

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Andrea Lugo Nectoux

**POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL EM FILOSOFIA:  
UMA CONTRIBUIÇÃO INTERCULTURAL PARA O  
ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DA  
FILOSOFIA AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Produto educacional: Material Didático**  
**“Relações Étnico-Raciais e Filosofia Africana e Afrodiaspórica:  
uma perspectiva Decolonial”**

Rio de Janeiro  
2021



Andrea Lugo Nectoux

**POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL EM FILOSOFIA:  
UMA CONTRIBUIÇÃO INTERCULTURAL PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS E DA FILOSOFIA AFRICANA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Produto educacional: Material didático  
"Relações Étnico-Raciais e Filosofia Africana e Afrodiaspórica:  
uma perspectiva Decolonial"**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito para obtenção do título de Mestre em práticas de Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Flávia Vieira da Silva do Amparo

Co-orientador: Prof Dr Rogério Mendes Lima

Rio de Janeiro  
2021

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

<p>N469 Nectoux, Andrea Lugo Por uma educação decolonial em filosofia: uma contribuição intercultural para o ensino das relações étnico-raciais e da filosofia africana na educação básica / Andrea Lugo Nectoux. - Rio de Janeiro, 2021.</p> <p>186 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Orientador: Flávia Vieira da Silva do Amparo. Co-orientador: Rogério Mendes Lima.</p> <p>1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Filosofia africana. 3. Educação étnico-racial. 4. Brasil. [Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003]. I. Amparo, Flávia Vieira da Silva do. II. Lima, Rogério Mendes. III. Colégio Pedro II. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 107</p>
---

Andrea Lugo Nectoux

**POR UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL EM FILOSOFIA:  
UMA CONTRIBUIÇÃO INTERCULTURAL PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS E DA FILOSOFIA AFRICANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Produto educacional: Material didático  
“Relações Étnico-Raciais e Filosofia Africana e Afrodiaspórica:  
uma perspectiva Decolonial”**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Banca Examinadora:

---

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Flávia Vieira da Silva Amparo - MPPEB - CPII

---

Co-orientador: Professor Dr Rogerio Mendes de Lima - MPPEB – CPII

---

Professor Dr Renato Nogueira – UFRRJ

---

Professora Dr<sup>a</sup> Maria Betânia Pereira – UERJ

---

Professor Dr Eduardo Folco Capossoli- MPPEB – CPII

---

Professora Dr<sup>a</sup> Aira Suzana Ribeiro Martins - MPPEB – CPII

Rio de Janeiro  
2021

Dedico este trabalho à minha mãe,  
Maria Selva, a maior incentivadora  
dos meus sonhos e lutas.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de demonstrar meu profundo agradecimento e minha reverência à minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Flávia Vieira da Silva do Amparo, professora dadivosa na tarefa de inspirar e iluminar caminhos, que tenho a honra de ter como mestre. Agradeço também ao meu co-orientador, Dr Rogério Mendes Lima, cujo olhar criterioso contribuiu de maneira inestimável para o aprimoramento desta dissertação.

Também agradeço a generosidade dos membros da banca de qualificação, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Carolina Rigoni, do CII, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Betânia Pereira, da UERJ, e Prof Dr Renato Nogueira, da UFRRJ. Agradeço também a disponibilidade do novo membro da banca de defesa, Prof Dr Eduardo Folco Copossoli, bem como à suplente Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aira Suzana Ribeiro Martins, do CII. Diante de tantos desafios e instabilidades que se apresentam em tempos tão atípicos, como o nosso, de pandemia e incertezas, minha gratidão se faz ainda maior por sua disposição em participar desta etapa final do trabalho.

“Gracias a la vida que me ha dado tanto”...agradeço às minhas filhas, Frances e Clara, que dividiram com este mestrado as horas livres de sua mamãe. Agradeço a sua generosidade e a compreensão, pois apesar da pouca idade souberam reconhecer a importância deste mestrado para mim e me proporcionaram as condições para concluí-lo, mesmo em situação adversa, de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19. Agradeço também a meu marido e companheiro, Klauss, pois este trabalho só foi viável com sua leal colaboração e parceria.

Agradeço à minha mãe, que acompanhou todo o processo deste projeto, mesmo à distância. Dividiu comigo muitas inquietações, muitas “des-cobertas”, muitas perplexidades...e nessa caminhada, comigo, acredito, aprofundou sua formação intercultural e seu compromisso antirracista, na atuação em sala de aula. Como professora de Língua Portuguesa, ela também me auxiliou muito na redação desta dissertação, sempre disponível a ser minha primeira leitora crítica.

Agradeço à comunidade escolar do CE Castelnuovo, onde leciono, sobretudo aos meus alunos. Muito aprendi e sigo aprendendo com eles, diariamente. Pensando sempre neles, em atualizar sua potência, que procurei, através deste mestrado, qualificar minha reflexão e prática. Obrigada por embarcar nessa experiência, em que nós todos nos transformamos ao tensionar as possibilidades na direção da construção de um mundo melhor para todos. Um mundo onde caibamos, integral e autenticamente, todos.

*Como la Cigarra*

*Tantas veces me mataron  
Tantas veces me morí  
Sin embargo estoy aquí resucitando  
Gracias doy a la desgracia  
Y a la mano con puñal  
Porque me mató tan mal  
Y seguí cantando*

*Cantando al sol como la cigarra  
Después de un año bajo la tierra  
Igual que sobreviviente  
Que vuelve de la guerra*

*Tantas veces me borraron  
Tantas desaparecí  
A mi propio entierro fui sola y llorando  
Hice un nudo del pañuelo  
Pero me olvidé después  
Que no era la única vez  
Y seguí cantando*

*Maria Elena Walsh*

## RESUMO

NECTOUX, Andrea Lugo. **Por uma educação decolonial em Filosofia: uma contribuição intercultural para o ensino das relações étnico-raciais e da Filosofia Africana na educação básica.** 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2021.

As relações raciais e o racismo são questões que têm ganhado cada vez mais visibilidade, relevância e espaço no debate público brasileiro, sobretudo a partir do início deste milênio, em função da crescente implantação de ações afirmativas. Um importante marco nessa direção foi a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana em todo o currículo da Educação Básica. Diante desse contexto, este trabalho se insere no referido debate, buscando contribuir para a concretização dos objetivos de tal dispositivo, em seu mais profundo sentido antirracista. Nesse sentido, este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa que investiga como o ensino de Filosofia Africana pode embasar uma prática pedagógica capaz de mobilizar a problematização das relações étnico-raciais na sociedade brasileira e ensinar reflexões críticas a respeito dos processos de construções das identidades raciais e suas dinâmicas no âmbito da colonialidade. Nesse sentido, partindo da reorientação decolonial da perspectiva de análise, procurou-se, em um primeiro momento, entender como a ideia de raça e o racismo estruturam nossa realidade social e nossos processos de subjetivação, utilizando algumas ideias do pensamento decolonial, em sentido amplo, especialmente alguns conceitos elaborados pelo grupo de estudo modernidade/colonialidade, assim como ideias do pensamento negro brasileiro, algumas ideias do pensamento pós-colonial e do pensamento africano e afrodiáspórico. Partindo dessa base teórica, articulada com o conhecimento concreto desenvolvido a partir das percepções obtidas no exercício docente, procurou-se elaborar uma prática pedagógica decolonial de caráter intercultural crítico, calcada no ensino das relações étnico-raciais e da Filosofia Africana enquanto referencial filosófico outro, produzido a partir da subalternidade invisibilizada, cujo movimento de insurgência aponte para a problematização da colonialidade e proporcione outras bases, não eurocentradas, para a orientação existencial. Para tanto, diante da lacuna que existe no mercado editorial no que se refere a materiais didáticos de Filosofia que extrapolem o cânone oficial, monológico e eurocêntrico, e que privilegiem a temática da questão racial sob o aspecto filosófico, produziu-se um livro didático a partir da perspectiva decolonial sobre as relações étnico-raciais e a Filosofia Africana direcionada ao Ensino Médio, para que professores disponham de um recurso didático sistematizado para a difusão da Filosofia Africana no âmbito escolar.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia Africana; Educação Básica; Lei 10.639/03; Decolonialidade; Interculturalidade; Educação Antirracista.

## RESUMEN

NECTOUX, Andrea Lugo. **Por una educación decolonial en Filosofía: una contribución intercultural a la enseñanza de las relaciones étnico-raciales y de la Filosofía Africana en la educación Básica.** 2021.186 f. Disertación (Maestría) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2021.

Las relaciones raciales y el racismo son temas que han ganado cada vez más visibilidad, relevancia y espacio en el debate público brasileño, especialmente desde el inicio de este milenio, debido a la creciente implementación de acciones afirmativas. Un hito importante en esta dirección fue la promulgación de la Ley 10.639 / 03, que hizo obligatoria la enseñanza de la historia y la cultura africanas en todo el plan de estudios de Educación Básica. En este contexto, este trabajo forma parte de ese debate, buscando contribuir al logro de los objetivos de tal dispositivo, en su más profundo sentido antirracista. En este sentido, este estudio consiste en una investigación cualitativa que indaga cómo la enseñanza de la Filosofía Africana puede sustentar una práctica pedagógica capaz de movilizar la problematización de las relaciones étnico-raciales en la sociedad brasileña y suscitar reflexiones críticas sobre los procesos de construcción de la cultura racial, e identidades sociales, su dinámica en el ámbito de la colonialidad. En este sentido, a partir de la reorientación decolonial de la perspectiva de análisis, intentamos, en un primer momento, comprender cómo la idea de raza y racismo estructura nuestra realidad social y nuestros procesos de subjetivación, utilizando algunas ideas del pensamiento decolonial, en un sentido amplio, especialmente algunos conceptos desarrollados por el grupo de estudio de la modernidad / colonialidad, así como ideas del pensamiento negro brasileño, algunas ideas del pensamiento poscolonial y del pensamiento africano y afrodiaspórico. A partir de esta base teórica, articulada con los conocimientos concretos desarrollados a partir de las percepciones obtenidas en el ejercicio docente, se intentó desarrollar una práctica pedagógica decolonial de carácter crítico intercultural, basada en la enseñanza de las relaciones étnico-raciales y la Filosofía Africana como otra referencia filosófica, producida desde la subordinación invisible, cuyo movimiento insurgente apunta a la problematización de la colonialidad y proporciona otras bases no eurocéntricas para la orientación existencial. Por tanto, ante la brecha que existe en el mercado editorial en cuanto a materiales didácticos de Filosofía que van más allá del canon oficial, monológico y eurocéntrico, y que privilegian el tema de la cuestión racial desde un punto de vista filosófico, se ha elaborado un libro didáctico, producido desde la perspectiva decolonial sobre las relaciones étnico-raciales y la Filosofía Africana orientada a la Educación Secundaria, de manera que los docentes dispongan de un recurso didáctico sistemático para la difusión de la Filosofía Africana en el contexto escolar.

**Palabras-clave:** Enseñanza de la Filosofía Africana; Educación Básica; Ley 10.639/03; Decolonialidad; Interculturalidad; Educación antirracista.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1.1.Os ventos do Norte não movem moinhos.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2. Buscando outras cartografias.....</b>	<b>19</b>
<b>2. CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1. Considerações preliminares sobre as relações étnico-raciais.....</b>	<b>31</b>
<b>2.2. Aportes Decoloniais.....</b>	<b>33</b>
<b>2.3. Colonialidade, negritude e a condição do negro no Brasil.....</b>	<b>49</b>
<b>2.4. Notas sobre um elemento chave da colonialidade: o epistemicídio.....</b>	<b>56</b>
<b>2.5. A escola e as questões raciais.....</b>	<b>60</b>
<b>2.6. A Lei 10639/03 e caminhos para uma educação intercultural.....</b>	<b>72</b>
<b>2.7. Ecologia de saberes como modelo para um diálogo intercultural.....</b>	<b>85</b>
<b>2.8. Interculturalidade em Filosofia: O Ensino de Filosofia Africana no contexto de uma proposta pedagógica Decolonial.....</b>	<b>89</b>
<b>3.METODOLOGIA.....</b>	<b>95</b>
<b>3.1. Premissas metodológicas e características da pesquisa.....</b>	<b>95</b>
<b>3.2. Planejamento das etapas da pesquisa e adaptações.....</b>	<b>99</b>
3.2.1. Etapa exploratório.....	101
3.2.2. Elaboração do material didático.....	111
3.2.3. Aplicação do Material Didático e Coleta de Dados (substituição da aplicação em sala de aula por uma Validação pelos pares).....	115
<b>4. ANÁLISE E DISCUSSÕES .....</b>	<b>119</b>
<b>4.1. Pré-análise .....</b>	<b>120</b>
<b>4.2. Exploração do material.....</b>	<b>122</b>
<b>4.3. Resultados e Discussões.....</b>	<b>126</b>
4.3.1. Categoria Final 1: Considerações acerca da Identidade, da Representatividade e do Lugar de Fala a partir da perspectiva teórica do MD.....	128

4.3.2. Categoria Final 2: Considerações acerca da decolonialidade, como perspectiva teórica do MD.....	140
4.3.3. Categoria Final 3: Aplicabilidade, potencialidades e limitações.....	148
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>155</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário sobre o Material Didático dirigido aos professores</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE B – Citações por Categoria (Categoria Final 1).....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE C – Citações por Categoria (Categoria Final 2).....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE D – Citações por Categoria (Categoria Final 3).....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE E – Citações por Categoria (Categoria Final 4).....</b>	<b>183</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1. Os ventos do Norte não movem moinhos...

*“Jurei mentiras e sigo sozinho  
 Assumo os pecados  
 Os ventos do Norte não movem moinhos  
 E o que me resta é só um gemido  
 Minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos  
 Meu sangue latino, minh'alma cativa  
 Rompi tratados, traí os ritos  
 Quebrei a lança, lancei no espaço  
 Um grito, um desabafo  
 E o que me importa é não estar vencido  
 Minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos  
 Meu sangue latino, minh'alma cativa”*

*João Ricardo e Paulo Mendonça*

A Faculdade de Filosofia ensinou-me, de modo límpido e claro, algo que já estava presente como uma premissa implícita em toda a minha experiência escolar: que o conhecimento verdadeiro não tem tempo nem lugar, e o sujeito do conhecimento não tem cor, gênero, história, nem se submete a nenhuma condição específica de produção. Que a verdade é o valor de um juízo, uma relação lógica, de caráter universal e absoluto. Em relação aos diversos campos científicos, parece-me que a Filosofia apresenta um especial apego à premissa conceitual do conhecimento como absoluto, uma vez que, diferentemente da maioria dos demais saberes, ela não constitui um saber essencialmente empírico, ou seja, não baseia seu modo de análise na experimentação. Nas ciências modernas, o mito da neutralidade do conhecimento embasa a definição hermética do método, de modo que as condições iniciais dos experimentos sejam “filtrados” e as variáveis contingentes descartadas pela via metodológica – de modo a restar somente o que apresenta regularidade, imutabilidade, que possa ser generalizável. Mesmo assim, o resultado, que é a formulação de uma regra geral, é uma generalização, ou seja, tem uma precisão probabilística, não necessária.

Em Filosofia, nossas conclusões não costumam ser extraídas da experimentação concreta, mas da abstração - então, supostamente, os dados que manipulamos, as ideias, já são puros, “limpos de mundo”, por assim dizer. O conhecimento que se busca, em Filosofia, não se apresenta em termos de generalizações, mas em termos de universalidade. Essa concepção de

Filosofia, que é hegemônica na academia, e que pode vivenciar, torna difícil a penetração da consideração das condições históricas de produção de conhecimento nesse campo discursivo, e conduz, invariavelmente, à invisibilização de outros modos de saber (filosóficos, inclusive) produzidos para além do eixo Ocidental e de sua herança epistemológica. O que se produz no âmbito da Filosofia institucional dominante é algo como uma verdadeira "alergia ao espaço" - tomando emprestada a expressão do filósofo Nelson Maldonado-Torres (2008, p. 72) - como um fator de relevância filosófica, embora ela mesma seja expressão circunscrita de uma certa tradição filosófica, marcada seminalmente pela herança metafísica, que teve seu desenho determinado pela experiência de pensamento localizado na Grécia, e mais recentemente, pelo pensamento moderno ocidental, que tem em Descartes seu expoente paradigmático.

Não foi na faculdade de Filosofia que entrei em contato com questões como a relação entre poder e conhecimento, como as condições históricas e culturais do conhecimento, como o condicionamento da geopolítica na produção de saberes, como a relação entre identidade e alteridade nas relações étnico-raciais, como a influência da colonialidade sobre nossas formas de conhecimento e de subjetividade e tantas outras questões que hoje mobilizam este trabalho de mestrado. Pois, embora a Filosofia seja um campo de saber marcado pela característica da criticidade sobre os fundamentos como elemento essencial, ela não costuma refletir esse atributo crítico sobre seus próprios pressupostos históricos. Paira sobre a Filosofia um particular "esquecimento" a respeito dessas questões, consideradas filosoficamente irrelevantes de partida (mas que -e diria mesmo, porque -, se levadas em conta, têm o potencial acarretar a desestabilização de seus valores centrais, como a universalidade do conhecimento, a neutralidade da razão, o pensamento dicotômico ocidental e a supremacia da razão sobre outras faculdades).

Mesmo o pensamento marginal de críticos da tradição ocidental ou da modernidade como valor absoluto, como por exemplo as veredas abertas por Nietzsche, que eventualmente desembocariam em ideias pós-modernas, ideias que circulam de maneira "errante" e experimental na universidade, sofre invariavelmente da essencial "cegueira da colonialidade", outra expressão de Maldonado-Torres (2008, p. 73). Por mais radical que seja o caráter da crítica contra-hegemônica intra-europeia, ela parece sempre incapaz de enxergar o eurocentrismo como problema, portanto, incapaz de alcançar as realidades, as produções e as problemáticas vividas pelo resto do mundo – incapaz de ver o nexo necessário entre modernidade e colonialidade.

Hoje, já um tanto distante do positivismo hegemônico do ensino universitário de Filosofia, tendo sido tocada profundamente pelo chão da escola, por sua realidade concreta e contradições, me pergunto como pudemos, eu e tantos colegas de graduação, percorrer toda a experiência formativa da universidade sem que nos saltasse aos olhos o caráter monológico e exclusivamente eurocentrado das ideias estudadas ali. Como pude não perceber o etnocentrismo flagrante do referencial epistêmico do paradigma de conhecimento em vigor, mesmo sendo, eu mesma, uma mulher latino-americana à margem desse mesmo referencial? Como não reparei a ausência absoluta de autores negros, indígenas, hindus, orientais, aborígenes, entre outros? Como não me dei conta da ausência quase absoluta de mulheres nas bibliografias estudadas, e, de modo geral, no cânone da Filosofia?

Essa foi a grande perplexidade pela qual fui e ainda sou tomada. Assim, uma das preocupações centrais de minha pesquisa, é tentar entender melhor como esse tipo de alienação funciona e fornece condições para a reprodução das condições de uma sociedade desigual estruturada no mito colonial da raça e no racismo.

Foram meus alunos que me despertaram desse sono solipsista e autorreferente. Foi a multiplicidade explícita das condições existenciais, a diversidade concreta de formas de experienciar a vida e de fazer-se sujeito, assim como a riqueza e as adversidades que essa pluralidade representa em uma sociedade racista como a nossa. De certa forma, minha experiência docente foi um choque de realidade para alguém que vivia demasiado no “mundo das ideias”, como eu. E junto de meus alunos, meus parceiros, aprofundo a cada dia mais um passo nesse “descobrimento”.

Hoje em dia, em termos de posicionamento teórico, já não faço coro com as vozes dominantes de minha disciplina, tampouco me preocupo em respeitar os limites disciplinares desse campo de saber. Procuo não subestimar o que não conheço e não me apegar excessivamente ao que domino - o que seria uma postura comum ao etnocentrismo, por sinal, por isso bastante familiar. Encontrei - grata surpresa - uma instituição de pesquisa no âmbito da qual sinto liberdade e estímulo para desenvolver um tipo de investigação e produção acadêmica com foco na ruptura do paradigma dominante e epistemicida, assim como na transformação social pautada em pilares distintos dos que conheci na graduação. Sinto-me encorajada a seguir adiante nesse terreno por mim antes inexplorado, e mesmo ignorado, que é o do estudo das relações raciais e da Filosofia Africana, no âmbito do ensino na educação básica, pensados a partir de uma perspectiva decolonial, e a procurar converter essas reflexões e conhecimentos em práticas pedagógicas capazes de contribuir para libertação dos sujeitos.

Como parto de uma perspectiva decolonial, considero importante delimitar um pouco mais meu *locus* de enunciação, minha perspectiva e o lugar social a partir do qual eu entendo o mundo e de onde eu falo. Sou uma mulher branca, oriunda de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Minha ascendência materna é de origem paraguaia. Faço parte da primeira geração nascida no Brasil e cresci em um lar carregado de influências da América Platina. Talvez a mais marcante tenha sido a diversidade de idiomas falados dentro de minha casa: o português, o castelhano e guarani - e também tudo isso misturado. Sempre achei notável e intrigante o fato de o Paraguai manter a língua dos povos originários - hoje de forma oficial. As canções em guarani que meu avô colocava no toca-discos acompanharam os momentos mais felizes da minha infância. Penso que isso sedimentou em mim um profundo respeito pelas culturas originárias, assim como uma atenção especial às formas de vida que ousam se afirmar para além do esquadro da cultura dominante.

Passei minha infância e adolescência em Porto Alegre, em uma época florescente para a esquerda brasileira. Época de governos progressistas e populares na capital, que experimentavam projetos ousados de efetiva democratização do poder, como o orçamento participativo e a descentralização da cultura. Também foi nessa época que recebemos o Fórum Social Mundial, evento que fazia a cidade virar um verdadeiro território multicultural. Eu pude viver esse momento especial da cidade de forma ativa, pois militava no movimento estudantil na época. Mas apesar de ser sensível aos problemas sociais e procurar atuar no sentido da sua transformação, devo dizer que não percebia a profundidade e amplitude do racismo, em outras palavras, não compreendia seu aspecto estrutural; tampouco nos movimentos de esquerda havia uma significativa penetração das questões étnico-raciais. O que eu percebia no discurso de esquerda dessa época no sul do Brasil era uma ideia vaga de solidariedade com os povos discriminados racialmente e, mas sobretudo, a subordinação da problemática das relações raciais à estruturação de classe da sociedade burguesa, a qual apresentava centralidade absoluta na interpretação dos fenômenos sociais.

Cursei a graduação em Filosofia, na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), sem jamais ter ouvido a expressão “Filosofia Africana”. Uma vez, logo no início do curso, ouvi um colega perguntar sobre a Filosofia Oriental, mas logo foi advertido de que ali não se estudavam “essas coisas”. Hoje consigo enxergar as questões por trás dessa recusa, mas por muito tempo, nem visualizar essa negação como uma questão relevante eu conseguia – o que para mim serve de demonstração da tamanha eficiência do epistemicídio na produção de pontos cegos em nossa perspectiva.

É importante pontuar que a época a que me refiro nesse relato, o tempo de minha graduação, era um momento em que as políticas de cotas sociais e raciais para ingresso em minha universidade ainda não estavam sendo implantadas. O reflexo disso era que, por exemplo, só existia um estudante negro em minha turma de ingresso, que era composta por sessenta alunos. Portanto, o discurso eurocêntrico padrão da instituição não encontrava oposições ou um público culturalmente diverso que tornasse difícil contornar a abordagem das questões da diversidade cultural e epistêmica, como creio que a realidade proporcionada pela vigência da lei de cotas tornou. A concreta presença representativa da multiplicidade racial e pluralidade étnica, assim como de outros grupos discriminados da população, contribui imensamente para o importante objetivo político-epistemológico de ampliar a gama de perspectivas, de problematizar os lugares comuns da visão dominante e revelar seus pontos cegos.

Atualmente, sou professora na rede pública do Rio de Janeiro, em uma escola noturna que contempla o ensino médio regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), função que desempenho há cinco anos. Apresentar minha perspectiva implica falar da branquitude intrínseca ao modo como sou concebida na sociedade e aos privilégios de que disponho. O fato de nunca ter percebido a contradição do eurocentrismo da academia, por exemplo, considero hoje ser um efeito dessa branquitude.

É característica do processo de racialização do branco em uma sociedade colonial que ele não se veja racializado, que ele se entenda como um sujeito universal - justamente o modelo de sujeito com o qual a Filosofia trabalha. Por isso, comumente o branco costuma creditar seus êxitos sociais somente ao mérito próprio, não compreendendo, e em outros casos negando-se a admitir, que ele desfruta de benefícios materiais e simbólicos que facilitam seu posicionamento em lugares de poder, ao passo que as existências marcadas pela raça ou outros marcadores da diferença tem sua mobilidade social obstruída, por amplos e diversos expedientes da estrutura colonial racista.

Para um branco, assumir a perspectiva decolonial significa renunciar à zona de conforto de representar a si mesmo como a subjetividade padrão e assumir as implicações que sua própria racialização apresenta, ou seja, compreender-se como beneficiário secular de privilégios indevidos. Diante disso, acredito que uma branquitude crítica deve responsabilizar-se e engajar-se na luta por outra estrutura social em que não haja privilégios particulares, mas sim direitos para todos e justiça social.

Entretanto, enquanto mulher branca, não posso dizer que esse modo de interpretar a realidade, atento à problemática racial e suas amplas e profundas implicações na experiência vivida, tenha sido fácil e muito menos que é um processo concluído. Assumir a postura decolonial não diz respeito meramente ao domínio de determinada chave analítica, mas traz como consequência a demanda existencial do contínuo escrutínio crítico das coordenadas que situam nossa subjetividade, bem como o reposicionamento subjetivo a partir de outras coordenadas, a serem descobertas (desencobertas e criadas) a cada dia. Esses referenciais outros não estão dados, como o modelo de subjetividade moderna que permeia toda a nossa experiência existencial, e o cânone ocidental e suas noções basilares. Para o empreendimento decolonial de políticas, epistemologias e subjetividades outras há que se desconstruir a tendência que temos, nós que fomos formados segundo o paradigma etnocêntrico da modernidade colonial, de naturalizar e reproduzir suas representações e modelos automaticamente.

Além disso, há que assumir o compromisso incerto e cheio de obstáculos de criar formas de engendrar o presente, de viver a vida, de se relacionar com a realidade, conjugando o resgate do que se fez inaudito pela colonialidade com utopias futuras de efetiva equidade. Se trata do compromisso de criar travessias, como nos informa a expressão do título do livro de Wanderson Flor do Nascimento (2020) sobre Filosofia Africana, *“entre apostas e heranças”*. Nessa direção, inspira-nos a potência de Exu, que, segundo o provérbio iorubá - presenteado por esse mesmo livro de Nascimento - é aquele *“que matou um pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje”*, para subverter a ideia moderna da linearidade do tempo, para ressignificar o passado, criar um presente generoso e potente e sonhar um futuro justo e plural.

A partir da consciência desse compromisso, como professora, vi-me convocada à construção de estratégias pedagógicas decoloniais, orientadas à formação intercultural e antirracista. No entanto, não foi surpresa que não encontrasse muito material didático, para uso em sala de aula, a respeito do ensino das relações raciais e sobre o racismo na perspectiva filosófica, tampouco sobre Filosofia Africana e Ameríndia. No decorrer da pesquisa, fui operando em minha ótica o giro perspectivo de abordagem e aperfeiçoando modos de encontrar e coletar subsídios teóricos (porque a tradição da política editoria brasileira, de modo geral, também é eurocentrada, portanto não costuma privilegiar as produções fora desse eixo geográfico). Fui também me aprofundando nas premissas decoloniais, aproximando-me das suas problemáticas, das principais categorias de análise do tema das relações raciais e do material que pude encontrar sobre Filosofia Africana.

À medida que me aprofundava, ia constatando o grande potencial das Filosofias Africanas para mobilizar processos pedagógicos descolonizadores para a problematização das identidades coloniais, para a construção de identidades calcadas no reconhecimento de si e da alteridade e para a construção de uma nova sociedade baseada nos valores da interculturalidade. Considero essa proposta capaz de fazer jus à pluralidade cultural do mundo e, particularmente, do Brasil, a partir da riqueza que a diferença cultural constitui, e ao mesmo tempo pautar a equidade das diferenças, efetivada concretamente em aberturas mútuas para intersubjetivações catalisadoras de identidades complexas e descolonizadas. Frente às formas específicas de multiculturalismo, a perspectiva que inspira este trabalho não se confunde com o multiculturalismo assimilacionista (CANDAUI, 2013, p. 20), pois não visa à mera inclusão dos grupos racializados e discriminados à cultura dominante (que se apresenta como sem viés). Tampouco considera-se que o diálogo intercultural se dê sem tensões e contraposições pois existe uma assimetria fundamental nas relações culturais no âmbito da colonialidade que não seria diluída pela simples revelação de seu caráter artificial.

Este trabalho, assim, carrega o compromisso de contribuir de alguma forma para a transformação social, de modo a servir, à sua medida, para a criação das condições conforme as quais a equidade real seja possível: uma efetiva descolonização. Por isso o multiculturalismo que embasa nossos ideais privilegia a insurgência das epistemologias e cosmovisões subalternas e o diálogo entre aqueles que programaticamente não foram escutados, ou seja, não tiveram suas vozes reconhecidas pelo referencial dominante, as existências subalternizadas pelo projeto da modernidade ocidental. A aposta é que a abertura do horizonte monocultural do projeto ocidental às ideias da subalternidade insurgente possa transformar o mundo no sentido de uma radical democracia.

Dessa forma, esta pesquisa consiste em um esforço teórico e didático de sistematizar estrategicamente um recorte da Filosofia Africana, capaz de levantar questionamentos a respeito dos valores coloniais, de modo a desestabilizar sua hegemonia em nossas consciências. É sabido que as transformações não se fazem somente de críticas, mas elas são imprescindíveis na construção de qualquer mudança. A Filosofia Africana ou melhor, as Filosofias Africanas, apresentarem grande diversidade de acordo com as especificidades culturais e históricas de cada povo africano. Catalogá-las seria inviável dentro do escopo de um mestrado da área de ensino. Tampouco temos o intuito de abranger a totalidade, ou mesmo uma gama muito extensa de vertentes filosóficas.

A intenção neste trabalho é apresentar uma seleção de pensamentos africanos e afrodiaspóricos, focalizados em função das questões que debatem, de modo que através da sua abordagem em sala de aula sejam oferecidos instrumentos conceituais e existenciais para problematizarmos e repensarmos a nós mesmos, nossas identidades e as relações étnico-raciais no âmbito da colonialidade, sobretudo em nosso país.

Apesar de toda a diversidade do pensamento africanos, tendo esses objetivos em mente, podemos destacar alguns ricos elementos estruturantes que subjazem às particularidades e que contrastam de tal forma com a concepção ocidental que torna incontornável sua reconsideração crítica e sua relativização. Reverter o epistemicídio que o pensamento africano sofreu através da exposição de sua riqueza silenciada, encoberta ou resistente, presente de forma mais ou menos evidente em práticas, valores e cosmovisão que compartilhamos (uma vez que a cultura brasileira é, em grande medida, afrodiaspórica), além de atuar na direção da reparação de uma injustiça epistêmica, carrega o potencial de operar o agenciamento dos que foram desagenciados pela colonialidade.

Penso que o ensino de Filosofia Africana pode, em alguma medida, contribuir na restituição de parte da herança de pensamento negada, ou seja, restituir o devido lugar do pensamento africano e afrodiaspórico e de seus produtores no universo das grandes experiências de pensamento – e dessa forma contribuir para a reversão do vil efeito de desqualificação ontológica promovida pela lógica colonial. O contato com o pensamento africano pode ser capaz de nos proporcionar acesso a outro tipo de experiência e compreensão de mundo, que extrapolam o esquema da racionalidade ocidental, marcada pelo reducionismo, dualismo e fragmentação analítica, e intrinsecamente vinculada a um projeto de poder que opera sobre as bases do racismo.

A Filosofia Africana, conforme a ênfase e o recorte que procurei oferecer, apresenta características singulares e potentes para alicerçar modos outros de vida. Aponto como fundamental a percepção de que diferentemente do pensamento ocidental, ela privilegia operações conjuntivas em seu processo de conhecimento e não disjuntivas. Isso significa dizer que o pensamento africano, em suas diferentes expressões, não parece priorizar processos dialógicos dicotômicos, analíticos, por oposição de valores, mas sim a busca por consenso baseada na intersubjetividade. O conhecimento, assim, tem o sentido de uma produção coletiva, uma construção. A própria humanidade não está dada, mas deve ser construída na comunidade, o que nos é apresentado através da ideia filosófica do Ubuntu: *sou porque somos*.

Em vez do Ser e da essência, a noção central da Filosofia Africana é o vir-a-ser, sobretudo através da ideia onipresente no continente africano de Força Vital. Força vital é energia, movimento, é a vida sendo – e toda a natureza compartilha dessa forma de espírito. Homem e natureza, portanto, não se encontram separados, não constituem modos de ser distintos (e hierarquizados, como acontece no pensamento ocidental) mas integrados, interligados e interdependentes. Também os que já morreram e os que ainda não nasceram fazem parte dessa rede, o que confere uma perspectiva de continuidade que molda um outro tipo de ética, distinta da ocidental.

Diante da crise e saturação evidente do modelo moderno, evidenciado de modo flagrante por sua consequência mais extrema que é a possibilidade concreta de levar a vida humana ao desaparecimento em um curto prazo por sua postura predatória em relação à natureza e às futuras gerações, não seria a hora de evocar a Filosofia Africana para projetar modos outros de vida, que talvez possam redirecionar nossa civilização ao largo da autodestruição?

## **1.2. Buscando outras cartografias**

Os fundamentos teóricos que nutrem esta investigação e proposta pedagógica, em suas bases, direção e horizonte, provém do pensamento decolonial. Ainda que no decorrer do desenvolvimento deste trabalho o sentido que conferimos à decolonialidade fique mais claro, acreditamos ser necessário apontá-lo, de forma preliminar, desde já, nesta introdução.

Em primeiro lugar, a caracterização do embasamento teórico deste trabalho como decolonial significa que serão utilizados de modo basilar as principais ideias elaboradas pelo grupo de estudos modernidade/colonialidade. Esse grupo, formado sobretudo por intelectuais latino-americanos (como os argentinos Enrique Dussel e Walter Mignolo, os porto-riquenhos Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel, a norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o colombiano Santiago Castro-Gomes e o peruano Aníbal Quijano) desde o início dos anos 2000, tem desenvolvido o imprescindível trabalho de criar - a partir da proposta de um programa de investigação baseada em outra postura teórica e prática em relação à epistemologia hegemônica - categorias analíticas capazes de oferecer importantes instrumentos para reinterpretar a modernidade, a realidade colonial e a história. Essa interpretação diversa baseia-se, em grande medida, em jogar luz sobre atores, pensamentos e movimentos descartados e renegados pela ordem hegemônica moderno-ocidental. A ideia desse grupo é

clara e radicalmente contra-hegemônica, e seus objetivos, descolonizadores não somente no que se refere à produção de ideias, mas também à produção de subjetividade e transformação social.

Mas podemos interpretar a decolonialidade como uma orientação que não se restringe (embora a contemple de modo especial) à produção e à atuação dos pensadores do grupo M/C. Neste trabalho, estaremos conferindo esse sentido mais amplo à decolonialidade, sobretudo como uma reorientação perspectiva, que pressupõe a reversão da desqualificação ontológica dos sujeitos subalternizados e de seu apagamento, e uma abertura aos saberes e proposições dos movimentos sociais e dos grupos minoritários (sociologicamente). A partir do entendimento da decolonialidade nesse sentido amplo, podemos abranger também as práticas, movimentos e o pensamentos de resistência dos povos originários e afrodiáspóricos brasileiros, assim como a Filosofia Africana. Compreender sua *práxis*, sua luta política e suas cosmovisões através da ideia da decolonialidade significa focalizá-las nos aspectos em que consistem em resistência à assimilação moderno-colonial; em que revelam a pluriversalidade do ser; em que apresentam bases outras - diversas da hegemonia monológica ocidental - para pensar e estruturar a vida; em que subvertem ao reafirmar identidades contra-hegemônicas e plurais; em que encarnam a transformação política na luta por uma sociedade em que seus mundos e seus pensamentos, e outros mais, sejam possíveis.

Sabe-se que as produções dos povos indígenas, africanos e afrodiáspóricos não se nomeiam decoloniais, que por sinal é um conceito muitíssimo mais recente que a tradição desses povos, que são imemoriais; sabe-se também que essas matrizes comportam outras possíveis focalizações. Entretanto, nossa proposta é abordá-las a partir das ideias da decolonialidade, tendo a colonialidade como categoria central de análise e a abertura intercultural como inspiração e horizonte a ser construído.

