultural, no qual afrodescendentes estariam conscientes de sua identidade africana – incluindo todos os “termos” raciais, como pardo, negro e todas as outras centenas de variações.

Nos Estados Unidos, Nascimento localizou uma comunidade afrodiaspórica que estava comprometida com sua visão, tanto no contexto da diáspora africana como no contexto africano. Essa comunidade foi importante para Nascimento, pois ajudou a nutrir seu trabalho intelectual. Contudo, ele não estava apenas em contato com pessoas negras nos Estados Unidos, mas também na África. Esteve profundamente influenciado pelos movimentos de descolonização que ocorriam no continente africano e frequentou, também, inúmeras conferências a respeito do continente, tendo conhecido alguns de seus intelectuais proeminentes. Nesse processo, entendeu que as soluções para os problemas dos afro-



brasileiros seriam particulares às realidades brasileiras, não obstante era imperativo entender os pontos comuns com as realidades da diáspora africana.

Nesse sentido, Asante coloca os desafios de se tornar um afrocêntrico no mundo pós-moderno, demonstrando a forma como fazê-lo a partir da reinterpretação da História. O autor deixa muito claro que o conhecimento histórico, é a base para (da) mudança afrocêntrica. Aponta o caminho, no qual denomina chamar de Njia, como uma estratégia prática de ação afrocêntrica no sentido de dar início a um processo de dissociação e valorização da cultura africana em detrimento da epistemologia eurocêntrica. O autor nos fala da importância da filosofia da afrocentricidade como uma estratégia de conscientização. É importante destacar a digressão que o autor faz no sentido de demonstrar que a afrocentricidade não é uma “metodologia filosófica” que busca a unidade entre as comunidades africanas e afro-americanas na diáspora e que a mesma almeja um projeto de conscientização coletiva que é algo que está mais além do a unidade.

Para Jeruse Romão a África também se torna tema recorrente nos debates locais e nacionais, como referência na elaboração da história e da identidade brasileira, em particular, naquele momento, Santa Catarina começou a receber grandes levadas de estudantes africanos:

[...] eu me lembro que nos anos 80 há reivindicações muito fortes em relação à África, a relação do Brasil com o continente africano, pobreza, sobretudo, e a gente vai ter o início da cooperação Brasil-África, com os estudantes africanos vindo para cá, então a gente passa a conhecer a África também a partir desses jovens. Santa Catarina é o 1º estado que recebeu estudantes africanos aqui, então a gente vai começando a conhecer isso. (ROMÃO, 1999, p.35).

Percebe-se que, uma das diferenças, que a pedagogia multirracial buscava afirmar estaria ligada pelo questionamento da polarização estabelecida pela hegemonia eurocentrica, entre saber e cultura, conforme se pode ler do texto produzido por Silva, 2002:

Definido o que é saber e o que é cultura, implicitamente, acaba-se por determinar, também, o que é inteligência, disciplina e o tipo de “aluno ideal” em função do qual a escola vai se organizar quando se elege “um padrão” de aluno, de cultura e de saber, tomando como modelo a classe média, entra-se em contradição: 1º - com o padrão de alunos reais das classes populares; 2º - com o sentido do próprio projeto educacional que se pretende alcançar – aberto e democrático, na medida em que se nega a pluralidade cultural. Tal concepção de o que é saber e do que é cultura oferece permanentes oportunidades de confronto entre o padrão dominante (“saber elaborado”) e os diferentes códigos culturais dos estratos populares (“demais saberes”) [...] Observa-se que, a cultura assim reproduzida é a cultura dos grupos privilegiados, branca

eurocêntrica, o êxito escolar será função do capital cultural adquirido por meio de uma pedagogia implícita, reforçando, assim, as desigualdades étnicas, culturais e sociais em lugar da igualdade de oportunidades (SILVA, 2002, p. 27)

Este aspecto civilizatório é bastante ressaltado nos documentos da Pedagogia Multirracial, tendo em vista que os debates em torno da “cultura nacional” tem-se caracterizado pelo recalçamento do processo civilizatório levado a cabo no continente africano. Para alterarmos esse cenário, os escritos de Abdias apoia-se nos símbolos e signos surgidos diretamente da vida e do estilo afro-brasileiros. Utilizando as marcas de sua cultura africana particular, ele é capaz de guiar o espectador numa viagem ao interior de seu ser, sintonizado com a perspectiva afrocentrada emergente no mundo. Aliás, Abdias trouxe a afrocentricidade ao Brasil, isto é, ele deu à africanidade que aqui existia um elemento formal e consciente que ele chamou de Quilombismo. A africanidade só pode se mover em direção à afrocentricidade por meio dessa conscientização, projeto em que Abdias esteve mergulhado desde meados do século XX. A Pedagogia Multirracial traz na sua gênese a idéia de tempo histórico afrocentrado que no, quilombismo, tal qual as ideias de Asante, foca-se no presente, a partir das particularidades do passado, ou nas palavras do próprio Abdias, na elevação da autoestima da população afro-brasileira por meio de seu acervo.

Diante desta proposição, a comissão de educação elaborou um projeto de intervenção, que exercitasse a prática e os questionamentos suscitados pelo processo de construção desta temática na trajetória do NEN. Intitulado de Projeto Piloto “Escola, espaço de luta contra o racismo” foi apresentado em 1991, a partir de uma articulação com as entidades negras e o executivo municipal. É interessante ressaltar que na justificativa do projeto a preocupação com um a idéia de pedagogia já se insinuava como parte das preocupações do NEN, cuja sistematização só vai se dar posteriormente no final do século XX. No projeto apresentado pode-se ler:

Compreendemos também que não nos cabe somente denunciar, é necessário propor. E nossa proposta é a efetiva implantação, nos setores de ensino da pedagogia multirracial, que é aquela que compreende a diversidade étnica e cultural que é composta a sociedade brasileira e atua na perspectiva dialética da compreensão do outro como parte do todo social no mundo dos homens, em contraposição à compreensão dominante de que o outro a parte marginal do todo social que é o mundo dos brancos. E ir, além disso. Se acreditamos que o homem é produto de um processo de contradições e transformações, precisamos acreditar que a educação necessita vivenciar essas contradições e acompanhar as transformações, uma vez que também é produzida pelo homem e o homem é produto dela (PROJETO ESCOLA: ESPAÇO DE LUTA CONTRA O RACISMO, 1991, grifos

meus)

A perspectiva Asante demonstra como o processo de negação da história africana reflete a falta de referências para às próprias populações africanas e da diáspora, além de ser um dos principais obstáculos para a reconstrução de uma interpretação associada a afrocentricidade. A exposição de Asante tem o objetivo de demonstrar que o conhecimento da História da África e da diáspora é o principal meio de construção dos referenciais que são necessários a filosofia afrocêntrica para a descolonização das mentes e da construção de uma imagem positiva da África e de suas populações descendentes. Deste modo, a Pedagogia Multirracial, intimamente vinculada ao pensamento afrocentrico, recorre a Ancestralidade africana e diaspórica a partir do território que produz seus signos de cultura, ou seja, estamos falando de uma África a partir do olhar do território brasileiro e um Brasil africanizado e portanto, trata-se da criação de uma Pedagogia que opere epistemologicamente considerando o arcabouço teórico, filosófico e metodológico do fazer e ensinar a história do povo africano no Brasil.

No artigo, “Compromisso com a negritude” de Marcio de Souza<sup>17</sup>, destaca a necessidade de mestres que enxerguem a beleza da diversidade étnica e cultural. Que fale desse mundo, formando, desta forma, homens compromissados em construir tempos de liberdade e igualdade, onde a diferença não será defeito, e neste caso, deverá se configurar como riqueza.

Para além do arcabouço teórico, descritos na Pedagogia Multirracial, para sua efetiva implementação, é necessário a sensibilização de toda a sociedade, em especial da população negra, que sofre com os efeitos do mito da democracia racial. O conceito negritude para o colaboradores da proposta é um conclamação a pertença racial, criando um conceito coletivo de negro protagonizado as mobilizações sociais de afro-brasileiros pelo reconhecimento de suas demandas por igualdade de condições econômicas e sociais.

Na sua fase inicial, o movimento da negritude tinha um caráter cultural. A proposta era negar a política de assimilação à cultura (conjunto dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e dos valores transmitidos coletivamente) européia. O dilema para os africanos e negros da diáspora, assevera Franz Fanon (2010), deixou de ser "embranquecer ou

---

<sup>17</sup> Professor de química, ativista do movimento negro catarinense e primeiro vereador negro de Florianópolis. Nos anos 80 integrou a Sociedade Cultural Antonieta de Barros, uma das primeiras entidades a retomar o combate à discriminação racial em Florianópolis. Membro do Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON), núcleo UFSC e fundador do NEN. Em 2004 é responsável por uma das primeiras leis que introduzem conteúdos afro nas escolas municipais de Florianópolis.

desaparecer". Até essa época considerava-se positivo apenas, os modelos culturais brancos que vinham da Europa. Para rejeitar esse processo de alienação, os protagonistas da ideologia da negritude passaram a resgatar e a enaltecer os valores e símbolos culturais de matriz africana. Como salienta Jean Paul Sartre (2010), "trata-se de morrer para a cultura branca a fim de renascer para a alma negra".