Assim, para definir a base conceitual deste trabalho enquanto um estudo de natureza decolonial, procuramos tomar como ponto de partida o pressuposto fundamental a reorientação perspectiva, e assim, privilegiar pensadores, tradições de pensamento e experiências desde o Sul-global. A partir da rejeição da neutralidade do sujeito moderno/colonial, afirmamos nosso ponto de vista e a especificidade de nossa experiência existencial e epistêmica. Mas mais do que um deslocamento geográfico, e longe de qualquer abordagem essencialista, ou chauvinista, trata-se de perspectivar os pontos de vista, ou seja, assumir a relevância da localização histórica e social do sujeito, em termos geopolíticos e corpo-políticos.

Assumir o Sul-global como perspectiva, assim, significa possibilitar o enfoque de determinadas problemáticas que constituem pontos invisibilizados nas abordagens canônicas do conhecimento moderno/colonial. Também implica legitimar e trazer à tona nossos repertórios próprios, teóricos e práticos, explorando nossas próprias trajetórias, sobretudo no que elas expressam resistência ao apagamento colonial e potência para a construção de nossa singularidade. Falamos em Sul-global não tanto como um conceito estritamente geográfico, mas no sentido em que Boaventura de Sousa Santos, articulador de uma proposta político-epistemológica chamada Epistemologias do Sul, se refere a “uma metáfora do sofrimento humano sistêmico e injusto provocado pelo capitalismo global e pelo colonialismo”. (SANTOS, 2010, p.83)

Nessa altura, é necessário abrir um parêntese para comentar uma importante questão que irrompeu no decorrer das reflexões acerca da definição da base teórica que alicerçaria este trabalho. Pode parecer paradoxal que Santos (2002, 2008, 2010, 2016) seja um importante referencial desta pesquisa, sendo ele um europeu. Não seria uma contradição elevar a elaboração intelectual de um homem branco, português a esse grau de importância em um trabalho que se pretende decolonial? Essa questão ganha ainda mais relevo no momento histórico do desenvolvimento das ideias sociais e raciais em que vivemos, momento em que as ideias sobre o *lugar de fala* e a *teoria do standpoint feminist* se tornam populares, embora suas discussões sejam ainda incipientes, introduzidas, sobretudo, pelo já clássico livro da filósofa brasileira Djamila Ribeiro, “*O que é lugar de fala?*” .

O fato é que essa ideia e a problemática teórica envolvida foram apropriadas amplamente por diversos setores da sociedade e da opinião pública, não raro de modo distorcido. Nesse movimento de difusão do conceito do âmbito acadêmico-político para o âmbito do senso comum, muitos aspectos complexos se perderam em função, sobretudo, das condições de um canal importante por qual a militância se dá, hoje em dia, que é o ambiente virtual das redes sociais. Embora seja um ambiente de grande potência, capaz de proporcionar de forma mais democrática a partilha do espaço de fala, também se verifica que tem proporcionado um tipo de comunicação que contribui para a difusão de ideias de modo superficial e reducionista. Nesse contexto, a ideia de lugar de fala, popularizou-se, muitas vezes, sem a leitura ou a partir de uma leitura ligeira da obra de Ribeiro (2017), sem a devida pesquisa, reflexão e aprofundamento sobre a ideia de conhecimento situado. Assim, muitas vezes a ideia de lugar de fala é difundida indevidamente como um regime de autorização/desautorização discursiva, segundo o qual somente os sujeitos discriminados poderiam falar sobre assuntos

relativos à discriminação, por exemplo. Dessa forma, é comum escutar a utilização do indevida do conceito da seguinte forma: “Você não tem o direito de falar, pois não tem lugar de fala”. Mas as intelectuais feministas, assim como Djamila Ribeiro, pretendiam revelar algo bem diverso. Elas pretendiam, através dessa categoria, explicitar a localização de todo discurso, a partir do lugar social ocupado por todo o sujeito de conhecimento, e o regime de autorização discursiva que o ocidente impõe sob o véu da universalidade, silenciando os conhecimentos de sujeitos subalternizados, ditos específicos. O que se pretende evidenciando os lugares de fala de fala é, justamente, o fim da cancela colonial que partilha de modo desigual o direito da fala e o reconhecimento enquanto sujeito do conhecimento, que interdita os subalternizados como forma de produzir mais subalternização. Todos têm um lugar de fala, pois todos falam a partir de um pertencimento, de suas características sociais e com base na representação e hierarquização que essas características têm dentro de uma sociedade. Queira o sujeito ou não, ele compartilha experiências de raça, de gênero, de classe, entre outros, com quem ocupa a mesma posição social que ele. Mas esse fato incontornável não significa uma interdição, ou uma circunscrição do perfil de sujeitos aptos a falar sobre determinados assuntos. Indica sim, para um posicionamento consequente, justo e consistente, a consciência desses aspectos, do lugar social ocupado, e da respectiva representação relacional dentro da estrutura colonial.

Frente a tudo isso, acredito que é possível que um sujeito que ocupa um lugar de privilégio (como Santos, e como eu mesma em função da minha cor) assumam uma perspectiva epistêmica crítica, possuam uma representação desnaturalizada dos benefícios relativos de que desfruta e tenha uma consciência desse regime de hierarquizações e de silenciamentos.

Neste trabalho priorizo autores do Sul-global na medida em que, o lugar de fala dos teóricos europeus e norte-americanos geralmente - mas nem sempre - reflete em seus discursos uma miopia crônica em relação às problemáticas vividas pelo Sul, e, portanto, à sua responsabilidade histórica e presente na manutenção da precarização do Sul. Isso não ocorre com Santos, que, pelo contrário, reconhece e atua teórica e praticamente articulando um movimento que propõe uma outra epistemologia, descolonializada, em prol de uma transformação social, baseada na justiça e na equanimidade. Para pensar essa intrincada questão, muito me auxiliou o artigo de Joaze Bernardino-Costa e Ramón Grosfoguel, intitulado “Decolonialidade e Perspectiva Negra”, no qual os autores propõem a ideia de relação entre lugar e pensamento, com a ressalva de que existe diferença entre lugar epistêmico e lugar social:

O fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense a partir do lugar do subalterno.

Justamente, o êxito do sistema-mundo moderno/colonial reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensarem epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. Em outras palavras, o que é decisivo para se pensar a partir da perspectiva subalterna é o compromisso ético-político em elaborar um conhecimento contra-hegemônico.

(BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.19).

Uma reflexão que emerge dessa discussão é que, de fato, nós, que ocupamos posições com algumas coordenadas de privilégio, nos acostumamos a falar tudo o que pensamos, a respeito de tudo, inclusive, substituindo a voz de outros sujeitos – e gerando silenciamento. Porque nosso lugar de fala, em termos raciais, é o do sujeito universal, representação privilegiada na partilha do direito ao discurso, não experienciamos a interdição, o que nos torna suscetíveis a não reconhecer sequer a existência de um regime de partilha, muito menos a sua desigualdade. Para que alcancemos essa compreensão, precisamos partir do questionamento da noção de universal – e encarar que ele é mais um particularismo, com o diferencial de que é um particularismo que não aceita a legitimidade de outros pontos de vista. A ideia do lugar de fala se torna um instrumento conceitual bastante profícuo para a tomada de consciência de todos, e para a orientação metodológica do pensamento que se pretende atuante na direção de uma libertação.

Em resumo, com base nisso, penso que o que torna plausível a colaboração do pensamento de Santos, e deste trabalho também, em um projeto decolonial, em que pese serem produzidos por sujeitos brancos, é o compromisso ético-político-epistêmico assumido, a rejeição da condição de universalidade do sujeito cognoscente moderno-colonial, e o engajamento na construção de um projeto que permita um verdadeiro diálogo horizontal entre os diversos pertencimentos.

Em contraposição ao universalismo do pensamento moderno ocidental, para a construção deste trabalho, serviram de embasamento algumas elaborações teóricas que carregam a marca da pluralidade. Nesse sentido, inspiraram-me os conceitos da ecologia de saberes e hermenêutica diatópica, de Boaventura de Souza Santos; a interculturalidade, sobretudo como a concebe Catherine Walsh e Vera Candau; a pluriversalidade, conforme Mogobe Ramose; a ideia de transdisciplinaridade de Enrique Dussel; e a universalidade concreta (em contraste com a universalidade abstrata), segundo diversos autores decoloniais. Todas essas construções teóricas convergem na direção da fundação de uma epistemologia outra, que aponta ao resgate e articulação da diversidade dos múltiplos modos de vida e de conhecimento existentes.

Além desse quadro teórico, é imprescindível mencionar o conhecimento prático proveniente da experiência profissional, as observações concretas em sala de aula, e as reflexões a respeito do papel da educação e das práticas pedagógicas em nosso contexto particular. Todo o embasamento teórico levantado e estudado teve como objetivo a concretização material de um produto que pudesse efetivamente instrumentalizar práticas pedagógicas transformadoras das relações coloniais e dos modos de subjetivação em nosso contexto concreto. Foi com base na vivência em sala de aula que essa demanda se revelou e demonstrou suas particularidades. Em função disso, o intuito maior deste estudo e desta produção é catalisar processos críticos de compreensão do fenômeno da colonialidade e do racismo conforme se apresentam em nosso país e contribuir efetivamente para combatê-los.

Enquanto brasileiros, vivemos a colonialidade de uma forma específica, que guarda semelhanças com outros povos subalternizados, mas também singularidades que têm de ser levadas em conta. Assim, além de um estudo sobre a colonialidade de modo geral, também nos importa focalizar a "situação vivida" dos brasileiros e das relações raciais no Brasil. É importante dizer que, embora o pensamento decolonial comece a ter uma inserção no Brasil nos últimos anos, e que possamos abordar de modo decolonial as ideias de diversos pensadores brasileiros, os expoentes da rede de investigação da M/C são latino-americanos de regiões de colonização espanhola.

Dessa forma, a experiência da colonialidade, o processo de racialização vivenciada pelos seus autores dizem respeito, sobretudo, à experiência dos povos originários indígenas sul-americanos e ao projeto de colonização espanhola. Entretanto, existe uma grande congruência e similitude entre a história e a formação, em relação ao aspecto colonial, dos diversos povos da América. A essa condição colonial subjacente à formação dos povos americanos, apesar das particularidades, chama atenção Lélia González, ao criar o conceito de América Ladina. América Ladina é a revelação decolonial da América Latina, des-coberta da projeção colonial e explicitada em suas verdadeiras raízes – africanas e indígenas, muito além de simplesmente latinas.

Dessa forma, nutrimo-nos das reflexões provenientes do pensamento decolonial, mas sem esquecer de procurar relacionar essas reflexões com a observação concreta de nossa realidade própria, com as questões da negritude e com as produções intelectuais provenientes de nosso território, sobretudo do pensamento afrodiaspórico.

O pensamento decolonial latino-americano não pode ser concebido como uma teoria geral à qual se possam subsumir todas as experiências humanas, um sistema de pensamento

fechado, tal como as grandes narrativas da modernidade. Se assim fosse, estaríamos reabilitando o universalismo abstrato e possivelmente substituindo uma colonização por outra. É necessário encarar a decolonialidade como uma proposta epistemológica aberta que propõe, sobretudo, as condições para o estabelecimento de diálogos – que reabilite o conhecimento como diálogo e não como monólogo autoritário. Dessa forma, para que o arcabouço de categorias analíticas do pensamento decolonial seja coerente e realmente libertador, é necessário associá-lo ao pensamento e à situação locais, brasileiras, e fazê-lo lançar novas luzes sobre nossa formação nacional e sobre as relações raciais no que diz respeito à população afrodiáspórica.

Assim, lançaremos mão das ideias do pensamento decolonial (de origem latino-americana), da Epistemologias do Sul (ideia criada por Boaventura, que busca articular os pensamentos do Sul-global), de alguma influência do pensamento pós-colonial (de tradição, sobretudo, anglófona) e dos estudos subalternos (origem asiática e produção anglófona), de algumas ideias do pensamento feminista negro norte americano e de um certo recorte da Filosofia Africana, mas sempre procurando articular essas ideias à situação brasileira e ao pensamento negro brasileiro.

Nomeadamente, além dos autores do grupo M/C e de Boaventura Sousa Santos, já citados, também serão abordadas as ideias de Mogobe Ramose, Marcien Towa, Leopold Sédar Senghor, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Antony Kwame Appiah, Kabenguele Munanga, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Neusa Santos Souza, Lélia González, Renato Noguera, Wanderson Flor do Nascimento, Djamila Ribeiro, Deivison Faustino, Silvio Almeida, Lilia Shwarcz, Vera Candau e Ailton Krenak.

Atualmente vivemos um momento especial no que diz respeito à emergência de pesquisas, estudos, publicações a respeito da história e cultura africana e afrodiáspórica no Brasil. Esse momento auspicioso muito se deve às políticas de ação afirmativa que se intensificaram desde o começo do século, fruto da articulação entre a luta histórica do movimento negro e a ascensão de governos populares e ligados aos movimentos sociais no âmbito federal. A crescente presença da população negra nas universidades e as exigências legais pela abordagem de temas referentes à cultura e à história afro-brasileira nos currículos escolares (lei 10.639, de 2003, que modifica a LDB no sentido de tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afrodiáspórica no âmbito de todo o currículo escolar) são dois fatores notáveis para essa efervescência. As políticas públicas que se destinam à redistribuição mais equitativa dos espaços de produção do saber e dos conteúdos curriculares podem

contribuir notavelmente para a transformação da percepção da sociedade brasileira a respeito das questões raciais e fazê-la finalmente analisar de modo sério seu próprio reflexo no espelho

Por muito tempo questões raciais foram tabus no Brasil, assuntos intocáveis e silenciados em nossa sociedade. Seja de modo consciente ou inconsciente, por constrangimento, por estratégia, por engano, por ignorância ou ingenuidade, por muito tempo essas questões tão nevrálgicas na organização social e de grande impacto sobre as subjetividades foram invisibilizadas pela falácia da democracia racial brasileira. A colonialidade à moda brasileira é bastante sinuosa – se no discurso o Brasil é o paraíso da coexistência entre as raças, na prática é somente o paraíso racial para alguns - para os que não estão fadados a ocupar o lugar social da subalternidade -, ou seja, para a branquitude.

Trazer a questão racial à tona, através da educação formal, pode, efetivamente, transformar os imaginários, os processos de subjetivação, as identidades, as relações que estabelecemos conosco mesmos, com os outros, com o corpo, com a espiritualidade, com a noção de conhecimento, e enfim, transformar as estruturas racistas deste país.

Entretanto, nem tudo são flores. Nos últimos dois anos, todas as conquistas de políticas públicas antirracistas têm sido ameaçadas por uma turbulência política que vivemos em função de um governo notavelmente autoritário e contrário à ascensão de minorias sociais. Logo num momento em que se aproximam os 10 anos da lei de cotas, a serem completados em 2022 data em que a lei terá de ser reavaliada pelo governo federal. Diante desse panorama instável, de conquistas e retrocessos a respeito do desenvolvimento da questão racial no Brasil, a constante vigilância para a consolidação de direitos e para o fortalecimento da equidade como valor fundamental se faz imprescindível. E nesse sentido, a justificativa social desta pesquisa, reside em seu caráter, além de didático, também pedagógico, ético e, sobretudo, político.

Assim, a elaboração desta pesquisa e do Material Didático correspondente visa contribuir para o fortalecimento de uma educação antirracista em nosso país, através da difusão da educação para as relações étnico raciais, a partir de sua abordagem filosófica, e da Filosofia Africana na Educação Básica. Objetiva-se, com isso, colaborar com meios teóricos e recursos didáticos para a efetivação da Lei 10.639 no âmbito da disciplina de Filosofia, campo de saber que apresenta uma evidente resistência em abranger os temas apontados como obrigatórios por esta.

Diante disso, este estudo se justifica pela parca existência de pesquisas que contemplem o ensino de Filosofia Africana, assim como de material didático disponível para o ensino desse

conteúdo. De modo sucinto, pode-se dizer que a pesquisa desta temática começa muito lentamente a encontrar eco na academia, pois o entendimento hegemônico a respeito da Filosofia é de que suas ideias não consistem, *stricto sensu*, conhecimento filosófico, haja vista seu notório e histórico referencial eurocentrado.

O epistemicídio é um dispositivo que se apresenta de diversas formas no mundo colonial. Em relação ao campo da Filosofia, podemos evidenciar uma persistente resistência para acolher essa temática, tanto na academia, quanto na educação escolar. Wanderson Flor do Nascimento (2020, p. 29), uma de nossas maiores referências no tema no Brasil, pensador e professor da UNB, escreveu essas impressões em 2020:

Pouquíssimo se tem discutido sobre o pensamento africano e afrodiaspórico no Brasil, mesmo diante de uma consistente produção sobre esse recorte geopolítico da produção do pensamento. O trabalho por uma perspectiva que leve a sério o pensamento africano e afro-brasileiro na consolidação não só de uma proposta curricular para o ensino de filosofia, mas também para uma construção mais plural da história da filosofia que envolva elementos para além das vozes européias e norte-americanas demanda uma revisão da própria história da história da filosofia, que tem uma dinâmica colonial na base de seu modo fundamental de operação.

Nossa produção e ensino de Filosofia, portanto, carrega a marca de um eurocentrismo predominante em aspectos quase totais. No campo acadêmico, a fim de verificar a incidência do tema, realizamos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e encontramos somente cinco teses de doutorado defendidas no Brasil, (dentre as quais somente uma desenvolvida em um departamento de Filosofia) que se debruçaram sobre o tema da Filosofia Africana, realizadas entre os anos de 2012 a 2019. Embora vivamos um momento ímpar no que se refere ao surgimento de iniciativas que buscam aprofundar e disseminar o pensamento e os saberes africanos, muito impulsionado pela auspiciosa Lei 10.639/03, ainda é uma tendência em organização, disputando espaço com o arcabouço colonial e fortemente suscetível a revezes decorrentes da conjuntura política.

Algumas pesquisas baseadas em referencial filosófico africano se desenvolvem em departamentos externos, como de educação e ensino, e não propriamente nos departamentos de filosofia. Como a presente pesquisa. Nessa direção, constatamos atualmente o início, ainda que tímido, do questionamento a respeito do estatuto do pensamento filosófico africano, em nível acadêmico *stricto sensu*, em nosso país – em comparação com outras áreas em que há uma maior profusão de pesquisas sobre temática africana.

Assim, esta pesquisa procura contribuir para a revisão crítica desse silenciamento histórico e para a reparação dessa injustiça epistêmica. Uma vez que, segundo as concepções dos estudos decoloniais basilares desta pesquisa, a colonialidade do saber está vinculada à

colonialidade do ser e do poder, acredita-se que a contribuição desta pesquisa para a problematização epistemológica do eurocentrismo no ensino de Filosofia pode apoiar a construção de estratégias de resistência à colonialidade.

Dessa forma, reside justamente em seu potencial emancipador a justificativa mais relevante para este trabalho. Acredita-se que esta pesquisa, tanto em seus aspectos especulativos quanto práticos (através do material didático a ser produzido) possa contribuir na elaboração de uma compreensão crítica das relações raciais e apontar para transformações, tanto subjetivas quanto sociais.

O objetivo geral deste estudo consiste em fundamentar uma proposta pedagógica baseada no ensino de Relações étnico-raciais e Filosofia Africana a partir de uma perspectiva decolonial, capaz de contribuir para a consciência crítica dos alunos do ensino médio em relação à lógica da modernidade/colonialidade, assim como de fornecer referenciais de pensamento e de existência outros, fora dos limites estreitos e epistemicidas da compreensão monológica do eurocentrismo, apontando para uma formação intercultural.

Os Objetivos Específicos consistem em: compreender a constituição das relações étnico-raciais e do racismo na modernidade, especialmente em nosso país, tomando-se como central a ideia de colonialidade, a partir das principais categorias analíticas e orientação metodológica decoloniais, assim como de alguns expoentes do pensamento afrodiaspórico brasileiro; Explorar as possibilidades abertas pela Lei 10.639/03, enquanto uma conquista legal de sentido essencialmente antirracista, para desenvolvimento de um processo decolonial no âmbito da educação; Pesquisar as ideias e vertentes da Filosofia Africana e Afrodiaspórica com foco em seu potencial decolonial na perspectiva de uma ecologia de saberes, enquanto referenciais de racionalidade não eurocentrados e elaborados a partir da subalternidade, visando a constituição de uma educação orientada por valores interculturais; Explorar, no âmbito do ensino de Filosofia, as possibilidades teóricas e práticas oferecidas pelo ensino das relações étnico-raciais e da Filosofia Africana e Afrodiaspórica, para uma formação intercultural, de caráter decolonial, através da elaboração de um material didático; Submeter a apresentação do material didático a professores da Educação Básica a fim de verificar sua adequação ao alcance dos objetivos propostos, assim como incorporar e aperfeiçoar o material com base nessas avaliações.

Sobre a condução desta pesquisa em seus aspectos empíricos, ela foi planejada para se configurar como uma pesquisa-ação, que é um tipo de pesquisa qualitativa que tem como características basilares a intensa interação do pesquisador com os participantes e uma

intervenção que procura gerar transformações efetivas na realidade pesquisada, atuar sobre um problema concretamente vivenciado pela comunidade. Essa mudança seria ponderada no decorrer da ação pedagógica em sala de aula, com a aplicação do material didático, produzido como produto educativo deste curso de mestrado profissional, que versa sobre as relações étnico-raciais e Filosofia Africana. Os participantes da pesquisa são os alunos da 3ª série do ensino médio, os quais são meus alunos desde a 1ª série, da escola em que leciono, C.E Castelnuovo, no turno da noite.

Contudo, os acontecimentos do mundo real não são tão previsíveis quanto o que projetamos, e muitas vezes solapam nosso planejamento prévio. Isso aconteceu na presente pesquisa, durante a qual fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19. Em decorrência disso, as aulas foram suspensas por tempo indeterminado, desde março de 2020 persistindo até o presente momento, janeiro de 2021. Dessa forma, pudemos contar somente com parte das etapas planejadas, que corresponde ao embasamento vivencial e à observação preliminar, que serviram para a formulação do material didático. Diante dessa situação, a estratégia encontrada para estimar o potencial do material didático, em relação ao alcance dos objetivos decoloniais propostos, foi a utilização do instrumento da validação por pares, em vez da aplicação do material didático em uma prática pedagógica junto aos alunos.

Dessa forma, convidamos professores para realizar uma avaliação do material e dialogar sobre sua abordagem teórica, sua temática e sua forma de elaboração, mantendo o espírito de uma pesquisa ação no que se refere ao caráter participativo e colaborativo. Para colher as impressões e validações reunimos professores em duas ocasiões, através de videoconferência, e propusemos o preenchimento de um questionário. Esses dados foram organizados, sistematizados, analisados e comentados com base na metodologia análise de conteúdo, sobretudo conforme proposta de Laurence Bardin.

## 2 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Neste capítulo, que apresenta as bases teóricas da pesquisa, procurou-se selecionar os principais conceitos e ideias formulados pelo pensamento decolonial (entendido em sentido amplo, e não restrito ao grupo modernidade/colonialidade) que dão sustentação a esta investigação e produção.

Assim, este desenvolvimento divide-se em quatro temas principais. Na primeira Seção, aborda-se, de modo preliminar, algumas considerações a respeito do conceito de raça do qual partimos, a fim de esclarecer de partida a que nos referimos quando nos referimos às questões raciais. Existem muitas formas de conceber, de pensar o que é raça, e cada uma delas apoia-se sobre uma determinada premissa e enseja um encaminhamento próprio do tema das questões raciais. Por exemplo, partir de uma ideia essencializada de raça, de que a raça como categoria humana existe de fato, correspondendo a uma diferença essencial dos sujeitos humanos, e é imutável (que não é a concepção da qual partimos), baseia-se em determinadas ideias e, a partir disso, derivam determinadas consequências e posicionamentos – como posições racistas, mas também, como o multiculturalismo diferencialista (que será exposto no decorrer do trabalho). Visando precisar a perspectiva deste trabalho, considerou-se uma estratégia argumentativa iniciar pela definição de seu conceito chave, que muito revela a respeito do desenvolvimento de nossas ideias.

Após o breve esclarecimento conceitual da primeira Seção, a segunda Seção explora os conceitos mais importantes e inspiradores de pensadores ligados ao pensamento decolonial (os que fazem parte do grupo modernidade/decolonialidade, além de Boaventura de Sousa Santos, em função de sua identificação com as ideias do Sul-global, a partir de uma recepção decolonial de suas ideias). O quadro conceitual elaborado a partir desses contributos selecionados e articulados, permite estabelecer as bases interpretativas a partir das quais compreendemos a realidade e apoiamos nossas propostas teóricas e práticas.

Na terceira seção, procura-se explorar as possibilidades de um diálogo entre as ideias da decolonialidade, que geralmente partem de autores oriundos da América de colonização espanhola - que envolve um processo de racialização que enfoca especialmente o autóctone indígena enquanto o Outro do europeu, embora não e o pensamento negro, no que diz respeito ao universo colonial, de modo geral, assim como no que diz respeito especificamente à realidade brasileira.

## 2.1. Considerações preliminares sobre as relações étnico-raciais

Nesta pesquisa, em que procuramos investigar modos de introduzir o ensino das relações étnico-raciais e de Filosofia Africana orientados a uma formação intercultural, de caráter antirracista, partimos da premissa de que estas relações constituem um elemento central a partir do qual se estruturam amplos aspectos de nossa realidade, tanto sociais quanto subjetivos; tanto no que diz respeito às suas condições materiais quanto às simbólicas.

Nesse primeiro momento, se faz necessário, então, especificar o sentido desse pressuposto. Primeiramente, diante da grande polissemia da definição de raça e seus usos ambíguos, é preciso delimitar o sentido que a ela conferimos neste trabalho. Quando nos referimos ao termo, estamos designando uma construção social, uma classificação criada pelo homem para determinadas finalidades. Não nos referimos a uma essência biológica ou metafísica, nem a qualquer acepção estanque e fixista. Essa categoria é focalizada não como uma essência dada *a priori*, como uma substância. Em nosso entendimento, a raça é uma categoria fundamentalmente relacional, histórica e social. Isso significa que a ideia de raça da qual partimos tem seu sentido nas relações sociais que os homens estabelecem entre si. Essa é uma concepção crítica ao sentido do uso corrente.

Em segundo lugar, ao nos referirmos criticamente em relação à raça, nos dirigimos ao sentido estrutural que esse conceito assumiu a partir da Modernidade. Não entraremos na discussão a respeito das concepções históricas precedentes à modernidade, embora reconheçamos ser uma questão importante, pois fugiria de nosso recorte e extrapolariam as nossas condições de investigação. Focaremos especialmente no conceito que emergiu como categoria primordial de organização da vida social com o estabelecimento da Modernidade. A ideia de raça com a qual trabalhamos, portanto, tem características históricas intrinsecamente ligadas ao advento da Modernidade. Em suma, essa concepção racial moderna se caracteriza por ter sido criada para que o racismo fosse possível, e assim viabilizasse o projeto colonial. Em outras palavras, a raça, na modernidade funciona como uma classificação entre populações, e essa divisão foi criada para ser organizada em uma escala hierárquica.

O racismo consiste, nesse sentido, na tecnologia social que possibilitou o colonialismo, e depois da experiência histórica deste, a permanência da colonialidade. Assim, quando afirmamos o papel-chave das relações raciais na construção de nossa realidade, não queremos dizer que as supostas características intrínsecas a cada raça que compõe o povo brasileiro explicariam como nos formamos enquanto nação. Retomar tal ideia seria como reavivar o

argumento falacioso da democracia racial brasileira, que se baseia na afirmação de que a gênese do povo consistia na contribuição dos atributos das três raças primárias, que teriam se relacionado de forma simétrica e harmoniosa no contexto brasileiro.

Partimos do princípio de que não há atributos morais, cognitivos, psicológicos ou comportamentais vinculados essencialmente a determinados raças, e que a delimitação das populações em raças não se baseia em características fundamentais relativas a esses aspectos. Não cremos que haja tal substrato racial capaz de determinar aprioristicamente a personalidade das pessoas, as suas aptidões, as suas tendências comportamentais. Assim, os conceitos raciais usados neste trabalho não partem de uma noção determinística ou essencialista - biológica, ontológica, geográfica, sequer histórica, embora acreditemos que a história é um fator que condiciona as formas de existência e as construções sociais.

No entanto, mesmo que a concepção de raça com o qual trabalhamos não parta de uma realidade cuja determinação seja dada *a priori*, e constitua-se como uma construção humana, uma vez criado e tomado como lógica estruturante de uma sociedade - a colonial - esse conceito de raça passa a produzir realidades. A estrutura racista produz e reproduz estigma, estereótipos e condições materiais concretas em que a experiência da vida se dá. A raça e o racismo, no contexto da colonialidade, consistem nos mais importantes dispositivos de organização social, econômico e político, que operam através de seus efeitos materiais e simbólicos. Com base nessa lógica, a sociedade colonial organiza os corpos, o trabalho, a distribuição de poder, a ocupação de espaços, e amplos aspectos da vida, por meio de uma miríade de recursos objetivos e subjetivos – padrões de comportamento, padrões estéticos, distribuição da riqueza, políticas públicas, instituições, leis, direitos, práticas governamentais, valores e paradigmas que influenciam o modo como o sujeito constrói sua subjetividade e situa sua existência.

Esse entendimento a respeito do conceito de raça, converge com a concepção do pensamento decolonial, que proporciona as principais categorias analíticas (além de orientações práticas) deste trabalho. Utilizamos, aqui, uma acepção *lato sensu* de decolonialidade, como já explicado na introdução deste trabalho. Reconhecemos a extrema fecundidade das ferramentas conceituais e ideias promovidas pelo grupo que inaugurou essa vertente do pensamento crítico latino-americano para a compreensão da modernidade (e sua outra face constitutiva, a colonialidade) e para a sua superação. Formado por estudiosos de diversas áreas de humanidades, as ideias construídas pelo grupo são saberes interdisciplinares, que procuram se lançar a uma compreensão diversa e crítica da explicação proporcionada pelas bases epistemológicas da Modernidade sobre diversos aspectos de nosso tempo. Assim, difere do

esquema consolidado historicamente de produção de saber monopolizado pelo Norte Global, que padece de um renitente "esquecimento da colonialidade" mesmo em suas incursões mais críticas.

Entendemos como decolonial, não só a produção teórica desse grupo, mas também outros pensamentos, práticas e até formas de ativismo de resistência à assimilação colonial.

Para compreender a situação colonial especificamente brasileira, na qual a diáspora africana se faz muito mais determinante do que nos demais países da América Latina, não podemos simplesmente transladar de forma automática os conceitos do grupo de estudo da decolonialidade, composto predominantemente por pensadores originários da América castelhana, para nosso caso.

Suas formulações são de grande utilidade para compreendermos a condição colonial, de modo geral, mas ao vinculá-lo a um contexto específico, carece de um processo de recepção, análise e diálogo, em função das similaridades estruturais e diferenças contextuais. Dessa forma, procurando uma aproximação maior e mais reveladora da realidade racial brasileira, propomos a construção de uma conversação entre algumas ideias de autores do grupo modernidade/colonialidade com autores do pensamento negro brasileiro (assim como, de pensadores pós-coloniais e da Filosofia africana e afrodiaspórica) sobre o racismo no Brasil e a contribuição do ensino de filosofia para a sua superação.

## **2.2. Aportes Decoloniais**

O conceito de pensamento decolonial, surge a partir da articulação de intelectuais latino-americanos (ou radicados na América Latina) em um grupo de estudos chamado Modernidade/Colonialidade (M/C), na última década do século XX. Esse grupo tem a natureza de um programa de investigações a partir da ideia do descentramento da Europa como *locus* de enunciação privilegiado (característica da narrativa hegemônica da modernidade), para o Sul-global – sem que a experiência americana seja encoberta no âmbito da subalternidade - o que permite revelar o descobrimento da América como momento inaugural da modernidade, a qual é concebida de modo intrínseco à colonialidade. Nessa perspectiva, a colonialidade é um conceito chave para compreensão da realidade moderna. Desenvolvido por Aníbal Quijano nos anos 1990, significa a persistência do padrão de poder colonial e das formas modernas de dominação, calcado na ideia de raça como princípio organizador do capitalismo mundial.

A origem dessa vertente de pensamento remonta às teorias pós-coloniais. As produções intelectuais pós-coloniais dizem respeito àquelas elaboradas após os processos históricos de libertação colonial ocorridos no século passado e, mais especificamente, a um conjunto de contribuições teóricas que ganharam visibilidade maior nos anos 1980, com notável influência do pensamento estruturalista e pós-estruturalista. Seus autores, em geral são, intelectuais de ex-colônias que atuam em universidades europeias e norte-americanas, onde esse pensamento se disseminou. O pensamento desses autores tem em comum a crítica à narrativa eurocêntrica da modernidade, em seu caráter totalizante, a partir da revelação da perspectiva da subalternidade, dos colonizados, como parte constitutiva dessa experiência histórica. Dessa forma, ressalta-se o aspecto político, cultural e social da epistemologia moderna, a partir das dinâmicas coloniais reveladas pela emergência da perspectiva do colonizado. Os pensadores considerados precursores dessa crítica são Aimé Césaire (Martinica), Albert Memmi (Tunísia) e Frantz Fanon (Martinica), chamados de “tríade francesa” (BALLESTRIN, 2013, p. 92), além do palestino Edward Said. Às ideias basilares dessa crítica convergem os trabalhos desenvolvidos pelo grupo sul-asiático de Estudos Subalternos, formado nos anos 1970 e que ganharam repercussão fora da Índia a partir da década de 1980, cujos expoentes são, primeiramente, Ranajit Guha, e depois, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Spivak. O objetivo desse grupo era desenvolver uma análise crítica das historiografias ocidentais e do nacionalismo indiano. Nessa época, em universidades nortecêntricas, especialmente dos Estados Unidos e da Inglaterra, surgem os chamados Estudos Culturais, os quais integram, notavelmente, Homi Bhabha (Índia), Stuart Hall (Jamaica) e Paul Gilroy (Inglaterra). Esses estudos focalizam os processos culturais decorrentes da diáspora, a constituição das identidades e o processo de hibridização cultural contemporâneo.

Nos anos 1990, inspirado pelo movimento teórico do pós-colonialismo, intelectuais latino-americanos e americanistas radicados nos Estados Unidos fundaram o Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos, introduzindo a América Latina no debate pós-colonial. Entretanto, no mesmo ano de publicação do Manifesto Inaugural, esse grupo se desagregou devido a divergências teóricas, sobretudo no que diz respeito às influências pós-estruturalistas e pós-modernas, eurocêntricas, dos estudos culturais e os estudos subalternos - que serviram de referência ao grupo. O grupo formado a partir dessa ruptura, chamado Grupo de Estudos Modernidade/Colonialidade visa radicalizar o argumento pós-colonial, no que diz respeito às influências, à perspectiva e ao caráter político. Nesse sentido, o grupo afirma a busca por embasamento no pensamento do Sul-global para o Sul-global, dispensando a tradição de

crítica eurocentrada à modernidade e sua influência, e priorizando como foco analítico a experiência colonial americana – que as teorias pós-coloniais não foram capazes de focalizar. Sobre essas divergências, Santiago Castro-Gomez e Mandieta (1998 apud BALLESTRIN, 2013, p. 95), explicam que “as teorias pós-coloniais têm seu *locus* de enunciação nas heranças coloniais do império britânico e é preciso, por isso, buscar uma categorização crítica do ocidentalismo que tenha seu *locus* na América”. O projeto de investigação do grupo M/C exigia uma ruptura mais profunda com o esquema epistêmico ocidental e realização de uma descolonização do cânone ocidental.

Os principais membros desse grupo de estudos são: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Santiago Castro-Gomez, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfoguel, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Catherine Walsh, e ainda alguns teóricos listam Boaventura de Sousa Santos neste rol (BALLESTRIN, 2013, p.98), em função de suas Epistemologias do Sul apresentar notável afinidade com as premissas do grupo, ainda que este mantenha certa independência na formulação de suas ideias.

A decolonialidade designa o sentido de propostas contra-hegemônicas teóricas, éticas e políticas, que se contrapõe à persistência do modelo de pensamento colonial e à violência intrínseca a ele. Nesse sentido, sua principal tese é que modernidade e colonialidade são aspectos complementares e indissociáveis de uma mesma estrutura da realidade histórica, ou seja, que há uma relação intrínseca entre o paradigma de pensamento moderno e o modo de dominação colonial, centrados no mito do eurocentrismo. Diferentemente da interpretação dos estudos subalternos indianos, que observam a relação entre modernidade e colonialidade no âmbito do neocolonialismo do século XIX sobre Ásia e África, o pensamento decolonial localiza o nascimento da modernidade historicamente muito antes – no início do colonialismo ibérico sobre a América.