Porém, os negros da África e da diáspora que haviam assimilado o branqueamento, não conseguiam fugir do drama da marginalização. Vestidos a moda européia "de terno, óculos, relógio e caneta no bolso do paletó, fazendo um esforço enorme para pronunciar adequadamente as línguas metropolitanas", não deixavam de ser discriminados. No plano social, continuavam sendo negros e, conseqüentemente, tratados como inferiores. Chegando a Europa, as lojas, hotéis, teatros, cinemas e restaurantes não lhes abriam as portas. Nas ruas eram objetos de insultos raciais e vítimas de todo tipo de humilhação. "Ao seu esforço em vencer o desprezo, em vestir-se como o colonizador, em falar a sua língua e comportar-se como ele, o colonizador opõe a zombaria". Os sacrifícios do negro eram ridicularizados. Como diz Fanon (2010), "o evoluído de repente se descobre rejeitado por uma civilização que ele, no entanto assimilou".

E foi justamente para dar uma resposta a esse sentimento de marginalização racial e frustração existencial que a pequena-burguesia negra resolveu revalorizar sua identidade no "mundo dos brancos", empreendendo um discurso de afirmação racial e volta às raízes da cultura africana. Preterida socialmente na Europa, a pequena-burguesia intelectual negra encontra como saída a negação do embranquecimento de seus "corpos e mentes"; a aceitação simbólica de sua herança étnica, a qual deixaria de ser considerada inferior. Negritude, nesse sentido, tratou-se de uma reação à branquitude reinante da cultura ocidental.

A versão de negritude foi um ideário que floresceu no Brasil como expressão de protesto da pequena-burguesia intelectual negra (artistas, poetas, escritores, acadêmicos, profissionais liberais) à supremacia branca. Tratou-se de uma resposta dos negros brasileiros em ascensão social ao processo de assimilação da ideologia do branqueamento. Para Guerreiro Ramos (1957), a negritude permitiu libertá-los "do medo e da vergonha de proclamar sua condição racial". Os postulados da negritude representaram um divisor de águas no movimento negro brasileiro na medida em que consolidaram a luta pela afirmação (ou orgulho) racial.

Entretanto, os intelectuais negros que conclamavam a negritude no Brasil jamais teriam dado uma formulação explícita e sistemática ao conceito, isto é, em nenhum instante transformaram a idéia vaga e difusa de negritude em propostas concretas ou, em última

instância, traduziram a negritude em um projeto mais geral para resolver o problema do negro brasileiro. De toda sorte, o conceito de negritude popularizou-se no país com o tempo, ampliando seu raio de inserção social e adquirindo novos significados. A partir do final da década de 1970, negritude tornou-se sinônimo do processo mais amplo de tomada de consciência racial do negro brasileiro. No terreno cultural, a negritude se expressava pela valorização dos símbolos culturais de origem negra, destacando-se o samba, a capoeira, os grupos de afoxé. No plano religioso, negritude significava assumir as religiões de matriz africana, sobretudo o candomblé. Na esfera política, negritude se definia pelo engajamento na luta antirracista, organizada pelas centenas de entidades do movimento negro.

As ideias do movimento negritude serão ressignificadas, posteriormente, no documento de afirmação da pedagogia multirracial o compromisso de expor o processo de dominação cultural e olhar o saber popular como fundamental na reorientação do espaço escolar:

Pois se este saber, considerado “infantil” e “popular”, servir apenas como “ponto de partida” para se chegar ao “saber elaborado” das classes dominantes, não haverá a soma dos diferentes saberes e sim a reprodução da dominação. O saber popular – as culturas negras aí incluídas – também pressupõe uma elaboração por parte dos indivíduos. Desconsiderar isto é ver o dominado como incapaz de produzir significações. Esta é uma posição equivocada, porque preconceituosa e excludente. Na perspectiva da Pedagogia Multirracial, a escola deve deixar de ser o espaço da negação dos saberes para enfatizar a afirmação da diferença, num processo em que indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades [...] (SILVA, 2002, p. 28)

A “construção de novos saberes” proposto pela Pedagogia Multirracial tem como objetivo a construção de uma identidade negra. E um aspecto importante na proposta que se apresenta associado currículo e cidadania, por acreditarem que os conteúdos resgatam a identidade dos negros, na medida em que os processos civilizatórios das sociedades africanas são explicitados, contrapondo-se a referência posta de que somos originários de estanques estágios tribais. Nesse sentido, a obra de Kabenlege Munanaga, principalmente na segunda fase de sua elaboração, é um importante referencial teórico para esse entendimento.

Kabengele Munanga enquanto intelectual possui inegável parcela de contribuição nas discussões acerca das relações raciais no Brasil. Suas análises enquanto pensador da sociedade brasileira pautam-se em profícuos estudos e pesquisas que buscam as raízes da realidade nacional para poder então compreendê-la no que se tornou hoje. A busca da compreensão da realidade nacional situa Kabengele Munanga entre os pensadores brasileiros que buscaram interpretar o Brasil de forma ampla e com o devido rigor teórico e

metodológico que a empreitada intelectual necessita. Observamos, porém, em nosso autor uma diferença fundamental entre tantos outros importantes pensadores da Antropologia. Sua preocupação em tratar de questões educacionais em seus estudos e seus escritos.

Esse aspecto da produção de Munanga chama nossa atenção, visto que vem buscando uma aproximação entre duas ciências sociais que nem sempre andam juntas, a Educação e a Antropologia. A forma como durante a história da educação em nosso país as discussões acerca da diversidade da população brasileira não só em aspectos fenotípicos, mas culturais e religiosos foram suprimidos do debate educacional constituem suas discussões acerca da negritude, da mestiçagem brasileira e da construção da identidade negra; como primordiais para a reversão de uma educação que busca silenciar um Brasil múltiplo e não monocultural; como se pretendeu afirmar historicamente.

A competência com a qual foi desenvolvido o trabalho de Kabengele sobre a construção da identidade negra e seu confronto com a concepção de identidade nacional e tomando por base a bibliografia educacional que tomou as produções de Munanga como referência teórica o tornou referência essencial para pesquisadores envolvidos com as relações étnico-raciais brasileiras, dentre eles, membros do NEN.

Tal fato pode ser verificado com a frequência em que as obras de Munanga aparece nas edições do Jornal Educa-Ação Afro e dos folderes de congresso e seminários e revistas organizados pelo NEN veio ao longo do tempo refletindo o enfoque primordial de sua idéias, que são os temas: negritude, mestiçagem e identidade negra. Tais idéias foram incluídas nas diversas áreas de atuação do NEN como a educação, o trabalho curricular das questões que envolvem a diversidade cultural brasileira, a formação de professores para o trabalho com as relações raciais, assim como também as ações afirmativas para a população afro-brasileira.

Com a publicação de seu segundo livro, “Negritude: usos e sentidos” (1988), Kabengele inseri-se no cenário acadêmico de discussão sobre a história do negro no Brasil e o desafio da questão da identidade desde a época da colônia e a participação do negro na vida social deste país. Tomando por base as relações estabelecidas entre o colonizador europeu, os indígenas e os negros africanos escravizados, deu enfoque às peculiaridades das relações estabelecidas entre estes grupos, assim como as análises feitas por pensadores brasileiros influenciados por pensadores europeus no final do século XIX e início do século XX, e os desdobramentos de análise feitos por autores como Gilberto Freyre

Através da obra “Negritude: usos e sentidos”, o conceito de situação colonial aparece como noção dinâmica, expressando uma relação de forças entre vários atores sociais dentro da colônia, sociedade globalizada, dividida em dois campos antagonistas e desiguais, a sociedade

colonial e a sociedade colonizada. Na situação colonial africana, a dominação é imposta por uma minoria estrangeira, em nome de uma superioridade étnica e cultural dogmaticamente afirmada, a uma maioria autóctone. Há confronto entre duas civilizações heterogêneas: além das sobreposições econômicas e tecnológicas, de ritmo acelerado, a dominadora infligiu sua origem cristã a uma radicalmente oposta. O caráter antagonista das relações existentes entre elas é ilustrado pela função instrumental à qual é condenada a sociedade dominada (MUNANGA, 1988, p. 10).

Em seu livro, Munanga trata com relevância a questão do branqueamento da sociedade brasileira, como condição legitimada, que acabou por impor nesta sociedade um modelo ideal a ser seguido e respeitado dos ideais de identidade nacional que se equiparassem ao modelo europeu para que pudéssemos, enfim, atingir a tão almejada evolução social, científica e econômica de inspiração européia.

Nesta discussão, inseri-se a obra de Munanga, que vem contestar o lugar subalterno reservado ao negro mundialmente e especificamente na sociedade brasileira. Seus escritos atuam como uma forma de protesto pelo lugar ocupado pelos negros no Brasil, imperando entre este segmento social a segregação espacial, a não participação efetiva nos espaços sociais como escolas, igrejas e partidos políticos; tendo que aprender a conviver com toda sorte de humilhações e agressões explícitas ou subliminares.

A invisibilidade reservada aos negros no Brasil os colocou como não-sujeitos da história social do país, daí partiu a ideia do não pertencimento à nação, visto que a mesma, pautada por uma ideologia embranquecida e segregadora, buscou silenciar a participação de um grupo social em situação colonizada e inferiorizada. Sobre este aspecto atentemos para a reflexão de Romão (2005, p. 62) “à agressão ideológica que tende a desumanizá-lo e, em seguida, mistificá-lo, correspondem em suma situações concretas que visam o mesmo resultado. Ser mistificado já é mais ou menos, avaliar o mito e a ele conformar seu comportamento”.

Kabengele analisa nesta reflexão o modo como o negro foi desumanizado e submetido à humilhação da subalternidade que o levava à imposição da negação de sua própria identidade, ou seja, toda sua herança seja ela genética: a negação do corpo, do cabelo, das feições negras, ou cultural africana, que envolvia religiosidade, música, vestuário, tradições familiares, na tentativa de igualar-se culturalmente ao branco.