A decolonialidade não consiste somente em um rico e potente referencial teórico. Além de instrumentalizar uma interpretação consistente e significativa do ponto de vista analítico, também oferece orientação à prática transformadora. Isso porque proporciona a compreensão de aspectos que para as teorias eurocentradas são pontos cegos, assim como um horizonte capaz de referenciar a ação concreta.

Nesse sentido, o que a decolonialidade propõe é uma certa atitude (MALDONADO-TORRES, 2016, 2019), que se baseia na retomada da perspectiva e da própria voz das populações subordinadas no contexto da modernidade capitalista. Isso significa investir em outras possibilidades de organização social, outros paradigmas culturais, outras epistemologias

e outros modos de subjetivação, autênticos e emancipadores, em detrimento do caráter heterônomo do eurocentrismo colonial.

Essa ideia configura a premissa metodológica basilar do pensamento decolonial, que é privilegiar o *locus* de enunciação e a experiência vivida da subalternidade, no que se refere às experiências socialmente compartilhadas tanto dos grupos geopoliticamente localizados, quanto dos corpos e populações no interior das sociedades moderno-coloniais (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016, 19).

Segundo Dussel (1993, p. 117), essa fundamental mudança de perspectiva consiste em tomar, “decidida e metodicamente, a ‘outra’ perspectiva na interpretação – quer dizer, é uma hermenêutica a partir do ‘Outro’”. Nas suas inspiradas palavras (DUSSE, 1993, p. 89):

é preciso mudar de "pele", ter novos "olhos". Já não são a pele e os olhos do *ego conquiro*, que culminará no *ego cogito* ou na "vontade de poder". Já não são mãos que empunham armas de ferro, os olhos que veem das caravelas dos intrusos europeus e gritam "terra!" com Colombo. Agora temos de ter a pele bronzeada dos caribenhos, dos andinos, dos amazônicos... [...] Temos de ter a pele que sofrerá tantas penúrias nas encomendas e no repartimento, que apodrecerá nas pestes dos estranhos, que será ferida até aos ossos da coluna onde se açoitavam os escravos - pacíficos camponeses da savana africana vendidos como animais em Cartagena das Índias, Bahia, Havana ou Nova Inglaterra. Temos de ter os olhos do Outro, de outro ego, de um ego de quem devemos re-constituir o processo de sua formação (como a "outra face" da Modernidade) [...] Mudar de pele como as cobras; não, porém, como a perversa serpente traçoira que tentava Adão na Mesopotâmia, e sim a "serpente emplumada" da divina dualidade (Quetzcalcoatl) que muda de pele para crescer. Mudemos a pele! Adotemos agora, "metodicamente" a pele do índio, do africano escravo, do mestiço humilhado, do camponês empobrecido, do operário explorado, dos milhões de marginalizados amontoados pelas cidades latino-americanas contemporâneas

Dussel usa metáforas para se referir a essa atitude metodológica, que consiste em assumir outro ponto de vista, não mais aquele consagrado pela tradição ocidental, e privilegiar perspectivas silenciadas pela colonialidade (e mesmo, silenciadas no interior dos estudos subalternos pós-coloniais) a partir da ruptura com o pensamento hegemônico, eurocêntrico, que as condenou à irrelevância. Além disso, também implica assumir nova pele, isto é, reativar a sensibilidade, a legitimidade do corpo e outras possibilidades de conhecimento, para além do modelo dualista ocidental que sempre priorizou o pensamento lógico-discursivo, o raciocínio abstrato, em detrimento das experiências sensíveis do corpo e do conhecimento concreto – e complexo.

Essa atitude decolonial de mudança de perspectiva acarreta o descentramento da Europa como fonte monopolista das narrativas, do cânone, dos saberes e do modelo de civilização e dos processos de constituição de subjetividade.

O redimensionamento das perspectivas como pressuposto decolonial implica a revisão do discurso hegemônico sobre a Modernidade, enquanto uma narrativa eurocentrada e concebida como um fenômeno estritamente europeu, representada pelas ideias do Iluminismo. (DUSSEL, 1993, p.7). Assumindo como *locus* de produção a América Latina, enquanto perspectiva significativa e não apenas uma condição irrelevante do sujeito epistêmico, podemos ter uma visão mais ampla do fenômeno da modernidade e entendê-lo em seu caráter global, a partir dos múltiplos sujeitos sociais envolvidos nas dinâmicas coloniais, e não apenas do conquistador.

É comum que a modernidade seja definida em referência a marcos históricos intra-europeus, como a reforma protestante, a revolução científica, o Iluminismo, a revolução francesa e a revolução industrial (DUSSEL, 1993, p.35). Essa é uma visão eurocêntrica, que concebe a Europa como centro da história mundial.

No entanto, a partir da emergência da perspectiva daqueles que tiveram seu ponto de vista deslegitimado e sua história ocultada pelo processo colonial, podemos evidenciar que é só a partir da conquista que pode haver uma história mundial. Isso porque até então os impérios, nações e povos (sistemas culturais, de modo geral) existiam e desenvolviam suas histórias e culturas simultaneamente, de modo relativamente independente – de tal forma que não é possível subsumi-las a uma grande e única narrativa universal, linear e teleológica, baseada na história europeia.

O esforço decolonial consiste em deslocar a perspectiva latino-americana da sombra e assumi-la como ponto de partida para um conhecimento perspectivado, o que implica uma interpretação diversa da constituição da modernidade. Segundo essa interpretação, a descoberta da América constitui a condição histórica e política decisiva para o surgimento da Modernidade.

De acordo com esse entendimento, a modernidade não se caracteriza somente em função da racionalidade expressa no paradigma do método científico, na ideia de liberdade e autonomia do sujeito moderno e no humanismo moderno, mas principalmente em função da sua outra face, determinada pelo processo histórico colonial que inicia com colonização do “Novo Mundo”. Nesse processo, a Europa forja-se frente ao Outro como referência universal, e estabelece-se afirmando sua supremacia sobre o resto do mundo – pela via da violência e da subordinação.

Desse modo, a Europa inaugura sua centralidade ao fundar sua "descoberta" como periferia, e esta configuração estrutural é a característica fundamental da modernidade/colonialidade.

Ramón Grosfoguel, filósofo decolonial porto-riquenho, citando um pensamento de Dussel, afirma não apenas a precedência cronológica, mas a relação de condição de possibilidade que consiste a conquista em relação à elaboração da filosofia e da ciência moderna: “[...] a arrogante e idólatra pretensão de divindade da filosofia cartesiana vem da perspectiva de alguém que se pensa como centro do mundo porque já conquistou o mundo. Quem é esse ser? Segundo Dussel, é o Ser Imperial.” (GROSFOGUEL, 2016, p. 31)

De acordo com Dussel (1993), em “1492. O encobrimento do Outro: a origem do mito da Modernidade” é com a chegada dos europeus à América, que a Europa efetivamente experimenta-se como referência central, como metrópole, em relação ao Outro (a América), que, a partir dessa relação assimétrica, é concebida como sua margem. O Outro, a partir da ótica ocidental, que opera com base na mesmidade, é encarado como anômalo, vítima de uma minoridade autoculpável – fruto da “preguiça e da covardia”. Consoante essa compreensão, é justificável, portanto, que a Europa guie a história dos povos ditos “atrasados”, exercendo sobre eles tutela e controle. Nesse sentido, para Dussel (1993, p.8):

[A modernidade] nasceu quando a Europa pode se confrontar com seu Outro e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria modernidade.

Assim, o *ego cogito* cartesiano, pedra angular do racionalidade moderna, sucede ao *ego conquiri*, não apenas cronologicamente, mas logicamente, segundo formulação de Enrique Dussel. O *ego conquiri* é a subjetividade moderna/colonial/europeia se formando e se estabelecendo a partir de um processo de distinção essencial em relação aos povos do Novo Mundo. Nesse sentido, o "descobrimento" consiste no acontecimento inaugural da modernidade, na "experiência originária de constituir o Outro como dominado e sob controle do conquistador." (DUSSEL, 1993, p. 15, 1993)

A Modernidade nasce como uma afirmação de poder expresso e estruturado no estabelecimento de uma linha divisória entre os sujeitos de si, europeus, dotados de racionalidade e liberdade para se autodeterminar - características essenciais da humanidade ocidental - e os Outros, marcados pelo primitivismo e incompletude a partir do olhar colonial eurocêntrico, e por isso sujeitados à sua tutela. Dussel se refere ao momento fundacional da modernidade como um "en-cobrimento" do Outro, e não como um descobrimento, em função

da predominância do não reconhecimento da alteridade do autóctone, em sua diversa forma de existência. Mas esse não reconhecimento não se deu de forma inofensiva, e sim de forma violenta, pois fundamentou o processo civilizador, através do qual a Europa se impôs como parâmetro universal frente aos demais povos e arrogou-se a prerrogativa de absorver as populações originárias ao esquema particular de classificação das populações que criou, no qual gozava de primazia absoluta. O “encontro” desses dois mundos se deu de forma assimétrica e violenta, desde a origem. O não reconhecimento dos termos dessa classificação das populações e da superioridade europeia por parte dos povos indígenas, na lógica colonial, servia de demonstração de seu primitivismo. Com base na classificação imposta pelo conquistador, os povos originários foram sequestrados para dentro do seu paradigma, racializados, marcados com a diferença colonial, e por efeito disso, foram subordinados, explorados, escravizados, desterrados, roubados, sofreram genocídio e epistemicídio. Esse aviltamento persiste ainda hoje, seja direcionado aos povos do Sul-global, seja direcionado aos que carregam as marcas dessa racialização.

Portanto, é em um contexto de violência que a modernidade nasce. O *ego cogito* cartesiano é, nesse sentido, uma consequência, ou seja, a legitimação no plano teórico de um modo de existência próprio de certo arranjo geopolítico. O *ego cogito*, além de proporcionar as bases metodológicas e filosóficas para a construção do método científico, também proporciona uma base ontológica para a colonialidade, isto é, representa um referencial de existência segundo o qual as populações podem ser classificadas enquanto existências relevantes ou irrelevantes. Dessa forma, "a desqualificação epistêmica se converte em instrumento privilegiado de negação ontológica", segundo Maldonado-Torres (2007, p. 145, *apud* BERNARDINO-COSTA, p.12, 2019)

O projeto da modernidade pode ser sintetizado, conforme Santiago Castro-Gomez (2005, p. 87) como "a tentativa fáustica de submeter a vida inteira ao controle absoluto do homem sob a direção segura do conhecimento." O conhecimento, nesse sentido, corresponde à capacidade do homem de usar a razão para formular métodos eficientes de conhecer os padrões da natureza com vistas a controlá-la. Trata-se de um saber de caráter instrumental e interventivo, visando à modelagem do mundo a partir de um projeto elaborado pelo homem. O conceito de homem, aqui, entretanto, é restritivo: designa os europeus e seus descendentes brancos espalhados ao sul da linha do Equador em função do empreendimento colonial. E os povos autóctones, não-brancos, nesse sentido, são entendidos como parte da natureza, reduzidos à condição de objetos a serem subordinado aos interesses "humanos".

É importante, nessa altura da exposição, ressaltar que embora a colonialidade tenha se originado e se mundializado a partir do colonialismo na América, aquela não se reduz a este, nem correspondem em suas definições. O colonialismo, segundo Aníbal Quijano (2009, p.73), sociólogo peruano,

refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas em outra jurisdição territorial, mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto que a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo.

Enquanto o colonialismo estabelece uma relação de subordinação política de colônias à metrópole, a colonialidade é uma lógica, um determinado tipo de racionalidade que impõem uma polarização essencial e profunda entre os grupos humanos, de modo que uns ocupem a posição de plena humanidade enquanto outros não, ocupem o lugar de uma sub-humanidade. A estrutura da colonialidade não se acaba com as independências das colônias, somente se modifica – mantendo a lógica de funcionamento baseada na classificação e hierarquização das populações.

É com o colonialismo moderno, que se inicia a colonialidade do poder, que o Outro será inventado, que a diferença ontológica será criada e operacionalizada através da ideia das raças. Evidentemente existem diferenças entre os povos humanos, de cunho cultural e histórico, assim como diferenças fenotípicas. Entretanto essas diferenças, na modernidade, são concebidas como vinculadas a diferenças essenciais, que determinam a superioridade e a inferioridade de populações inteiras, *a priori*.

Conforme Quijano (2009, p.73), a modernidade é intrinsecamente caracterizada pela colonialidade, que é um padrão de poder baseado essencialmente na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo para o estabelecimento de uma relação de controle, dominação e exploração – que significa a expansão do capitalismo em nível global. Essa classificação distingue a Europa, hegemônica, não submetida à colonialidade do poder, e os povos nativos dos “novos” territórios, estabelecendo identidades raciais (índios, negros, amarelos, mestiços) e modos de relações intersubjetivas que refletem um esquema de dominação eurocêntrica.

Nesse cenário, a racionalidade hegemônica, eurocentrada, naturaliza as experiências e as construções subjetivas e identitárias coloniais, assim como a distribuição geopolítica do

poder sob hegemonia europeia. Quijano (2019, p.75) alerta para o fato de que, nesse contexto, o eurocentrismo não é perspectiva cognitiva exclusiva dos europeus e dos grupos dominantes, mas também dos sujeitos educados, condicionados sob seu controle – pois esta é afirmada como uma perspectiva universal.

Boaventura de Sousa Santos (2002, 2010) utiliza as ideias e imagens suscitadas pela expressão *pensamento abissal* para caracterizar o pensamento moderno ocidental. O termo abissal deriva de *abismo*. O pensamento ocidental é abissal pois estabelece uma divisão radical, um abismo, uma delimitação intransponível que determina a validade de existências e experiências. Tudo o que não é redutível ao esquema explicativo da racionalidade ocidental está fadado à invisibilidade, à irrelevância e ao descarte. Nessa direção, a linha abissal separa o Norte-global, hegemônico, e o Sul-global, subalternizado, na perspectiva geopolítica; assim como dentro de um território colonial, separa o centro e as zonas periféricas, bem como os corpos racializados.

Interessante notar que o humanismo ocidental, que confere estatuto igualitário e dignidade a todos os seres humanos, não é abalado internamente pela colonialidade. Sua contradição não é escandalosamente explicitada (ao contrário, é mesmo naturalizada) justamente em função do estatuto ontológico conferido aos indivíduos a quem o aviltamento é direcionado. São populações do Sul-global, são negros, indígenas, mulheres, população LGBT, enfim, pessoas que não apresentam as características do sujeito universal do conhecimento – o qual, embora se afirme em teoria sem cor, sem localização, sem sexualidade, sem gênero, apresenta-se sistematicamente ocidental, branco, homem e heterossexual.

A abissalidade moderna se caracteriza pela íntima relação que estabelece entre a epistemologia e a política, entre o paradigma da racionalidade moderno ocidental e a colonialidade, em que há uma transformação dos “interesses hegemônicos em conhecimento verdadeiro” (SANTOS, 2002, p.241). É por essa correspondência que os pensadores decoloniais utilizam a expressão Modernidade/Colonialidade, enquanto dois aspectos de um mesmo fenômeno.

A colonialidade é a face oculta, negada e invisibilizada da modernidade. Mas essa face é intrínseca à face orgulhosamente assumida do desenvolvimento e da razão – não se pode separá-las, pois esta não tem existência independente da experiência colonial. Dizer que a colonialidade é intrínseca à modernidade significa dizer que a violência é intrínseca à ideia de progresso moderno.

O paradigma moderno de conhecimento, eurocêntrico, sob a égide do modelo das ciências naturais, não incide somente nos métodos e caminhos da pesquisa científica, mas corresponde a um determinado modo de existência que condiciona as relações sociais – e por elas é retroalimentada. Dessa forma, características metodológicas das ciências modernas como a classificação, a hierarquização, o reducionismo, a simplificação e a interdição que são elementos característicos da estrutura da explicação científica, condicionam o paradigma moderno como um todo, agindo em amplos aspectos da experiência humana e social.

A respeito do funcionamento dos paradigmas, Edgard Morin (2011, p 24), em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, nos esclarece:

o paradigma está oculto sob a lógica, e seleciona as operações lógicas que se tornam, ao mesmo tempo, preponderantes, pertinentes e evidentes sob seu domínio. (...) o paradigma designa as categorias fundamentais da inteligibilidade e opera o controle de seu emprego. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles.

Assim, entender como funciona o paradigma da ciência moderna, sabendo que ele está intrinsecamente vinculado a aspectos subjetivos e sociais pode nos ajudar a compreender a modernidade/colonialidade.

Faz parte de um dos procedimentos do método científico a fragmentação do objeto observado, já presente nas ideias cartesianas enquanto método analítico, em que são selecionados e seccionados os dados e os aspectos relevantes de uma realidade complexa. Para Santos, em "Um discurso sobre as Ciências" (2008, p. 27-28), a partir do paradigma moderno:

em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. [...] As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificados e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante."

Assim, as observações de um fenômeno selecionadas como relevantes são os dados quantificáveis - controláveis, isoláveis, contáveis e medíveis. Os aspectos do objeto que não se prestam a essa redução, são arbitrariamente descartados e julgados irrelevantes. Também no plano social esses princípios de inteligibilidade são utilizados: os povos e suas experiências são classificadas, selecionadas e avaliadas quanto a relevância segundo sua conformidade com a lógica ocidental. O que não é compreensível para o colonizar, o que não é redutível ao seu esquema de compreensão é considerado irrelevante e descartado. Nessa mesma obra, Santos (2008, p.21) afirma:

Sendo um modelo global, a racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

Outro aspecto do estabelecimento da linha abissal moderna/colonial, que produz uma fronteira entre o legítimo e o ilegítimo a partir dos seus próprios referenciais, é que essa estrutura promove um grande *desperdício de experiências*, nas palavras de Santos. Segundo ele, no seu texto “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” (2002, p.245),

a pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar.

Santos (2002) caracteriza essa racionalidade hegemônica como uma *razão metonímica*. Metonímia é uma figura de linguagem que significa a representação da totalidade por uma parte, ou seja, é a interpretação que toma a parte pelo todo, no caso da expressão razão metonímica, significa tomar a trajetória particular da racionalidade moderno-ocidental como universal.

Além disso, a racionalidade hegemônica é também caracterizada como *monológica* (que só admite uma forma de saber como conhecimento legítimo). Segundo essa característica, as diversas formas de conhecer, de dar sentido à realidade cultivadas pela concreta trajetória histórica e cultural dos diversos povos do mundo, excetuando-se o conhecimento do modelo cartesiano do método científico europeu, são classificadas como pseudo-conhecimentos, devendo ser substituídas pela forma mais sofisticada de pensamento que é o conhecimento científico.

Esse movimento de encobrimento do outro através da desqualificação epistemológica que o padrão da racionalidade hegemônica, monológica, impõe corresponde a um conceito formulado por Boaventura de Sousa Santos, e cumpre importante papel no desenrolar de suas ideias a partir de 1997 (a partir do livro “Pela mão de Alice”), chamado epistemicídio. O epistemicídio é o processo destruição ou inferiorização dos saberes locais, produzidos por povos e sujeitos do outro lado da linha abissal e cumpre função central no estabelecimento e manutenção da colonialidade, como será apresentado mais adiante.

Alguns autores da decolonialidade a interpretam a partir de um tripé: a colonialidade do poder (que se refere a aspectos políticos, estruturais, institucionais e sociais), a colonialidade do saber (que são os aspectos relativos ao conhecimento e à cultura, à relação entre as

cosmovisões/paradigmas de pensamento) e a colonialidade do ser (que diz respeito à produção de subjetividade, e à diferença ontológica colonial). Esses aspectos da colonialidade são inseparáveis e funcionam de modo articulado e complementar.

No epistemicídio podemos verificar como os três aspectos da colonialidade operam de modo conjunto e intervém de modo recíproco.

Ao lado do genocídio, o epistemicídio é um dispositivo basilar da ordem colonial. Ele produz indignação, nas palavras de Sueli Carneiro (cujas ideias serão mais profundamente debatidas em outra seção) ao condenar o seu produtor à desqualificação racional, ou seja, o apagamento ou inferiorização de determinados saberes implica a produção ativa da inexistência e da irrelevância dos seus produtores.

O epistemicídio não é uma questão somente epistêmica, não se trata da relação teórica entre saberes abstratos, mas corresponde a uma forma de dominação, gerando amplos efeitos na estrutura social e subjetiva. O epistemicídio é a imposição do paradigma hegemônico de conhecimento legítimo, no caso baseado na experiência de pensamento europeu, aos demais povos do globo e aos sujeitos não identificados com o referencial de sujeito universal. Essa violência epistêmica, é baseada em uma desqualificação ontológica, e a produz ativamente – de modo a retroalimentar - seus pressupostos de modo vicioso.

Segundo Quijano (2009, p. 79) um núcleo fundamental da modernidade/colonialidade eurocêntrica é sua “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.” A prática do epistemicídio operacionaliza essa diferenciação abissal justamente porque baseia-se em um aspecto chave na constituição do conceito de humanidade moderna, que é a capacidade racional. A razão, nesse sentido, conforme a tradição ocidental, corresponde à faculdade do raciocínio lógico-discursivo, de modo específico – e na modernidade, estritamente, à capacidade de produção de conhecimento científico. Assim, esse estreito conceito do que seja a capacidade racional, baseado em uma determinada trajetória histórica e local, funciona como fator distintivo, como critério da linha abissal que distingue o âmbito da natureza e o âmbito da cultura. E nesse sentido, aqueles que tem seus saberes desqualificados, não reconhecidos pelos estreitos critérios do modelo científico (considerados únicos válidos pelo pensamento monológico), têm sua humanidade negada, e estão condenados a ocupar o lugar da sub-humanidade – o lugar marcado pela falta, pela inferioridade, pela irrelevância -, o lugar em que o humanismo ocidental e suas garantias não incidem, o lugar da reificação.

Segundo o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2019, p. 37) a modernidade colonial provocou uma catástrofe metafísica, uma transformação radicalmente significativa na estrutura da subjetividade humana. Em suas palavras, a conquista das Américas tem um caráter

massivo e paradigmático não porque representou uma catástrofe somente demográfica, mas também metafísica. Com isso quero dizer que a “revolução” que foi a “descoberta” das Américas envolveu um colapso do edifício da intersubjetividade e da alteridade e uma distorção do significado da humanidade. Essa catástrofe está no cerne da transformação da “epistemologia, ontologia e ética” que é parte da fundação da modernidade/colonialidade e das ciências europeias modernas. [...] A catástrofe metafísica inclui o colapso massivo e radical da estrutura do Eu-Outro da subjetividade e sociabilidade e o começo da relação Senhor-Escravo. Isso introduz o que eu denominei em outro lugar de diferença subontológica ou diferença entre seres e aqueles abaixo dos seres. Isto é, a principal diferenciação entre sujeitos será menos uma questão de crença e mais de essência nessa nova ordem mundial.

Maldonado-Torres (2013) argumenta que a subjetividade se forma a partir de uma relação fundamental do sujeito em relação ao Outro, o qual não é um mero objeto, não é passível de ser totalmente assimilável, que sempre resiste em sua outreidade, sendo propriamente um outro sujeito. Somente frente a ele o sujeito pode emergir enquanto tal, nessa relação recíproca de conhecimento/reconhecimento. A modernidade/colonialidade corresponde a uma catástrofe metafísica pois essa relação estrutural e constituinte da subjetividade sofre um abalo fundamental com a vigência da ordem colonial, que estrutura as inter-relações atravessadas pela linha abissal. Essa obstrução do reconhecimento recíproco significa a naturalização das diferenças essenciais, e conjugado com o processo civilizatório, gera zonas de naturalização da guerra, da violência e do assassinato. Assim, segundo Maldonado-Torres (2019, p.39): “As condições coloniais na modernidade se assemelham a zonas de guerra perpétuas, onde há extrema e constante violência em baixo nível concomitantemente direcionadas às populações colonizadas e àqueles que são identificados como seus descendentes.”

Quando o ocidental se depara com seu outro, inserido em um outro sistema cultural, político e epistemológico, a ideia fundamental de Ser da metafísica, que permeia razão ocidental, alicerça a negação da legitimidade da existência do Outro – aquele que representa outro tipo de racionalidade, não dualista, mas holística - que é relegado à condição de não-ser (suscetível ao extermínio ou à assimilação cultural).

Embora o humanismo moderno se anuncie como um princípio universalista, trata-se de um conceito restritivo, construído a partir de um olhar viciado que busca insistentemente a

mesmidade, sendo incapaz de enxergar a legitimidade da diversidade. Nesse sentido, o humanismo ocidental é etnocêntrico, mas se diz universal; é a característica de um modo de ser histórico e situado, mas quando investido em um projeto de poder, se faz violento e autoritário impondo-se como absoluto.

O pensamento abissal produziu a não-existência como zona colonial. A *monocultura do saber*, que consiste “na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos” (SANTOS, 2002, p. 247), é o modo de produção da abissalidade mais poderoso, segundo Santos, e funciona sob a forma da ignorância ou incultura, vinculadas às culturas e racionalidades não hegemônicas. Trata-se de não reconhecer a capacidade epistêmica de certos povos, o que Maldonado-Torres (2008, p. 79) chama de racismo epistêmico. Segundo seu entendimento, esse fenômeno pode procurar justificar-se na “metafísica ou na ontologia, mas os resultados acabam por ser os mesmos: evitar reconhecer os outros como seres inteiramente humanos.”

Outra característica desse pensamento é o que Santos (2002) chama de monocultura do tempo linear, da qual derivam os valores do progresso, desenvolvimento, globalização e revolução. A partir dessa lógica, a história é compreendida como um caminho unidirecional, linear e contínuo em direção ao desenvolvimento. Nesse trajeto teleológico, o ocidente representaria o nível superior, e as sociedades tradicionais, sua cultura e racionalidade, o nível inferior. A partir dessa classificação abissal de avançados e atrasados, a subalternização e a tutela dos povos dominados são justificadas e naturalizadas. No limite, essa tutela é até mesmo considerada um sinal de generosidade do colonizador.

A violência e a dominação não são acidentes de percursos da razão ocidental, mas antes fazem parte de sua lógica, dada sua evidente intenção de estabelecer “totalidade e hegemonia” (RAMOSE, 2011, p 10). Mogobe Ramose, filósofo sul-africano, se refere à disposição filosófica da persistência da herança metafísica, baseada na mesmidade, à afirmação da universalidade e à negação da pluriversalidade como formas de exclusão radical do outro e da negação de sua legitimidade ontológica.

A particularidade não é um ponto de partida válido para o pensamento ocidental, que se autoproclama universal – assim como a concepção hegemônica de Filosofia. O Ocidente é, portanto, cego em relação ao seu Outro, e à particularidade que ele constitui enquanto negação da pluriversalidade. Nesse sentido, Santos (2002, p. 243) afirma:

A modernidade ocidental, dominada pela razão metonímica, não só tem uma compreensão limitada do mundo, como tem uma compreensão limitada de si própria porque é uma razão insegura dos seus fundamentos, a razão

metonímica não se insere no mundo pela via da argumentação e da retórica. Não dá razões de si, impõe-se pela eficácia da sua imposição.

Saber, poder e ser; epistemologia, política e ontologia, portanto, encontram-se mutuamente implicados. Assim, a luta social por reconhecimento de identidades historicamente subalternizadas, por justiça global, pelo respeito às diferenças e por equidade passa pela crítica à epistemologia, que desempenha um papel fundamental na constituição e manutenção da colonialidade.

Segundo Dussel (1993), o conceito de modernidade não pode ser compreendido somente em seus aspectos epistêmicos, pois estes encontram-se implicados no projeto que consistiu na colonização e, ainda hoje, na colonialidade. A violência colonial é a outra face, escondida, da Modernidade. Esta, segundo Dussel (1993, p.78) possui uma face racional e emancipatória e outra, inseparável, irracional e baseada em mitos. Esses mitos fundamentais são: o mito do eurocentrismo (1) e o mito do desenvolvimentismo (2).

Essas duas crenças basilares – (1) da superioridade europeia e do (2) e da necessidade de desenvolvimento retilíneo das civilizações – são mitos pois não têm fundamento, são ideias autorreferenciadas e etnocêntricas que se projetam sobre o restante do mundo, camuflando-se de universais. Esses mitos articulam-se, produzindo o colonialismo como um fenômeno necessário, do seguinte modo: como os europeus teriam alcançado o modo mais sofisticado e eficiente de alcançar a verdade universal, através da reta razão, do método, da filosofia e da ciência, fato evidenciado pelo avanço tecnológico (1), eles teriam o direito e o dever de impulsionar o resto do mundo, atrasado e primitivo, auxiliando-os a corrigir seus caminhos para que supostamente alcancem o seu nível de desenvolvimento (2).

Esse argumento somente tem sentido com base numa concepção linear e unidirecional de desenvolvimento – baseada na ideia de universal – que pressupõe a crença de haver sentido a comparação entre trajetórias culturais, e que há uma configuração considerada a ideal, que deveria ser racionalmente, de modo necessário, desejável. Segundo esse argumento, as diferenças específicas culturais e epistemológicas devem ser substituídas pelo modelo de desenvolvimento ocidental, mais eficiente, cabendo ao ocidente guiar esse processo. Dessa forma a colonialidade institui-se como fenômeno global guiando os rumos a que todos deveriam aspirar. E caso não aspirem, caso resistam, isso é interpretado como indicativo de primitivismo e de falta de entendimento – o que tornaria a violência do colonizador legítima, para o bem do colonizado.

A modernidade, nesse sentido, se efetiva como um movimento que tornou o particular (europeu) em universal no discurso e globalizou o pensamento europeu e seu poderio por meio da colonização como um processo civilizador. Se, da perspectiva europeia, esse processo é progresso – fundamentado pelos mitos irracionais acima enumerados –, da perspectiva dos povos originários ele é violência e subalternização.

A natureza da relação estabelecida entre os povos e as civilizações com a chegada dos Europeus à América é de uma abissal assimetria. Conduzida pela exploração, essa relação não caracterizou o “encontro de dois mundos”, como por vezes se enuncia. Um *encontro*, como um diálogo, só é possível numa situação de simetria, de mútuo reconhecimento de legitimidade entre interlocutores, na qual diferentes, em um regime de equidade – o Eu e o Outro –, suspendem parcialmente seus esquemas prévios de entendimento e de assimilação para conseguir acessar, conhecer, as particularidades de cada um. Essa suspensão supõe uma certa abertura, generosidade, humildade cognitiva e existencial – de que a racionalidade ocidental carece.

Dessa forma, ao invés de promover um encontro, promoveu-se uma sobreposição e uma subordinação. Por isso, o “descobrimento” da América consistiu, na verdade, em um *encobrimento* do Outro. Por isso, para Dussel (1993), a modernidade e o processo de constituição da subjetividade moderna definem-se a partir da experiência originária da colonialidade em que se constituiu o Outro como dominado. Ao Outro – primeiramente o indígena, depois o africano e o asiático – foi negada *a priori* sua dignidade, e a legitimidade de participar de um encontro de mundos, de aprendizados mútuos. Sobre ele foi imposto um processo de modernização – apagamento de seu mundo, suas próprias raízes, saberes e modos de existir para ser introduzido no mundo Ocidental, mas cumprindo papel subalterno, ocupando lugar de periferia.

O autóctone não foi descoberto como o Outro, pois a alteridade dentro do modelo da mesmidade é interdita (ou corrigida). Sua alteridade, a consideração legítima de sua singularidade e diferença, foi de antemão embargada e seu conhecimento encoberto (ou seja, ele foi negado como Outro). A modernização, assim, consiste num processo de negação da legitimidade da existência indígena, do não europeu (do ser Outro), e o seu enquadramento violento no modelo Ocidental (a negação do ser Outro e afirmação do si-mesmo, nos termos de Dussel).

O colonizado, negado em sua alteridade e encoberto pelo ocidente, mesmo tendo passado por um processo de apagamento das diferenças culturais e introduzido na nova ordem

ocidentalizada, promovido pela modernização, não será tomado como igual pelo eu-colonizador. O colonizado está condenado à posição de subalternidade, pois a diferença está fixada de modo essencial, e evidencia-se no seu corpo – através da raça, mas também do gênero, orientação sexual, do uso que faz do corpo na vida do trabalho. Por isso, a linha abissal é geopolítica e corpo-política.

### 2.3. Colonialidade, negritude e a condição do negro no Brasil

*“Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia de desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos.*

*Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraindo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações...não adiantou nada, Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu. ”*  
(Frantz Fanon, 2008, p.103)

A epígrafe desta seção é um trecho do livro *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon. Trata-se de uma obra excepcionalmente expressiva que aborda com coragem, grande alcance crítico e sensibilidade a “experiência vivida do negro” em uma sociedade colonial.

Esse testemunho, descrito em primeira pessoa pelo martinicano Fanon, representa a perspectiva existencial do colonizado dentro de um esquema colonial. Podemos identificar nessa narrativa elementos da ideia de Nelson Maldonado-Torres de catástrofe metafísica no âmbito da subjetividade, conceito abordado na seção anterior, expresso na experiência da negritude no contexto americano. Dentro do padrão de poder caracterizado pela colonialidade, os seres colonizados - racializados e subalternizados - tem seu processo de subjetivação sabotado pela crônica incapacidade do sujeito dito universal – branco – de reconhecer o Outro em uma relação horizontal. A razão desse não reconhecimento não reside no fato de considerá-lo diferente, somente, o que não impediria uma relação horizontal, em equidade, entre diferentes; a característica da colonialidade que impede esse reconhecimento é a sua consideração como essencialmente diferentes, em um estatuto inferior ao humano.

No plano psíquico-existencial, a liberdade de se definir como uma singularidade, de lançar-se na experiência da existência e construir-se, que é uma prerrogativa humana, não se apresenta sem entraves ao colonizado – que já vem ao mundo marcado, estigmatizado e

estereotipado desde o nascimento, pela raça. Frente ao seu Outro, o branco, o negro não encontra a reciprocidade de reconhecimento necessária para que constitua sua subjetividade de modo autônomo e sustentável. Para Fanon, que era psiquiatra, esse estado de coisas, essa estrutura de relações raciais forjada na experiência colonial, produz uma consciência neurótica, em escala social. Embora a expressão dessa anomalia do reconhecimento expresse-se na vida existencial do indivíduo, na constituição de sua psique, trata-se de uma experiência condicionada pela estrutura social. A isso Fanon nomeava de sociogenia (2007, p. 28).

Enquanto o sujeito está em meio aos seus iguais, ou a diversos mas em condição de equidade, ele não experimenta o peso da catástrofe metafísica. Foi a partir do colonialismo que toda uma população, em função de interesses geopolíticos, marcada racialmente, foi desqualificada em seu estatuto ontológico. Em outras palavras, a catástrofe metafísica se instalou quando cosmovisões e as respectivas coordenadas existências delas derivadas, produzidas pelos povos do Sul, entre eles os africanos, foram desqualificadas e substituídas à força pelas do colonizador branco etnocêntrico e epistemicida.

A estrutura subjetiva do colonizado sofre uma distorção e entra em colapso, pela desqualificação sistemática do seu universo simbólico e pela imposição de outro, estranho, alheio e segundo o qual ele tem um sentido pré-fixado e ocupa uma posição fatalmente desfavorável. Segundo Fanon (2007, p. 104):

De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhe foi imposta.

Nesse sentido, o efeito da colonialidade sobre o processo de subjetivação do colonizado é bastante elucidado nas palavras do escritor queniano Ngũgĩ Wa Thion'ô, citado na introdução da coletânea *Colonialidade e Pensamento afrodiaspórico*, segundo o qual

O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença das pessoas nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas. Isso faz com que as pessoas vejam seus passados como uma terra devastada sem nenhuma realização, e faz com que elas queiram se distanciar dessa terra devastada. (WA THIONG'Ô, 2005 apud BERNARDINO-COSTA, 2019, p. 13).

A cultura e a epistemologia hegemônicas, brancas, ao condenar a identidade subalterna negra à inferioridade, aponta para o desenraizamento dos sujeitos. Aponta, em primeiro lugar,

que o negro rejeite seu pertencimento e todos os referenciais simbólicos, e, em seguida, que assimile os valores civilizacionais brancos.

Nesse esquema, segundo Fanon, o movimento da consciência do negro não encontra vasão pelo não reconhecimento de sua alteridade, “pela esclerose afetiva do branco” (FANON 2008, p. 113). Então, na busca por esse reconhecimento, esse movimento é desviado podendo tornar-se uma consciência inautêntica – através das máscaras brancas, como estratégia de sobrevivência.

Nessa mesma direção, Neusa Santos Souza (1983), intelectual negra brasileira da área da psicanálise, em seu livro clássico “Tornar-se negro”, afirma ser o objeto de sua investigação,

a experiência de ser-se negro numa sociedade branca. De classe e ideologia dominantes branca. De estética e comportamentos brancos. De exigências e expectativas brancas. Este olhar se detém, particularmente, sobre a experiência emocional do negro que, vivendo nessa sociedade, responde positivamente ao apelo da ascensão social, o que implica na decisiva conquista de valores, status e prerrogativas brancos. [...]