O fato de os negros buscarem a assimilação dos valores da sociedade eurocêntrica através da “boa educação” e dos bons “hábitos sociais”, tinha como mote principal adequar os negros ao modelo vigente socialmente, ou seja, o modelo branco. Essa situação, longe de

resolver os problemas enfrentados pelo segmento negro, passa a reificar o lugar de subalternidade do negro no Brasil, e a consequente aceitação por parte dos brancos pela adequação a que se submetiam através da negação de sua identidade negra.

A Pedagogia Multirracial foi elaborada sobre forte influência do Multiculturalismo crítico de Peter McLaren, escritor de origem canadense e atualmente professor da Universidade de Los Angeles (USA). O início da elaboração da Pedagogia Multirracial é marcada por debate onde as referências iniciais giravam em torno do multiculturalismo, teoria com mais evidência naquele momento. De suas diferentes vertentes, Maria José se alinha aquela cuja doutrina se centrada no respeito à diferença como a mola mestra no combate as desigualdades raciais, o multiculturalismo crítico (MCLAREN, 1997). O seu depoimento aponta nesta direção:

Olha, eu diria que o McLaren foi importante nesta formulação, o Apple foi importante nessa formulação, porque eu não posso negar essas pessoas. [...]

Como o próprio McLaren, pra falar de uma corrente multiculturalista que eu abracei, que eu fui multiculturalista crítico. Eu logo de início foi com esta vertente do multiculturalismo que eu fiquei com ela, abriu-se um leque de correntes multiculturais, e eu, na verdade tinha que fazer uma opção, eu fiz pelo multiculturalismo crítico, mas percebendo sempre as insuficiências [...] (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 127, 2009)

Considerando o fracasso escolar das crianças que frequentam as escolas municipais de estaduais do Rio de Janeiro, Maria José assevera reconhecimento das implicações entre fracasso escolar e relações raciais ao afirmarem que “a estrutura curricular por ciclos operacionaliza um enfrentamento sério quanto à questão do fracasso escolar, tais como evasão, reprovação, preconceito, resistência e segregação”:

O processo primeiro foi a minha prática, a minha prática educacional, eu era professora do estado e do município e lidava com comunidade popular o tempo todo. E me vi diante de alunos negros que eram reprovados como moscas, absolutamente reprovados, não tinham menor sucesso, a gente reprovava assim com tranqüilidade. Eu me lembro que os conselhos de classe, esse aluno tá reprovado e ninguém discutia porque, como, como e que a gente ia recuperar...era um negócio, era uma fábrica, como até hoje de exclusão, e com uma falta de sensibilidade do professorado muito grande, o professorado ele reprovava e não parava para pensar porque ele tava reprovando, ele não para pra perceber que na verdade não é o aluno que está reprovando, e ele que está se auto reprovando...o professor não tem esta sensibilidade, não tem esta percepção. (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 128, 2009)



De acordo com o autor o multiculturalismo crítico ou de resistência é a que mais se aproxima de uma ideia de emancipação social e cultural. O multiculturalismo crítico adota e afirma o compromisso político de transformação, sem o qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação ao status quo. Nessa ótica, o multiculturalismo crítico: a) privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados; b) opõe-se a idéia que vê a cultura como não-conflitiva e; c) sustenta que a diversidade deve ser assegurada “dentro de uma política crítica e compromisso com a justiça social” (McLaren, 1997, p. 123). Portanto, para Peter McLaren, o multiculturalismo crítico implica empenhar-se na tarefa de “transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados.” (McLaren, 1997, p. 123). Não existe uma proposta crítica que não seja engajada com tais transformações.

Uma outra marca do multiculturalismo se faz presente quando situam os pressupostos da Pedagogia Multirracial, e a definição que a pedagogia tome uma dimensão política, indo além da dimensão da educação escolar na busca de um conteúdo que possa traduzir as relações sociais, econômicas, políticas e culturais:

[...] o multiculturalismo clássico, ele na verdade admite a diversidade, tá certo. Ele reconhece a diversidade, preconiza o respeito a ela, mas fala-se em diversidade, mas não se tem com clareza uma proposta que contemple o recorte étnico-racial, então fica muito mais cultural, culturalista [...] fica uma visão muito mais culturalista do que política, e eu basicamente, o meu trabalho esta preocupado com a dimensão política. Meu trabalho quer reconhecer o meu aluno histórico, eu não estou querendo ver meu aluno de maneira abstrata, reconhecer a diversidade da cultura e muito pouco, eu não quero só um currículo que contemple a diversidade cultural, que coloque lá capoeira e tá tudo resolvido. Eu acho que a coisa é mais complexa e mais profunda. Então eu acho, essa mudança, quando eu falo em multirracial e porque eu quis dar esta direção, eu estou falando de pluralidade cultural, mas eu estou falando de pluralidade racial também. Estou falando de uma pedagogia que seja pluricultural, multiétnica e anti-racista, é disto que estou falando, é este meu compromisso. A Pedagogia Multirracial ela preconiza uma boa convivência entre as diferenças, mas nessas diferenças eu não... a gente não abre mão da diferença de ordem étnica e racial, com vistas a uma superação das desigualdades nessa área (SILVA, 2002, p. 30).

Esse mesmo questionamento sistemático do saber escolar, uma das características marcantes do multiculturalismo, faz-se presente ao citarem Apple (1982) no momento em que definem o que entendem por currículo: “o currículo nunca é um conjunto neutro de conhecimentos” (p. 33). Portanto, na elaboração da pedagogia multirracial vai chamar a atenção para a necessidade de evidenciar o pertencimento racial como dado fundamental na

análise do debate sobre o fracasso escolar:

As propostas curriculares em vigor também não examinam, com clareza e profundidade, as estatísticas oficiais, que, já no Censo de 1980, revelavam que são negros e mestiços que encontram maiores dificuldades tanto para ingressarem no sistema formal de ensino como para concluírem aos oito anos do ensino obrigatório. Tais fatores vão gerar, conseqüentemente, no que tange a negros e mestiços, piores condições de vida e de acesso á democracia cidadã em relação às demais etnias,notadamente a etnia branca. Este círculo viciosos e perverso, que explicita a presença de uma situação extremada de racismo no país, não é, entretanto, explorado quando se considera o fracasso escolar (SILVA, 2002, p. 26)

Encontramos também um encaminhamento metodológico que favorece uma abordagem curricular multiculturalista por prever, necessariamente, a cultura dos educandos no processo de ensino. Com isso, além desta maior proximidade com os (as) professores (as) e de suas necessidades para o enfrentamento da discussão das relações raciais, o projeto Zumbi dos Palmares permitiu aprofundar uma visão mais ampla sobre o currículo e as possibilidades de diálogo entre diferentes áreas de conhecimentos. A meu ver, pode-se dizer que se expressa a partir deste momento uma preocupação inicial com a idéia de interdisciplinidade:

Bom o trabalho no Zumbi me leva a uma visão de currículo, uma visão mais ampla, pensando processos, métodos, avaliação, construção de currículo, ideologia de currículo, o currículo controla ou não controla, se abriu, eu passei a pensar currículo. Dentro então do trabalho eu começo a perceber o seguinte, eu não podia dar conta de todas as áreas do conhecimento [...] sou generalista, mas não a este ponto, mas me transformo numa pessoa generalista, capaz de ta dialogando com colegas de varias áreas, isso o projeto Zumbi me deu quando me colocava pra falar com professores sobre racismo, educação. Colocava matemática, mistura com artes cênicas, entendeu, então foi esse chão, o campo, foi que me deu esta visão, eu sai do meu cada um, eu fui obrigada a sair de meu cada um, e gostando muito disso, gostando, e dizer que uma pessoa de língua portuguesa é capaz de pensamento matemático, porque não, e vice-versa, essa coisa foi muito boa, foi muito boa, só me enriqueceu (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 126, 2009).

Relações raciais, multiculturalismo e currículo são temas conectos. Na educação, são temáticas que não só estão implicadas umas às outras como também, muitas vezes, emergem juntas. Não é possível abordar multiculturalismo e currículo sem problematizar as relações raciais na escola. Segundo Gonçalves e Silva (1998, p. 33), “o multiculturalismo não interessa à sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais que, de uma forma ou de

outra, são excluídos dos centros de decisão por questões econômicas e, sobretudo, por questões culturais”. Nessa perspectiva, pensar o que vem sendo chamado de novos sujeitos das políticas sociais (Gonçalves & Silva, 1998) requer um esforço de repensar e dar novos sentidos ao que se convencionou considerar como relações raciais na educação. Nesse sentido, a Pedagogia Multirracial explicita, ainda, seu caráter inconcluso e dialético de permanente construção. Não porque não seja possível defini-la, ou porque ainda não esteja completamente acabada para ser utilizada, mas porque seus formuladores acreditam que, uma pedagogia é isto, uma construção permanente e inacabada.

#### **4.3.2 - PEDAGOGIA MULTIRRACIAL CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

A Pedagogia Multirracial é, antes de tudo, um posicionamento político contrário ao que se estabeleceu no país como uma lógica incontestável, direcionada ao branco, considerado a norma, enquanto o não-branco é o desvio. É uma pedagogia que se opõe ao colonialismo e à colonialidade, que continuam reafirmando a desumanidade de negros e indígenas.

Ela se opõe à hegemonia epistemológica eurocentrada, propondo desencadear a construção de proposta pedagógica que tenha a igualdade como princípio curricular, o que significa considerar o currículo escolar como instrumento capaz de contribuir com a erradicação de todas as práticas racistas.

É uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnicos-raciais interagindo saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a elaboração do conhecimento. Além disso, seus formuladores consideram que a construção de uma pedagogia Multirracial precisa:

“ter a luta contra o racismo como um princípio político pedagógico para a democratização da escola e da sociedade brasileira; reordenar os processos formativos escolares na lógica do direito à cultura, tendo a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular; explicitar as contradições sociais; conversar muito acerca das relações raciais e das desigualdades na sociedade brasileira; valorizar as atitudes, a estética, a corporeidade, a visão de mundo, a oralidade e a ancestralidade das várias matrizes culturais; reapropriar-se da história do negro desde a África até os dias atuais; afirmar as identidades raciais; destacar positivamente em relação às culturas negras; resgatar a autoimagem das crianças e adolescentes negros e negras; dialogar com os processos pedagógicos que ocorrem nos movimentos populares; utilizar material didático que apresente a formação social do povo

brasileiro; construir espaços formativos coletivos com professores e professoras, equipe diretiva e comunidade; superar a organização escolar seriada, os currículos gradeados e os processos de avaliação excludentes; construir uma gestão participativa e democrática; estabelecer um diálogo multidisciplinar com as diferentes áreas do conhecimento; ter as expressões artísticas como componente indispensável na materialização da proposta pedagógica multirracial e popular” (PASSOS, 2002, p. 41).

Em seu livro, *O Movimento Negro Educador*, Nilma Gomes (2017, p. 16), destaca que os movimentos sociais são “os produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade” e, nesse sentido, a autora se propõe a mostrar que o que conhecemos hoje no Brasil, seja sobre a diáspora negra, seja sobre o conhecimento construído por pessoas negras, que fazem parte de importantes questões teóricas nas áreas do conhecimento das humanidades e das ciências sociais, são devidas à atuação política, pedagógica, educacional e libertadora do Movimento Negro (a inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal do Brasil e a alteração da LDB, tornando obrigatório o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana são exemplos). Para, além disso, a autora ainda acrescenta que é o Movimento Negro o protagonista na implantação de políticas afirmativas de inclusão de negros nos mais variados setores do Brasil.

Nesse sentido, a preocupação constante dos colaboradores da Pedagogia Multirracial é com sua aplicabilidade nas escolas. Sendo assim, não mediram esforços para elaboração de um programa em que se apontam caminhos e condições para que a Pedagogia Multirracial ganhe raízes no mundo da escola. Assim destaco alguns eixos considerados estratégicos para a que de fato seja implementada uma educação antirracista no país segundo seus colaboradores:

O primeiro eixo, é a criação de leis que amparem a implementação de proposições antirracistas. A criação de marco legal no âmbito municipal com a aprovação da lei 4.446/94<sup>18</sup>, de autoria do vereador Márcio de Souza, que institui a inclusão “história afro-brasileira” nos currículos das escolas municipais de Florianópolis e dá outras providências, que dava ênfase a participação de pesquisadores, organizações e militantes negros na elaboração de material didático, contribuíram para ampliar o impacto das ações desenvolvidas pelo NEN. Assim justifica Márcio de Souza o advento da lei:

---

<sup>18</sup> Institui a inclusão do conteúdo “!História Afro-brasileira” nos currículos das escolas de Florianópolis

O nosso mandato quando apresentou o projeto que propunha a instituição dos conteúdos Afro-brasileiros nas escolas da rede municipal, o fez com a naturalidade determinada pelo compromisso de militante do Movimento Negro. Assim como também pela compreensão de que a Educação cumpre seu papel estratégico na constituição da possibilidade para que a população negra seja elevada a condição de cidadania. Entretanto, cabe ainda o destaque que, para os esclarecidos, não basta apenas o ingresso na escola; pensamos que também é necessário permanecer nesta escola em condições propícias para que o indivíduo se torne um sujeito histórico, detentor da construção de seu destino e decodificadora da sua realidade. Nesta situação, estamos falando de uma escola que tenha na sua estrutura e currículos os conteúdos históricos e cultural da nossa composição social (JORNAL EDUCA-AÇÃO AFRO, nº 1, 1995, p. 3).

Dando prosseguimento à primeira proposição, outros projetos de lei foram aprovados em diferentes cidades catarinenses como apontado e que contou com o acompanhamento do NEN em seus processos de implementação nos sistemas de ensino.

O segundo eixo, aponta para a rigidez na estrutura escolar provoca tensões, conflitos e rupturas que são manifestadas pelas crianças e adolescentes e professores marcando a incompatibilidade entre os tempos predeterminados e os tempos vividos e possíveis dos sujeitos.

É essa mesma lógica que, rapidamente, trata de classificar aquelas crianças que apresentam tempos diferenciados de aprendizagem, tempos e modos diferenciados de socialização, ritmos e culturas diferentes. Essa lógica da escola exclui o menino e a menina negros e pobres que não correspondem as exigências homogeneizantes, os que não se mostram “interessados” nos conteúdos escolares. Estes meninos e meninas serão classificados como agressivos, indisciplinados, lentos e sem referência. Terão seus percursos escolares mais acidentados e, os que persistirem em permanecer na escola, certamente frequentarão uma classe de aceleração ou algo correspondente.

É aí que entra a escola como espaço de formação do indivíduo, e sua responsabilidade de cuidar não só do que já temos concretamente, mas também e principalmente daquilo que periga se perder. Afinal, a educação é um processo relacional, e se dá em todos os espaços de convívio de um sujeito.

Esta percepção da educação, como parte do debate público do MN nacional sobre estes temas, contribuiu em qualificar a ação do NEN no estado de Santa Catarina, com especial atenção ao espaço escolar. Como bem lembra Jeruse Romão, cuja atuação sempre fora ligada a esta área, como salienta em seu depoimento.

Eu sempre fiquei muito colada com área de educação,

educação foi uma coisa que ficou muito colada pra mim, então assim, eu acho assim, os anos 80, ele, olhando um pouco pra ele, eu acho que ele, percebo que a gente vai adubar tudo o que está acontecendo agora, a agente vai dizer que não é a evasão e a repetência dos meninos negros, não se dá só pelo viés socioeconômico, porque esse discurso do econômico estava muito forte e não só do déficit cultural, a gente trouxe o racismo como elemento de análise, que as crianças negras, porque elas estavam fora da escola? É claro que naquela época o nosso foco era crianças, muito mais que o jovem, muito mais que o ensino superior, a gente pensava muito mais na criança, e discutindo essa coisa da evasão, da repetência, a gente vai trazendo quais são os elementos que a gente acha que são importantes para combater isso enriqueceu (JORNAL EDUCA-AÇÃO AFRO, nº11, 1998, p. 4).

Outro eixo considerado como ponto estratégico é a formação docente, ela deve contemplar à compreensão da dinâmica sociocultural da sociedade brasileira, visando à construção de representações sociais positivas que encarem as diferentes origens culturais de nossa população como um valor e, ao mesmo tempo, a criação de um ambiente escolar que permita que nossa diversidade se manifeste de forma criativa e transformadora.

As ações desenvolvidas pelos colaboradores da Pedagogia Multirracial demonstra de forma evidente na sua explanação dois debates bem específicos no que se refere à educação: a evasão e a repetência dos alunos negros nos sistemas de ensino. E, posteriormente debates ligados ao papel do professor/a e os instrumentos necessários para sua ação educativa, como forma de superação do preconceito e da discriminação presente na escola. Assim Jeruse Romão identifica a:

[...] formação de professor, o material didático, currículo, então são três eixos assim que se você for olhar nos anos 80, ele aparece muito, muito freqüente, em qualquer lugar e claro o movimento assumindo pra si a realização de algumas experiências. Então outros temas acabam saindo a partir da experiência, mas o institucional, na verdade era esse, fortalecer a permanência da população negra na escola, essa agenda discutindo formação dos professores, discutindo livro didático, discutindo currículo. Se vê pela escola, nós não tínhamos ainda, por exemplo, grandes reivindicações institucionais, assim que lidasse com gestão, que lidasse com orçamento, e que lidasse com didáticas, embora a gente falasse de pedagogia, mas não como didática[...] (ROMÃO, 1999, p.33)

Silva (2002), completa que uma das dificuldades mais sérias reside sobre a realidade educacional brasileira, a ausência de subsídios para desencadear tal discussão entre os professores. Procura chamar a atenção para que valores culturais demarcam este sistema, tendo em vista que “a cultura assim reproduzida é a cultura dos grupos privilegiados, branca

e eurocêntrica, o êxito escolar será função do capital humano adquirido por meio de uma pedagogia implícita”. Pedagogia cujo arcabouço reforça, assim, “as desigualdades étnicas, culturais e sociais em lugar da igualdade de oportunidades” (SILVA, 2002, p.27).

Segundo Lima, (2009, p. 205), acreditamos que, se nós, o povo negro, necessitamos reaprender sobre nossa historia, os educadores necessitam reaprender sobre aquilo que ensinam, E, assim sendo, temos nos dedicado em construir ou contribuir com parcerias para que os espaços de formação sobre a temática negro e educação se efetivem. Além de introduzir o referencial teórico do movimento negro, as ações voltadas para a formação do educador objetivam capacitá-lo para desenvolver suas atividades para além das datas especiais/comemorativas, enfatizando a relevância no cotidiano escolar.

A elaboração de material didático e paradidático constitui as principais ações operacionais de seus colaboradores, devidamente articulados à revisão da política curricular, para garantir qualidade e continuidade no processo de implementação. O Movimento Negro compreende que a ausência dos conhecimentos étnico-raciais como um dos principais fatores que obstaculiza a efetivação de uma educação antirracista.