O negro que se empenha na conquista da ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade. Afastado de seus valores originais, representados fundamentalmente por sua herança religiosa, o negro tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de tornar-se gente. (SOUZA, 1982, p. 17).

Em outros termos, nas palavras reiteradas por Fanon, “só há um destino, e ele é branco” (FANON, 2008, p.28). O drama existencial do negro em uma sociedade colonizada por estrangeiros abissalmente etnocêntricos consiste em ter de construir sua subjetividade em meio aos mais amplos e variados tipos de bloqueios materiais e simbólicos, em um universo de aberrações afetivas (do qual, segundo Fanon, será preciso retirá-lo).

A imposição de uma ordem monocultural, monológica e racista a uma base socialmente composta por sujeitos de diversas identidades condiciona um “universo mórbido” para as identidades não hegemônicas, pois encontram bloqueado qualquer caminho autêntico de formação. Em vez de sua própria herança simbólica, só lhes é oferecida uma herança alheia de referências, na qual a sua própria identidade é negada.

As condições de subjetivação dessas identidades consistem em um labirinto sem saída, em que as sensações e impressões de opressão vividas e sentidas concretamente por esses sujeitos nas relações raciais coloniais não são confirmados pelos sujeitos da identidade dominante – por quem as produz. Faz parte do efeito “esquizofrênico” da colonialidade deslegitimar as experiências, a perspectiva, os sentimentos, a dor e os traumas do colonizado,

e impor a perspectiva dominante como única – uma perspectiva que não é capaz de reconhecer o caráter subjetivo dos colonizados.

Assim, segundo o discurso corrente da história oficial e do senso comum o racismo é coisa do passado, tendo como marco de seu desaparecimento o fim do colonialismo e da escravidão no Brasil. Em contraste com essa narrativa, existem os sujeitos negros, testemunhas da persistência do racismo e da colonialidade que as experienciam “não como um passado que existe como um traço, mas sim como um presente vivo” segundo Nelson Maldonado-Torres (2019, p. 28). Ainda sobre essa distorção sobre a experiência do tempo na colonialidade, o autor afirma: “Essa transformação do tempo em si, de um tempo histórico-cronológico para o que parece ser uma forma de temporalidade anacrônica por meio da qual grupos são expostos a lógicas e conflitos que são considerados não mais existentes, é parte dos legados da colonização[...]

Para os grupos dominantes, aqueles que produzem as narrativas históricas hegemônicas (entre as quais, mito da democracia racial brasileira), segundo Maldonado-Torres (2019, p. 34), não há nada mais terrível do que o agenciamento desses sujeitos e a afirmação de seus testemunhos, pois

a imaginação deles é preenchida com imagens de vingança, e as reivindicações mais básicas de justiça são vistas como evidência de discriminação reversa. A ansiedade trazida por esses conceitos de colonização e descolonização está, portanto, ligada à fobia em relação às pessoas escravizadas e colonizadas e ao terror que os sujeitos-cidadãos sentem quando eles concebem o colonizado como um agente. Respostas a essa situação são viscerais e objetivam relativizar a questão sobre o colonialismo e a descolonização, bem como mitigar a posição do colonizado como um questionador: “isso aconteceu no passado, e precisamos nos mover para frente”, “mas meus antepassados também foram colonizados”, “meus pais eram pobres”, “eu também sou minoria”, “na verdade, nós todos somos racistas”, “eu tento me juntar, mas vocês me rejeitam”, etc., etc., são algumas amostras de respostas. Outra resposta relacionada muito popular atualmente é “todas as vidas importam” face à afirmação de que “vidas negras importam” em um contexto em que os negros são desproporcionalmente mortos pela polícia.

A respeito disso, Lélia González (2020, p. 91), radiante intelectual brasileira do pensamento negro, nos coloca a seguinte provocação de extrema clarividência e sagacidade:

[...] pinta esse orgulho besta de dizer que a gente é uma democracia racial. Só que quando a negrada diz que não é, caem de pau em cima da gente, xingam a gente de racista. Contraditório, né? Na verdade, para além de outras razões, reagem dessa forma justamente porque a gente põe o dedo na ferida deles, a gente diz que o rei tá pelado. E o corpo do rei é preto. E o rei é Escravo.

Jurandir Freire Costa, na introdução à obra de Souza (SOUZA, 1983, p.5), se refere às condições sob as quais que se dá a produção da subjetividade negra em um contexto racista, como as que levam o negro a “projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. ”. A respeito da violência do racismo e seus efeitos nocivos sobre a constituição da identidade do sujeito negro, em termos psicanalíticos, Jurandir nos esclarece (SOUZA, 1983, p. 4):

A função do Ideal do Ego é de favorecer o surgimento de uma identidade do sujeito, compatível com o investimento erótico de seu corpo e de seu pensamento, via indispensável a sua relação harmoniosa com os outros e com o mundo.

Ao sujeito negro, esta possibilidade é, em grande parte, sonhada. O modelo do Ideal de Ego que lhe é oferecido em troca da antiga aspiração narcísico-imaginária não é um modelo humano de existência psíquica concreta, histórica e, conseqüentemente, realizável ou atingível. O modelo de identificação normativo-estruturante com o qual ele se defronta é o de um fetiche: o *fetiche do branco, da brancura*.

E mais adiante Souza (1983, p. 5), acrescenta o seguinte:

Não é difícil imaginar o ciclo entrópico, a direção mortífera imprimida a este ideal. O negro, no desejo de embranquecer, deseja, nada mais, nada menos, que a própria extinção. Seu projeto é o de, no futuro, deixar de existir; sua aspiração é a de não ser ou não ter sido.

O ideal do ego é construído a partir de “imagens e palavras, representações e afetos que circulam incessantemente entre a criança e o adulto, entre o sujeito e a cultura” e estrutura a construção da identidade do sujeito – enquanto ser psíquico autônomo e ser social.

Em uma sociedade racista, a violência intra-psíquica imposta ao sujeito negro consiste no estabelecimento de condições sociais e culturais que produzem forçosamente um ideal de ego branco. Uma vez compulsoriamente internalizado pelo sujeito negro, a imposição interna desse ideal incompatível com as propriedades de seu próprio corpo o conduz a formular um projeto identificatório antagônico em relação a sua realidade e sua história étnica e pessoal. Segundo Costa (SOUZA, 1982, p. 3), “entre o ego e seu ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, às custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico”.

No plano social, a destruição das condições psíquicas para a construção de uma subjetividade autêntica funciona como uma ideologia, conduzindo à adoção de comportamentos baseados no que é referenciado como branco e à negação da construção de uma identidade

negra. Dessa forma, através do aspecto psíquico da opressão racista, a supremacia branca é reproduzida sem entraves e sua oposição é desmantela antes que se estabeleça a nível subjetivo.

Outra importante abordagem psicanalítica da colonialidade e do racismo é formulada por Lélia González (2020), importante pensadora e militante negra brasileira, que apresenta uma série de elaborações de grande iluminação intelectual. Uma delas é a de *amefricanidade*. Essa categoria, se relaciona à ideia de *América Ladina* como uma substituição reveladora do nome da América Latina. A denominação corrente do continente americano expressa a preponderância de um suposto pertencimento cultural à Europa, à herança latina, o que oblitera a participação histórico-cultural do elemento africano e ameríndio. A amefricanidade revela o que a expressão América Latina esconde, aquilo que constitui a neurose cultural brasileira e tem no “racismo o seu sintoma por excelência” (GONZALEZ, 2020, p. 127).

Lélia propõe, através desse conceito, a unidade da situação do negro no território americano, apesar das apontadas especificidades. É sabido que a colonização se deu de forma diferente em cada região colonial. Mas podemos dizer, de modo geral, que o racismo é a principal estratégia de organização do colonialismo moderno, e, portanto, um denominador comum à situação do negro na América. González confere às diferenças um caráter contingente, que diz respeito ao nível tático do desenvolvimento do colonialismo (GONZALEZ, 2020, p. 130). Essa diferença, nas palavras de González, diz respeito ao racismo aberto, como acontece nos EUA, e ao racismo disfarçado, como se apresenta no Brasil, por exemplo. A forma de racismo aberto foi instalada por obra da colonização anglo-saxônica, germânica e holandesa, e define o critério racial na ascendência (sendo expresso pelo "One-drop rule", ou, em português, “regra de uma gota de sangue” ou “regra da gota única”). Esse modo de estruturação social não admite miscigenação, pois prioriza-se o mito da pureza do sangue, da linhagem, e se caracteriza por uma segregação explícita. A implicação dessa concepção racial é um reforço na identidade dos sujeitos negros.

Já o tipo de racismo que se dá de modo disfarçado, proveniente da colonização por parte dos países ibéricos, é mais sinuoso, é mais difícil de visualizá-lo com clareza e ter consciência de sua incidência – o que não prejudica a eficiência da aplicação desse dispositivo de organização social, pelo contrário. Nessa conformação do racismo, ao contrário da discriminação ostensiva, prevalecem as “teorias da miscigenação, da assimilação e da democracia racial”. Conforme González (2020, p.127), esse fenômeno configura o *racismo por denegação*. Denegação é uma categoria analítica freudiana, que designa

o processo pelo qual o indivíduo, embora formulando um de seus desejos, pensamentos ou sentimentos, até aí recalcado, continua a defender-se dele, negando que lhe pertença.” Enquanto denegação da nossa ladino-amefricanidade, o racismo “à brasileira” se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo em que diz não o fazer (“democracia racial” brasileira)

O racismo por denegação baseia-se em operações de esquecimento seletivo, negação e naturalização. Um de seus dispositivos é a construção imaginária do povo brasileiro, sem a marca étnico-racial de indígenas e negros em aspectos relevantes, embranquecido tanto quanto possível. O branco não carregaria a marca do específico, da raça, mas corresponderia ao sujeito universal da modernidade ocidental. Essa forma de operação do racismo apresenta contradições insolúveis entre as evidências da realidade fática (caracterizadas pela multiplicidade de grupos e sujeitos, com preponderância de negros e indígenas) e imagem/discurso dominante do brasileiro sem cor (ou branqueado); assim como entre a realidade de discriminação/desigualdade racial e o mito da democracia racial que ainda habita o imaginário e o senso comum brasileiros. Essas contradições intrínsecas ficam claras no questionamento colocado por González (2020, p. 90): “Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem “o preconceito de não ter preconceito”, ao mesmo tempo em que se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados? ”

O racismo brasileiro, por denegação é especialmente problemático para os processos de subjetivação – lembrando que González se refere a ele como “a neurose cultural brasileira” – pois recalca a verdade da amefricanidade brasileira e a encobre com mitos que se chocam com a realidade. Segundo ela (GONZÁLEZ, 2020, p. 84), “sabemos que o neurótico constrói modos de ocultamento dos sintomas porque isso lhe traz certos benefícios. Essa construção o liberta da angústia de se defrontar com o recalçamento. ”

Dessa forma, podemos entender a falácia historicamente cultivada e difundida da democracia racial, juntamente com as políticas de branqueamento pós-abolição (SCHWARCZ, 2016), como fundamentais dispositivos para reprodução do racismo e os seus efeitos de destruição indentitária. Lélia apresenta uma citação irônica de Millôr Fernandes que capta o espírito do racismo por denegação: “Não existe racismo no Brasil porque o negro sabe o seu lugar”.

A ambivalência apresentada por esse tipo de racismo, que, por um lado, anuncia a igualdade formal de todos perante a lei e, por outro, bloqueia, na prática social, o exercício de poder – concentrado nas mãos brancas – estimula a falsa crença de que, se um negro não chega

a ocupar uma posição social favorável não se deve à estrutura (que seria aberta), nem ao racismo (pois supostamente inexistente), mas sim ao talento, ou falta dele, da pessoa ou do grupo ao qual pertence. Dessa forma, a imagem da negritude vinculada a atributos negativos e inferiores solidifica-se socialmente, e frequentemente é epidermizada pelos próprios sujeitos subalternizados. Para fugir dessa condenação, o racismo disfarçado oferece a chance (veladamente remota) de ascensão, mediante assimilação cultural. Como diz Fanon, novamente, o único destino para o negro é branco.

Para Neusa Santos Souza (1983, p. 21) essa ambiguidade do racismo brasileiro se apresenta da seguinte maneira:

incentivos e bloqueios a esse projeto eram engendrados pela estrutura das relações raciais que se comportavam de modo ambíguo – ora impondo barreiras, ora abrindo brechas à ascensão social do negro – mas que, dentro dessa ambiguidade cumpria as mesmas e inequívocas funções de fragmentar a identidade, minar o orgulho e dismantelar a solidariedade do grupo negro.

E ainda:

A inexistência de barreiras de cor e de segregação racial – baluartes da democracia racial – associada à ideologia do embranquecimento, resultava em um crescente desestímulo à solidariedade do negro que percebia seu grupo de origem como referência negativa, lugar de onde teria de escapar para realizar, individualmente, as expectativas de mobilidade vertical ascendente. [...] Por outro lado, as inúmeras barreiras à conquista da ascensão social encontradas pelo negro, contribuía para ampliar o fosso que o separava de sua identidade enquanto indivíduo e enquanto grupo. Esse aspecto do racismo à brasileira, que pode parecer menos cruel e efetivo do que racismo explícito norte-americano, na verdade, guarda uma armadilha perigosa, que é a desmobilização identitária do negro, e assim, a perda de agenciamento negro na luta organizada por transformação social, reconhecimento e reparação. (SOUZA, 1983, p. 22).

#### **2.4. Notas sobre um elemento chave da colonialidade: o epistemicídio**

O epistemicídio é um conceito chave para compreendermos como são estruturadas as relações sociais e raciais a partir da lógica colonial através do controle epistemológico. No início desta seção vamos explorar o seu conceito, segundo dois autores: Boaventura de Sousa Santos, que criou o conceito; e Sueli Carneiro, que articulou esse conceito à situação histórica brasileira. A partir desse enfoque poderemos compreender melhor o papel da escola na reprodução de padrões coloniais nas relações sociais, e a centralidade desse dispositivo na

construção e manutenção da estrutura de poder colonial racista. Além da investigação conceitual, vamos explorar como o epistemicídio, na especificidade da história brasileira, se constituiu, que caminhos podemos trilhar para transformar essa história, e, nesse sentido, que papel a escola pode ter na promoção das condições para o fortalecimento de competências interculturais e para a transformação da realidade social, sobretudo a partir das disposições da lei 10634/03.

O epistemicídio é um conceito que designa o mecanismo colonial que promove a invalidação sistemática dos saberes tradicionais produzidos nos territórios colonizados (e pelos corpos marcados pela diferença abissal – negros, indígenas, aborígenes, mulheres, comunidade LGBT, classe trabalhadora, etc...). As consequências da desqualificação desses saberes, que estruturam as formas de compreender, de ser e de viver de seus criadores, são desastrosas, levando à ruína da estrutura subjetiva e social dos seus protagonistas. Partindo dessa devastação, dirimindo a resistência subjetiva, identitária e política dos sujeitos e grupos, a ordem e os valores coloniais, assim como os processos de assimilação cultural ganham aderência e força para grassarem hegemonicamente e serem reproduzidos pelos próprios colonizados.

Ao lado do genocídio, o epistemicídio é um elemento central da colonialidade desencadeado pelo processo civilizatório do ocidente. Segundo Santos (1995, p.328), na obra em que inaugura o conceito, *Pela mão de Alice*:

o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais[...].

A efetividade do epistemicídio colonial como instrumento central do projeto civilizatório na produção de subalternização se dá através da consolidação da ideia de desumanização radical dos povos não europeus promovida por ele. A racionalidade ocidental, enquanto modelo monológico, impõe os únicos parâmetros para a consideração ou desconsideração dos saberes, práticas e cosmovisões como conhecimento válido e legítimo. Dessa forma, o paradigma epistemológico moderno funciona como o fundamento da linha demarcatória da divisão abissal do mundo colonial, fornecendo os critérios claros para a

discriminação dos saberes inferiores e, em consequência disso, de seus produtores como inferiores.

Ao produzir a desqualificação cognitiva dos povos do novo mundo, a colonialidade consolida a ideia de que os povos que não desenvolvem uma episteme conforme o paradigma ocidental (europeu), são inaptos racionalmente. No ocidente, o entendimento do que é o conhecimento, do que é uma operação qualificada da razão, é uma definição bastante estreita, posto que restrita às operações lógico-discursivas delimitadas pelo paradigma do método cartesiano e da ciência moderna. Assim sendo, como a razão é reconhecida como o atributo distintivo da humanidade, a característica mais elevada dos seres humanos, aqueles povos ou grupos que não tem seus processos epistêmicos pautados por esse tipo de raciocínio (ou seja, todas as coletividades que não participam da experiência ocidental de mundo, até o advento do colonialismo moderno) têm sua capacidade racional colocada sob suspeição. Dessa forma, determinadas populações, são condenadas a ocupar o lado de lá da linha abissal, o lado da irrelevância, da invisibilidade.

Esse critério da razão assente no paradigma moderno consiste em uma referência tipicamente eurocêntrica, caracterizado pela trajetória do pensamento trilhada pela experiência ocidental. A imposição desse critério eurocêntrico ao restante do mundo, como instrumento colonial, demarcador da linha abissal, segundo Santos (2007, p. 77) evidencia que a “injustiça global está [...] intimamente ligada à injustiça cognitiva”.

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

A desvalorização do conhecimento estruturante dos povos tradicionais, ou seja, a consideração das suas produções simbólicas como crendices, misticismos, superstições, intuições, enfim, como algum tipo de pseudo-conhecimento, em um contexto colonial-abissal

(em que vigora a “negação radical da co-presença”), conduz à inviabilização da possibilidade do movimento dialético envolvendo o Eu e seu Outro. A radicalidade da negação do Outro, característica da colonialidade, consiste em que o Outro não é considerado como o diverso, como alteridade em relação à qual poderia haver uma dialética de reconhecimento, mas é considerado e produzido como inexistente. Portanto, o epistemicídio próprio do contexto colonial, além de um modo de classificar os saberes Outros, é uma forma de exterminá-los e projetar um modo de ser baseado no extermínio do Outro (se não tirando-lhe a vida, ao menos tirando-lhe o estatuto humano) e na hegemonia intrinsecamente violenta da subjetividade ocidental.

O epistemicídio, enquanto essencial instrumento da colonialidade, está ligada ao processo de racialização dos povos dominados, tão importante ao funcionamento do projeto colonial. Uma série de atributos negativos de ordem moral, cognitiva e atitudinal foram vinculados à natureza essencial dos povos autóctones dos territórios coloniais. O autóctone do Brasil foi identificado heteronomamente como índio (foi marcado pela diferença racial) para ser colonizado, e não o contrário (não foi colonizado por ser de determinada raça). O mesmo ocorre com os africanos, que foram racializados e inferiorizados nos atributos que o ocidente entende como essencialmente humanos, como condição para serem escravizados, para que se naturalizasse a instituição de sua escravização. Trata-se de fixar aos povos racializados pelo ocidente, uma imagem esvaziada de qualidades cognitivas e cheia daqueles atributos desprezados pelo ocidente, como qualidades corporais, sensoriais e sensuais de modo que fosse naturalizado o seu lugar social como o do trabalho braçal.

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

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

Na tradição da Filosofia Ocidental, a partir da tradição metafísica pautada pela mesmidade, o Outro não tem lugar, e historicamente não foi objeto de atenção para a Filosofia. A identidade sempre teve prevalência sobre a ideia de alteridade. Tendo sido negada sua função

dialética, a partir da concepção monológica do pensamento ocidental que embasa o epistemicídio, o Outro, o diverso, só pode ser concebido a partir de sua exclusão ou sua inclusão domesticado, colonizado, enquanto inferior a ser tutelado. Ou seja, o epistemicídio regula a forma de inclusão, de viabilidade do Outro. No plano social, o epistemicídio controla as condições que permitem ao Outro participar da sociedade colonial, que consistem basicamente no reconhecimento de sua inferioridade, na projeção do estereótipo racista (por isso, Carneiro se refere a uma “profecia auto-realizadora da profecia do racismo,) no despojamento de sua herança simbólica e na sua assimilação ao projeto moderno-colonial.

## 2.5. A escola e as questões raciais

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

Sueli Carneiro, na epígrafe acima, revela como o epistemicídio expande seus efeitos como um processo permanente que vai muito além da afirmação de um mito falacioso (que afirma a inferioridade dos saberes tradicionais dos povos colonizados). O epistemicídio consiste em um sistema de produção concreta da estrutura colonial operacionalizada através de diversos meios, na faceta epistemológica da colonialidade intimamente interligada à colonialidade do poder e do ser. Ele produz ativa e persistentemente uma realidade marcada pela “indigência cultural”, como nos diz Carneiro (2005). Nesse sentido, podemos entendê-lo como uma “tecnologia” que produz materialmente a “inferioridade intelectual ou a negação da possibilidade de realizar as capacidades intelectuais” dos grupos racializados.

Um dos meios de produção dessa inferioridade é a imposição de barreiras de acesso dos subalternizados a oportunidades educacionais, ou o oferecimento de oportunidades precárias de educação. O sistema educacional, nos aspectos em que é caracterizado por uma cegueira universalista, ao não focar na diversidade e na vulnerabilidade de determinados grupos, acaba

por não corrigir as disparidades históricas e reproduzir indigência na forma de negligência. Nesse sentido, Fúlvia Rosemberg (1996, p. 44-47 *apud* CARNEIRO, 2005, p. 111) nos apresenta dados reveladores:

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

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

O sistema educacional brasileiro, em grande medida, opera essa gestão da distribuição das oportunidades educacionais baseado em critérios meritocráticos (CNE/CP, 003/2004), fomentada pelo discurso liberal e que encontra bastante apoio do senso comum. Segundo essa ideia, seria um critério justo e adequado basear o direcionamento dos mais elevados serviços educacionais no mérito individual, o qual seria auferido através da performance acadêmica. Entretanto, é possível verificar que esse argumento não tem consistência, sendo o principal e mais flagrante erro desse raciocínio a premissa de que todos os educandos partem de uma condição idêntica ou similar, (condição *sine qua non* para que resultados acadêmicos pudessem expressar a singularidade do investimento e talento de cada um). Uma vez que as condições educacionais, muito longe de serem similares, são abissalmente diversas sob diversos aspectos sobretudo em função do grupo racial e o estrato social a que pertence o sujeito, podemos dizer

que o mérito quantificado pelo desempenho expressa mais as condições concretas de aprendizagem determinantes compartilhados pela classe e pelo grupo racial, do que somente o empenho individual. Nesse sentido, a meritocracia do sistema educacional é um dispositivo conservador de manutenção da desigualdade educacional e, conseqüentemente, de desigualdade sócio-econômica.

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

No imaginário colonial, racializado, um dos elementos centrais e basilares na construção da imagem racial dos negros aponta a uma aptidão particular ao que se refere à performance corporal e ao desenvolvimento de atividades lúdicas e artísticas. Ou seja, indica um acento às faculdades corporais da sensibilidade. Sedimentada desde a época da escravidão, esse estereótipo é revelado de forma emblemática nas palavras do padre jesuíta Antonial, uma importante figura do início do século XVIII, conforme nos informa Lilia Schwarcz (2012, p. 51): “os escravos eram as mãos e os pés do Brasil”.

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

Essa construção se encontra ancorada na concepção dicotômica moderno/colonial que afirma o Ser – o sujeito universal ocidental – a partir da constituição do não-Ser – o sujeito objetificado colonizado –, segundo Deivison Faustino,

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

Essa ideia encontra-se explícita na forma como, por exemplo, as escolas costumam abordar as culturas indígenas e africanas geralmente de forma superficial, corroborando imagens estereotipadas, e sobretudo, a perspectiva folclórica, como uma elaboração ingênua das experiências, e através de elementos de importância marginal, como a culinária, vocabulário, jogos, danças, ritmos, assim como a força braçal. É a contingência do corpo e da experiência concreta que sobressai no modo de ser desses povos, segundo a narrativa colonial – que ratifica o lugar social reservado a eles na ordem colonial.

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

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

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

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

E ainda:

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

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

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

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

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

Outra narrativa dessa mesma época, a respeito da formação da cultura brasileira a partir da contribuição tripartite das raças, consiste em uma versão romantizada, otimista em relação à mestiçagem (entretanto, nem por isso não racista), germen do mito influente até os dias de hoje,

da democracia racial. Segundo essa perspectiva cada raça participa com suas características essenciais na composição do produto final que é a população nacional e a singularidade proveniente dessa mistura.

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

A respeito dessa concepção, que tem como marco um concurso de ensaios promovido em 1844 a partir da questão: “como se deve escrever a história do Brasil”, conta-nos Lilia Schwarcz (2012, p. 27):

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

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

Essa representação de nossa gênese, ainda hoje, incide fortemente no imaginário e na constituição da subjetividade, funcionando como um mito fundacional de nossa identidade

nacional. Mesmo que outras interpretações de nossas relações raciais estejam em emergência e ganhando força no debate público, podemos verificar que o mito da democracia racial é a leitura hegemônica, profundamente enraizada e estruturante das relações intersubjetivas, das instituições que organizam o poder e dos processos de subjetivação. Assim, se toda a experiência colonial tem elementos comuns, é certo também que apresenta elementos específicos em razão do contexto e da trajetória histórica de cada experiência. No Brasil, a colonialidade é fortemente marcada pela especificidade dos efeitos desse mito fundador.

Segundo Schwarcz (2012, p. 28)

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

No sistema escolar brasileiro, caracterizado pela grande incidência do epistemicídio, essa concepção, que poderíamos chamar de racismo à brasileira, ou de racismo por denegação (conforme Lélia Gonzalez), é amplamente reproduzida, de modo explícito ou implícito, em seus conteúdos, currículos, no modo como as relações intramuros se dão, em suas regras, suas condições de acesso e permanência, enfim, em diversos aspectos.

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

É preciso que se tenham claras as implicações políticas que o triunfo da narrativa da democracia racial carrega, em detrimento de outras abordagens que focalizassem mais a tensão existente nas relações raciais. Fugir do assunto do racismo brasileiro, negar sua existência, na esfera pública da escola e da sala de aula implica a sua perpetuação, consistindo em uma poderosa ferramenta epistemicida que produz mais racismo através da negligência. Assim, a difusão, na escola, da imagem do mestiço como a cor do Brasil, apaga as diferenças, deslegitima a formação da identidade negra – que é uma importante categoria política de transformação social – e afirma uma fantasiosa harmonia e igualdade racial, que faticamente não existe.

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

O mito da democracia racial, seja nos conteúdos ensinados – ou não ensinados -, seja nas relações interpessoais dentro da escola, orienta ao silêncio e aos silenciamento a respeito da violência racial e da opressão estrutural. A questão racial, fora desse discurso, é quase um tabu, conforme Lilia Schwarcz (2012, p.30):

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

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

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

O silêncio se manifesta também, na relação aluno-professor, instâncias diretivas do aparelho escolar, nas atitudes dos pais dos alunos brancos e

negros; no discurso ufanista sobre as relações raciais no Brasil, presente nos instrumentos didáticos, acoplada a uma representação humana superior. O silêncio tem como sub-produto a produção de um tipo de esquizofrenia ou suposição de paranoia dos alunos negros, posto que ele vive e sente um problema que ninguém reconhece.

A formação de uma consciência racial é muito prejudicada pelo discurso de que somos todos mestiços. A exaltação da mestiçagem, antes de significar a igualdade racial, no Brasil constitui, historicamente, um verdadeiro instrumento ideológico para manutenção da desigualdade, já que aponta para o não reconhecimento da identidade negra.

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

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

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

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

Com a invenção do mestiço como modelo racial nacional, inventa-se uma categoria racial intermediária, nem branca, nem preta, com trânsito maior na sociedade ocidentalizada na medida em que mais seja assimilado pela cultura dominante, eurocêntrica. Assim, desvinculado da negritude através do subterfúgio dessa categoria, o mestiço muitas vezes prefere mimetizar a cultura hegemônica para obter condições de prosperar e escapar dos inumeráveis tipos de

indigência que o negro sofre no seio racista de uma sociedade colonial. E mesmo para resgatar a coisa mais básica que lhe foi retirada no discurso colonial: o reconhecimento de sua humanidade.

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

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

No Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico - salvo honrosas exceções -, são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro na atualidade.

Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão. Passemos em revista a forma como aprendemos a ver a África e os africanos escravizados em nossa trajetória escolar. Somos ainda a geração adulta que, durante a infância, teve contato com a imagem do africano e seus descendentes no Brasil mediante as representações dos pintores Jean-Baptiste Debret e Johann Moritz Rugendas sobre o Brasil do século XIX e seus costumes. Africanos escravizados recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés dos senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho e algumas danças típicas são as imagens mais comuns que povoam a nossa mente e ajudam a forjar o imaginário sobre nossa ancestralidade negra e africana. [...]

[...] A África e os negros brasileiros vistos de forma cristalizada, estereotipada e, muitas vezes, animalizada. [...] dificilmente essas imagens possibilitaram a construção de subjetividades mais abertas ao trato da diversidade.

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

A imagem fixa que repercute e se amplifica com um certo tom oficial nos currículos escolares é uma representação da negritude distante do universo das grandes produções de pensamento e pertencentes a espaços sociais periféricos. Essa imagem racial que atrela esses

elementos anti-intelectuais aos negros é construída de modo significativo pelo falseamento histórico do passado africano, narrado como irrelevante em termos de desenvolvimento intelectual pela história hegemônica ocidental, ou simplesmente ignorado e nem mencionado. Nesse sentido, é patente e desconcertante a desproporção do espaço destinado nos currículos escolares ao ensino de história africana e indígena em comparação com o ensino da história europeia, em um país que tem mais de 50% de sua população que se autodeclara negra, portanto, afrodescendente.

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

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

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

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

A esse respeito, é notável o poder da reiteração dos estereótipos raciais nos processos de subjetivação, no caso da população negra, introjetando, epidermizando os medos e as inseguranças em relação às capacidades intelectuais, o que pode dar lugar a um certo “desprezo,

que tem efeitos paralisantes” (CARNEIRO, 2005, p. 118) sobre o sucesso acadêmico dos negros.

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

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

Partindo dessa concepção, consideramos o campo da educação como um terreno de tensão entre interesses e representações conservadoras, que apontam para a manutenção do *status quo* social e racial, e interesses e abordagens críticas, que apontam para a transformação e descolonização, ou seja, é um campo em disputa. Nessa disputa, nesse jogo de forças, os movimentos sociais cumprem um papel importantíssimo como contraponto à epistemologia dominante, funcionando como um contrapeso, desestabilizando a perpetuação da hegemonia do regime de saber colonial e impulsionando mudanças sociais. Os movimentos sociais representam a emergência da voz e do ponto de vista daqueles que foram subalternizados pela modernidade-colonial, e o enfrentamento de sua primazia epistemicida. Em seu papel educativo, são responsáveis por articular e promover os saberes produzidos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos de modo que, nas palavras de Nilma Lino Gomes (2020, p. 16), muito do conhecimento emancipatório se deve a eles, “que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento”.

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

esse movimento social trouxe a discussão sobre o racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero e juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra,

educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da Saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico

[..]

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

A educação é um dos campos privilegiados para a atuação do Movimento Negro, pois historicamente foi utilizada como instrumento de promoção e conservação da lógica moderno-colonial, de modo bastante eficiente – como já foi demonstrado neste trabalho. Vislumbrando o potencial desse espaço a desempenhar um importante papel na formação antirracista, a autora afirma que

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

## **2.6. A Lei 10639/03 e caminhos para uma educação intercultural**

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

resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

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

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

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

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

Assim, para fazer jus não somente à letra da lei, mas ao espírito da Lei 10.639/03, é necessária uma profunda transformação nos sistemas de educação. Não se trata simplesmente de adicionar alguns temas, ampliando a quantidade de conteúdos ao currículo escolar. A emergência do reconhecimento desses “novos” sujeitos cognitivos implica uma revisão extensiva das premissas da modernidade-colonialidade sobre as quais é pautado nosso currículo

escolar. Em outras palavras, o reconhecimento da legitimidade dos saberes subalternos da negritude, se concebido em sua mais profunda significância, pode introduzir um desequilíbrio no predomínio da racionalidade monológica da modernidade ocidental, desestabilizando seus fundamentos – como a ideia de universalidade abstrata, de sujeito cognoscente moderno, de progresso linear, entre outros. O eurocentrismo predominante nas narrativas hegemônicas das disciplinas curriculares, desse modo, são postas em xeque.

As possibilidades abertas pela Lei 10.639/03 são fecundas e auspiciosas. Entretanto, em nosso entendimento, existem algumas armadilhas no encaminhamento das questões referentes às relações étnico-raciais e ao multiculturalismo às quais devermos nos ater para efetivamente realizar o potencial propiciado por esse dispositivo.

Existem formas diversas de encarar o multiculturalismo de uma sociedade. Ou seja, existem diversas formas de reconhecimento da diferença cultural, radicalmente diferentes nos modos de interpretar, valorar e organizar os diversos pertencimentos culturais de uma população. A pesquisadora norte-americana, radicada no Equador, Catherine Walsh (2009, p. 14), nos diz que “desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou num tema em moda”, mas na maioria das vezes, a partir de concepções conservadoras. Segundo ela, diante do perigo insurgente representado pelo crescimento da articulação e da ascensão dos povos subalternizados, organizados em movimentos sociais-ancestrais, os Estados, instituições e organizações que gerenciam o capitalismo globalizado incorporou o multiculturalismo, admitindo a diferença cultural, porém esvaziado de seu significado transgressor. Essa perspectiva corresponde a um tipo de “multiculturalismo neoliberal”, que não realiza a crítica aos fundamentos da estrutura da modernidade/colonialidade, que inventou e instituiu a raça como categoria organizadora dos papéis e dos lugares a serem ocupados na ordem capitalista global. Ao invés disso, realiza uma retórica de inclusão da diversidade como estratégia de dominação, como um “processo de acomodação” da colonialidade do poder, o que Walsh (2009, p. 16) chama de “recolonialidade”, e “interculturalidade funcional”. Assim, esse multiculturalismo acolhe a diferença para administrá-la, enfraquecer as demandas e reivindicações por transformações estruturais e profundas antirracistas e reduzir os conflitos. Segundo as palavras de Walsh (2009, p. 20), essa vertente do multiculturalismo

sugere muito mais do que o reconhecimento da diversidade. É uma estratégia político-funcional ao sistema/mundo moderno e ainda colonial; pretende incluir os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses de mercado. Tal

estratégia e política não buscam transformar as estruturas sociais racializadas; pelo contrário, seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos.

Esse multiculturalismo propõe o diálogo da diversidade, entretanto negligencia as condições históricas em que essas diferenças foram constituídas, ou seja, ignora o caráter político da constituição das identidades e das relações sociais desiguais estabelecidas no âmbito da colonialidade. Nesse sentido, esse multiculturalismo não se compromete com uma transformação social que mitigue as causas da desigualdade entre os diversos grupos. Nesse sentido, Walsh nos apresenta a seguinte citação de Tubino (2005, p. 8, *apud* WALSH, 2009, p. 21), esclarecedora: “no interculturalismo funcional busca-se o diálogo e a tolerância sem tocar as causas da assimetria social e cultural hoje vigentes [...]. A assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico.”

Vera Maria Candau (2008, 2010, 2013), importante pensadora brasileira da interculturalidade também aponta dois tipos de multiculturalismos que a seu ver desviam de uma abordagem capaz de provocar profundas transformações sociais.

Em primeiro lugar, há o multiculturalismo assimilacionista, que parte do reconhecimento da existência de uma diversidade cultural, bem como da desigualdade social existente entre os diversos grupos que compõem a sociedade. O encaminhamento de solução a partir dessa constatação, segundo um posicionamento multicultural assimilacionista, é a promoção e o impulso ao acesso dos grupos subalternizados à cultura hegemônica. Segundo Candau (2008, p. 50),

no, entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos, socialmente valorizados pela cultura hegemônica. No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc.

Outra concepção de multiculturalismo, que igualmente não tem a finalidade de transformar a estrutura do racismo colonial é o multiculturalismo diferencialista, também chamado de monocultura plural. Essa vertente postula o reconhecimento da diferença, e seu fortalecimento através da garantia de espaços destinados à sua expressão. Com base no direito à diferença, além apontar à necessidade do acesso de populações socioculturais diferentes a

direitos sociais e econômicos, ou seja, ao compartilhamento de igualdade em termos de cidadania, esse tipo de multiculturalismo também defende - e aí reside seu ponto problemático -, segundo Candau (2008, p. 51), “a formação de comunidades culturais homogêneas com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações, etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais”

Essa noção pode favorecer uma concepção essencializada e estática das identidades culturais e não proporcionar condições para o estabelecimento de um diálogo intercultural. Em vez de uma educação para a diferença, em que haja o reconhecimento do Outro, essa vertente pode convergir para o reconhecimento restrito de si e dos semelhantes, o que não ajuda na diminuição do fosso que separa os diferentes grupos e pode agravar a dificuldade de reunião desses grupos diversos para a criação de soluções comuns.

Esses três modelos de multiculturalismo, em nosso entendimento, não constituem as mais adequadas formas de conceber e conduzir as políticas da diferença. Elas acabam por propor a organização das diferenças na mesma estrutura moderno-colonial, racializada, e por se afastar de transformações estruturais (interculturalidade funcional, ou neoliberal e multiculturalismo assimilacionista), ou ao defender a reserva de espaços entre iguais separados dos diferentes, o que acaba reforçando o binarismo e o não reconhecimento mútuo entre diferentes, tal como a estrutura colonial propõe (multiculturalismo diferencialista).

Essas diferentes formas de multiculturalismos, que alimentam práticas emergentes em nossa sociedade, representam armadilhas conservadoras a partir de suas interpretações da igualdade e da diferença. Frente à multiplicidade incontornável da realidade, comumente se adere ora a uma posição que enfatiza e privilegia a maior produção de igualdade entre as diversas populações em detrimento das especificidades dos grupos socioculturais, apontando o fortalecimento de uma cultura comum; ora a uma posição que supervaloriza as diferenças, em detrimento do reconhecimento dos elementos comuns que supõem igualdade e em torno dos quais se poderia encaminhar um diálogo promissor.

Nessa direção, Kabengele Munanga (2014, p. 35) afirma ser necessário, para a formação de uma nova cidadania através de uma pedagogia multicultural, a superação da oposição entre igualdade e diferença, e a construção de configurações sociais em que esses valores estejam combinados.

Em verdade, muitas vezes, no debate público, se coloca o falso dilema que parte justamente da concepção da igualdade e da diferença como valores antagônicos, como se fosse necessário acolher um desses valores e descartar o outro, escolher igualdade ou diferença para balisar as relações sociais, sem espaço para seu suposto oposto.

Conforme Munanga (2014), mesmo posições chamadas por ele de antirracistas, podem carregar esses vícios de perspectiva em relação à concepção da igualdade e da diferença, e nesse sentido não apontar a forma mais adequada para a construção complexa de uma sociedade multicultural democrática.

A partir da questão posta dessa forma, a ideologia do mito da democracia racial, predominante no Brasil, ancora-se no valor abstrato da igualdade, materializada na figura do mestiço. Nessa perspectiva, imbuída de um maniqueísmo fundamental, o reconhecimento da diversidade e de identidades específicas que resistem à diluição na categoria de identidade nacional, é interpretada como uma ameaça potencialmente racista ao paraíso racial no qual consistiria o Brasil.

Essa vertente “antirracista de igualdade”, como se refere Munanga (2014, p. 38), frente à insubsistência biológica ou metafísica da ideia de raça, e da constatação de sua invenção com a finalidade intrínseca de oprimir, propõe o abandono desse conceito. Essa visão se assemelha à conceituação de um multiculturalismo assimilacionista na medida em que propõem o apagamento da especificidade de cada pertencimento racial para promover uma igualdade de tratamento e de direitos. Segundo essa perspectiva, os problemas de desigualdade seriam dirimidos com políticas macrossociais, e não com atuação focada em políticas de discriminação positiva. Segundo Munanga (2014, p. 38), conforme essa perspectiva,

qualquer proposta de ação afirmativa vinda do Estado que introduza a diferença biológica para lutar contra desigualdades é considerada, nessa abordagem, como um reconhecimento oficial das raças e, conseqüentemente, como uma racialização de um país cuja característica dominante é a mestiça. [...]. As propostas de reconhecimento das diferenças raciais implicariam, segundo ela, em mudanças de paradigmas capaz de hipotecar a paz e o equilíbrio social solidamente construído pelo ideal de democracia racial brasileira. [...]. Em outras palavras, que tais políticas poderiam ter um efeito bumerangue, criando conflitos raciais que, segundo dizem, não existem na sociedade brasileira.

Esse tipo de antirracismo baseia-se na ideia de que as ações afirmativas, ao se direcionarem a um público específico, historicamente desfavorecido na distribuição de capitais

simbólicos e materiais e mesmo espoliados em inumeráveis aspectos, inclusive nos mais extremos como a própria vida e liberdade, estaria discriminando-os. Os seus defensores afirmam que a enunciação dessa distinção e o fortalecimento das identidades raciais acirrará separações e antagonismos entre as raças em nossa cultura e que minaria um aspecto notável de nossa cultura: a mistura racial.

Ocorre que o fato de que nas dinâmicas sociais típicas dos brasileiros exista uma grande mistura racial, não implica, por si só, uma equidade racial, pois mesmo as famílias inter-raciais não estão livres da incidência dos efeitos do racismo.

A promoção do reconhecimento de identidades raciais desencadeada pelas ações afirmativas não visa e nem seria capaz de provocar segregação, consiste somente na enunciação clara de uma realidade latente no interior das relações sociais – mesmo que denegada, como poderia afirmar González. A discriminação já existe, historicamente. A diferença seria a mudança da finalidade da discriminação, que com as ações afirmativas têm o sentido de uma reparação: de uma discriminação negativa, criada para sobrepujar populações, a uma discriminação positiva, revertida para desfazer o desequilíbrio promovido anteriormente. Nesse sentido, Renato Nogueira (2018, p. 46) esclarece que as ações afirmativas

visam discriminar positivamente. O que significa promover igualdade diante de uma estrutura político-social e econômica que discrimina negativamente. [...]A expressão “discriminação positiva” diz respeito tão somente a toda medida discriminatória que serve para reparar e compensar os estragos da discriminação negativa. O pressuposto básico é que fingir que a discriminação negativa não existe, não a elimina.

Wanderson Flor do Nascimento (2020, p.19) contribui nesse debate a respeito do discurso da igualdade, predominante também no campo educacional:

Embora o povo brasileiro seja plural, diverso, tenha várias cores, pertencimentos raciais, interesses filosóficos diversos, maneiras de educar diferentes, parece que os discursos mais comuns, mais rotineiros, mais cotidianos, se espraiam como se fosse todo mundo igual. Isso poderia ser interessante, se nossas práticas não camuflassem uma desigualdade no trato do pensamento, no trato dos diversos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Se não recusasse os conhecimentos produzidos por pessoas africanas negras e seus descendentes ao redor do mundo. Se não supusesse que indígenas não sabem pensar direito[...]. Se nossos sistemas educacionais não operassem sob a vigilância de um silencioso racismo epistêmico, que nega não apenas os conhecimentos produzidos por

povos não brancos, mas também suas maneiras de conhecer e pensar. Se os currículos não julgassem como relevantes apenas os saberes forjados por uma parte do Ocidente, julgando-os como universais.

Segundo a percepção de Munanga (2014, p. 37), até o fim do século XX o mito da democracia racial estagnou as discussões a respeito da questão racial no Brasil. As demandas e reivindicações de minorias não reconhecidas em suas formações identitária e não contempladas pela plena cidadania em se tratando de direitos e equidade, eram embargadas em função do pressuposto da igualdade formal. O argumento implícito é o de que o reconhecimento das diferenças e especificidades comprometeria a abertura à miscigenação (e, conseqüentemente, a inexistência do racismo no Brasil, supostamente expressão dessa abertura) característica de nosso país.

Um momento histórico marcante na introdução do enfrentamento da questão racial em nosso país foi o ano de 2001, em que o Brasil participou da 3ª Conferência Mundial da ONU contra o racismo, a xenofobia e a intolerância, em Durban, de cuja declaração final foi signatário. Nessa declaração, os países participantes se comprometem a implantar políticas de ação afirmativa em prol de negros, indígenas e outras minorias. Soma-se a isso, como acontecimento determinante para a centralização da questão racial no debate político, público e acadêmico a partir do início deste século XXI, o fato de, em 2003, como já referido, ter-se iniciado o primeiro governo situado à esquerda do espectro político, de caráter popular, desde o fim da ditadura militar. Esse foi o contexto da ascensão das políticas de ação afirmativa, notadamente da promulgação da Lei 10.639/03, que nos interessa particularmente.

Nesse momento histórico do início do século XXI em que a luta por uma sociedade mais equânime racialmente conquista avanços inéditos, a questão racial emerge com vigor, mas encontra resistência por parte de setores da sociedade. Seja em função da força da lógica colonial a alimentar nossas tradicionais representações raciais, e, nesse sentido, particularmente do mito da democracia racial, seja em função do interesse em preservar o *status quo* e a própria desigualdade, as medidas reparativas das ações afirmativas receberam e recebem toda sorte de crítica, que vai desde o não reconhecimento de sua legitimidade até formas mais sutis de distorção de suas aplicações, de modo a esvaziar seu mais profundo sentido antirracista, decolonial e de transformação social – como os modelos de multiculturalismos apresentados acima.

A relevância do fortalecimento da defesa das ações afirmativas, especialmente da Lei 10.639/03, assim como da definição de modos de sua aplicação eminentemente antirracistas e decoloniais, assevera-se no atual momento político brasileiro, em que vivemos sob um governo de orientação de extrema direita, caracterizado pelo desmonte das conquistas políticas no que tange à equidade racial e pelo retrocesso em direitos adquiridos pelos cidadãos. Além disso, aproximamo-nos de um momento chave nessa discussão, que será o ano de 2022, em que a chamada Lei de cotas (Lei 12.711/2012) fará dez anos, e terá de ser renovada pelo Congresso Nacional.

Diante de tantas armadilhas, de um verdadeiro campo minado para o encaminhamento das questões raciais, cabe a este trabalho especificar o conceito de multiculturalismo que alicerça e inspira a elaboração de nossa contribuição para uma educação antirracista de caráter intercultural, inserido em um projeto decolonial.

Analisando o antirracismo de igualdade, que ainda goza de bastante adesão popular, sobretudo por subsidiar um posicionamento contrário às ações afirmativas emergentes no Brasil, constatamos que seu argumento se baseia na ideia da não existência das raças. Portanto, partir da premissa de sua existência para reivindicar uma reparação dos danos causados aos grupos que historicamente sofreram prejuízos pelo racismo estrutural implicaria promover mais racismo pelo agravamento das diferenças.

Entretanto, devemos apontar que, embora hoje em dia em termos biológicos ou genéticos não reste possibilidade alguma de afirmar a existência de raças dentro da espécie humana, as raças como construções históricas, sociais, culturais e políticas existem sim. O conceito de raça que embasa o racismo moderno, de caráter ontológico, baseado na abissalidade e na desumanização, estruturou o mundo colonial – e, embora não se baseia em uma realidade, portanto constitua um mito, ele produz uma realidade, a realidade colonial.

O modo brasileiro de racismo, baseado no epistemicídio e na negação de sua própria existência, assim como em uma harmonia racial meramente retórica, não têm nos auxiliado a encarar de frente a origem de um dos nossos mais graves problema sociais gerador de uma desigualdade estrutural. As diferenças raciais, mesmo que não metafísicas ou orgânicas, existem enraizadas no imaginário e seus efeitos se podem constatar em estatísticas sobre a disparidade da partilha de recursos e direitos entre brancos e não-brancos. Talvez seja fácil para um branco ignorar essa realidade, afinal ele não sente os efeitos de precarização generalizada

derivada dessa desigualdade (e comumente atribui o que é benefício ao mérito pessoal). Em função do seu *locus* social, no qual compartilha de uma série de experiências sociais marcadas por privilégios – inclusive o de não se perceber racializado, mas sujeito livre de determinações –, e dos pontos cegos de seu ponto de vista, já comentados na primeira parte deste trabalho, o branco não costuma reconhecer a legitimidade da centralização da questão racial, assim como a necessidade da formação de uma consciência racial e muito menos de políticas reparativas de ações afirmativas. Muitos negros também não reconhecem a legitimidade da afirmação de pertencimentos raciais diversos, pois socializados na ordem colonial eles padecem da crença nas mesmas falácias. Nesse sentido, não se estranha que muitas vezes, queiram se afastar da identificação racial, que historicamente determinou sua “condenação” na estrutura colonial.

Foi assim que a identidade mestiça obteve grande adesão em nossa sociedade, como fruto literal do mito da democracia racial. Essa categoria intermediária serviu como um subterfúgio através do qual se evitou encarar a questão racial e o questionamento da lógica colonial. O discurso de que o Brasil é um país mestiço abre um caminho de fuga perfeito para isso, através do qual escaparíamos do problema do binarismo abissal das raças. Mas, na prática, é uma solução meramente retórica que não projeta uma equidade real nas relações sociais concretas.

Segundo Munanga (2019, p.91)

A mestiçagem, como articulada no pensamento brasileiro entre o fim do século XIX e meados do século XX, seja na sua forma biológica (miscigenação), seja na sua forma cultural (sincretismo cultural), desembocaria numa sociedade unirracal e unicultural. Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar a nova raça e a nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais. Em nenhum momento se discutia a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural.

As pessoas englobadas na categoria racial proposta pelo IBGE dos pardos, os mestiços, compartilham, em grande medida, as condições materiais e experiências sociais com a categoria racial dos pretos. Isso significa que mais da metade da população (46,8% de pardos mais 9,4% de pretos e ainda 1,1 de amarelos ou indígenas, conforme IBGE/PNAD de 2019), sofrem os efeitos deletérios do racismo, no suposto paraíso da democracia racial. Esse fato embasou o Movimento Negro na sua pauta da reunião de pretos e pardos sob o conceito de negro. Nesse

sentido, fica evidente o caráter político da categoria da negritude, quando ressignificado e tendo seu sentido original colonial subvertido em potência de transformação social.

Assim não é correto afirmar, como o faz o antirracismo de igualdade que a negritude, a afirmação identitária de raça negra, reafirma, necessariamente, o conceito racial da colonialidade. Enquanto categoria política, ela reúne pessoas em torno de um conjunto de experiências de subalternização comum, e em função de demandas comuns visando mudanças na estrutura colonial e racista da sociedade. Nesse sentido, a respeito da identidade negra, Munanga (2019, p. 108) afirma que

a luta dos movimentos negros contemporâneos, que enfatizam muito o resgate de sua identidade étnica e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural na qual o mulato possa solidarizar-se com o negro em vez de ver suas conquistas drenadas no grupo branco, desmente a ideia de uma identidade mestiça conscientemente consolidada. Sem dúvida o conceito de pureza racial, que biologicamente nunca existiu em país nenhum, se aplicaria muito menos ainda a um país tão mestiço como o Brasil. No entanto, confundir o fato biológico da mestiçagem brasileira (a miscigenação) e o fato transcultural dos povos envolvidos nessa miscigenação com processos de identificação e de identidade, cuja essência é fundamentalmente político-ideológico, é um erro epistemológico notável. 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.

São diversas as possibilidades de concepção da identidade racial. Neste trabalho, a partir de uma perspectiva decolonial, a compreendemos como uma construção histórica e política, que não carrega um conteúdo e uma essência *a priori*, como já se afirmou. Assim, como a classificação racial moderna foi criada como critério organizador da sociedade colonial, assumindo contornos próprios à brasileira, também pode ser subvertida estrategicamente de modo a tornar-se uma identidade mobilizadora de emancipação e equidade.

Para a construção dessa identidade racial de caráter político, eminentemente libertária, e para a desconstrução de mitos e mistificações referentes às nossas relações raciais, os caminhos abertos pela Lei 10.639/03, enquanto ação afirmativa no campo da educação, cumpre um papel fundamental. Através do resgate positivado da cultura difamada, da história silenciada, do legado negado, modificam-se as condições a partir das quais as identidades são formadas. Reparando essa injustiça epistêmica, criam-se as condições para promover a percepção do pertencimento à negritude não como um fardo, mas como um orgulho e uma convocação à construção de um novo mundo e à luta antirracista. Não há contradição em evocar

a categoria da raça para potencializar o movimento antirracista, uma vez que não são as diferenças étnico-raciais que visamos eliminar, mas a desigualdade e a hierarquização entre elas.

Em relação às formas de multiculturalismo assimilacionista e diferencialista, que segundo Vera Candau (2008, p. 51) são as mais atuantes na sociedade em que vivemos, opomos o multiculturalismo interativo, também chamado de interculturalidade, que conforme a autora é “um multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade.” (CANDAU, 2008, p. 51)

Esse multiculturalismo proposto por Candau à qual convergimos, é caracterizada pela promoção intencional e intensificada da inter-relação entre os diferentes grupos culturais, diferindo, diferindo, portanto da perspectiva assimilacionista que não valorizam as diferenças culturais, assim como do diferencialista, que propõe processos formativos entre iguais para a conservação da matriz cultural.

A ideia de identidade cultural em que se baseia nossa perspectiva consiste em uma construção, uma criação ininterrupta e em constante movimento e transformação. Nas palavras de Candau (2013, p.22), “certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinados padrão cultural”.

Outra característica dessa forma de conceber o multiculturalismo é a consideração política das relações culturais, segundo a qual essas relações não são neutras, são sim atravessadas por dinâmicas de poder. Segundo Candau (2008, p. 51), essa perspectiva se caracteriza pela “consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais.” A construção das identidades e do universo simbólicos se dá em meio a tensas relações de poder, entre relações marcadas por processos de discriminação, de subalternização e de hierarquização, por exemplo. Elas não são construídas fora da história, não têm um sentido essencial forjado fora ou paralelo às condições históricas. Pelo contrário, esses elementos ligados à cultura e à identidade não somente são afetados pelo contexto político, como são ativamente produzidos como ferramenta da estrutura política. O mito da democracia racial, que repercute no fundamento dos nossos processos de subjetivação, na formação de nossa identidade, é uma expressão clara disso.

O multiculturalismo que nos interessa, como inspiração, chave interpretativa e orientação para práxis, se afasta de uma concepção relativista pois foca no papel de produtor de desigualdade que a diversidade racial desempenha no âmbito da colonialidade – estrutura que deve ser desarticulada para uma experiência dessa diversidade em igualdade, e não como dispositivo de opressão. Não se trata, portanto, de uma perspectiva isenta e descritiva, mas comprometida com transformação estrutural da sociedade tendo em vista o valor da justiça social e da equidade na diversidade.

Candau (2008, p. 52) esclarece:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

Assim como este trabalho, Candau se inspira em Catherine Walsh (2001, p.10-11 *apud* CANDAU, 2013, p. 23-24) em sua caracterização de interculturalidade crítica nas seguintes características:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença;
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados;
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte da práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade;
- Uma meta a alcançar.

É na inter-relação entre os diferentes, a partir de uma lógica outra de relação e de efetivo diálogo – não a lógica do encobrimento característico da colonialidade – que o projeto da interculturalidade floresce. Na educação, pode-se oferecer as condições para que esse encontro se dê, na microesfera da escola, a partir da primazia de uma relação horizontal entre os sujeitos e de um ambiente respeitoso. Respeitoso, no entanto, não significa, neutro, apático em relação às pautas nevrálgicas que envolve a diversidade. A interculturalidade, nesse sentido, aponta

para o enfrentamento e a descobrimento dos conflitos e contradições que constituem nossa sociedade. Somente trazendo à luz os problemas soterrados, poderemos reelaborá-los e criar novas formas de convivência e sentidos à diversidade. Para o estabelecimento de uma ressignificação crítica dos lugares coloniais conferidos aos diversos pertencimentos raciais, a Lei 10.639/03 representa um imenso avanço. A partir da obrigatoriedade da abordagem do tema racial e da história e cultura africana e afro-brasileira, toda a configuração monológica curricular acaba sofrendo desestabilizações. Essas desestabilizações geram fissuras nas quais devemos investir para a construção de uma realidade francamente plural.

Em uma sociedade colonial, marcada pelo eurocentrismo e pelo caráter monocultural, o projeto da interculturalidade só tem sentido se visar à transformação estrutural da colonialidade. Nesse sentido, não pode se restringir a ações promotoras de tolerância entre os grupos raciais, ou de inclusão das identidades subalternidades à cultura hegemônica – a menos que se consideradas como estratégia ou momento dialético de uma modificação mais profunda da sociedade. O objetivo maior, contra-hegemônico, a que esse projeto deve visar é a efetiva descolonização da lógica que organiza nossa realidade. Isso não significa voltar a uma configuração pré-colonial, o que seria impossível, somente concebível em perspectivas românticas e pouco realistas. Mas é importantíssimo, como *práxis* intercultural, o trabalho para o resgate do universo cultural, epistemológico e histórico dos povos que sofreram epistemicídio no mundo colonial, bem como para o reconhecimento da legitimidade da sua participação na dinâmica intercultural, em condições de equidade.

## **2.7. Ecologia de saberes como modelo para um diálogo intercultural**

Boaventura de Sousa Santos nos fornece algumas ideias de como construir as condições de um pensamento pós-abissal, baseado nos valores da interculturalidade, tal como a concebemos. Para fazer frente à monocultura do conhecimento, espinha dorsal epistemológica da colonialidade, ele propõe a re-emergência das epistemologias do Sul global, enquanto possibilidades de interpretação da realidade subalternizada e fora do eixo euro-norteamericano centrado, para a dinâmica de uma ecologia de saberes. Segundo Santos (2002, p. 85),

O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no

reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento.

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

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

a produção social destas ausências resulta na subtração do mundo e na contração do presente, e, portanto, no desperdício da experiência. A sociologia das ausências visa identificar o âmbito dessa subtração de modo a que as experiências produzidas como ausentes sejam libertas dessa relação de produção e, por essa via, se tornem presentes. Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política.

Se por um lado a sociologia das ausências promove uma ampliação de perspectivas e de possibilidades de compreensão de mundo, a sociologia das emergências, intrinsecamente relacionado a ela, aponta para a construção de futuros nutridos por fontes múltiplas e heterogêneas. O rompimento com o fundamento da razão metonímica, que espelha os valores

eurocêntricos encobrendo a diversidade, revela o potencial de futuros diferentes a serem construídos sobre novas bases.

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

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

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

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

que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural.

Visando a efetivação desses objetivos, a promoção de uma ecologia de saberes implica renunciar a qualquer epistemologia que se pretenda geral, baseada na ideia de um conhecimento universal, que dilua a diversidade de conhecimentos possíveis e efetivamente construídos pelos diversos povos através de suas próprias histórias. Essa premissa implica uma problematização fundamental do modelo moderno/colonial de pensamento e da ciência moderna, seu produto mais notável, através da revelação de seu caráter totalitário. A crítica ao paradigma moderno, em Boaventura, não se baseia somente no aspecto epistemológico, na análise da capacidade de tal método, em si, produzir conhecimento verdadeiro. A crítica se faz, sobretudo, em relação a aspectos políticos e éticos, ou seja, no entendimento desse paradigma como um dispositivo que produz uma hierarquização estrutural do mundo, encobrendo e subalternizando saberes, culturas, povos e sujeitos.

A ecologia de saberes, além da crítica incontornável ao paradigma totalizante da modernidade, supõe o revigoramento dos saberes ancestrais, tradicionais, não como algo histórico e superado, mas como um conhecimento capaz de contribuir de modo potente para compreender a realidade fora dos marcos do pensamento monológico moderno para a construção de um novo mundo, pós-abissal, onde caibam outros mundos.

O pensamento pós-abissal, através da ecologia de saberes, efetiva a ressignificação das coordenadas básicas segundo as quais nos situamos e construímos o mundo - o tempo e o espaço. O abandono da concepção de tempo moderno/colonial, pautada na ideia de progresso através de um desenvolvimento histórico linear e unívoco, que atribui ao eurocentrismo o nível mais elevado de desenvolvimento e a irrelevância das demais matrizes de experiência, dá lugar ao reconhecimento de uma epistemologia ecológica de saberes que acolhe e se nutre de todos aqueles saberes encobertos e desperdiçados na colonialidade. Nesse sentido, segundo Boaventura, todos os saberes, em nível de igualdade, são considerados não somente síncrono, mas também contemporâneos. Assim, a linha abissal que demarca e separa o Norte e o Sul global perde seu caráter de demarcação ontológica de diferença, o que permite a construção de uma globalização realmente democrática, contra-hegemônica, composta pelos diversos povos em relação de equidade, tendo reconhecidas as suas diferenças culturais assim como a igualdade em sua condição ontológica.

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

## **2.8. Interculturalidade em Filosofia: O Ensino de Filosofia Africana no contexto de uma proposta pedagógica Decolonial**

Tendo definido a concepção de multiculturalismo acolhida por este trabalho para embasar nossa proposta teórica e prática, a saber - um multiculturalismo não assimilacionista, não diferencialista e não funcional, na direção do multiculturalismo interativista de Vera Candau e da interculturalidade crítica de Catherine Walsh, enquanto concepções capazes de mobilizar atitudes, compreensões e agenciamentos políticos decoloniais— cabe agora situar a Filosofia e o ensino de Filosofia no Brasil em relação a essa perspectiva.

No campo da reflexão filosófica ocidental, especialmente no âmbito demarcado em nível institucional pela disciplina de Filosofia, podemos constatar uma reação de especial resistência em relação a abordagens multiculturais e a concepção de Filosofias Étnicas. Segundo Robert Bernasconi (2007, p. 612),

o multiculturalismo é um movimento acadêmico no campo das humanidades que, ao celebrar a diversidade cultural, desafia a hegemonia proclamada por alguns grupos. [...] O multiculturalismo em filosofia desafia o cânon estabelecido, insistindo na necessidade de uma maior consciência das tradições da filosofia que vão além da assim chamada filosofia ocidental, com sua origem na Grécia.

O multiculturalismo e as Filosofias não ocidentais, não dominantes portanto, de modo geral, não encontram recepção na Filosofia acadêmica, sequer para terem suas perspectivas refutadas. A refutação já seria uma afirmação de existência, já reconheceria a legitimidade da coexistência com tais ideias, mesmo que sem acordo com seu conteúdo. O que ocorre no Brasil, no entanto, é que sequer reconhecem a legitimidade dessas produções de pensamento, calcadas na premissa da existência plural de pensamentos filosóficos, para comporem a diversidade de Filosofias hoje existente na universidade. Isso ocorre especialmente porque, segundo uma visão

tradicional acerca da disciplina, essas produções originam-se no fosso abissal da inviabilidade colonialidade – onde, *a priori*, se preconiza: não há produção de pensamento relevante.

Mogobe Ramose, eminente filósofo sul-africano, aponta que um dos pilares da colonização era a ideia de que somente os seres humanos do Ocidente eram dotados de razão, sendo assim, os únicos plenamente humanos, “a única e autêntica personificação da famosa afirmação aristotélica ‘o homem é um animal racional’” (RAMOSE, 2011, p. 7). Sendo a Filosofia reconhecida pelo Ocidente como uma das áreas mais nobres e refinadas do conhecimento humano, conforme Ramose (2011, p. 8), “a dúvida sobre a filosofia africana é fundamentalmente um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos”, (suspeita compartilhada em relação a ameríndios, australasianos, mulheres, entre outros).

Para Ramose (2011, p. 9), o ponto crucial na recusa ocidental às Filosofias do Sul-global e de populações subalternizadas, se refere antes a uma questão política do que propriamente epistemológica – embora articule aspectos epistemológicos. Precisamente, essa recusa, se fundamenta nas relações de poder da colonialidade e no epistemicídio. Segundo ele,

Quem quer que seja que possua a autoridade de definir, tem o poder de conferir relevância, identidade, classificação e significado ao objeto definido. Os conquistadores da África durante guerras injustas de colonização se arrogaram a autoridade de definir a filosofia. Eles fizeram isso cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados.

Para o reconhecimento de um saber como Filosofia, a academia funciona como um filtro oficial, no âmbito da qual os pensamentos adequados encontram condições para seu desenvolvimento e recebem sua chancela. Mas a Filosofia nesse âmbito oficial assume um significado diverso, mais específico, do sentido essencial apontado pela etimologia de Filosofia, que é o amor à sabedoria (RAMOSE, 2011, p. 8-9). No âmbito disciplinar, a Filosofia se refere a um tipo específico de investigação “com seus próprios princípios e métodos especiais”. A partir desses métodos e princípios específicos, propostos como critérios universais do conhecimento válido, o ocidente exerce a autoridade de regulação epistemológica através da instituição acadêmica, efetivando a exclusão da produção de pensamento radicado fora do eixo ocidental.

Essa exclusão não se dá de modo explicitamente arbitrário. Os critérios ocidentais não se apresentam como eurocentrados, ou seja, como particulares, mas sim como princípios universais. Ramose (2011, p. 10), a respeito disso, afirma:

Considerando que “universal” pode ser lido como uma composição do latim *unius* (um) e *versus* (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a ideia de contraste ou alternativa inerente à palavra *versus*. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo.

Admitir a existência de outras trajetórias possíveis de se fazer filosofia fora do registro da Filosofia Ocidental parece pôr em xeque o conceito gerador dessa filosofia a partir do questionamento do alicerce da própria modernidade/colonialidade: a universalidade. Ainda que exista uma miríade de concepções do que seja a Filosofia no Ocidente, costumamos apontar como cerne desse tipo de conhecimento a característica de ser uma atividade que envolve a ideia de um conhecimento universalmente verdadeiro, através de procedimentos racionais e abstratos.

O que costumamos chamar de Filosofia, *stricto sensu*, se refere a um específico desenvolvimento da experiência do pensamento, de origem identificada como grega, baseada em uma série de oposições de valores que visa ao conhecimento da essência, da universalidade – enquanto *mesmidade*, segundo Ramose - em detrimento da particularidade, característica que pertence ao âmbito da contingência. Essa vertente dominante, embora se reivindique a definição da atividade crítica por excelência, é incapaz de realizar uma autoanálise honesta e desalienada de modo a verificar a sua própria particularidade. A particularidade, no diapasão da Filosofia Ocidental, é irrelevante e mesmo contraproducente na condução à reta razão da metodologia ocidental, pois diz respeito a elementos ou aspectos não essenciais. Dessa forma, a localização, a cultura, a cor e a relação de poder entre os povos nada teriam a ver com o pensamento filosófico, pois seriam elementos particulares – e a filosofia trata do universal, sem submeter-se a esses condicionamentos.

Abrir mão da universalidade, tal como concebida enquanto fundamento metafísico e epistemológico da modernidade/colonialidade não implica necessariamente a adesão à fragmentação extrema, ao relativismo ou ao que Santos (2002, p. 261) chama de “pós-modernismo celebratório” segundo o qual “o próprio conceito de sociedade suscetível de fornecer o cimento capaz de dar coerência à fragmentação é de pouca utilidade.” Em vez disso, pode-se pensar no conhecimento enquanto produção social, e investir na elaboração esquemas humanos de compreensão e de construção de projetos comuns visando a um mundo melhor, podemos pensar em formas possíveis de um universalismo não epistemicida.

A esse problema, a saber, o de dar conta de uma outra abordagem epistemológica para substituir o universalismo ocidental sem cair no relativismo, alguns pensadores que compõem

o recorte selecionado por este trabalho oferecem algumas respostas afinadas; diversas, mas com elementos em comum. Enrique Dussel elaborou a ideia de uma transmodernidade; os decoloniais, sobretudo Ramon Grosfoguel, lançam mão do conceito de universalismo concreto, em contraste com o universalismo abstrato ocidental; Boaventura evoca a ideia de um cosmopolitismo insurgente a partir de um universalismo negativo; Mogobe Ramose, a de um paradigma pluriversal. Embora este trabalho não se destine a apresentar pormenorizadamente essas propostas, seus elementos, sobretudo as ideias de Boaventura, alicerçam e inspiram nossa produção, na medida em que fornecem subsídios para a elaboração de nossa proposta elaborada a partir desse problema, cujo principal desafio consiste no impasse entre universalismo e relativismo.

Segundo Boaventura, a ampla diversidade de experiências sociais do mundo não pode ser explicada através de uma teoria geral. Em sua substituição, propõe uma teoria calcada na produção de uma inteligibilidade mútua através de um processo de tradução, que ele denomina de hermenêutica diatópica. Nas palavras de Santos (2002, p. 262 e 264):

A tradução é o procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis quanto as possíveis, reveladas pela sociologia das ausências e pela sociologia das emergências. Trata-se de um procedimento que não atribui a nenhum conjunto de experiências nem o estatuto de totalidade exclusiva nem o estatuto de parte homogênea. As experiências do mundo são vistas como momentos diferentes do trabalho de tradução como totalidades ou partes e como realidades que não se esgotam nessas totalidades ou partes.

E,

A hermenêutica diatópica parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas. [...] A hermenêutica diatópica pressupõe o que designo por universalismo negativo, a ideia da impossibilidade da completude cultural. No período de transição que atravessamos, ainda dominado pela razão metonímica [...] a melhor formulação para o universalismo negativo talvez seja designá-lo como uma teoria geral residual: uma teoria geral sobre a impossibilidade de uma teoria geral.

A indicação de um procedimento de tradução intercultural é requerida em face da incompletude intrínseca das culturas. Cada grupo desenvolve sua cultura com base na sua própria experiência histórica, baseada nos singulares trajetos, conflitos e problemas com os quais se confrontou no decorrer de sua existência. Todas elas são incompletas pois cada uma procura dar conta do seu contexto específico. Assim, não haveria sentido hierarquizar-las e

tomar apenas uma como parâmetro para as demais, como o faz a modernidade/colonialidade, ou seja, universalizá-la. Segundo Vera Candau (2008, p. 48),

afirmar que nenhuma cultura é completa, que nenhuma dá conta de toda a riqueza humana, leva-nos a, muito mais do que trabalhar com a ideia de uma cultura verdadeira e única, que tem de ser universalizada, desenvolver a sensibilidade para com a ideia de todas as culturas, e, portanto, a necessidade de interação entre elas.

A tradução intercultural não busca uma completude, o que seria inviável e contraditório, mas sim aponta a um procedimento de construção dialógica de elaborações transculturais, a partir de diferentes perspectivas consideradas em igualdade – diante da consciência da condição mútua de precariedade intrínseca de cada uma.

Assim, no sentido da construção de um diálogo intercultural, conquista da obrigatoriedade dos conteúdos africanos através da Lei 10.639/03 é muito importante, pois garante a visibilidade e o reconhecimento da devida relevância de perspectivas não hegemônicas na construção dos currículos e nas práticas pedagógicas. No contexto de um meio tão impermeável, como é o da Filosofia, a importância dessa lei se potencializa. Ela obriga que, enfim, enfrentemos a questão da diversidade, em um meio marcado indelevelmente pelo eurocentismo.

A introdução da Filosofia Africana na base curricular de Filosofia no ensino básico, nessa esteira, não equivale ao ensino de mais um sistema filosófico, de mais algumas teorias somadas ao já extenso currículo mínimo da disciplina. Significa potencialmente provocar uma experiência intercultural a partir da proposta de um deslocamento perspectivo. Significa proporcionar o contato com um tipo de filosofia radicalmente diverso de todas as abordagens ocidentais de Filosofia. Significa dispor de condições para colocar-se em um campo mais amplo e multifacetado, intercultural e interdisciplinar de interpretação.

Igualmente, exige lançar os olhos sobre os processos históricos de dominação e subalternização de parte do mundo colonial, incluindo o continente africano, a fim de conseguir alguma aproximação legítima às ideias que constituem essa Filosofia, bem como compreender melhor seu potencial emancipador.

Por fim, mas não menos importante, proporcionar as condições de romper com o pensamento monológico em direção a uma consciência intercultural a partir do desvelamento da rica herança intelectual sonogada pela história colonial, que corresponde às Filosofias Africanas, em um país que possui mais da metade de seus cidadãos afrodescendentes, tem o

potencial de devolver o pertencimento devido a essas pessoas ao universo das grandes produções de pensamento, e a consciência de que as mais altas atividades intelectuais são tarefas que lhes cabe também.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1. Premissas metodológicas e características da pesquisa**

A definição dos aspectos metodológicos desta pesquisa partiu da reflexão a respeito dos objetivos que nos propusemos a alcançar no âmbito desta investigação. Assim, em uma instância preliminar, definiu-se que, em consonância com a formação orientada pelos cursos de Mestrado de tipo profissional, que segundo Portaria Normativa da Capes nº17/2009 (BRASIL, 2009) aponta como objetivo principal “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional”, e mesmo com as premissas da decolonialidade e da interculturalidade, que para além de meras chaves analíticas também orientam um aspectos práticos, este trabalho e seus procedimentos embasar-se-iam sobre uma noção de pesquisa em que teoria e prática encontram-se mutuamente implicadas. A própria orientação da Capes para esta modalidade de Mestrado, ao exigir a elaboração de um produto educacional, além da dissertação, aponta para esse direcionamento, o de constituir um modo de pesquisa que privilegia especialmente a prática, as condições concretas em que se dá, neste caso, a prática pedagógica foco de análise, em comparação com o mestrado acadêmico.