Na memória da educadora Maria José o conteúdo do que é ensinado já se torna uma preocupação, tendo em vista de que havia uma percepção que tais conteúdos desconsideravam a herança ancestral africana:

Então a gente tava muito preocupado realmente com esta questão do acesso e fomos ao longo do tema reformulando também a questão dos programas, a gente sabia também que não interessava só entrar e receber o mesmo conteúdo, a gente tava preocupado também com a questão do conteúdo, a gente sabia que o currículo também tinha que mudar...eu diria que [...] duas coisas, o acesso e a questão da reformulação dos conteúdos (SILVA, 2005, apud LIMA, p. 131, 2009).

Compartilhando a mesma preocupação, LIMA (2009) o suporte fundamental na atividade de formação do educador e deste para com o desenvolvimento de suas atividades, o material didático tem merecido do programa de educação do NEN grande atenção. Em consulta realizada através de pesquisa, a ausência de material didático foi apontada pelos educadores como um dos impedimentos para se tratar a questão racial na escola, assim sendo, há aproximadamente estamos pesquisando e elaborando material didático adequado às demandas que a lei nº 4446/96 possa provocar. Reconstruímos um jogo africano chamado mancala, criamos um quebra-cabeça do continente africano; reproduzimos a família e elementos da sociedade através de fantoches e bonecos; lançamos uma série de fitas de vídeo – já com 3 números – que abordam temas relativos a geografia africana, história da África e

Relações raciais na escola. Organizamos na sede do NEN uma biblioteca com aproximadamente 250 títulos para consulta dos educadores e interessados; elaboramos um caderno “o que você pode ler” com indicações bibliográficas para professores e alunos.

A produção teórica contou com a criação do jornal Educa-Ação Afro”, com tiragem de 2000 exemplares e circulação prioritária para os professores da rede municipal de ensino, educadores dos movimentos populares, universidade e outros setores do ensino. A dinâmica tem sido a de convidar militantes negros com atuação na área para escrever sobre temas que se configuram no contato com os educadores como de necessário aprofundamento. Outra ação é o caderno a ser apresentado aos professores ao final deste ano, discorrendo sobre o pensamento negro e educação e suas múltiplas vertentes. A idéia do jornal e caderno não é mais relatar sobre experiência, mas fundamentalmente, apontar os resultados destas experiências e, sobretudo, que referências se constroem a partir delas.

A Pedagogia Multirracial ampliar as possibilidades de uma educação antirracista, inserindo outros protagonistas – a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Incorporar epistemologias com responsabilidades afrocêntricas, pautadas na agência do povo africano e sobretudo trilhar e possibilitar uma efetiva descolonização do pensamento. Dessa forma, a ideia de uma educação que integre a população africana nas ementas escolares, fazendo uso da teoria de eliminar o racismo em sala de aula, abolindo práticas docentes que por vezes reforçavam dores com a figura subalternizada dos africanos na condição de escravo, criando no imaginário social das crianças a inferiorização desses povos. Isso pode ser eliminado ao reconhecer o papel importante que os negros ocuparam na história, desenvolvendo uma sociedade capaz de dialogar e enriquecer a partir do conhecimento e incorporação de suas diferenças. Nesse sentido, as diferenças precisam ser vistas como positivas já que estruturam a tese de uma sociedade plural, a pluradidade é composta pelas diferenças, possibilitando a oportunidade para os ensinamentos de trocas que constituem o olhar sobre o que é ser sujeito de sua própria história pautada na sua agência.



## 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferenças culturais interpelam a educação escolar brasileira, tanto pela entrada de sujeitos diversos, quanto pelas pressões de movimentos existentes na sociedade. Este tem sido um desafio central para a escola contemporânea, fundamentada num paradigma científico ocidental. Construída junto à colonialidade do poder, a racionalidade moderna ocidental torna-se excludente, na medida em que classifica culturas e epistemologias não ocidentais como hierarquicamente inferiores.

Como resultado, a escolarização atual é essencialmente excludente por aliar-se à lógica da colonialidade do poder. A Pedagogia Multirracial estabelece uma ruptura provocada pela decolonialidade ao contrapor-se ao pensamento educacional eurocêntrico, propondo a construção de relações pedagógicas basilarmente abertas às diferenças culturais e epistemológicas, a fim de promover a reinvenção radical da escola. Neste sentido, por meio da pesquisa teórica, desenvolvida no presente trabalho, apontamos o paradigma da afrocentricidade e do multiculturalismo crítico como a base epistemológica que sedimentam a proposta pedagógica, em questão.

A afrocentricidade é um complexo filosófico proposto em 1980, pelo professor Kete Molefi Asante, que exprimem a importância de se existir um olhar independente e rigoroso em métodos para investigar a experiência africana na construção da civilização; esta é a proposta da afrocentricidade, que em uma definição ainda mais simples, seria uma ferramenta criada por africanos para explicar suas próprias ações e concepções dentro da história da humanidade; esta episteme é, desta forma, uma resposta contundente ao eurocentrismo. Após isto, cabe dizer que esta proposta epistemológica é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos, é colocar o povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos; seja na diáspora ou no continente africano. Os pesquisadores contemplados pela afrocentricidade acreditam no conceito de raça como uma construção histórica e social. Em concordância, partem do pressuposto que analisa a presença de elementos africanos junto aos símbolos elaborados durante o processo histórico do mundo Ocidental; considera a cultura, filosofia e conhecimentos científicos dos inúmeros contextos africanos.

Em outros termos, a construção “afrocentrada” diz respeito às perspectivas de localização dentro de suas próprias referências históricas e culturais, sem nenhum desmerecimento às outras. Mas, evitando a marginalização ou invisibilização de sua própria

trajetória histórica e cultural e, por conseguinte, todas as consequências negativas de não se reconhecer, no projeto civilizatório e de produção de saberes ao longo da história.

O Multiculturalismo crítico auxilia os colaboradores da Pedagogia Multirracial, no debate sobre a legislação e o estabelecimento de diretrizes que impulsionaram a necessidade de discutir o currículo, o ensino, a prática e os materiais didáticos no que tange as relações étnico-raciais. Considerando que emergia no cenário brasileiro, pós regime militar, a discussão sobre demanda por direitos humanos, pelo respeito e valorização da diferença e da diversidade étnico-racial e também, do papel fundamental da Educação nesse processo.

E, apoiados nessa teoria, defendem uma perspectiva que busca desafiar a construção das diferenças e dos preconceitos, por intermédio de práticas docentes que promovam a sensibilidade à pluralidade cultural e a desconstrução de discursos que silenciam ou estereotipam o outro. Sugestionando que ao (re) pensarmos essa prática pedagógica, as formações de professores e as reorganizações curriculares, a discussão teórica do multiculturalismo crítico seja suporte teórico à implantação de um ensino capaz de promover uma educação diferenciada. Educação essa que supere a discriminação e o preconceito, conforme demonstrado nas reflexões acima, não reproduzindo o multicultural de forma equivocada e sim na perspectiva crítica.

A construção histórica e teórica da Pedagogia Multirracial tem por fundamentos os seguintes princípios: 1) na consciência de que existe a colonialidade no e do poder; 2) na necessidade da emancipação epistêmica; 3) na luta por uma educação antirracista; 4) no entendimento da importância da formação para a educação das relações étnico-raciais. Essa proposta pedagógica significa uma grande conquista cultural, social e mesmo filosófica pela riqueza epistêmica que todo esse conhecimento pode proporcionar em termos de criticidade, reflexão, quebra do preconceito, diminuição da ignorância humana sobre a diversidade, religiosidade, ética, dentre tantos outros elementos valorativos incluídos na formação dos nossos educando.

É urgente reinventar a educação escolar hegemônica. Temos uma escola fundada na exclusão, na oposição, projetada para dividir o mundo em certo ou errado, maus ou bons, cultos ou incultos, nós ou os outros – é a lógica do “ou”, uma oposição basilar. Fundamentalmente a escolarização contemporânea é ainda um produto da dominação ocidental globalizada. A desconsideração das diferenças culturais, portanto, não é um problema de superfície, mas de fundamentos da educação que se reverberam em desrespeito ao diferente, em práticas pedagógicas dissociadas do universo cultural dos alunos e no objetivo de modelar todos de acordo com um ideal de homem ocidental.

Precisamos de outra escola, de outra educação, que se baseie na diferença, que seja atravessada pelas diferenças culturais nos fundamentos epistemológicos, nos conteúdos curriculares, nas práticas didático-pedagógicas, nos materiais escolares, nas linguagens e tecnologias utilizadas, nos espaços arquitetônicos, nas organizações do tempo, nas relações com a comunidade. Precisamos interculturalizar a escola em suas diversas dimensões e é nesta direção que o paradigma da afrocentricidade mostra-se potente, podendo ser ainda mais discutido.

Atentos ao caráter ainda tímido das considerações realizadas, compreendemos que incorporar uma perspectiva afrocentrada na educação, não é um reducionismo à problemática da afro descendência na escola, sequer é ignorar as contribuições ocidentais. Para além disto, considerar referenciais de pensamento africano é um processo de abertura intercultural, de descolonização epistemológica, de contrariedade à colonialidade do poder por meio da criação de espaços de legitimidade para sua participação, concebido como inferior pelo Ocidente. Em uma sociedade fragmentada e caracterizada pelo intenso hibridismo, a afrocentricidade emerge não como uma proposta essencialista, mas na direção de um agir político de abertura paradigmática possibilitado por um fechamento transitório, no que se refere à identidade coletiva sensível à dominação da hegemonia eurocêntrica.