Entretanto, rechaçamos a dicotomia algumas vezes proposta no entendimento desses dois tipos de pesquisa de mestrado como uma distinção estanque, segundo a qual o mestrado acadêmico se deteria sobre a teoria, produzindo conhecimento, e o mestrado profissional, sobre a prática, sobre a reprodução desse conhecimento em situação concreta da realidade através da atuação profissional. Entendemos e procuramos demonstrar através deste trabalho a proficuidade do reconhecimento da articulação intrínseca entre teoria e prática para uma atuação docente fundamentada, reflexiva e criadora. Assim, não interpretamos a orientação à qualificação profissional concernente ao mestrado profissional como uma delimitação à prática desse tipo de pesquisa. Antes, compreendemos a ação profissional qualificada, especialmente a ação docente, como uma ação orientada por uma fundamentação teórica, ou seja, uma ação embasada que tenha significado aprofundado e potencializado em seu contexto. A qualificação da prática docente não pode resumir-se a aspectos técnicos e didáticos, mas deve abranger a reflexão a respeito da própria prática e seu sentido, a partir de um processo de conhecimento que permite situá-la em relação ao quadro conceitual selecionado e ao contexto, ampliando e aprofundando seu significado teórico e sua efetividade prática.

Tendo isso em mente, e a partir do objetivo geral desta pesquisa que consiste na construção de um recurso didático para o ensino das relações étnico-raciais no âmbito da

Filosofia, sob a chave da interculturalidade, e da Filosofia Africana, no sentido de uma formação antirracista a partir da abordagem decolonial, produziu-se um material didático cuja aplicação em sala de aula seria avaliada e refletida, em termos de produção de impacto e transformação na compreensão do alunado.

Em termos metodológicos, o primeiro aspecto que definimos, por entendemos ser mais adequado à investigação das questões propostas, foi o caráter qualitativo da pesquisa. Essa escolha se deve, primeiramente, à característica de sua premissa teórica de rejeição à ideia de neutralidade do pesquisador, assim como da separação entre sujeito pesquisador (neutro) e objeto de investigação.

Outra razão para termos escolhido uma pesquisa qualitativa é que julgamos que a abordagem quantitativa despreza diversos aspectos da realidade que não podemos deixar de fora desta análise. Pensamos que inferências estatísticas, embora eficientes para promover generalizações estatísticas necessárias em certas pesquisas, para nossos objetivos são incompletas, tendo em vista nossa finalidade. Pretendemos que nossa investigação seja capaz de abranger ao máximo possível aquilo que escapa ao estritamente quantificável, aproveitando elementos que uma abordagem quantitativa poderia desprezar, por julgar irrelevante para a composição de uma inferência generalizável matematicamente.

O tipo de metodologia qualitativa que julgamos mais pertinente à investigação é a pesquisa-ação, uma vez que o objetivo era avaliar o impacto de uma determinada abordagem e da inclusão de determinado conteúdo - a decolonial no ensino de relações raciais e Filosofia Africana para uma formação antirracista-, materializadas em um produto educacional criado, no âmbito de sua aplicabilidade em uma sala de aula específica. De acordo com essa metodologia, o pesquisador convive com os participantes e promove uma interação de forma horizontal na qual influenciam-se mutuamente em uma dinâmica colaborativa. Também é característica desse tipo de pesquisa a intervenção – e não somente a descrição – e a transformação em relação a algum problema de fundo social.

Ana Ivenicki (2016, p. 19), referindo-se aos usos potenciais da pesquisa-ação, menciona que este “pode ser desenvolvido no intuito de perceber impactos de certas abordagens utilizadas pelo pesquisador na valorização da pluralidade cultural, como no paradigma multicultural. ”, o que se apresenta em total consonância com nosso objetivo.

É importante frisar, no entanto, que o problema sobre o qual pretende-se interferir e transformar através da ampliação do escopo cultural, não se limita a um problema situacional qualquer – pelo menos na visão de pesquisa-ação que privilegiamos. Concordamos com o

entendimento de Priscila de Souza Chisté (2016, p. 797), em seu artigo que discute a aplicação de pesquisa-ação em mestrados profissionais, segundo o qual,

uma compreensão incorreta de pesquisa-ação pode gerar a falsa noção de que a pesquisa deve orientar-se para a solução de um problema isolado da escola. As ideias de ação, mudança e intervenção podem ficar condicionadas às exigências de resolução de problemas imediatos. De modo contrário, é necessário compreender que efetivas soluções implicam mais do que pensar em soluções pontuais, pois requerem mediações teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais a serem construídas coletivamente.

Nesse sentido, é notável o forte componente empírico desse tipo de metodologia de pesquisa, baseada em uma clara intervenção na comunidade pesquisada (no caso, uma comunidade escolar) que visa promover mudanças nessa comunidade (GIL, 2010. p.42).

Segundo nossa compreensão, entretanto, isso não significa que os resultados dessa experiência não possam ser generalizados, ou ter aspectos estendidos a outros casos semelhantes, pois embora parte dessa pesquisa seja embasada nos dados levantados na situação particular de uma sala de aula específica e se dirija à resolução de seus problemas concretos, busca-se sistematizar metodologicamente esses dados da experiência e situá-los em relação a um quadro conceitual teórico.

A generalização, no caso das pesquisas qualitativas não são do tipo estatístico, geralmente não se baseia no reconhecimento de um padrão em um universo numericamente representativo, mas podem ensejar generalizações do tipo naturalístico, em que os pesquisadores, levando em conta a profunda descrição do contexto e dos participantes, devem interpretar a pertinência da extensão de determinado resultado em função da semelhança de algum aspecto. Os resultados de uma pesquisa qualitativa podem se dar em associação a outras pesquisas que apresentem resultados ou aspectos semelhantes, propiciando um avanço no esclarecimento de alguma questão.

Ainda a respeito da ênfase ao caráter prático da pesquisa-ação, apesar de uma forte característica empírica, que se dá em campo por meio da interação com os participantes, segundo Gil (2010, p. 152) "a pesquisa-ação, todavia, não se restringe aos aspectos práticos, tanto é que a mediação teórico-conceitual se torna presente ao longo de toda a pesquisa". Também Ludke, citando Miranda (2001, p.142, apud LUDKE, 2009, p. 53), alerta para uma importante condição que todo processo de pesquisa educacional deve satisfazer, e em relação à qual, em sua visão, muitos deixam a desejar:

[...] o exercício da pesquisa pode se converter em uma ação esvaziada de significado se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não (*apenas*) com aspectos imediatos da vida escolar, mas também com outras questões da cultura e da sociedade contemporânea. Sem teoria não há emancipação.

Assim, o embasamento no referencial teórico apresentado na primeira parte deste trabalho, orienta a interpretação das experiências vividas em sala de aula enquanto fenômenos inseridos em um contexto mais amplo e com o qual encontra-se articulado. O referencial teórico orienta o sentido da práxis docente na construção de uma realidade outra, no caso específico de nossa pesquisa, tendo em vista seus objetivos, a colaboração na construções das condições para a superação do racismo e da estrutura racista de nossa sociedade colonial. Mas é em relação aos outros sujeitos desse campo, alunos e professores, que as formas possíveis de efetivação dessa construção se forjam. Assim, planejamos a construção do material didático baseado nas demandas concretas levantadas em situação real de ensino, em nossa interpretação decolonial das representações e nas narrativas a respeito das relações raciais trazidas pelos alunos em sala de aula, em algumas oportunidades a serem descritas posteriormente. Enquanto uma pesquisa ação, o aprimoramento do material se daria concomitante à sua aplicação e ao andamento da pesquisa, mediante análise coletiva e experimentação do mesmo, assim como da sistematização e interpretação das contribuições, com foco nos modos possíveis de efetivação de seus objetivos.

Como é próprio das pesquisas qualitativas, nas quais as condições em que se dão os fenômenos observados não são controladas tal como acontece, em muitos tipos de pesquisas quantitativas, o andamento dos procedimentos planejados pode apresentar instabilidade pois estão mais sujeitas às influências de acontecimentos fortuitos, os quais devem ser levados em conta como variável relevante (e não ignorados ou normalizados). E, justamente, a incerteza irreduzível dos acontecimentos nos atingiu em cheio no presente caso. Conforme será esclarecido amiúde no tópico seguinte, o planejamento dos procedimentos de pesquisa foi alterado em parte, em função da emergência global da pandemia de COVID-19, que acarretou medidas sanitárias de isolamento social durante quase todo o ano de 2020 - e com isso, a suspensão das aulas. Isso fez com que tivéssemos que interromper a prática pedagógica e a coleta de dados logo após a apresentação da primeira versão do material didático, e pensar em outras formas de conduzir a experiência concreta com o material produzido de modo a avaliar sua efetividade e o impacto proporcionado. Uma vez interditada a vivência com os alunos, a saída foi direcionar a interação com outros participantes. Nesse sentido, definimos modificamos

radicalmente o andamento da pesquisa ação, lançando mão de uma validação por pares, realizado por meio virtual.

Assim, substituímos a avaliação das possibilidades do material didático a partir da análise da sua concreta aplicação em situação de aula, por uma avaliação a partir da análise de do potencial estimado do material, realizado com professores, em sua hipotética aplicação. Entretanto, procuramos manter como nossa diretriz a características da pesquisa ação em seus principais aspectos, como a produção de espaços de interação e colaboração intensa.

O método de análise de dados selecionado foi a análise de conteúdo, especialmente como a concebe Bardin (2011), uma vez que consideramos o método mais adequado para sistematizar e analisar os dados dos pareceres enunciados pelos professores/pares. Consideramos essa metodologia capaz de proporcionar condições de aprofundar a compreensão do ensino proposto e o potencial de alcance mobilização do material didático, assim como compreender suas perspectivas e dimensionar o peso das sugestões a respeito do que é necessário para esse objetivo – tendo em vista o aprimoramento do material. Trata-se de um método que, segundo seus atributos robustos em relação ao processo de sistematização, serve-nos, especialmente, no que diz respeito à organização, relação e dimensionamento das colaborações dos pares. Definimos essa metodologia tendo em vista operacionalizar a rede colaborativa que procuramos estabelecer.

### **3.2. Planejamento das etapas da pesquisa e adaptações**

A realização dessa pesquisa-ação, inicialmente, foi planejada, adaptando-se a proposta de sistematização de Gil (2010, ps. 149-156), conforme as etapas abaixo:

- a) fase exploratória;
- b) construção do material didático;
- c) aplicação do material didático e coleta de dados
- d) análise e interpretação dos dados

Posteriormente, cada fase será apresentada de forma pormenorizada. Mas preliminarmente, cabe apresentar as fases como foram projetadas, seu sentido, e as alterações e adaptações que ocorreram em decorrência da emergência sanitária da pandemia de COVID-19.

(a) A fase exploratória foi planejada para ser uma etapa destinada à imersão no material bibliográfico referente ao tema à observação preliminar do campo, visando subsidiar a elaboração da primeira versão do material didático.

A pesquisa bibliográfica constitui um importante elemento desta pesquisa, e foi planejada tendo em vista compreender os fenômenos segundo aporte teórico de pensadores e construir uma proposta de ensino de modo qualificado. Em uma pesquisa qualitativa, a relevância do embasamento teórico consiste no fato de que quanto melhores forem os instrumentos conceituais e o domínio de utilização, mais profunda e densa será a interpretação dos fenômenos observados, ou seja, mais sentidos serão elaborados.

A observação exploratória do campo consiste em uma convivência mais intensa com o grupo de alunos da escola, de modo que essa experiência seja capaz de gerar algumas noções preliminares. Em nosso caso, nessa etapa, algumas atividades pedagógicas voltadas ao tema da pesquisa foram propostas, de modo a proporcionar ambiente em que se pudesse observar a relação e a disposição dos alunos com o assunto das relações raciais.

Em um momento posterior, na descrição mais aprofundada de cada item, o procedimento será detalhado, assim como o perfil dos participantes e demais descrições do desenvolvimento da pesquisa.

(b) Com base nessas primeiras impressões e reflexões, então, a primeira versão do material didático foi elaborado, procurando contemplar discussões e conteúdos capazes de atuar nas necessidades específicas observadas para que os alunos pudessem alcançar um entendimento mais embasado, crítico e capaz de desconstruir algumas ideias ligadas ao senso comum pouco construtivas e mesmo falaciosas.

(c) A aplicação do material didático e a coleta de dados, planejada para ser a principal etapa de pesquisa, que abrangeria as ações fundamentais que caracterizam a pesquisa-ação, se deu de uma forma totalmente diferente do que projetamos.

Iniciáramos a aplicação do material e o início dessa etapa com o começo do ano letivo de 2020. E foi justamente nesse período que a pandemia global de COVID-19 chegou ao Brasil, o que acarretou a suspensão das aulas presenciais, e conseqüentemente a reavaliação dos procedimentos desta pesquisa.

Desse modo, somente foram efetivadas as fases "a", "b", respectivamente, a fase exploratória e a elaboração do material didático, conforme o planejamento inicial.

Diante da interrupção da experiência, num primeiro momento aguardamos mais informações a respeito da pandemia que subsidiassem a mensuração da gravidade da situação e a projeção do período de duração. Mas em pouco tempo a expectativa de que a rotina voltasse à normalidade rapidamente acabou. Isso impôs a necessidade de elaboração de uma nova estratégia metodológica para verificação do potencial de eficácia do material em relação ao alcance dos objetivos propostos.

Assim, optamos pelo instrumento de validação por pares como um meio de obtenção da avaliação do material didático. Esse procedimento substituiu a etapa c) aplicação do material didático e coleta de dados.

A análise e interpretação dos pareceres fornecidos pelos pares subsidiaram o aperfeiçoamento do material didático e serviu de base para produção de conhecimento mediante sistematização e interpretação desses dados conforme aplicação da metodologia análise do conteúdo (d).

### 3.2.1. Etapa exploratória

A etapa exploratória consistiu em uma imersão na bibliografia do tema da pesquisa e na observação sistemática do ambiente escolar e dos alunos no que toca aos seus modos de compreender e vivenciar as relações raciais. Essa etapa se deu ao longo do ano de 2019.

Cabe salientar que, embora a caracterização da pesquisa-ação se distinga das pesquisas clássicas no que toca à ênfase dada na imersão na literatura especializada (GIL, 2010, p.152), sendo esta muito mais dedicada a essa atividade do que aquela, nossa pesquisa, particularmente, requereu um trabalho diferenciado e intenso referente à pesquisa bibliográfica preliminar. Embora as relações raciais e o racismo consistam em uma temática de elevada pertinência no âmbito educacional, inclusive reconhecida e de garantida presença no currículo escolar brasileiro, ele não costumava ser abordado na época de minha graduação - há 10 anos atrás – no âmbito da Faculdade de Filosofia, nem nas disciplinas específicas de licenciatura. A esse respeito, deve-se ressaltar que, ainda hoje há um imenso déficit em relação a essa abordagem nas graduações de Filosofia do país, conforme já referido no capítulo anterior. Tampouco os estudos decoloniais, africanos e afrodiáspóricos estiveram presentes em minha formação, haja vista o eurocentrismo renitente, até os dias de hoje, das faculdades de Filosofia. O fato é que recuperar toda essa vertente do pensamento crítico decolonial e africano a partir do zero foi

trabalhoso e consumiu boa parte do tempo de pesquisa deste curso de mestrado. Nesse sentido, não posso ignorar a contribuição da disciplina cursada na PROPGPEC/CPII, "Ensino de Humanidades", cuja ementa contemplou muitos textos dessa perspectiva teórica. No âmbito do curso dessa disciplina, boa parte das reflexões mestras desse percurso exploratório emergiram, assim como ótimas oportunidades para troca de ideias entre os participantes.

Além dessa imersão teórica, nessa fase demos início às primeiras observações focadas, que visaram levantar as primeiras impressões para iniciar a pesquisa. Tendo caráter introdutório, não realizamos uma sistematização mais detalhada dos dados coletados, que foram as observações de campo e as atividades escolares realizadas. Contudo as reflexões desencadeadas a partir dessas experiências e das informações preliminares recolhidas, assim como do próprio prática docente, de modo geral, ao longo dos últimos cinco anos, em escolas públicas de ensino noturno, foram de vital importância para a definição desta pesquisa. Desde a determinação do problema de pesquisa, quanto ao modo como encaminhamos seu desenvolvimento e elaboramos nossa contribuição.

Nesta etapa, não delimitamos universo amostral, entre os alunos da Escola onde se deu o estudo, pois concebi todas as minhas intervenções em sala de aula como experiências para reflexão, assim como considere todas elas como potencial ocasião para coleta de dados. Contudo, em termos gerais, o campo se caracteriza como um Colégio Estadual de ensino noturno que oferece as modalidades de Ensino Médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), de pequeno porte, com menos de duzentos alunos, localizada entre os bairros de Copacabana e Ipanema. Seu alunado é composto, em boa parte, de trabalhadores desses bairros que emendam o expediente com a aula à noite, e de adolescentes que moram nas comunidades próximas, como no Morro Pavão-Pavãozinho, Morro Cantagalo e também Rocinha. Quanto à composição racial, estimo que cerca de 75% dos alunos sejam negros (pretos e pardos, conforme classificação do IBGE). Sendo a única professora de Filosofia da escola, 5/7 dos alunos sempre estão fazendo aulas comigo, e os restantes 2/7, fizeram ou farão, inevitavelmente aulas comigo, já que essa disciplina se encontra no currículo dos 3 anos do ensino médio regular e em 2 dos 4 módulos da EJA. Atualmente, leciono para sete turmas dessa escola.

Com base em minha vivência junto aos alunos, caracterizo esse público com bastante heterogêneo: as turmas de EJA compostas por profissionais que trabalham nas redondezas, notadamente: cabeleireiras e manicures, porteiros, empregadas domésticas, cuidadores de idosos, entregadores, balconistas e vendedores. Eles têm idades bastante variadas, desde a faixa dos 20 anos até os 60 anos. Nessas turmas, quase sempre há uma pequena quantidade de idosos

acima dos 60. Já as turmas da modalidade de Ensino Médio Regular, é composta sobretudo por adolescentes das comunidades próximas, com vínculos culturais fortemente ligados às suas comunidades. A maioria não trabalha. Talvez por estudarem à noite, esses jovens aparentam ter mais autonomia em suas vidas, sendo que os pais não costumam ter ingerência alguma sobre a vida escolar deles, e raramente se apresentam na escola. A maioria apresenta condições econômicas precárias, de modo que é uma realidade que alguns, não poucos, vão à escola para se alimentarem, já que a escola oferece, diariamente, uma refeição.

Infelizmente, uma vez que circula um ideal de educação escolar que a supõe em dicotomia com a cultura periférica, os alunos se sentem, conforme noto, muitas vezes, distantes da escola, e mesmo reativos a ela. De fato, a escola tradicional, de modo geral, baseada em uma concepção disciplinar assim como nos valores da modernidade/colonialidade, não têm oferecido oportunidade para uma experiência de conhecimento significativo, ou seja, que tenha sentido para o aluno. Isso se expressa, em nossa escola, através de relações, por vezes, hostis, entre os alunos e a instituição (e tudo o que ela representa, como a ideia de conhecimento).

Segundo Gil (2010, p.152), nesta etapa inicial exploratória a pesquisa-ação “privilegia o contato direto com o campo em que está desenvolvida. Isso implica o reconhecimento visual do local, a consulta a documentos diversos, e sobretudo a discussão com representantes das categorias sociais envolvidas na pesquisa. ” Uma vez que o campo é a escola em que leciono, esse reconhecimento se dirigiu às experiências em condições reais de sala de aula em foi abordada a temática racial e a filosofia africana. Assim, nessa etapa, em que os dados eram experiências cotidianas, somente tensionadas de forma leve, e não sistemática e incisivamente direcionadas a um registro e coleta formal, os resultados que eu buscava eram de caráter geral, como a construção de um ponto de partida do qual eu pudesse reconhecer e estimar os potenciais e dificuldades para a elaboração das etapas posteriores.

Nessa fase exploratória comecei a inserir a temática das relações raciais e elementos de Filosofia Africana em minhas práticas pedagógicas de todo o ensino médio e EJA, de modo esparso e sem sistematização, com a finalidade de verificar a reação e a recepção dessas ideias em sala de aula. Além das atividades em sala de aula, pude tomar como atividade preliminar de sondagem, uma visita que realizei com 45 alunos à exposição “O Egito Antigo, do cotidiano à eternidade”, no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB). Nessa ocasião, realizei uma espécie de mediação decolonial ao oferecer uma outra leitura, adicional à oficial, a respeito da exposição e seu contexto. Para isso, preparei um material impresso, que foi distribuído e debatido na aula seguinte. Abaixo, fotos da visitação:

Imagem 1:  
Exposição CCBB 1



Fonte: autora/2019

Imagem 2:  
Exposição CCBB 2



Fonte: autora/2019

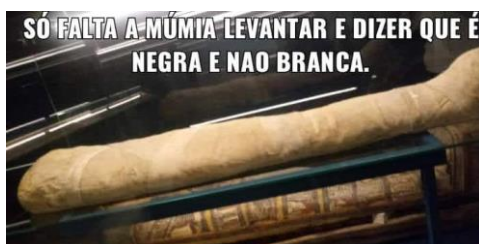
Imagem 3:  
Exposição CCBB 3



Fonte: autora/2019

Essa visita coincidiu com a época da semana da Consciência Negra. Assim, como proposta de atividade coletiva, propus que os alunos criassem uma página na rede social virtual Facebook chamada “Consciência Negra – CE Castelnuovo”, visando publicar algumas postagens referentes à temática. O resultado foi uma produção crítica e criativa, com direito a muitas ironias através da linguagem dos *memes*, comum entre os adolescentes. Abaixo, apresento os quatro *memes* produzidos nessa atividade:

Figura 1: meme 1



Fonte: Página no facebook  
“Consciência negra Castelnuovo”

Figura 2: meme 2



Fonte: Página no Facebook  
“Consciência Negra Castelnuovo”

Figura 3: meme 3



Fonte: Página no Facebook

“Consciência Negra Castelnuovo”

Figura 4: meme 4



Fonte: Página no Facebook

“Consciência Negra Castelnuovo”

Pude verificar a presença dos assuntos trabalhados nas aulas precedentes de modo bem claro, nas imagens criadas: a exposição visitada, palestra no TED Talks da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (ADICHIE, 2009), presente também no material didático, e a fala de Ailton Krenak na série documental “Guerras do Brasil” (2019), respectivamente.

Os dois primeiros *memes*, sobre peças da exposição, foram produzidos sobre fotos feitas no dia da visita e ressaltam a controvérsia sobre a imagem dos egípcios da antiguidade, em relação ao fenótipo. Havia sido apresentados aos alunos os estudos e resultados científicos das pesquisas de Cheik Anta Diop sobre o assunto, segundo os quais eles eram negros. A partir daí os alunos identificaram no objeto fotografado, o pente garfo da exposição, uma evidência que corrobora com essa teoria, e apresentaram essa posição através da ironia do texto do *meme* – ressaltando o fato de que há uma tendência ideológica, colonial, de se pensar que os egípcios antigos eram brancos. Também nessa direção vai o segundo *meme* da exposição, o da múmia, que aponta o falseamento histórico e do imaginário a respeito do fenótipo dos egípcios da antiguidade.

Quanto aos *memes* sobre imagens do programa “Chaves”, primeiramente podemos verificar a apresentação de uma postura que representa alienação em relação às questões raciais, assim como indiferença em relação aos temas africanos, que é apresentada por parte da população, representada por Chaves, que prefere continuar a desconhecer uma grande personalidade da África e que aborda o tema da identidade e a manipulação do imaginário na construção do outro.

No quarto *meme*, podemos ver a representação de uma “aula decolonial”, por assim dizer. Interessante notar que quem dá a aula, nesse caso, é Seu Madruga, um personagem “marginal”, desempregado e pobre, e não o professor Girafales, que é o personagem que representa o professor oficial da escola. A história ensinada por Seu Madruga corresponde às palavras da entrevista de Ailton Krenak, pensador indígena brasileiro, apresentada à turma dias antes. Isso nos aponta a ideia que os alunos têm do ensino tradicional e da história oficial como a difusão de uma versão histórica que beneficia os interesses coloniais, e a necessidade de se buscar outras fontes, sobretudo ligadas à perspectiva dos subalternizados, daqueles que sofrem a violência colonial.

O resultado dessa intervenção, que culminou na atividade acima descrita, foi positivo em vários aspectos, uma vez que a maioria dos alunos demonstraram interesse, abertura e disponibilidade em abordar a temática racial. Ficou claro que muitos reconhecem a importância da pauta e a necessidade da promoção de mudanças visando maior equidade. Também foi constatado que, de modo geral, os alunos já possuem uma opinião prévia acerca da questão racial, às vezes mais, às vezes menos refletida e justificada. O que chamou minha atenção foi a autonomia com que eles conduziam as discussões e colaboravam com suas ideias, e o respeito com que o fizeram, na maioria das vezes, mesmo quando divergiam. Quanto à abordagem decolonial da minha proposta, percebi que a maioria das ideias foram bem recebidas, acolhidas e, muitas vezes, geraram transformação da perspectiva – sobretudo no que diz respeito da visão individual do racismo à sua dimensão estrutural, como será abordado adiante.

Em relação à introdução da Filosofia Africana, nessa fase exploratória ainda de modo incipiente, nas vezes em que realizei essas inserções, em forma de comentários e digressões em meio ao conteúdo curricular ou por meio de uma proposta mais estruturada como a citada acima, pude perceber o interesse e o orgulho por parte dos alunos negros ao se reconhecerem pertencentes a uma cultura produtora de pensamento sofisticado e complexo e de grandes civilizações. De modo geral, brancos e negros se mostraram atentos, dispostos e abertos ao diálogo a respeito das relações raciais e sobre a Filosofia Africana.

Nesse sentido, algumas reações frequentes ficaram marcantes para mim em relação à recepção dos alunos ao conteúdo da Filosofia Africana, como o espanto, a indignação, entusiasmo e curiosidade.

O espanto se expressava, geralmente, a respeito da própria existência dessa vertente filosófica, da presença de uma reflexão filosófica no continente, sobretudo no que se refere à época pré-colonial, e, principalmente, em relação à Filosofia do Egito Antigo, anterior à

tradição grega. Na verdade, nesse tema, o primeiro espanto comumente se dava na constatação de que o Egito é africano, e que, segundo os estudos de Cheik Anta Diop, no Egito Antigo havia uma população negra.

Também o sentimento de indignação e de revolta geralmente surgiam nesse contexto. A partir da constatação do apagamento colonial da história, da cultura e dos saberes negros, muitos alunos demonstraram se sentir incomodados pela injustiça que isso representa. Foi uma reação comum notada o fato de os próprios alunos pedirem para falar mais a respeito da Filosofia Africana, o que demonstra sua curiosidade e entusiasmo para aprender essas novas ideias.

Percebi que quanto mais abstrata a abordagem da Filosofia Africana, menos reatividade e incômodo eram provocados, e que, por outro lado, à medida em que a relação entre a Filosofia Africana e as relações étnico-raciais e a colonialidade ficava mais explícita, ou, quando eu procurava relacionar seus conteúdos à nossa realidade e ficava evidente o apagamento desse pensamento pelo racismo, algumas divergências, por vezes, apareciam.

Em primeiro lugar, reparei uma certa insegurança dos alunos brancos na utilização de certos termos como "negro" e "raça". Aparentemente, mesmo algumas pessoas que não tinham uma posição clara a respeito da conotação desses termos, pareciam hesitar a proferir essas palavras. Pareceu-me haver um tabu na enunciação dessas expressões, ou no mínimo, um desconforto, incerteza ou hesitação.

Também percebi a predominância da interpretação do racismo como um fenômeno de ordem moral, como uma falha individual. Geralmente o sentido que os alunos conferiam a esse fenômeno era relativo ao aspecto psicológico, e os exemplos levantados de casos de racismo eram situações de discriminação racial. Claramente, a maioria dos alunos tem uma compreensão do racismo como uma anormalidade, algo fora do normal, e não como algo estrutural, que está dissolvido em diversas práticas institucionalizadas. Nesse sentido, nas aulas com essa temática sempre houve uma dura condenação moral do racismo e de quem o pratica de modo consciente e deliberado, como atos de gente ruim, e uma resistência em ampliar essa noção.

No ano letivo de 2019, por exemplo, foi realizada uma atividade escrita com uma turma da 3ª série do E.M., a partir da discussão de uma citação de Boaventura de Souza Santos: “Temos o direito a ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; e a ser diferentes, sempre que a igualdade nos descaracteriza”. A proposta de atividade pedia aos alunos uma reflexão acerca da igualdade e da diferença como valores possíveis de serem afirmados

simultaneamente. De cada uma das vinte respostas dos discentes, destaquei um trecho representativo da resposta que eles elaboraram:

- (a) *“Hoje em dia podemos afirmar que uma coisa mudou. O que mudou? Só a chibatada, mas o preconceito ainda está acontecendo. [...] até quando vamos ter que lutar pela nossa igualdade?”*
- (b) *“Nós, indivíduos do mundo de hoje, temos a liberdade de procurar e seguir o que quisermos. Temos o poder e o direito de buscar nosso sonho, mesmo quando formos diferenciados, podemos ignorar e seguir para o outro lado. Mas para isso temos que lutar pelos nossos objetivos, porque agora temos o poder para isso. Com a união de todos podemos equilibrar as diferenças.”*
- (c) *“Não há como dizer que negros e brancos são iguais, aonde as oportunidades são extremamente diferentes em todos os sentidos.”*
- (d) *“Falando em igualdade e diferença podemos falar do sistema de cotas raciais, que não ignora os prejuízos determinados pela desigualdade.”*  
(Parte copiada)
- (e) *“As pessoas negras sofrem com maior intensidade a desigualdade com a falta de oportunidades de trabalho e condições financeiras.”*
- (f) *“As pessoas tratam as outras com inferioridade [...], mas todos nós somos iguais e isso não depende de cor, raça, gênero...”*
- (g) *“Igualdade se refere em termos de mesmos direitos, sem diferença de raça ou cor. Perante Deus somos todos iguais.”*
- (h) *“Temos direito de igualdade, mas somos esquecidos por sermos inferiores.”*
- (i) *“A equidade não rejeita a diversidade, mas sim o tratamento injusto.”*  
(Cópia)
- (j) *“Muitos acham que a equidade é algo que venha a nos prejudicar. Mas a equidade pode nos ajudar. [...]devemos nos colocar no lugar do outro e não devemos tratar os outros como não queremos ser tratados.”*
- (k) *“Eu entendi que por mais que sejamos iguais, nossa diferença está em nosso interior”*
- (l) *“O problema da sociedade vem lá de trás...”*
- (m) *“A igualdade entre um grupo de indivíduos é só uma questão de deixar de lado nossas particularidades [...]”*

- (n) *“Não entendo como ainda existam pessoas no Brasil sem ética ou respeito ao próximo a ponto de discriminar um ser pela cor.”*
- (o) *“Para a igualdade acontecer amanhã, temos que agir hoje, parar de julgar as pessoas por conta da cor de sua pele”*
- (p) *“Não devemos ter preconceito porque não temos culpa de nascer pretos, brancos, etc”*
- (q) *“muitos pensam em si próprios. [...] não custa nada ajudar o próximo. ”*
- (r) *“o dia em que as pessoas pararem de se importar com a pigmentação da pele, o preconceito irá diminuir”*
- (s) *“Os indígenas eram muito bons. Os negros também são filhos de Deus”*
- (t) *“temos que mudar isso, somos todos iguais. Você não pode julgar o outro pela cor da sua pele. ”*

Boa parte das respostas desviou da especificidade da pergunta, e apresentou uma reflexão ou opinião a respeito das relações raciais de modo amplo, o que não interfere em seu valor expressivo e sua utilidade para nossos fins, analíticos. Esse desvio pode indicar, para além da dificuldade de compreensão de texto que nosso alunado sofre em função de uma série de negligências nas políticas culturais e educacionais, acumuladas ao longo da vida escolar, também a dificuldade de elaborar um entendimento complexo, não reducionista, que extrapole o esquema compreensivo dicotômico. A citação de Santos apresenta a concepção complexa de uma posição cultural, que privilegia os valores da igualdade e da diferença como noções complementares e não exclusivistas como fundamento das identidades. Nos comentários de muitos alunos, contudo, podemos constatar o foco apenas em um desses conceitos, como se fossem princípios mutuamente excludentes. Mesmo depois de trabalhada a possibilidade de uma ambivalência, constatei que há uma tendência em persistir concebendo essas categorias de modo necessariamente divergente, pois muitos alunos procuravam valorizar ou a igualdade ou a diferença em seus argumentos a respeito de seus entendimentos sobre as questões raciais, e raramente ambos.

Notou-se também a incidência significativa de respostas que relacionam o racismo com uma rejeição da “cor da pele”, como as respostas (f), (n), (p), (r) e (t), por exemplo, que utilizam literalmente essa expressão. Isso pode indicar uma possível simplificação da ideia de raça. Se por um lado pode apontar a rejeição da ideia colonial de raça (segundo a qual a raça determina mais que a cor da pele, abrangendo amplo espectro de características morais, psicológicas,

cognitivas, etc, sobre as quais é fundamentada sua desqualificação ontológica); por outro, não menciona a construção histórica da identidade racial, e a possibilidade de uma concepção positivada de pertencimento racial.

Também foram constatadas referências ao tempo, à transformação histórica da questão racial no tempo, explicitamente nas respostas (a), (b), (l) e (o). Essas referências ao tempo parecem apontar uma noção de que as concepções de raça e as próprias relações raciais não são essenciais, mas históricas. Nessa direção corroboram também respostas que fazem referência à necessidade de luta para transformação futura nas relações raciais, como nas respostas (b) e (o).

Outro fator relevante constatado em duas respostas foi o embasamento religioso da resposta, fundamentando a igualdade essencial dos seres humanos. Textualmente, duas respostas (g e s) fazem uso do termo Deus, por exemplo. Isso pode indicar que o referencial cultural, dogmático ou moral que para parte dos alunos serve como parâmetro para pensar as questões raciais é religioso, o que faz convergir com o fato observável de que boa parte dos alunos é ligada a religiões pentecostais (provavelmente vertente religiosa de maior adesão de nosso alunado).

Um outro aspecto que pudemos verificar a partir das respostas foi a preponderância de uma compreensão do racismo e da questão racial enquanto fenômeno individual. Assim, nas respostas (f), (j), (m), (p), (q), (r), (t), podemos observar a caracterização do racismo como atos e comportamentos individuais de discriminação, bem como sua classificação em termos morais. Somente em duas respostas podemos ver a identificação do racismo como uma discriminação sistemática e estrutural, expresso por meio de oportunidades diferenciadas e à ocupação de lugares socioeconômicos delimitados. Como evidência, temos as respostas (c) e (e), literalmente apresentando a expressão “oportunidade” em suas redações.

A partir da observação não estruturada na fase exploratória e das percepções obtidas ao longo da minha experiência profissional posso dizer que, de modo geral, os alunos apresentam um entendimento confuso quanto às noções de racismo, preconceito racial, discriminação e *bulling*, utilizando essas expressões, muitas vezes, de modo indistinto.

Além disso, embora nas aulas ou momentos das aulas em que se abordou a temática das relações étnico raciais, tenham prevalecido as intervenções verbais que representam posições que apontam o reconhecimento da existência do racismo em nosso país e a importância da luta social para uma transformação dessa situação, muitas vezes também foram apresentadas falas que minimizam os efeitos do racismo, ou negam sua persistência na atualidade. A forma de

apresentação dessas ideias, geralmente se dava através de expressões e representações muito conhecidas pelos brasileiros, provenientes do senso comum, geralmente, correspondendo a estereótipos coloniais, cuja base racista não se encontra explícita, tampouco é, necessariamente, reconhecida por quem as enunciou

Diante dessas primeiras reflexões e incursões na abordagem das relações étnico-raciais em aulas de filosofia, pude formar as impressões que servirão de lastro à elaboração do material didático.

### 3.2.2. Elaboração do material didático

Nas férias escolares, interstício entre os anos letivos de 2019 e 2020, elaborei a primeira versão do material didático, que consistia em um livro composto de dois capítulos – um dedicado a uma introdução à temática intercultural e às relações étnico-raciais a partir da perspectiva decolonial, e outro, à Filosofia Africana.

Ao elaborar o material, tinha em mente proporcionar um recurso para favorecer a disseminação da perspectiva decolonial e da Filosofia Africana na educação básica, visando colaborar para uma educação intercultural e antirracista. Nesse sentido, tendo em vista criar estratégias pedagógicas eficientes e potencializadoras, pude partir dos resultados da experiência exploratória desenvolvida no ano letivo anterior. A partir dessa experiência pude elencar alguns pontos críticos, alguns aspectos que merecem maior atenção, e pude prever algumas possíveis reações frente a atividades e questões.

De modo geral, a experiência exploratória indicou a necessidade de uma espécie de letramento dos principais aspectos da questão étnico-racial, para um posicionamento epistêmico capaz de ultrapassar os lugares comuns que, muitas vezes, os alunos repetem a respeito do tema. Compreendeu-se, ainda, a necessidade de capacitar os alunos a um olhar crítico não só em relação ao senso comum, mas também à própria história oficial, veiculada inclusive no âmbito curricular. Além de proporcionar condições para repensar alguns mitos muito famosos a respeito dos temas raciais, verificou-se a premência de se instrumentalizar os alunos para o entendimento do fenômeno do racismo enquanto lógica estruturante, sistematicamente presente em amplos aspectos da organização de nossa sociedade – e não somente a expressão individual do preconceito ou discriminação racial. Nesse sentido, era necessário aprofundar o

entendimento do papel do racismo como dispositivo social, para além da moralização da questão, reação tão comum segundo o que pudemos constatar.

Já que entre nossos objetivos principais está o desenvolvimento de uma educação antirracista eficiente, compreendemos ser imprescindível que o aluno perceba o racismo como sistema de poder e não somente como atitudes reprováveis em termos morais (e, às vezes, em termos legais). Para um antirracismo que realmente seja capaz de mobilizar insurgências potencialmente transformadoras, nesse sentido, é necessário partir de uma compreensão não estritamente pessoal desse fenômeno, mas compreendê-lo como uma lógica mais ampla subjacente a cada expressão individual. Assim, promover essa compreensão em seus espaços introdutórios foi um dos objetivos visados e que referenciou a elaboração inicial do material.

O capítulo 1 foi elaborado para ser uma porta de entrada para o aluno, e eventualmente para o professor, às questões da interculturalidade, e um convite a uma experiência de re colocação perspectiva, de caráter decolonial. Assim, procuramos operar a inversão de ponto de vista, oferecendo a des-coberta da narrativa histórica dos que foram subalternizados e silenciados pelo processo colonial, a respeito do mesmo. Dessa forma, pretendemos apresentar uma perspectiva outra de mundo a partir de uma visão em que a diferença e a pluralidade são reconhecidas como características intrínsecas e não renegadas – ao mesmo tempo em que procuramos descortinar a colonialidade persistente na modernidade em que vivemos (ainda), onde essas diferenças se apresentam em tensão e estabelecendo relações assimétricas e violentas de dominação entre grupos.

Uma vez que a perspectiva apresentada pelo material é inspirada na decolonialidade e na interculturalidade, teorias que tiveram uma inserção tardia e ainda hoje incipiente em setores da academia brasileira – sendo que ainda há departamentos em que ocorre uma total impermeabilidade às suas questões, como a faculdade em que realizei minha graduação – muitos professores não conhecem essa vertente de pensamento. Esse fato, somado à escassez de material didático que enfoque o ensino das relações étnico-raciais com essa abordagem, principalmente no âmbito da Filosofia, apontou-nos a necessidade de que o material, além de se dirigir à leitura dos alunos e à utilização direta em práticas pedagógicas com o alunado de ensino médio, também pudesse auxiliar os professores no preenchimento de uma eventual lacuna em sua formação em relação à temática, contribuindo em sua qualificação continuada.

Como o capítulo 1 tem caráter introdutório, a partir da boa recepção e interesse demonstrados pelos alunos em relação aos materiais audiovisuais, apresentamos dois vídeos como sua espinha dorsal, enquanto estratégia de introdução dos primeiros conceitos, noções e

virada perspectiva. Esses vídeos são o episódio de “Guerras do Brasil” e a palestra de Chimamanda Ngozi Adichie. Os materiais audiovisuais em particular, e multimídias em geral, agradam bastante ao público jovem, e pensamos que devemos lançar mão desses recursos tão enriquecedores, quando possível. Ao mesmo tempo, disponibilizamos a transcrição dos trechos mais significativos caso a situação de aplicação do material não disponha de tais recursos tecnológicos. Consideramos a utilização dos recursos de vídeo como um meio privilegiado de expressão, pois além de mobilizar a razão para a compreensão da informação, mobiliza também a sensação, atuando enquanto um processo de sensibilização não somente racional e argumentativa, mas estética e sensível, dos alunos para as questões colocadas.

Visando ampliar e possibilitar o aprofundamento das abordagens, adotamos o recurso dos *QR-code's*, que são ícones gráficos que funcionam como códigos de barras que a maioria dos smartphones é capaz de acessar, a fim de oferecer mais referências e ampliar os conteúdos sobre os temas trabalhados em cada unidade do material didático. Esses códigos estão vinculados a vídeos, textos, entre outros materiais que se encontram em páginas da Internet.

Enquanto o capítulo 1 tem um desenvolvimento eminentemente interdisciplinar, tanto na natureza de seus pressupostos (críticos ao pensamento disciplinar) quanto em relação à articulação de conceitos provenientes de diversas disciplinas, o capítulo 2 também tem uma abordagem interdisciplinar, embora enfoque em teorias filosóficas. A característica da interdisciplinaridade apresenta-se, nesse capítulo, sobretudo, através da amplitude dos saberes contemplados e defendidos como pensamentos filosóficos, para além do sentido disciplinar, moderno, que o termo Filosofia pode designar. Pretendemos trabalhar com uma ideia de Filosofia que aponta seu sentido basilar, enquanto uma prática reflexiva e crítica a respeito de nosso próprio pensamento, que não cessa nunca – seu sentido etimológico: como amor ao saber.

Assim, os saberes ancestrais, tradicionais – reconhecendo que em África, a tradição não significa a transmissão estanque de um saber fechado, mas o movimento da essência de uma ideia para as novas gerações, que podem apreciá-la, a adaptá-la, a transformá-la, e, inclusive, criticá-la - são concebidos como Filosofia, uma Filosofia diversa em seus pressupostos da Filosofia de vertente ocidental, diversa do tipo de pensamento hegemônico reconhecido pela academia como Filosofia, diversa da cosmovisão Ocidental, e de uma grande potência decolonial. Assim também outros saberes, para além do rol estritamente reconhecido pelas instituições modernas, são abordados nesse capítulo, enquanto Filosofias Africanas, como, por exemplo, a poesia de Aimé Césaire, o pensamento metafísico-político de Senghor, os contos sapienciais, o movimento político do pan-africanismo e a Négritude.

A partir dessa concepção de Filosofia, foi necessário definir um recorte das ideias filosóficas africanas e afrodiáspóricas a apresentar, haja vista a abundância de formas de sua expressão. Assim, procurou-se minimamente apresentar um panorama para que o leitor consiga se situar frente à diversidade do pensamento africano, e ter alguma noção da totalidade composta desses pensamentos. Entretanto, não tivemos a pretensão de explorar todas as formas existentes de Filosofia Africana e afrodiáspórica, o que extrapolaria a natureza desta pesquisa cuja área é o ensino – e cujo objetivo específico é compreender e produzir condições de desenvolver um ensino das relações étnico-raciais e de Filosofia Africana para uma educação intercultural e decolonial. Procuramos selecionar as vertentes de pensamento mais significativas, e nos aprofundar mais nas ideias de pensadores ou questões que nos pareceram mais potentes enquanto catalisadores um pensamento crítico, capaz de se situar no contexto do eurocentrismo e, sobretudo, de fornecer referenciais outros, decoloniais, para a transformação da percepção e produção de si mesmo.

Em relação ao embasamento teórico dessa produção, apontamos uma significativa dificuldade em relação à Filosofia Africana, por diversas razões. Primeiramente, há uma notável escassez de fontes bibliográficas, fenômeno ligado diretamente ao epistemicídio. O controle do mercado editorial e do direcionamento do fomento acadêmico a partir de valores hegemônicos eurocêntricos convergem para esse fenômeno, que acaba dificultando qualquer pesquisa acadêmica na área.

Essa barreira se assevera quando se trata da pesquisa cotidiana do professor, tarefa constitutiva da atividade profissional, se este tiver o intuito de inserir a Filosofia africana em suas práticas pedagógicas, pois se já é difícil para quem se debruça sobre o assunto, dedicando tempo e atenção dirigidos especificamente para isso, tanto mais difícil será para aqueles profissionais que tem seu tempo de dedicação dividido entre inúmeros assuntos e temáticas para pesquisa. Foi pensando neles, em facilitar o trabalho de pesquisa dos colegas e favorecer a difusão do ensino dessa Filosofia, que o livro didático foi elaborado.

O trabalho de pesquisa da Filosofia Africana e suas vertentes foi realizada tendo como base, em grande medida, a leitura das fontes primárias – as que haviam disponíveis. Também se procurou o trabalho de comentadores, artigos e ensaios que exploram o tema de diversas perspectivas, o que forneceu subsídio para a montagem de um panorama amplo da temática, sem perder profundidade. No Brasil, a abordagem dessa temática é emergente mas de notável vitalidade, sendo que vivemos nos últimos cinco anos, o surgimento de várias iniciativas, grupos de estudos, publicações, seminários e congressos buscando esse resgate, sobretudo

promovidas por movimentos ligados à pauta racial. Procurei me inserir no circuito desses eventos, acompanhando esse promissor movimento de valorização e disseminação da Filosofia Africana.

### 3.2.3. Aplicação do Material Didático e Coleta de Dados (substituição da aplicação em sala de aula por uma Validação pelos pares)

Diante da inviabilidade de aplicar o material em uma situação real de prática pedagógica, bem como de seguir a condução regular da pesquisa-ação conforme planejado, em função da suspensão emergencial das aulas presenciais, procuramos redirecionar a apresentação desse material a outro público que fosse capaz de avaliar seu hipotético potencial e que pudesse fazê-lo à distância.

A solução encontrada foi convidar professores para a realização de uma validação pelos pares. Embora tenhamos mantido o cerne das questões para investigar a efetividade, o alcance e o impacto do material, tivemos que modificar imensamente os modos, as ferramentas e a metodologia de pesquisa.

A pesquisa educacional realizada em sala de aula oferece condições privilegiadas para a investigação. Em relação ao tempo, nesse caso, pode-se estabelecer a duração que for necessária para o desenvolvimento da pesquisa, sem causar inconvenientes aos participantes – já que estarão simplesmente frequentando as aulas. A coleta de dados também é favorecida, pois pode-se elaborar inúmeras formas para recolher a percepção dos alunos em situação de aula corrente (desde o registro da sua palavra falada, até a proposta de atividades escritas, ações que já compõem sua performance enquanto estudantes). Além disso, nessas condições, existe uma grande possibilidade de flexibilidade na operacionalização da coleta de dados, já que qualquer problema pontual e até mesmo a eventual necessidade de coleta de informação complementar pode ser facilmente realizada e remanejada, uma vez que se trata de uma comunidade que convive regularmente. A princípio, nessa situação, todos são acessíveis, o que torna a colaboração bastante eficiente.

No caso de nossa pesquisa, entretanto, em função da crise sanitária que pandemia de COVID-19 representou, não pudemos contar com essas características tão marcantes da pesquisa-ação educacional.

A prática pedagógica em sala de aula, com a permanência prolongada no campo e a interação com os participantes em situação real de aula, foi substituída por uma validação por pares. Nessa avaliação, pensamos em preservar o espírito colaborativo da pesquisa-ação, tanto quanto possível, substituindo, como participantes, os alunos, por outros sujeitos da relação escolar, os professores; substituindo o fluxo das aulas regulares com aplicação do material didático e sua concomitante adaptação, por encontros com professores para apresentação do material e troca de ideias.

Tradicionalmente o questionamento por pares é um procedimento utilizado para substanciar a credibilidade de uma pesquisa em relação aos resultados obtidos e às interpretações. Em uma pesquisa qualitativa essa ferramenta se faz riquíssima pois, diferentemente de pesquisas quantitativas, que têm uma série de regras metodológicas de caráter estatístico estabelecidas como parâmetro de rigor aplicados a uma amostra representativa, as pesquisas qualitativas, por sua natureza, não utilizam necessariamente amostras representativas, uma vez que privilegiam a exploração profunda e especulativa dos sentidos dos fenômenos particulares. Assim, para alcançar um grau adequado de confiabilidade e dirimir o possível subjetivismo, do que as pesquisas qualitativas são mais suscetíveis do que as pesquisas quantitativas, consideramos importante lançar mão do procedimento da validação por pares.

Segundo Alves-Mazzotti (2004, p. 172), o questionamento por pares consiste em

Solicitar a colegas não envolvidos na pesquisa, mas que trabalham no mesmo paradigma e conheçam o tema pesquisado, que funcionem como “advogados do diabo”. A função do “advogado do diabo” é apontar falhas, pontos obscuros e vieses nas interpretações, bem como identificar evidências não exploradas e oferecer explicações ou interpretações alternativas àquelas elaboradas pelo pesquisador.

Assim, nesse espírito, planejamos os encontros das validações e a elaboração dos instrumentos de coleta com o objetivo de interagir e provocar a colaboração efetiva dos professores que se dispuseram a participar. Sabe-se que, durante a pandemia, muitos professores foram submetidos a condições de trabalho desafiadoras, já que a modalidade de ensino remoto não é um tipo de prática com a qual muitos de nós tenhamos familiaridade. Dessa forma, desenhamos as ações dessa etapa a partir da premissa de que o trabalho de pesquisa com professores seria muito mais breve do que seria com os alunos, haja vista que os professores não se encontram em condições privilegiadas para dispor de muito tempo para atividades de

formação continuada, sobretudo em meio a uma pandemia que trouxe diversas consequências para a atividade docente em seu bojo.

Assim, foram planejadas duas videoconferências para apresentação do material didático, com duração de duas horas, com prévio envio do material para apreciação e formação do parecer – que seria feito através de resposta a um questionário com perguntas objetivas e discursivas, bem como dos comentários feitos durante a reunião.

A primeira reunião ocorreu em 26 de outubro de 2020 através da ferramenta Google Meet, e contou com a participação de cerca de 12 professores de diversas áreas, que lecionam para séries diversas, e são alunos deste programa de mestrado.

Dentre esses participantes, quatro preencheram o questionário e seis fizeram comentários durante a reunião. Essas intervenções foram os dados coletados nessa etapa da validação.

A segunda reunião ocorreu em 08 de dezembro, também através da ferramenta Google Meet, e contou com a participação de cerca de 10 professores. O convite foi dirigido ao departamento de Filosofia do CPII, mas contou com a participação também de professores de outras áreas.

Entre eles, quatro preencheram o questionário (um da área de Filosofia) e quatro professores colaboraram fazendo comentários orais durante a reunião (todos professores de Filosofia do Colégio Pedro II).

Os instrumentos de coleta foram concebidos tendo-se em vista possibilitar análises que pudessem colaborar para a realização do o objetivo geral proposto por este trabalho, a saber, fundamentar uma proposta pedagógica baseada no ensino de Relações étnico-raciais e Filosofia Africana a partir de uma perspectiva decolonial, capaz de contribuir para a formação crítica intercultural dos alunos.

Assim, concebendo o material didático produzido como a materialidade da referida proposta, pensou-se em submetê-lo à percepção de outros professores a respeito das suas potencialidades, sobretudo no que diz respeito a possível capacidade de contribuir na efetivação do objetivo específico transcrito acima.

O questionário elaborado como um dos instrumentos de coleta (APENDICE 1) - o único estruturado – foi composto por 30 questões, algumas abertas, outras fechadas.

Em relação à proposta pedagógica apresentada, não procuramos somente elaborar um instrumento de coleta capaz de identificar a eficiência de um material para o ensino de uma determinada teoria filosófica, mas sobretudo buscando sondar as possibilidades e os limites do material para apoiar uma prática na direção de um processo de ressignificação das concepções coloniais das relações étnico-raciais e das identidades forjadas no seio da colonialidade.

Assim, além de aspectos técnicos e didáticos, gostaríamos de avaliar o potencial do material para atuar no agenciamento daqueles que foram historicamente desagenciados no âmbito moderno colonial, e no encaminhamento da tomada de uma posição antirracista. Em suma, tinha-se em mente sondar em que medida o material teria a capacidade de fornecer embasamento e estímulo para que o sujeito-aluno possa ressignificar a realidade, a si mesmo e ao outro, se situando a partir de coordenadas outras – decoloniais - em uma suposta experiência pedagógica.

#### 4. ANÁLISE E DISCUSSÕES

A metodologia de análise de dados selecionada para embasar a sistematização dos dados e apoiar os processos de inferência foi a Análise de conteúdo. Segundo Krippendorff, citado por Ludke (KRIPPENDORFF, 1980, p. 21 *apud* LUDKE, 1986, p. 41), essa metodologia se caracteriza por ser uma “técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para seu contexto”.

Por tratar-se de uma metodologia aplicada a pesquisas qualitativas, a instrumentalização proporcionada pela teoria da análise de conteúdo, não baseia sua confiabilidade na capacidade de replicação dos resultados em termos de generalizações no sentido tradicional, assim como a validade não se enraíza necessariamente em uma relação quantitativa-estatística. Enfocando o enriquecimento da compreensão de um fenômeno, a replicabilidade almejada restringe-se ao âmbito contextual, situado – o que pode ensejar um tipo de generalização, a critério do “consumidor potencial”, do pesquisador que julgar potencialmente enriquecedor relacionar os resultados de determinada pesquisa a outro contexto (ALVES-MAZZOTTI, 2004 p. 174) - e a validade, em procedimentos qualitativos, que visam a elaboração de indicadores que poderão embasar de maneira fidedigna a produção de inferências.

A abordagem da análise de conteúdo priorizada por este trabalho é a de Laurence Bardin, eminente teórica do tema. Segundo ela, a análise de conteúdo consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48)

Selecionamos essa abordagem da análise de dados por se adequar ao nosso objeto de pesquisa, bem como ao paradigma que embasa nossa interpretação dos fenômenos da realidade. A abordagem de Bardin, diferentemente de outras abordagens da análise de conteúdo (as, por vezes, chamadas de análises de conteúdo quantitativas), fornece confiabilidade ao oferecer um método com procedimentos científicos (qualitativos) que apoiam o salto dos dados brutos à elaboração de inferências, mas sem basear-se, necessariamente, em procedimento métricos e estatísticos. Bardin nos fornece um conjunto de técnicas capazes de apoiar o trabalho de organização e sistematização dos dados coletados, a produção de indicadores e, com base nestes, a fundamentação das interpretações e conclusões – com lastro de confiabilidade

científica. Bardin (2011, p. 48-49) apresenta dessa forma o objetivo da metodologia proposta por ela:

Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou eventualmente, os efeitos dessas mensagens. O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamentada. Qualquer análise objetiva procura fundamentar impressões ou juízos intuitivos, por meio de operações conducentes a resultados de confiança. Conforme Bardin (2011, p.125), a organização da análise se dá em três fases:

- a pré-análise;
- a exploração do material;
- o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A seguir, detalharemos o processo de análise dos dados da pesquisa, detalhando cada etapa descrita.

#### **4.1. Pré-análise**

A pré-análise consiste em uma etapa preparatória, de organização dos materiais sobre os quais se realizará a análise. Segundo Bardin (2011, p. 125):

Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

A fim de organizar o trabalho de análise a ser realizado posteriormente, esta etapa inicial engloba alguns procedimentos operacionais, mas também alguns procedimentos fundamentais que envolvem importantes decisões que orientarão o andamento da pesquisa. Essas sub-etapas são: a escolha dos documentos e constituição do *corpus*, a leitura flutuante, a formulação de hipóteses e objetivos e a preparação do material. As sub-etapas da pré-análise são adaptadas às particularidades da pesquisa.

Assim, primeiramente, determinamos que os documentos utilizados na análise seriam definidos *a posteriori*, a partir da reflexão a respeito do que se pretende compreender – questão formalizada através dos objetivos da pesquisa. Com base nisso, poderíamos definir o campo do *corpus*, ou seja, do “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p.126), bem como a melhor forma de produzi-lo – com vistas a definir as fontes de dados mais adequadas para a levar a cabo investigação apontada pelos objetivos.

Assim, retomamos o cerne do objetivo geral deste trabalho, que é compreender de que modo o ensino das relações étnico-raciais e de Filosofia Africana pode promover uma educação intercultural e decolonial. O melhor meio para aprofundar essa compreensão, pensamos em um primeiro momento, seria promovendo uma experiência real em sala de aula baseada em um material didático sobre a temática referida, e produzir o registro do desenvolvimento das impressões dos alunos. Estando interdita essa experiência por ocasião da crise sanitária do coronavírus e da suspensão das aulas presenciais, decidimos pela apresentação do material didático a professores e a coleta de dados através da transcrição dos comentários feitos em nosso encontro virtual e de um questionário proposto aos participantes. Decidimos considerar todos os dados coletados na constituição do *corpus* da pesquisa, seguindo as regras propostas por Bardin (2011, p. 127), de exaustividade e da pertinência. Trata-se, portanto, de um total de oito questionários respondidos e a transcrição do comentário de dez professores, gravados nas reuniões de apresentação do material.

A leitura flutuante consiste, segundo Bardin (2011, p. 126), em “estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações”. Assim, nesse primeiro contato com o material produzido, procurou-se realizar uma livre exploração para verificar pontos relevantes trazidos pelos participantes, sem pretender classificar ou encontrar nexos e regularidades desde já. O espírito de uma análise de conteúdo é realizar sucessivas leituras, de modo a aprofundar cada vez mais a compreensão das ideias, e catalisar novas ideias a partir do estabelecimento de relações entre as ideias apresentadas. Mas neste momento inicial de leitura, cremos que o importante é deixar o material emanar seu sentido, de forma mais autônoma em relação aos prévios esquemas teóricos do pesquisador.

Por fim, a preparação do material abrange todos os processamentos que o material coletado deve passar a fim de constituir dados mais facilmente manejáveis. Nessa etapa,

realizamos a transcrição das gravações e a formatação das respostas do questionário em planilhas e tabelas, assim como a conversão percentual das respostas das questões fechadas.

## **4.2. Exploração do material**

A exploração do material, basicamente abrange dois processos principais, a codificação e a categorização.

A codificação, segundo Bardin (2011, p. 133),

corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto.

Essa transformação promovida pela codificação consiste na redução do texto em estado bruto, integral, a uma seleção de segmentos significativos que, inter-relacionados, possam embasar um aprofundamento da compreensão da questão pesquisada.

Para realizar a codificação, começamos definindo o critério dos recortes, que norteia o processamento do texto, começando por embasar a demarcação das unidades de registro, que são as unidades de significação.

Visando uma análise mais aberta e que seja capaz de considerar e aproveitar todos as ideias relevantes para contribuir com nosso objetivo de pesquisa, trazidas pelos professores em nossos encontros, decidimos proceder a uma análise indutiva. Conforme esse modo de análise, as unidades de registro são criadas a partir das ideias que surgem do discurso, que emergem da própria interlocução. Dessa forma, a atenção do pesquisador nesse primeiro momento da codificação não se direciona a encontrar no texto trechos que representem ou se relacionem com categorias previamente selecionadas a partir do referencial teórico, mas a destacar trechos que apresentem relevância para compreender a temática da pesquisa e identificar categorias iniciais, que também chamaremos de categorias descritivas em função de sua característica essencial.

Os critérios podem ser de diversas naturezas, mas em nossa pesquisa privilegiamos o caráter semântico de análise e definimos proceder um recorte com vistas à constituição de unidades de registro temáticas.

Então, em um primeiro momento selecionamos todos os trechos do texto que apresentam relação com os assuntos envolvidos no problema de pesquisa, já pensando em identificar registros e categorias iniciais que, ao serem relacionados entre si e com o referencial teórico, possam fundamentar a criação de categorias finais e ensejar resultados analíticos mais abstratos (em uma etapa posterior).

Cada trecho destacado da transcrição da fala dos professores enunciada durante os encontros e das questões abertas dos questionários foram numerados e classificados conforme a descrição da sua unidade de significação (APÊNDICE 2). Ao todo, foram relacionadas 163 citações e 23 categorias iniciais, descritivas, organizadas conforme quadro a seguir:

QUADRO 1 – Categorias Iniciais

Códigos	Categorias INICIAIS	Frequência
a	Alusão à representatividade e à identidade	4
aaa	Educação como ressignificação - resistência - engajamento	5
ab	Orientação teórica do professor	2
fc	Sugestão para aprimorar o alinhamento do MD	6
aa	Comentário sobre decolonialidade	9
q	Comentários e sugestões sobre aspectos estruturais do MD	17
d	Potencial interdisciplinar do MD	4
h	Interesse em utilizar o MD ou apontamento de possibilidades de uso na própria prática	8
s	Possibilidades curriculares de uso do MD	5
i	Relação do tema ou da abordagem do MD com a própria prática pedagógica	5
o	Importância de MD's que abordem a temática	5
oaa	Comentário sobre identidade, racismo ou desigualdade racial	6
r	Comentário sobre o contexto histórico e cultural	7

ea	Avaliação positiva sobre aspectos formais	4
eb	Aspectos formais apontados para melhoria ou incremento	3
fa	Avaliação positiva sobre conteúdo e escolha do referencial teórico	13
fb	Aspectos do conteúdo ou referencial teórico apontados para melhoria ou incremento	15
g	Expressão de emoção e de memória pessoal	13
k	Comentário sobre o capítulo 1	3
l	Comentário sobre o capítulo 2	5
m	Comentário sobre o capítulo 3	6
n	Comentário sobre o capítulo 4	3
p	Comentário sobre modo de validação	4
b	Avaliação positiva genérica	13
	<b>TOTAL</b>	<b>165</b>

Fonte: a autora/2021

A classificação realizada na codificação, em nosso trabalho, tem a função principal de tornar viável, operacionalizar a análise do texto e sua interpretação. Nesse procedimento, baseado na descrição e no agrupamento das falas, a frequência e a quantificação dos elementos textuais para a elaboração de indicadores, embora possivelmente presentes em outras análises de conteúdo, não é nosso foco. O número de citações englobadas por cada categoria inicial na tabela acima, portanto, não tem relevância central em nosso processo de inferência, e constam nessa tabela para melhor descrever o corpus e não para produzir conclusões probabilísticas para além do âmbito dos textos analisados.

O segundo procedimento básico dessa fase de exploração do material é a categorização. Se na fase da codificação o número de categorias descritivas criadas foi razoavelmente grande, equivalente a 23 rubricas, com a categorização sucessiva buscou-se processar ainda mais essa primeira classificação, tendo em vista organizar as ideias trazidas nas reuniões para o aprofundamento em nosso problema de pesquisa, assim como para a construção de uma solução (o produto educacional).

Assim, reagrupamos as rubricas (categorias iniciais – descritivas) em três eixos analíticos, categorias finais que apresentam aspectos importantes, em nossa ótica, para produção de conhecimento sistematizado. Essas três categorias finais são:

- Considerações acerca da Identidade, da Representatividade e do Lugar de fala abordados pelo MD;
- Considerações acerca da decolonialidade como perspectiva teórica do MD;
- Aplicabilidade: potencialidades e limitações.

Reunimos as unidades de registro das categorias iniciais nessas categorias finais da seguinte maneira:

QUADRO 2 – Organização das Categorias Iniciais em Categorias Finais

Códigos	Categorias INICIAIS	Categorias FINAIS
a	Alusão à representatividade e à identidade	1- Considerações acerca da identidade, da representatividade e do lugar de fala, abordados pelo MD
aaa	Educação como ressignificação - resistência - engajamento	
ab	Orientação teórica do professor	
fc	Sugestão para aprimorar o alinhamento do MD	
aa	Comentário sobre decolonialidade	2 - Considerações acerca da decolonialidade como perspectiva teórica do MD
q	Comentários e sugestões sobre aspectos estruturais do MD	
d	Potencial interdisciplinar do MD	3 – APLICABILIDADE: potencialidades e limitações
h	Interesse em utilizar o MD ou apontamento de possibilidades de uso na própria prática	
s	Possibilidades curriculares de uso do MD	

i	Relação do tema ou da abordagem do MD com a própria prática pedagógica	
o	Importância de MD's que abordem a temática	
oaa	Comentário sobre identidade, racismo ou desigualdade racial	
r	Comentário sobre o contexto histórico e cultural	
ea	Avaliação positiva sobre aspectos formais	
eb	Aspectos formais apontados para melhoria ou incremento	
fa	Avaliação positiva sobre conteúdo e escolha do referencial teórico	
fb	Aspectos do conteúdo ou referencial teórico apontados para melhoria ou incremento	
g	Expressão de emoção e de memória pessoal	
k	Comentário sobre o capítulo 1	Comentários Pontuais Avaliações Positivas e
l	Comentário sobre o capítulo 2	
m	Comentário sobre o capítulo 3	
n	Comentário sobre o capítulo 4	
p	Comentário sobre modo de validação	
b	Avaliação positiva genérica	
	TOTAL	

Fonte: a autora/2021

### 4.3. Resultados e Discussões

Segundo Bardin (2011, p. 131), em uma análise de conteúdo,

os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos. [...] O analista, tendo à disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas

Todo o processamento das informações realizado nas etapas precedentes culmina nesta última etapa em que essas informações fornecem subsídios para a fundamentação dos resultados finais. As inferências produzidas neste desfecho, provém da articulação entre informações processadas, categorias criadas e referencial teórico e tendem a contribuir para a compreensão do problema estudado.

Além de gerar aprofundamento do conhecimento a respeito da temática a partir da exploração minuciosa de uma experiência particular, em nossa pesquisa os resultados e discussões devem apontar para a construção de uma ação que contribua para a transformação efetiva do problema estudado, uma vez que se mantém orientada pelas premissas fundamentais de uma pesquisa ação (ainda que não tenhamos podido desenvolver todas as características da pesquisa ação em decorrência da impossibilidade de usar a sala de aula como campo durante toda a pesquisa, causada pela calamidade pandêmica).

Assim, pretende-se que os resultados, nesta etapa, além de gerar conhecimento teórico, de apresentar uma interpretação analítica do fenômeno estudado, também proporcione um aprimoramento do material didático produzido. Nesse sentido, procuramos ressaltar da fala dos participantes, organizados por categorias iniciais/descriptivas e finais, aquilo que nos fornece colaboração de aspecto crítico – problematizações e divergências - e também de aspecto propositivo – sugestões e identificação das potencialidades.

Reiteramos que as inferências não se baseiam em indicadores frequenciais, necessariamente. Nessa direção, Ludke (1986, p.41), a respeito de sua perspectiva sobre a metodologia qualitativa de análise de conteúdo, afirma

A diversidade de pontos de vista e de enfoques parece contribuir mais para aumentar o conhecimento sobre algo do que para limitá-lo. A exigência de consenso parece, pois, muito mais uma exigência do formalismo analítico característico dos esquemas clássicos de pesquisa do que de uma necessidade do ato de conhecer. Daí sua inadequação nas abordagens qualitativas de pesquisa que visam sobretudo à compreensão.

Dessa forma, o fundamental não é encontrar padrões representativos quantitativamente para estabelecer uma regra generalizável que extrapole o contexto da pesquisa de modo

matemático, mas aprofundar a descrição, acurar a compreensão do fenômeno concreto estudado e ampliar seu sentido.

#### 4.3.1. Categoria Final 1: Considerações acerca da Identidade, da Representatividade e do Lugar de Fala a partir da perspectiva teórica do MD

Estão reunidas nesta categoria as enunciações identificadas como concernentes às temáticas da identidade, da representatividade e do lugar de fala. Essas citações, extraídas das coletas de dados contém afirmações as quais procuramos interpretar o sentido a partir do embasamento teórico apresentado.

A prática pedagógica da interculturalidade orientada por uma perspectiva decolonial, representada em nossa pesquisa pelo Material didático, ao procurar equalizar a presença dos diversos referenciais e reposicionar a herança dos povos subalternizados tem o intuito de promover uma ressignificação da representação de nossa própria identidade, enquanto cidadãos brasileiros e enquanto sujeitos autênticos.

Na direção dessa compreensão, convergem os comentários de duas professoras (P2) e (P3), transcritos abaixo:

*“E eu queria destacar a questão da representatividade. Porque eu, uma mulher negra, eu terminei o ensino médio há 15 anos atrás, eu passei no ensino médio todo ouvindo Platão, Parmênides, Aristóteles, Sócrates. Já era uma adolescente de Axé que já tinha esse conceito da Filosofia Africana, já vivia isso na prática, mas eu não via isso na escola. Então para mim, tudo aquilo era assim, meio sem sentido. Por exemplo eu gostaria muito que a minha filha tivesse uma aula desse tipo.” (P2, cit.80);*

*“Sei que ela (a filha) seria enormemente representada em falar sobre Filosofia Africana, em saber todos esses nomes que você citou aí do dicionário virtual, são personalidades negras, mulheres negras, que é simplesmente apagada” (P2, cit.81);*

*“... é muito difícil ressignificar esse Brasil para as crianças no período pós-golpe. E se eu tenho essa bandeirinha na minha geladeira é para ser educativo para o meu filho entender o que é o Brasil. Porque, na verdade, às vezes ele não tem o privilégio de ter essas discussões na escola dele e eu acho que infelizmente a escola não faz” (P3, cit 84).*

A bandeira citada pela professora 3 (P3) é a releitura da bandeira do Brasil apresentada pela Escola de samba Mangueira no ano de 2019, em seu desfile “História para ninar gente grande” – que abre o capítulo 2 do material didático. Sua imagem segue a seguir:

Imagem 4: Bandeira do Brasil da Mangueira



Fonte: Antonio Scorza / Agência O Globo

Em vez do dístico “Ordem e Progresso”, mote positivista que preconiza os valores da estabilidade da ordem social – que no contexto colonial é pautada pelo racismo - e do progresso social – que, como já vimos, segundo Enrique Dussel (1993, p. 42), é um dos mitos da modernidade que sustentam a vigência do colonialismo nos territórios “descobertos” - esta versão alternativa da bandeira nacional reposiciona os sujeitos hoje invisibilizados e sacrificados pelo empreendimento colonial, colocando-os ao centro. Se trata de um gesto de ressignificação de nossa nação, tão marcada pela colonialidade, pela arbitrariedade do poder e marginalização. Nesse sentido, o referido depoimento aponta a importância reforçada dessa ressignificação, neste momento histórico nomeado pela professora como “pós-golpe”, em que nossas instituições – instrumentos de que dispõem a civilização - demonstram toda a sua fragilidade em garantir a democracia dos processos políticos, mesmo dentro de parâmetros legais.

“Ressignificar esse Brasil para as crianças” e “para o meu filho entender o que é o Brasil” são trechos significativos dessas citações, que expressam o reconhecimento da necessidade de se apresentar outra visão de nosso país, de se tirar da sombra e ensinar um Brasil eclipsado pela narrativa eurocêntrica hegemônica, que é sempre autorreferente. Segundo Djamila Ribeiro (2017, p.72), “ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva.”

Apresentar a perspectiva de atores sociais não identificados com o sujeito universal do ocidente no âmbito escolar significa acolher uma perspectiva outra e transformadora de nosso país e de nossa cidadania. Isso porque o sentido subjacente de contemplar, de forma positivada, a perspectiva desses sujeitos de conhecimento diversos dentro da escola, onde, historicamente, circula o conhecimento reconhecido oficialmente como verdadeiro, é o reconhecimento do valor da pluralidade de identidades que nos compõem.

Representar as diversas identidades e pertencimentos de forma adequada, para além do estereótipo e da abordagem folclórica e exótica, contribui para um outro modo de exercício da cidadania, em que todos os brasileiros, de fato, sejam incluídos e concebidos de forma horizontal. Se a colonialidade reifica determinadas identidades, a escola pode cumprir um papel de grande relevância em um processo de descolonização, no projeto de reabilitação dessas identidades e na construção autêntica de um país mais democrático e cidadão – enfim, ressignificado.

Na esteira desse entendimento, a representatividade literalmente é citada pela professora 02 (P2) por duas vezes, ao rememorar sua experiência escolar pessoal e a de sua filha. Ela relata não ter se sentido representada, em sua trajetória escolar – enquanto mulher negra – e que em função disso, muito dessa experiência ficou sem sentido. Isso ocorre pois, embora não sejamos essencialmente diferentes em razão da raça, esta condiciona um lugar social determinado, a partir do qual os sujeitos experienciam a realidade e são concebidos de determinada forma. Em uma sociedade colonial, as experiências sociais compartilhadas por sujeitos negros (assim como de outras identidades marcadas pela diferença em relação ao modelo de sujeito universal), sobretudo por mulheres negras, apresentam problemáticas centrais que frequentemente não encontram uma elaboração satisfatória pelas propostas teóricas de interpretação da realidade ocidentais. Conforme Neusa Santos Souza (1983, p.17), “uma das formas de exercer autonomia é possuir um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”.

Não se identificar nos conteúdos escolares significa o não reconhecimento de si nas grandes narrativas e modelos de humanidade que circulam hegemonicamente, e isso gera consequências desastrosas na constituição das subjetividades subalternizadas, como foi abordado no capítulo 4.3, com as contribuições de Neusa Santos Souza, Sueli Carneiro e Frantz Fanon, entre outros. Em suma, fala-se nesse capítulo, como a falta de reconhecimento e representatividade, enquanto importantes meios de funcionamento do epistemicídio, produz a interdição de processos subjetivos autênticos, a falácia da desqualificação ontológica dos subalternizados, o afastamento desses sujeitos dos espaços de produção de conhecimento e de poder e o seu desagenciamento – ou seja, produz a subjetividade colonizada.