Gomes (2017), relata que é comum a ideia de que educadores que usam uma teoria crítica educacional afirmam que os movimentos sociais educam e reeducam a sociedade, o Estado e a escola. Assim trazendo a reflexão de Arroyo (2003), onde ressalta que os movimentos sociais recolocam a ética nas dimensões radicais das relações humanas, refletindo questões sociais e promovendo uma maior consciência de classe. Enfatiza que quando os saberes produzidos pelo Movimento Negro são desconsiderados pela teoria educacional possibilita o desperdício da experiência do movimento, pois existe uma tensa relação entre o conhecimento científico e as outras formas de conhecer.

O exercício empreendido nesta tese revela que, incorporar bases epistemológicas subalternizadas na discussão educacional pode proporcionar outras formas de perceber e se relacionar com as diferenças culturais presentes na escola. Afinal, se o caráter excludente do sistema educacional atual é resultante de um paradigma pretensamente superior, que impõe hierarquias culturais sobre o mundo, é urgente revelar outras possibilidades paradigmáticas que sejam abertas às diferenças a fim de possibilitar que a educação conceba as diferenças culturais como riqueza constituinte de processos educativos, fundamentalmente interculturalizados.

## 6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Teodor W. Educação após Auschwitz. In: Tradução Wolfgang Leo Maar. **Educação e emancipação**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ALTUNA, Pe Raul Ruiz de Asúa (2014). **Cultura tradicional bantu**. Portugal: Paulinas, 2014.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARMSTRONG, Karen. **Breve História do Mito**. Trad. Celso Nogueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, p. 28-49, 2003.

\_\_\_\_\_. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 787-807, 2007.

\_\_\_\_\_. A pedagogia multirracial popular e os sistemas de ensino. In: GOMES, Nilma L. (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ASANTE, Molefi. **L'Afrocentricité**. Traduction Ama Mazama. Paris: Editions Menaibuc, 2003.

\_\_\_\_\_. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: Nascimento, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BAIROS, Luiza. "Nossos feminismos revisitados". **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2 (Florianópolis, Universidade de Santa Catarina, 1995, pp. 458-63

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polit.** N. 11. Brasília, maio/ago. 2013 p. 89-117.

BARBOSA, Muryatan Santana. **A África por ela mesma: a perspectiva africana na História Geral da África (Unesco)**. São Paulo, 2012.

BARROS FILHO, Clóvis de. **A contra-história da filosofia: pensadores esquecidos**. Vídeo realizado em 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kNg14cet7l8>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

BARRY, Boubacar. **Senegâmbia: o desafio da história regional**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2000.

BELLUCCI, Beluce. O Estado na África. **Revista tempo do mundo**, v. 2, n. 3 dez. 2010. Disponível em: <[http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/rtm/111024\\_rtm\\_portugues03\\_cap1.pdf](http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/rtm/111024_rtm_portugues03_cap1.pdf)> Acesso em: 10. jan. 2019.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. DIAS, Lucimar Rosa. **Cartas aos profissionais de educação infantil. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades—CEERT: Instituto Avisa lá, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stela. Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639**. 2003.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.645**. 2008.

\_\_\_\_\_. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, p.5. p. 79. 2005.

\_\_\_\_\_. Seppir. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira**. Brasília: 2009.

CALVINO, Italo. A combinatória e o mito na arte da narrativa. In: LUCCIONI, Gennie, et. al. (Org). **Atualidade do mito**. Tradução de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, vol. 12, nº 2, mai./ago. 2008.

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

CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Revista Brasileira de Educação**, nº 77, dez., 2001.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CARVALHO, José Murilo. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a república que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

CHIZENGA, Anselmo. Panse. **Os desafios da filosofia africana na construção das identidades africanas em Kwame Anthony Appiah**. (Monografia científica). Maputo: Universidade Pedagógica, 2011.

CONSORTE, Josildeth. Gomes. Em torno de um manifesto de ialorixas baianas contra o sincretismo. In: CAROSO, Carlos; BACELAR, Jeferson (orgs.). **Faces da tradição afro-brasileira**. Rio de Janeiro: Pallas, 1999, p.71-91.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DIOP, C. A. **The African origin of civilization: myth ou reality?** Westport: Lawrence Hill, 1974. [Tradução: Mercer Cook.]

\_\_\_\_\_. Origem dos antigos egípcios. In: **História geral da África, II: África**. Editado por Gamal Mokhtar. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 01.

DOMINGUES, Lucian . Erlan. S. **A capoeira na formação dos jovens: um estudo na cidade de Ituiutaba, MG, Brasil**. 2016. 234 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2016.

EZE, Emmanuel. Chukwudi (Org). **Pensamiento africano: ética y política**. Barcelona: Ed. Bellaterra, 1997. Biblioteca de Estudios Africanos.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira, Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

FERNANDES, Paula Teixeira and LI, Li Min. **Percepção de estigma**. São Paulo: 2006, vol.12, n.4, pp. 207-218. ISSN 1676-2649.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa**. 7. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FERREIRA, Vanda de Souza. Projeto Zumbi dos Palmares. In: **RAÇA NEGRA E EDUCAÇÃO, Cadernos de Pesquisa**, nº 63. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, novembro de 1987, (p. 72-73).

FINCH III, C. Cheikh Anta Diop Confirmado. In: NASCIMENTO, E. L. (org). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FOÉ, Nkolo. A questão negra no mundo moderno. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. São Paulo, Ano. IV,n. 8, dez.2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/sankofa/article/view/88812/91693>> Acesso em: 04. Mar. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1981.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 16 ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1942.

GRAY, Russel. Sobre a forma e o tecido da história humana. **Revista Science**, 2005, p. 25-32. Tradução: Carla Modesto, São Paulo.

GOBINEAU, Joseph Arthur. **Ensayo sobre la desigualdad de la srazas humanas, 1855**. Barcelona: Editorial Apolo, 1937. p. 14

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª edição. Tradução de Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro:LTC, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v29, n1, p.167-182, jan. /jun., 2003.

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

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira . Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane M. Teixeira (Org). **500 anos de educação no Brasil**. Autêntica, BH, 2000.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves . de O. . **O joga das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: protesto de rua a propostas e políticas. In. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.29, n.1, p.109 - 123, jan/jun.2003.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SILVA, Maria Vieira da. **A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005. Caxambu, Anais... Caxambu: ANPED 28, 2005. (GT: Afro-Brasileiros e Educação / n.21). Disponível em: < <http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2019

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves . de O. **Negros e educação no Brasil**. In: LOPES, Eliane M. Teixeira (Org). **500 anos de educação no Brasil**. Autêntica, BH, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.-dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**, Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HEGEL, Georg.Wilhelm. Friedrich. **Filosofia da história**. Brasília: Ed. UnB, 1995.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da história**. Brasília: Ed. UnB, 1998.

HERNANDEZ, Leila M. G. Leite. **A África na Sala de Aula: visita à história Contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**: São Paulo: Papirus,1993.

\_\_\_\_\_. **Antropologia de um ponto de vista pragmático.** [1798] Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita.** [1784] Tradução: Artur Morão. LusoSofia: Press.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia.** Tradução: Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1999.

\_\_\_\_\_. **Das diferentes raças humanas.** Tradução e notas de Alexandre Hahn. Kant e-Prints. Campinas, Série 2, v. 5, n. 5, p. 10 - 26, número especial, jul./dez., 2010.

KUPER, Adam. **Cultura, a visão dos antropólogos.** Bauru, SP: EDUSC, 2002.

LEITE, Fábio Rubens da Rocha (2008). **A questão ancestral: África negra.** São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Como eles morrem. In: LUCCIONI, Gennie, et. al. (Org). **Atualidade do mito.** Tradução de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós: Ensaio sobre a alteridade.** 2 ed. Tradução Pergentino Stefano Pivatto. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Ivan Costa. **As pedagogias do Movimento Negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a Educação brasileira.** Tese (Doutorado em Educação). Fortaleza: UFC, 2009

LOPES, Carlos. A pirâmide invertida: historiografia africana feita por africanos. In: **Actas do colóquio “construção e ensino de história da África”.** Lisboa: Linopazas, 1995, p. 25.

LUCCIONI, Gennie. A Arca de Noé. In: LUCCIONI, Gennie, et. al. (Org). **Atualidade do mito.** Tradução de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

MANGANA, Gregório Adélio; CHIZENGA, Anselmo Panse. **A filosofia Africana e o projeto identitário.** In: Educação em Foco; vol. 21, nº3, 2016.

MATOS, Maria Aparecida. **Grucon: ação pedagógica Valandi ou Chilingu? In: NEN. Os negros e a escola brasileira.** Florianópolis/NEN, Nº 6, 1997. (Série Pensamento Negro em Educação)

MAZAMA, A. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128

MBEMBE, Achille. **As Formas Africanas de AutoInscrição.** Estudos Afro-Asiáticos, 2001 pp. 171-209.

\_\_\_\_\_. **Crítica da Razão Negra.** Portugal: Antígona Editores, 2014.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico.** Trad. Bebel Orofino. São Paulo: Cortez, 1997.



MIGNOLO, Walter D. **La idea de américa latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa (2005).

MOORE, Sally Falk. Changing Perspectives on a Changing Africa: The Work of Anthropology. In.: BATES, Robert. H. et. al. **Africa and the disciplines. The contributions of research in Africa to the social sciences and humanities**. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, A. F.; SILVA JUNIOR, P. M. Currículo, transgressão e diálogo: quando outras possibilidades se tornam necessárias. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, vol. 9, nº 18, p. 45-54, jan./abr., 2016.

MONTESQUIEU. **Do Espírito das Leis. Cap I a XXXIII. Rede Equipe Michele**. 2001. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh\\_montesquieu\\_o\\_espirito\\_das\\_lei\\_s.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_montesquieu_o_espirito_das_lei_s.pdf) Acesso em: 20. jun. 2019.

MUDIMBE, Valentin Y. **A invenção da África: Gnose, Filosofia e a ordem do conhecimento**. Edições Pedagógica LDA, 2015. Disponível em: <<https://teoriografia.files.wordpress.com/2015/06/mudimbe-v-y-a-invenc3a7c3a30-de-c3a1frica-2-pp-01-41.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

MUCALE, Ergimino Pedro. **Afrocentricidade: complexidade e liberdade**. Maputo (Moçambique): Paulinas, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ed. Ática, 1988

\_\_\_\_\_. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 177-187.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, no 68, São Paulo, dez/fev/ 2005/2006. p. 46-57.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **III Seminário Nacional Relações Raciais e Educação**, 2003. Rio de Janeiro: PENESB, 2003.

\_\_\_\_\_. **Origens Africanas do Brasil Contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Gaudí Editorial, 2012.

MUNIZ, Ana Maria Alves. **Da luz da lamparina ao opaco refletor: Ituiutaba, Minas Gerais, 1950-1980**. 2014. 177 f. Dissertação (Mestre em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. 2ª Ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MINC, 2002.

\_\_\_\_\_. Entrevista. Acervo – **Revista do Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 5-14, jul./dez. 2009.

NASCIMENTO, Elisa L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. SP: Selo Negro, 2009.

NAVES, Fernanda; KATRIB, Cairo. **Cultura, identidade e religiosidade em Ituiutaba-MG**. Horizonte Científico, Uberlândia, v. 6, n. 2, fev. 2012.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Revista tempo social**. Vol. 19. Nº 1, São Paulo, Junho 2006.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, ano 3, n. 11, nov/2010, p. 03.

\_\_\_\_\_. Denegrindo a educação - um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, Brasília, n. 18, p. 62-73, maio/out. 2012.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

\_\_\_\_\_. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Ensaio Filosóficos**, Cidade Rio de Janeiro, v. 8, p.139-155, dez. 2013. Disponível em: [http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera\\_renato.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf). Acesso em: 22 jul. 2020.

NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS (NEN). **NEN 1986 a 2009: 23 anos de combate ao racismo. Currículo do Núcleo de Estudos Negros Contra o Racismo e sua luta por Direitos Humanos e pela Promoção da Igualdade Racial**. Florianópolis/SC, julho/2009. (mimeo). 2009.

\_\_\_\_\_. **Nação Escola: espaço de luta contra o racismo**. Florianópolis: Atilénde Editora, 2002.

\_\_\_\_\_. **Negros, territórios e educação**. Florianópolis/NEN, nº 7, 2000. (Série Pensamento Negro em Educação).

\_\_\_\_\_. **Negros em Santa Catarina**. Florianópolis: Atilénde, nº 9, 2006 (Série Pensamento Negro em Educação)

\_\_\_\_\_. **Jornal Educa-Ação Afro**, nº1, 1995, p. 3.

\_\_\_\_\_. **Jornal Educa-Ação Afro**, nº11, 1998, p. 4.

OBENGA, Théophile. **O Sentido da Luta Contra o Africanismo Eurocentrista**. Lisboa (Portugal): Edições Pedagogo, 2013.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-asiáticos**. v. 25, n. 3, p.421-461, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v25n3/a03v25n3.pdf> Acesso em: 23. Ago. 2019.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 18: maio-out/2012.

RODRIGUES, Nina. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso, 1957.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caixas do Sul: Educus, 2008.

PASSOS, Joana Célia dos. As contribuições do Núcleo de Estudos Negros na construção e formulação da Pedagogia Multirracial e Popular. In: **Multiculturalismo e a Pedagogia Multirracial e Popular**. Florianópolis/NEN, nº8, 2009.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social. Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, p. 200-212, 1992.

PRANDI, Reginaldo. “**De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião**”. USP, São Paulo, n.46, jun./jul.ago./2000, p. 52-65.

PRADO, Carlos. **Razão e Progresso na Filosofia da História de Hegel**. R. Mest. Hist., Vassouras, V. 12, nº 2. p. 99-114, Julho/dez 2010. Disponível em: <[http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n22010/pdf/005Razao\\_Progresso.pdf](http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n22010/pdf/005Razao_Progresso.pdf)>. Acesso em: 4. dez. 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidade/razionalidade. **Perú Indígena**, vol. 13, nº 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Capítulo II. Colonialidade do poder e classificação social. In: **Epistemologias do Sul**. (Org.). Almedina, CES, Rio de Janeiro, 2009.

RABAKA, R. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146.

RAMNOUX, Clémence. Mitológica do tempo presente. In: LUCCIONI, Gennie, et. al. (Org). **Atualidade do mito**. Tradução de Carlos Arthur R. do Nascimento. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro, Editorial Andes Ltda, 1957.

RAMOSE, Mogobe Bertrand. **Sobre a legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Ensaios Filosóficos**. Volume IV – Outubro/2011. Disponível em: <[http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE\\_MB.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2018.

REALE, Giovanni; ANTISERI Dario. **História da filosofia: do romantismo ao empiriocriticismo**. São Paulo: Paulus, 2005.

REGINA, Jesus Eurico M. Perspectivas atuais da filosofia latino-americana no Brasil. In: Pires, Cecília P. (org.) **Ética e cidadania: olhares da filosofia latino-americana**. Porto Alegre: Dacasa/Palmarica, 1999. p. 9-12.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Política educacional e a Lei 10.639/03: uma reflexão sobre a necessidade de superação de mecanismos ideológicos legitimadores do quadro de desigualdades raciais e sociais na sociedade brasileira. In: COSTA, Hilton; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da (Orgs.). **Notas de história e cultura afro-brasileiras**. Ponta Grossa: Editora UEPG/UFPR, 2007, p. 25-37.

Rodrigues, Raimundo Nina. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso, 1957.

ROMÃO, Jeruse. Há o tema do negro e há a vida do negro: educação pública, popular e afro-brasileira. In: **Educação Popular Afro-brasileira**. Série Pensamento Negro em Educação. Florianópolis/NEN, nº 05, 1999.

\_\_\_\_\_(Org). **História da educação dos negros e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília: MEC/SECAD, 2005.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. RJ, Vozes, 1978.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Dissertação (Doutorado) - Faculdade de educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SAID, Edward. W. **Cultura e imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras: 1995.

SANT'ANA, Joanthas Vilas Boas; LOPES, Cristiane Rosa. Educação brasileira e diversidade étnico-racial: a escola, a exclusão do negro e a necessidade de reinvenção escolar. **Revelli**, vol. 7, nº 2, dezembro, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Poderá o direito ser emancipatório? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, n. 65, p. 21, maio. 2003.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: **Epistemologias do Sul**. (Org.). Almedina, CES, Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_, “Para uma pedagogia do conflito”, in Freitas, Ana Lúcia e Moraes, Salete Campos (Orgs.), **Contra o desperdício da experiência. A pedagogia do conflito revisitada**. Porto Alegre: Redes Editora Lda., 15-40, 2009.

SANTOS, José Antônio dos, (2000). **Raiou “A Alvorada”: intelectuais negros e impressa, Pelotas (1907-1957)**. Dissertação de mestado. Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade federal Fluminense.

Sarlo, Beatriz. **Cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SARTRE, Jean Paul. Prefácio. In: FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2010.

SCHWARCZ, Lilia M. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XX. O contexto brasileiro. In Lilia. M. Schwarcz & Renato da S. Queiroz (Orgs.), **Raça e diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios para a Filosofia da Educação na América Latina. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; MARCONDES, Ofélia Maria. (orgs); **Filosofia da Educação na América Latina: aproximações, perspectivas e diálogos**. 1.ed. São Paulo: Cartago Editorial, 2019.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. 21.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Filosofia na formação universitária**. São Paulo: Arte-Livros Editora, 2011.

SILVA, Dalva Maria de Oliveira. **Memória: lembrança e esquecimento. Trabalhadores nordestinos no Pontal do Triângulo Mineiro (Décadas de 1950 e 1960)**. 1997. 151 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SILVA, Joselina da (2000). **Renascença, lugar de negros no plural. Construções identitárias em um clube social de negros no Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

SILVA, Maria José Lopes da. Pedagogia multirracial. In: LIMA, Ivan Costa (Org.). **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis/NEN, nº 1, 1997. (Série Pensamento Negro em Educação).

\_\_\_\_\_. Educação e descolonização mental. **Anais do Encontro Nacional Afro-Brasileiro**. Universidade Cândido Mendes, 1982.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Multirracial. In: Ivan Costa (Org.). **As idéias racistas, os negros e a educação**. Florianópolis/NEN, nº 1, 2002. (Serie Pensamento Negro em Educação).

SILVA, Petronília Beatriz. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. IN: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Wilson Honório da SILVA. **O mito da democracia: um debate marxista sobre raça, classe e identidade**. São Paulo: Sunder mamm, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

VILAÇA, M. L. C. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **E-escrita**, vol. 1, nº 2, mai./ago., 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Org. Tomaz Tadeu da Silva. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

YOUNG, Robert. J. **Desejo colonial. Hibridismo em teoria, cultura e raça**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ZEA, Leopoldo (org.) **Fuentes de la cultura latinoamericana**. 3 vols. México, Fondo de Cultura Econômica. 1991.

## 6.1 - FONTES COMPLEMENTARES

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado: nota sobre os aparelhos ideológicos**. 6ª ed. RJ, Graal, 1992.

ARENDDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

AZEVEDO, Célia Maria M. de. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

AZIBEIRO, Esperança N. **Movimentos sociais, paradigma da complexidade e intercultural**. Disponível em: <[www.naya.org.ar/congresso2000](http://www.naya.org.ar/congresso2000)> acessado em outubro de 2018.

BANTON, Michael. **A idéia de raça**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BARCELOS, Luiz Cláudio. **Mobilização racial no Brasil: uma revisão crítica**. In: Afro- Ásia. Nº 25-26, Salvador, CEAO/FFCH, 1996.

BENEDICTO, Ricardo M. **Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**. Rio de Janeiro, 2002.

BENTO, Maria A. Silva. **Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais**. São Paulo: Ática, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, J. Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ª ed. RJ, Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos R. **Da educação fundamental ao fundamental da educação**. Cadernos do CEDES. SP, 1(1):5-34. (mimeo)

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: I.Pinto, Antonio L. T.; Windt, Márcia C. V. S.; Céspedes, Livia. 37. ed. São Paulo: Saraiva, 2005. (Série Legislação Brasileira).

\_\_\_\_\_. Minc/Fundação Palmares. **Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Declaração e Programa de Ação. Brasília: 2002.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4 ed. Brasília, Coordenação de Publicações, 2007.

CADERNOS DE PESQUISA. **Raça negra e educação**. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, nº 63, 1987.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. Editora Brasiliense, SP, 1986.

- \_\_\_\_\_. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Convite a Filosofia.** São Paulo: SP: Editora Ática, 2004
- CANDAU, Vera Maria. (org.). **Sociedade, educação e culturas(s): questões e propostas.** RJ, Vozes, 2002.
- CARDOSO, Marcos. **Movimento negro em Belo Horizonte (1978-1998).** Belo Horizonte: Mazza, 2002.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. **A escola e a república.** Coleção Tudo é história, nº 127, SP, Brasiliense, 1989.
- CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar.** São Paulo: Summus, 2000.
- CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil.** 2ª ed. SP, Brasiliense, 1980.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique; RAMOS, Maria Estela Rocha (Orgs.). **Espaço urbano e afrodescendência: estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas.** Fortaleza: Edições UFC, 2007.
- \_\_\_\_\_. Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescendentes. In: COSTA, Sylvio G., PEREIRA, Sonia. **Movimentos Sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade.** Fortaleza: Editora UFC, 2006.
- \_\_\_\_\_. Pesquisas educacionais em temas de interesse dos afrodescendentes. In: LIMA, I. C. et al. **Os negros e a escola brasileira.** Nº 06, Florianópolis, NEN, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Africanidade, afrodescendência e educação.** Educação em Debate, Fortaleza, ano 23, v. 2, nº 42, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Textos para o Movimento Negro.** RJ: Edicon, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Movimento de Consciência Negra na década de 1970.** In: **Educação e Debate.** Fortaleza: Edições UFC, ano 25, v. 2, nº 46, 2003.
- D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil.** RJ: Pallas, 2001.
- DARWIN, Charles Robert. **A origem das espécies.** 3ª ed. São Paulo. Editora Martin Claret. Tradução. 1859 [2004].
- FAORO, Raimundo. **Os donos do Poder: formação do patronato político brasileiro.** Porto Alegre:
- FERNANDES, Florestan. & BASTIDE, Roger. **Branços e negros em São Paulo.** 2ª ed. v. 35. SP: Cia. Ed. Nacional, 1965.
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos.** 2ª ed. Revista. SP: Global Ed., 2007.
- \_\_\_\_\_. **A integração do negro na sociedade de classes: no limiar de uma nova era.** USP/Dominus Editora, 1965. Volume II

- \_\_\_\_\_. **O significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FOÉ, Nkolo. **África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “Acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica?**.Educar em Revista, Curitiba, Editora UFPR, n. 47, p. 175-228, jan./mar. 2013. Acesso em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n47/11.pdf>> Acesso em: 28. set. 2019.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola,1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. SP, Cortez, 1984.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação**. SP, Cortez, 2000. (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor)
- GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. SP: Cortez,1992.
- GOMES, Nilma Lino. **A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro**. In: SILVA, Petronilha B. G. e & BARBOSA, Lucia M. de Assunção (org). **O Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro**. SP, Ufscar, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GONÇALVES, Luiz A. de O. **Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sóciopolíticos**. Revista Brasileira de Educação. ANPED/Autores Associados: Campinas, nº 9, 1998
- \_\_\_\_\_. **Movimento Negro e Educação**. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED n.º 15. São Paulo: Editora Autores Associados, 2009.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação popular: entre a modernidade e a pós-modernidade**. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Educação popular hoje: variações sobre o tema**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 2002.
- HASENBALG, Carlos. A. **Discriminação e desigualdades no Brasil**. RJ, Graal, 1979.
- HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Brasília: IPEA, 2001.
- HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: 2002.
- JACOUND, Luciana de Barros. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: IPEA, 2002.



LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LIBÂNEO, José C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Ivan Costa. **Uma proposta pedagógica do Movimento Negro no Brasil: Pedagogia Interétnica, uma ação de combate ao racismo**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis:SC, 2004.

MARX, Anthony W. **A construção da raça e o Estado-Nação**. In: Estudos Afro-Asiáticos, 25. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, RJ, 1995.

MATTOSO, Kátia de Q. **Ser escravo no Brasil**. Trad. James Amado. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MOURA, Clóvis. **Dialética do negro no Brasil**. São Paulo: Anita, 1994.

NASCIMENTO, Abdias. Thot: **escriba dos deuses**. Brasília: n. 3, set/dez, 1997.

\_\_\_\_\_. **O Quilombismo**. 2ª Ed. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MINC, 2002.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: **Sankofa: resgate da cultura afro-brasileira**. 2 vol. Rio de Janeiro, 1994.

\_\_\_\_\_. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2003.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga**. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ORTIZ, Renato. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. SP, Ed. Brasiliense, 1985.

PASSOS, Joana Célia dos. **A formação de educadores para uma prática pedagógica multirracial e popular: uma proposta do Núcleo de Estudos Negros**. In: III Seminário Nacional “Relações Raciais Educação”. Niterói: PENESB, 2003.

PATO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: Queroz, 1991.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Rio de Janeiro, Vozes, 1978.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação, gênero e raça**. São Paulo, 1997. (mimeo).

SANTANA, Luiz Carlos. **Breve memorial do movimento negro no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. Escola de Comunicação/UFRJ, 1998 (Papéis Avulsos, nº 53).

SANTOS, Gilca Ribeiro dos. **O pensamento educacional de Francisco Lucrecio e Ironides Rodrigues**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação, Uberlândia, MG, 2013.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O movimento Negro e a crise brasileira**. Política e Administração, Rio de Janeiro, v 2, 1985.

SANTOS, Paulo R. Dos. **Instituições Afro-brasileiras**. Rio de Janeiro. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1984.

SANTOS, Renato Emerson dos (Org). **Diversidade, espaços e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHRENER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização**. São Paulo: 1999a.

SCHWARCZ, Lilia M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)**. . São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 3, p. 619-634, 2006.

\_\_\_\_\_. **Como ler um texto de Filosofia**. São Paulo, ed. Paulus, 2008. (Coleção Como ler Filosofia).

\_\_\_\_\_. **Educação, sujeito e história**. 3 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2012.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, ed. Cortez, 24ª edição, 2016.

SILVA, Ana Célia da. Ideologia do embranquecimento. In: LIMA, Ivan C.(Org). nº1, **Série Pensamento Negro em Educação**, Florianópolis, NEN/ 1997b.

\_\_\_\_\_. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CED, 1995.

SILVA, Joselina da. A União dos Homens de Cor: aspectos do Movimento Negro dos anos 40 e 50. In: **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, nº 2, 2005.

\_\_\_\_\_. Clubes sociais negros do Rio de Janeiro. In: VASCONCELOS, José G. (Org.). **Interfaces metodológicas na história da educação**. Fortaleza: UFC Edições, 2006.

SILVA, Marcos R. da. O Negro no Brasil: história e desafios. Brasília: FTD, 1987.  
SILVA, Maria do Carmo V. da. **Breve perspectiva histórica sobre a problemática educativa das minorias étnicas**. Disponível em <[www.multiculturas.com/m\\_carmo\\_educ\\_multic.htm](http://www.multiculturas.com/m_carmo_educ_multic.htm)> acessado em abril de 2019.

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolar e a questão étnico-racial na escola. **Revista Educação PUC-Campinas**, volume 21, nº 2, 2016.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. BH, Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis/Rj: Vozes, 2000.

SILVÉRIO, Valter R. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, Joaze (org). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (Coleção Política da Cor).

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartel; Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. RJ, Paz e Terra, 1992.

SODRE, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Maria Elena V. **Ideologia racial, movimento negro no Rio de Janeiro e educação escolar**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: DAGNINO, Evelina (Org.). **Anos 90: Política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. RJ, Paz e Terra, 1992.

VIOTTI DA COSTA, Emília. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. Editora Unesp, SP, 1999.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. **Anuário Mariateguiano**, Lima, v. 9, n. 9, 1997.

\_\_\_\_\_. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, n. 37, p. 4-28, 2002.

\_\_\_\_\_. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. **Clacso:2005**. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf) Acesso em 05 mar 2020.