Incluir as produções do pensamento subalterno e suas epistemologias, além de ampliar e enriquecer o repertório escolar que em sua expressão hegemônica é monológico, permite que seja possível que as subjetividades inferiorizadas pela colonialidade – no Brasil, a maior parte da população – encontrem contempladas suas próprias experiências e demandas e se sintam representadas como legítimas produtoras de conhecimento – funcionando, dessa maneira como pedagogia decolonial.

Novamente conforme Djamilia (2019, p. 64-65), mas a partir de seu pequeno, porém potente, livro “Pequeno manual Antirracista”

O apagamento da produção e dos saberes negros e anti-coloniais contribui significativamente para a pobreza do debate público, seja na academia, na mídia ou em palanques públicos. Se somos a maioria da população nossas elaborações devem ser lidas, debatidas e citadas.

A importância de estudar autores negros não se baseia em uma visão essencialista, ou seja, na crença de que devem ser lidas apenas por serem negras. A questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber. É possível acreditar que pessoas negras não elaborem o mundo? É sobre isso que a escritora Chimamanda Ngozi Adichie alerta ao falar do perigo da história única. O privilégio social resulta no privilégio epistêmico, que deve ser confrontado para que a história não seja contada apenas pelo ponto de vista do poder. É danoso que, numa sociedade, as pessoas não conheçam a história dos povos que a construíram.

No sentido de extremar a pluralização do discurso do MD, duas professoras apontaram a pouca presença de referenciais teóricos femininos e sugeriram algumas pensadoras:

*“Acho que pode ser interessante citar filósofas africanas. A gente realmente tem um histórico muito masculino. Eu mesma só consigo citar duas, mas são autoras que já podem dar um caminho e a partir delas a gente poder conhecer mais. Então pensei na Oyèronké Oyèwúmi” (P7, cit. 112)*

*“eu pensei na Sophie Oluwolle que é uma filósofa nigeriana também é uma autora bastante interessante que pode pelo menos ser citada, né, como uma filósofa africana e a primeira Doutora em filosofia da Nigéria” (P7, cit. 122)*

*“Sugiro você trazer em algum box alguma coisa de referência a filósofas africanas, a mulheres filósofas, e aí explodindo isso mesmo[o cânone]” (P8, cit. 137)*

Mesmo em um recorte que não tenha a pretensão de apresentar exaustivamente todas as vertentes da imensa pluralidade do pensamento filosófico africano e afrodiaspórico, como é o nosso caso, reconhecemos ser imperiosa a apresentação de expoentes femininos. Isso converge com o caráter decolonial de nossa proposta, uma vez que, nessa perspectiva a colonialidade não se expressa somente pela predominância norte-eurocêntrica no discurso hegemônico, mas também por seu caráter sexista. O racismo e o sexismo epistêmico são eixos coloniais que se entrecruzam para a manutenção da distribuição de poder e exploração das corporalidades subalternizadas. Por isso, é necessário atentar para as cegueiras potenciais a que podemos estar submetidos em um contexto colonial, no que diz respeito a ampla gama de vozes silenciadas pelo regime discursivo hegemônico – e procurar incluir, simbolicamente, todos.

Assim, segundo Ramón Grosfoguel (2016, p. 25):

O privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticas do conhecimento tem gerado não somente injustiça cognitiva, senão que tem sido um dos mecanismos usados para privilegiar projetos imperiais/coloniais/patriarcais do mundo

De fato, procurando selecionar referenciais afinados a um projeto de orientação decolonial, esbarramos com dificuldades e limitações de acesso a materiais de filósofas do continente africano, em função de sua parca circulação como consequência desse regime discursivo. Como a professora P7 menciona, não se têm muito conhecimento no Brasil sobre as produções filosóficas de mulheres africanas. Se é fato que existe uma grande dificuldade para encontrar obras de filosofia africana, de modo geral, essa dificuldade é potencializada em se tratando de mulheres filósofas. A filósofa nigeriana citada, Oyèrónké Oyèwúmi, por exemplo, teve seu primeiro livro publicado no Brasil, “A invenção das mulheres”, no mês da defesa desta dissertação, em abril de 2021. Já de Sophie Oluwolle, não se tem notícia de nenhuma publicação em português.

Uma solução para a questão da representatividade e da pluralidade de vozes na composição do material foi focar no cenário do pensamento negro brasileiro, onde as

mulheres têm se destacado. Assim, a partir de uma concepção de Filosofia africana ampliada, abarcando a filosofia afrodiáspórica, procurou-se introduzir o pensamento de autoras brasileiras que produziram filosofia afrodiáspórica de grande profundidade, como Sueli Carneiro e Lélia González.

Reconhecemos, além disso, ser o feminismo negro, tanto brasileiro como norte americano, vertentes férteis a serem exploradas e apresentadas em material didático no contexto do ensino das relações étnico-raciais e de Filosofia Africana e Feminismo. Assim, possivelmente comporá uma versão futura do material.

Uma importante observação feita por um dos professores (P9), a respeito da forma como a linguagem pode guardar armadilhas e reafirmar na forma algo que no conteúdo se pretende negar, foi esta:

*“lá logo no início na página cinco quando você fala o livro didático para “você Professor ou aluno” né. É uma das discussões que se faz muita de usar uma linguagem inclusiva. Ai os dois estão masculinos “Professor” e “aluno” né. Talvez valha a pena pensar e problematizar isso ou colocar uma palavra que já em si mesma carregue essa neutralidade, comum de dois gêneros como docente e discente ou estudante por exemplo...ou colocar o “o” e o “a” para assinalar lá juntamente com os dois. Ou colocar algum outro mecanismo que é da língua mesmo ou algum outro mecanismo radical, se for o caso. Ai pensar né, tem seus problemas, na medida em que o “X” que dificulta a inclusão na vida entre os leitores cegos por exemplo, e a dificuldade para ler em geral.” (P9, cit, 148)*

Concordamos que a linguagem não é neutra, e que o discurso carrega uma espessura de significação que muitas vezes podem escapar de nossa intenção. Existem muitas expressões e mecanismos linguísticos que carregam premissas ocultas e naturalizadas, refletindo os valores e preconceitos da sociedade que as utiliza. Nesse sentido, a regra do uso do gênero masculino das palavras que representam uma coletividade composta por gêneros diversos, nos parece um desses casos. Diante disso, realizou-se a completa revisão do material a fim de identificar essas expressões e substituir por termos correlatos do tipo comum de dois gêneros.

A propósito da ideia de lugar de fala, a professora P8 fez uma importante intervenção, lançando luz sobre pontos que muitas vezes, mesmo nas produções teóricas mais aguçadas e críticas, persistem à sobra:

*“eu queria fazer um comentário que, de forma alguma, eu queria que fosse mal interpretado por você...Eu sou uma mulher branca que tenho me interessado há muito tempo por essas questões todas, e educação antirracista né... Como dizia Angela Davis, num país racista não basta não ser racista,*

*preciso ser antirracista. Isso cabe a todos nós. E todas nós mulheres brancas e corporalidades brancas...talvez você incluir isso na sua apresentação, não tô nem falando exatamente no livro. Talvez uma carta de apresentação, que você escreva e tal, o quanto é importante que as corporalidades brancas também se engajem nesse pensamento antirracista. Então de modo algum é para dizer que você está no lugar errado porque está fazendo o que está fazendo. A Lélia Gonzalez mesmo, maravilhosa, eu sou apaixonada já vi que tem lá referências dela no livro, fala muito disso né, o quanto o movimento negro Unificado né da importância desse engajamento que é de toda a sociedade. Que não é das corporalidades [...] especialmente é uma responsabilidade que nós enquanto corporalidades brancas naquilo que tivemos nosso privilégio a despeito de desejos pessoais em ou escolhas, já que o racismo é estrutural. Mas enfim, eu acho que seria interessante assim você se colocar na sua apresentação para colocar importância do engajamento.”* (P8, cit. 133)

Nesse ponto, em que a professora P8, convoca a apresentação do meu próprio posicionamento social e epistêmico, para a construção legítima de um conhecimento que parte da consciência da ideia de lugar de fala e do lugar de fala que eu ocupo, acho necessário introduzir, brevemente, um depoimento meu.

Se, conforme Neusa Santos Souza (1983, p.17), “a descoberta de ser negro é mais que a constatação do óbvio”, posso afirmar que descobrir-se branco também implica o “trabalho de se descortinar muitos véus” (SOUZA, 1983, p.17). Esse processo de perceber-se racializado, para um branco é ainda menos óbvio, pois a branquitude construiu seu projeto colonial de modo que o lugar do branco, para além de naturalizado em função da raça (como acontece com as pessoas negras), seja representado pela característica privilegiada de não ter raça, não ser determinado pelo específico, ser representante do sujeito universal.

Uma vez que as categorias sociais modernas de branco e negro são ideias relacionais, que só existem em relação, novamente retomo as palavras de Neusa Santos Souza (1983, p.18), a respeito do tonar-se negro, para galvanizar uma reflexão acerca do processo de perceber-se branco:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em sua perspectiva, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades

Porque o branco não experiencia esse tipo de rejeição e violência em função de um significado historicamente atribuído a seu fenótipo, ele se encontra em uma zona existencial simbólica e material confortável. Por isso, embarca facilmente na ilusão alimentada por um sem número de dispositivos psico-sociais da colonialidade – ele se encontra protegido, a priori.

Também por isso, por resistir em acordar desse sonho agradável, onde sua racialização como branco, mesmo que de modo disfarçado, faz com que seus privilégios sejam percebidos predominantemente como direitos ou frutos de uma suposta meritocracia, que, talvez, ele tenha dificuldade para enxergar a racialização do negro, produzida historicamente, que, indo na direção diametralmente oposta à dos brancos, produz efeitos de naturalização da inferiorização e racismo.

Conforme a pensadora Maria Aparecida da Silva Bento (2020, p.23), na apresentação do livro de Lia Vainer Schucman, “Entre o encardido, o branco e o branquíssimo” a invisibilidade do racismo pelo branco

aparece intrinsecamente ligada à forma com que brancos enxergam a si próprios. A naturalização de si próprios, não como uma das identidades no amálgama de identidades que enriquecem a diversidade humana brasileira, mas como identidade única, como referência de humanidade assume lugar de destaque [...]

A hegemonia da supremacia racial branca assegura, como nos mostra a autora, dentre tantos benefícios, uma proteção que torna o mundo mais confortável para os brancos no sentido de que sabem que não vão sofrer estranhamento em diferentes ambientes, que contam com a cumplicidade de outros quando apresentam um cheque ou cartão e que são preferidos por seus pares brancos em qualquer situação de competição ou de enfrentamento de dificuldades.

Não estar predisposto a enxergar as evidências fáticas de uma realidade estruturalmente baseada na ideia de raça, para um branco, diz respeito, consciente ou inconscientemente, a um mecanismo de proteção de privilégios. Essa proteção se estende inclusive em relação à inconveniência e ao estresse potencial de uma discussão a respeito das relações étnico-raciais. Assim, muitas vezes, os brancos se esquivam, a priori, da abordagem desses assuntos – seja tendo em vista evitar desconfortos, seja para não encarar a real responsabilidade que têm em uma reparação do racismo histórico e estrutural.

Lia Verner Schucman (2020, p. 70-71) lança mão da contribuição conceitual de Maria Aparecida Bento:

[...] uma das perguntas a serem feitas aqui é de que forma e como os sujeitos brancos agem para que esses privilégios sejam mantidos e perpetuados. Ou o que faz com que grande parcela da sociedade tenha esses privilégios e não os perceba. Maria Aparecida Bento argumenta que os brancos em nossa sociedade agem por um mecanismo que ela denomina de “pactos narcísicos”, alianças inconscientes, intergrupais, caracterizadas pela ambiguidade e, no tocante ao racismo, pela negação do problema racial, pelo silenciamento, pela interdição de negros em espaços de poder, pelo permanente esforço de exclusão moral, afetiva, econômica e política do negro no universo social.

Assim, a branquitude é “um lugar de privilégio racial, econômico e político, no qual a racialidade, não nomeada como tal, carregada de valores, de experiências, de identificações afetivas, acaba por definir a sociedade. ” (BENTO, 2002, p.5 *apud* SCHUCMAN, 2020, p.71).

O pacto narcisista, operando em um nível inconsciente, encaminha a reprodução incessante dos padrões coloniais sem que brancos se reconheçam como responsáveis pela invenção da raça em seu sentido moderno e do negro (assim como do branco “invisível”, porém operante) em seu sentido colonial. A invisibilização do caráter artificial do racismo (especificamente, uma criação moderna), transmutado em natureza, faz do racismo – sobretudo o racismo à brasileira (como caracterizado na página 65 desta dissertação) - um dispositivo de poder que escamoteia a responsabilidade de seus produtores. Neusa de Santos Souza (1983, p. 25), desvela de forma clarividente a artimanha desse aspecto no funcionamento do racismo colonial, ou seja, sua força mítica:

Quando a natureza toma o lugar da história, quando a contingência se transforma em eternidade e, por um “milagre econômico”, a “simplicidade das essências” suprime a incômoda e necessária compreensão das relações sociais, o mito se instaura inaugurando um tempo e um espaço feitos de tanta clareza quanto ilusão. Clareza, ilusão e verossimilhança que são frutos de um poder constitutivo do próprio mito: o de dissolver, simbolicamente, as contradições que existem ao seu redor.

A branquitude é um lugar identitário inventado para ser habitado confortavelmente, livre de dilemas morais e questionamentos. Isso é possível porque a modernidade estruturou-se sobre premissas míticas, segundo a qual o Outro, concebido por meio da raça, é reduzido a um estatuto intrinsecamente inferior em termos ontológicos. Nesse sentido, a violência, a opressão, a subordinação, o roubo, a pilhagem e a destituição da liberdade do Outro não são violações avaliadas em termos éticos, uma vez que não se trata, de acordo com o paradigma moderno/colonial, de uma relação entre homens, ou seja, o que estaria em jogo não seria a dignidade humana universalmente inviolável, mas somente o manuseio de seres objetificados.

Eu, como corporalidade branca, ciente dos benefícios de que disfruto invariavelmente, pelo simples fato de apresentar este fenótipo em uma realidade colonial, acredito que, se pretendo estabelecer uma experiência ética em minha vivência e em minha atuação social e profissional, tenho o dever de reconhecer e me responsabilizar pelo reverso desses benefícios – ou seja, pela estrutura racista que os promove às custas de um regime de distribuição de poder social que sistematicamente reserva os prejuízos à população negra. Responsabilizar-se não

significa culpabilizar-se. E balisar as relações raciais sobre uma plataforma ética não significa moralizar a questão, mas horizontalizar as relações.

Grada Kilomba (2010) escritora portuguesa, nos oferece uma elucidativa visão das distintas reações possíveis da branquitude diante do racismo, como mecanismos de defesa do ego, enunciadas originalmente por Paul Gilroy, em um discurso público. A recusa, a culpa, a vergonha, o reconhecimento e a reparação são estágios de amadurecimento por quais o sujeito branco passa para chegar a tomar consciência lúcida e responsável de si e das relações raciais. Segundo Kilomba, o reconhecimento é a passagem da ilusão à realidade. Por fim, Renato Nogueira (2018) nos ajuda a compreender o estágio que se segue ao reconhecimento, a reparação:

A capacidade de encarar a realidade e agir com base no conhecimento da situação sem fantasias de proteção ao ego. É o momento de negociar a realidade, propondo atos de reparação através de “mudança de estruturas, agendas espaços, posições dinâmicas, relações subjetivas, vocabulário, ou seja, através do abandono de privilégios” (KILOMBA, 2010, apud NOGUERA, 2018, p. 52).

A responsabilidade do branco, como muito bem aponta a colega P8 em sua fala, é muito mais do que simplesmente não produzir conscientemente o racismo, ou seja, não ser deliberadamente racista. Também não se restringe ao cuidado para não reproduzir inconscientemente comportamentos racistas - embora tudo isso seja necessário não é suficiente. A responsabilidade do branco é utilizar seus privilégios – inclusive os discursivos – para construir as condições para a transformação estrutural da sociedade, em um âmbito político. Não somente no âmbito individual e moral, e sim estrategicamente pensando em como transformar a racionalidade que embasa nossa forma moderno/colonial de viver – em que pese a perda de benefícios privados.

Nessa direção, a branquitude também devem ser objeto de reflexão de uma educação para as relações étnico-raciais, ainda que comumente o foco seja projetado sobre a negritude, e nesse sentido, faz-se necessário o desvelamento da persistência da colonialidade, do papel do branco nessa configuração de relações sociais e dos mecanismos de manutenção da estrutura racista, como o epistemicídio, o regime de autorização discursiva, a manutenção dos mitos raciais, etc.

A professora P8 faz referência também ao lugar de fala e à necessidade de partir de uma reflexão e de uma exposição explícita desse lugar enquanto produtora do MD e da pesquisa que constitui esta dissertação. Quando ela propõe uma “carta de apresentação”, entendo que o

sentido sugerido é que esse reconhecimento constitui uma premissas fundamental para a elaboração de um conhecimento válido e para um ensino efetivamente horizontal e antirracista.

É importante, nesse ponto, distinguir dois conceitos relacionados, mas não idênticos, que são a representatividade e o lugar de fala (este último conceito apresentado na apresentação, página 20). Segundo Djamila Ribeiro (2017, p. 85)

Uma travesti negra pode não se sentir representada por um homem branco cis, mas esse homem branco cis pode teorizar sobre a realidade das pessoas trans e travestis a partir do lugar de fala que ele ocupa. Acreditamos que não pode haver essa desresponsabilização do sujeito do poder. A travesti negra fala a partir de sua localização social, assim como o homem branco cis. Se existem poucas travestis negras em espaço de privilégio, é legítimo que exista uma luta para que elas, de fato, possam ter escolhas numa sociedade que as confina num determinado lugar, logo, é justa a luta por representação, apesar dos seus limites. Porém, falar a partir de lugares é também romper com essa lógica de que somente subalternos falem sobre suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer se pensem.

O avanço da representatividade, ou seja, da ocupação de espaços sociais em que um ou alguns indivíduos representam, efetiva e simbólica, o grupo do qual fazem parte, é uma demanda política e estratégica na luta antirracista. Pensando dessa forma, fundamentamos a seleção dos pensadores que colaboram com o embasamento teórico desta dissertação e dos pensadores apresentados no MD orientados a dar primazia a intelectuais negros, com a exposição de suas fotografias, para que os alunos se deem conta disso. Pensamos que a importância da representatividade se faça sentir na reorientação da realidade social, que com a presença desses “novos” atores nesses espaços passa a ter de ouvir e negociar com representantes de outros interesses que não os hegemônicos; assim como no âmbito do imaginário, na desalienação dos processos de constituição das subjetividades.

Enquanto mulher branca, antirracista, eu não posso contribuir com a luta por reconhecimento e reparação exercendo a representatividade, mas posso usar o privilégio de ocupar certos espaços - como a sala de aula - para apresentar o pensamento de intelectuais negros, inseridos no contexto de outras perspectivas da história (e da filosofia), eminentemente contra-hegemônicas.

É necessário que aqueles que atuam na área da Filosofia reflitam a respeito das características do cânone e consigam enxergar através da obliteração da universalidade, o seu caráter colonial, racista e epistemicida, uma vez que seus autores, não por acaso, são predominantemente nortecêntrico, branco e masculino. Eu mesma, que hoje escrevo uma

dissertação decolonial, não pude enxergar os contrastes dessa realidade de meu campo de estudos por muitos anos.

Como professora de Filosofia antirracista, acredito ser necessário criar modos de introduzir essas “novas” vozes no rol das produções “de maior status no humanismo ocidental” (APPIAH, 1997, p.131), como uma ação, sobretudo de ordem política, de insurgência contra o regime discursivo colonial.

Conforme Neusa Santos Souza (1983, p.17), “uma das formas de exercer autonomia é rdinfundamentado no conhecimento concreto da realidade”. O fato de, atualmente contarmos com o aumento significativo de estudantes de graduação, entre os quais alunos de licenciatura e futuros professores, negros, fruto das políticas das ações afirmativas, traz em seu bojo a habilitação desses sujeitos de fala e a ocupação de espaços de produção de conhecimento, de modo tornar cada vez mais central a problematização da ordem e racionalidade colonial. A reivindicação de um “discurso sobre si mesmo” capaz de tirar do ponto cego da branquitude as contradições fundamentais que embasam a colonialidade, através da experiência concreta e exposta dos subalternizados tem um sentido não somente epistemológico, mas político – que pode ser um importante fator para uma transformação social.

Acredito ser importante, como professora branca, antirracista, ter sempre em mente minha condição racial em um sistema colonial, sobretudo ao trabalhar com os alunos o assunto da negritude e das relações raciais. Uma vez que, mesmo nas experiências mais democráticas e horizontais, o professor assume uma certa centralidade em sala de aula, já que se tem um papel diferenciado em relação ao papel dos alunos, é importante que, sendo branco, procure atrair a voz da experiência concreta dos alunos negros a esse centro. A partilha desse espaço (de privilégio) que é a posição do professor tem a função pedagógica de desestabilizar a narrativa eurocêntrica, e o regime de autorização discursiva, ao mesmo tempo em que contempla os dados da experiência vivida, dados cujo caráter foi historicamente deslegitimado como geradores de conhecimento.

A escolha dos autores, dos temas e dos percursos históricos a serem abordados em uma aula de filosofia, mesmo as que não tratam centralmente a colonialidade ou o racismo, devem sempre, a meu ver, refletir a pluralidade de matrizes e pertencimentos, para consolidar um caráter decolonial e fomentar a formação intercultural. Para um professor branco, trata-se de uma postura ética de reconhecimento de responsabilidade, e de compromisso por uma efetiva transformação.

#### 4.3.2. Categoria Final 2: Considerações acerca da decolonialidade, como perspectiva teórica do MD

Esta categoria reúne os comentários dos professores que revelam suas considerações acerca da orientação teórica do material de forma direta ou indireta. Trata-se de enunciados que apresentam uma avaliação específica e literal desse aspecto e de elementos que o compõem, bem como de comentários que oportunizam uma discussão a respeito desse aspecto.

Dentro desta categoria, excepcionalmente, reunimos algumas falas de um participante específico para aprofundar o entendimento das suas colocações. Procedemos dessa forma, pois particularmente suas colaborações são de teor crítico em relação à perspectiva teórica da decolonialidade, e acreditamos que essa posição, embora não tenha se apresentado na fala dos demais participantes, se aproxima da posição de grande parte dos professores de filosofia formados em nossas universidades ocidentalizadas.

Em resposta a questões abertas do questionário proposto, o professor 11, o professor P11, particularmente, fez os seguintes comentários:

*[a respeito do Capítulo 2] “Penso que fez uma leitura particular, da epistemologia. Tenho visão contrária. Percebo a importância da decolonização, porém acredito que não que é um problema de “régua”. Até porque as abordagens são metafísicas e há uma certa liberdade ao produzir, e este trabalho traça este caminho. Algumas abordagens são fantasmagóricas, precisamos fugir disso, assim como em certas posições ter uma postura retórica para fazer valer a posse do todo.” (P11, cit. 39)*

*[capítulo2] “Todavia, não só por amor a filosofia, é preciso estar com uma navalha, ou espantado... kkk “Epistemicídio”, putz, preciso rever, meus conceitos e certezas, uma vez que ainda não encontrei razão... Estarei aberto, como sempre.”(P11, cit. 41)*

*[sobre abordar o tema do racismo] “Ademais, aqui no Brasil precisamos valorizar o devido processo legal, ampla defesa, contraditório, silêncio... saber ouvir e dialogar com urbanidade, às vezes o ser politicamente correto esconde um psicopata, então precisamos exorcizar esses vampiros, e trazer à tona uma verdadeira discussão acadêmica a respeito. Pois filosofar é também buscar, desbanalizar além de outras coisas (leituras)”. (P11, cit. 43)*

*[sobre o racismo] “mas precisamos separar das fantasmagorias e do viés político partidário. É algo maior, e precisa ser levado a sério, como foi tratado nesta pesquisa.” (P11, cit. 44)*

*“precisamos defender a nossa gente, a nossa identidade, a nossa cultura e memória social, que perpassa pela etnia africana, extremamente agredida em todos os tempos. Antes o capoeirista era vagabundo, o preto/negro era enfezado, tomava merda na cabeça desde a praça XV, precisamos lutar contra isso, contra essa triste história. E não basta só ter capoeira na academia de bacana, e ser praticada por europeus e seus descendentes é preciso respeito, o direito de um sempre precisa terminar ao iniciar o outro. Neste país laico, maculelê, umbanda, cadombrê, urumilá, batuque, samba, rebolado, abadá, axé precisam ter seu espaço na cultura e não precisam ser algo velado. Inclusive externado com muito respeito como é o caso deste trabalho.” (P11, cit. 50)*

O participante inicia sua colaboração anunciando claramente sua perspectiva epistemológica: não reconhece como verdadeira a premissa fundamental da decolonialidade, embora reconheça a sua pertinência (de algum modo), e a validade de se formular distintas perspectivas, baseadas em diferentes premissas metafísicas. O fundamento evocado para essa não concordância é que acredita que não seja *“um problema de ‘régua’*”. O *“problema de ‘régua’*” referido, entendemos ser nossa interpretação de que o apagamento das culturas e saberes e a desqualificação ontológica dos povos sob poder colonial se dá através da imposição da racionalidade, herança e civilização ocidentais como parâmetros, como *“régua”* em relação à qual os subalternizados são caracterizados pela diferença colonial, notadamente marcados pela falta e pela inferioridade.

O participante reconhece a ausência de referenciais africanos e a necessidade de que estes sejam inseridos na escola como uma conclusão do processo de descolonização (*“percebo a importância da decolonização, porém...”* e *“Tenho a certeza de que precisamos direcionar os holofotes para cultura que vem da África, o pertencimento dessa etnia aqui, vez que somos parte dela. Mas...”* entre outras afirmações). Entretanto, toda vez que enuncia essa convergência, na sequência acrescenta uma ressalva (introduzidas por conjunções adversativas, por exemplo, *“mas”* e *“porém”*). Seu discurso expressa o não reconhecimento do nexo entre o pensamento dominante e a afirmação decolonial do papel epistemicida que ele desempenha, ou seja, que ele produz ativamente a exclusão e a dominação colonialidade. Em outras palavras, não reconhece a ligação intrínseca entre modernidade/colonialidade (*“kkk “Epistemicídio”, preciso rever meus conceitos e certezas, uma vez que ainda não encontrei razão.”*).

As intervenções do participante P11 revelam considerações importantes pois acreditamos que reflete a posição tradicional da academia e sua oposição à decolonialidade, assim como de parte considerável da posição dos professores da área. Inclusive, muitas vezes,

em sua “*jocosidade*”. Mas é importante frisar que essa impressão não é apreendida a partir da apreciação das intervenções de nosso universo de participantes, já que estes foram selecionados sem a preocupação de conduzirem uma análise quantitativa representativa. No âmbito de nossa pesquisa, essa posição é representada explicitamente pelas colocações de um, entre catorze professores no total. Mas damos destaque especial a ela não em função da frequência com que essa posição aparece, mas pela pertinência do debate que desencadeia e pela sua representatividade em relação ao universo de profissionais da Filosofia.

O professor P11 faz referência a uma “*fantasmagoria*”, recomendando que nos afastemos de tal interpretação (“*algumas abordagens são fantasmagóricas, precisamos fugir disso*”). Não fica claro se ele se refere ao material ou aos discursos que circulam em geral sobre a temática. Em outro trecho ele traz novamente essa característica, “*fantasmagórica*”, afirmando não se tratar do caso da presente pesquisa – mas de uma recomendação hipotética (“*mas precisamos separar, das fantasmagorias e do viés político-partidário, é algo maior, e precisa ser levado a sério, como foi tratado nesta pesquisa.*”). Também não está expresso se há um sentido específico no uso desse termo, como o sentido conceitual conferido por Walter Benjamin. O que podemos entender, sem extrapolar na interpretação, é o significado de fantasmagórico como uma ilusão, algo não existente afirmado como verdadeiro ou existente - indevidamente.

Acreditamos que essa recomendação para evitar fantasmagorias (equívocos, projeções insubistentes ou ilusões) potenciais referentes ao trato das questões raciais e à leitura decolonial da realidade deriva de um suposto posicionamento teórico do participante, *a priori*. Possivelmente, ele se baseia em um pressuposto metodológico que orienta a conduzir investigações epistemológicas de modo puro, sem interferência de considerações do âmbito político. Esse modo de investigação caracteriza uma disposição basilar da postura metodológica disciplinar moderna, e parte de uma concepção tradicional da Filosofia enquanto disciplina. Nesse entendimento o conhecimento filosófico é uma elaboração abstrata que tem em vista o universal, partindo de uma certa concepção ideal do sujeito cosgnoscente baseado na neutralidade. Nessa esteira, o conhecimento e os modos de conhecer, problemáticas centrais da Epistemologia, devem ser analisadas em seu aspecto universal – e não na contingência do mundo real, a partir de suas condições de produção concretas e inseridos na tensão das relações de poder. Para uma interpretação tradicional, apegada aos atributos da disciplinaridade em Filosofia, a condição colonial é uma contingência, nesse sentido, não deve ser levada em conta na elaboração de uma especulação epistemológica, pois pertence ao campo da política – um

campo prático, onde uma investigação epistemológica disciplinar sente-se como em areia movediça.

De fato, o que a decolonialidade propõe é justamente o contrário: é que o conhecimento é uma produção social, portanto, não é um fenômeno que possa ser analisado profundamente de modo isolado das suas condições de produção. Nesse sentido, diversos autores decoloniais caracterizam o projeto de a superação da modernidade/colonialidade como um projeto interdisciplinar ou transdisciplinar, e o processo de conhecimento sempre, de alguma forma, situado.

Em suma, o ceticismo representado pelo professor P11 em relação à consistência analítica da decolonialidade, possivelmente tenha sua origem na negação de que o conhecimento seja um fenômeno socialmente produzido e que carregue as especificidades das condições políticas do contexto em que está inserido. Essa interpretação estaria alinhada à interpretação hegemônica da academia – assim como dos professores formados nesse paradigma e da Filosofia ensinada nas escolas.

O colega admite relevância de se introduzir a temática africana (“precisamos defender a nossa gente, nossa identidade, a nossa cultura e memória social, que perpassa pela etnia africana- extremamente agredida...”), por isso tece elogios especificamente à parte do MD que trata da Filosofia Africana, o capítulo 4:

*[Sobre o capítulo 4] "Brilhante capítulo. Faz a síntese. Gostei e com certeza terei que ler outras vezes (sou disléxico). O que li, gostei e acho que o assunto foi além. Muito bem fechado, e possibilitou reticências..." (P11, cit. 40)*

*[a respeito do capítulo 4] "Parabéns pelo belíssimo trabalho, espero fazer uso. Axé". (P11, cit. 24)*

*"a importância deste trabalho, é ir além do esperado de um excelente livro/pesquisa - que num bom sentido funciona (também) como um "manual" pedagógico. Uma luz para somar às poucas e boas referências confiáveis no setor. Fazer filosofia à luz da filosofia africana, foi ótima ideia. Facilitando, para todos nós educadores, amantes da boa didática. (P11, cit.26)*

*"o vejo como um material plural, apesar de focar na temática da negritude. É amplo e cabe ao docente fazer os recortes, baseado no que tem em mente, ou seguindo o planejamento prévio de sua abordagem...entretanto o vejo também como um belo manual, eu gosto de trabalhos assim, pois há n possibilidades de trabalhar, pode ser através do texto como um todo, seguindo o fluxo dos capítulos; ou sendo trabalhado em fragmentos..." (P11, cit. 28)*

Embora reconheça a relevância de explorar e ensinar o pensamento africano, nos parece que o professor não estende esse reconhecimento à contextualização crítica do seu silenciamento, ou seja, à crítica ao caráter monológico e etnocêntrico do pensamento ocidental que apresentamos nos capítulos 1, 2 e 3, (partes que concentram as problematizações apresentadas pelo professor P11). Em diversas ocasiões ele apresenta o argumento de que essa crítica é desnecessária, ou imprópria:

*“... E é um pouco, “sacal”, ter que construir uma verdade refutando outras teorias [...] Pois, quem pretende dizer algo, que diga, de maneira fundamentada. [...] a Filosofia Africana tem muito a dizer, e isso não significa afirmar que precisa lutar no campo das jurisdições e no campo acadêmico, com algo mais tradicional.” (P11, 52)*

*“Tenho a certeza de que precisamos direcionar os holofotes para cultura que vem da África, o pertencimento dessa etnia aqui, vez que somos parte dela. Mas, em nenhum momento precisamos fazer uma autofagia, vista na semana modernista de SP. [...] não precisamos desconstruir para construir em certas posições. E essa é uma delas. Quero ser apresentado, a exímios autores, assim como esses, que me comovam, me sensibilizem a tecer comentários construtivos. E o texto me mostra isso...” (P11, cit. 51)*

*[a respeito do silogismo do racismo de Marcién Towa] “acho que foi nesse capítulo que um filósofo mexicano/ ou de camarões, fez um silogismo do porque o negro é considerado inferiorizado. Não precisava ser assim, uma vez que a maior inferioridade foi usar o Aristóteles para falar que precisa ser livre” (P11, cit. 38)*

*[novamente a respeito de Marcién Towa] “me vem um filósofo questionar o poder eurocêntrico e reproduz o modelo!kkk para ele Pierre de Bordieu, “La Reproduction”... kkk... Mestre, a jocosidade ao retratar essa crítica não esconde a seriedade de buscar algo mais original, uma proposta de modelo e de leitura nova da filosofia.” (P11, cit. 37)*

Segundo nossa concepção, em uma prática pedagógica decolonial, desconectar a apresentação do pensamento africano da tematização de seu contexto de apagamento, da problematização do regime discursivo que produziu seu silenciamento como dispositivo do poder colonial, implica uma perda de potência crítica e uma negligência de aspectos-chaves para a compreensão desse pensamento, no seu sentido político e enquanto mobilizador de transformações estruturais de nossa realidade histórica. Tendo em vista os objetivos aos quais nos propusemos, para o desenvolvimento desta pesquisa e para a produção do MD, eminentemente políticos, de formação intercultural no sentido de um projeto decolonial, essa contextualização é necessária, sobretudo porque o processo epistemicida que ela aborda continua em vigor.

Contudo, isso não implica necessariamente uma postura etnocêntrica, “autofágica”. Pelo contrário. Não pretendemos fundar um novo centro ao reagir ao eurocentrismo do pensamento moderno. É contra o monólogo teórico que a modernidade ocidental promove que o pensamento e o projeto da decolonialidade se insurgem. No mesmo sentido em que Enrique Dussel afirma que a transmodernidade, o projeto de superação da modernidade/colonialidade não se destina a substituir o que a modernidade tem de promessa emancipatória, mas sim seus mitos: “A modernidade tem um “conceito” emancipador racional que afirmaremos, que subsumimos. Mas ao mesmo tempo desenvolve um “mito” irracional, de justificação da violência, que devemos negar, superar.” (DUSSEL, 1993, p. 15-16)

Procuramos elaborar o MD contemplando tanto um aspecto crítico, quanto propositivo. Pensamos serem necessários esses dois movimentos, para uma experiência pedagógica formativa transformadora: a denúncia da estrutura colonial - um momento negativo - para, então, sedimentar a reabilitação da subalternidade, então positivada, da identidade negra e do pensamento negro - momento positivo - como estratégia política de descolonização.

Convergimos nosso entendimento ao pensamento de Wanderson Flor do Nascimento, no apontamento da relevância dos aspectos metafilosóficos, contextuais, históricos e políticos na abordagem da Filosofia Africana:

Por que pensar desde as filosofias africanas? Para quê? Qual o lugar das filosofias africanas no ensino de filosofia? Iniciaremos aqui uma conversa em torno de encontros dos contextos das discussões sobre as filosofias africanas – e seus rastros na diáspora negra no Brasil – e sobre o ensino de filosofia, provocadas por estas questões iniciais. Mais que procurar apresentar uma resposta a estas perguntas, parece importante pensar que a dimensão metafilosófica na qual essa discussão se envolve aparece através de uma demanda, ou seja, não é tanto o que sejam as filosofias africanas em si que estão em jogo, mas de que maneira elas nos encontram, aparecem para nós, são requisitadas por nós.

A metafilosofia preocupa-se com a circunscrição do campo de produção da tarefa filosófica, o que inclui definir no que consiste esta tarefa, seus sentidos, condições, alcances, interfaces, contextos e tantos outros elementos que possam estar vinculados com esse campo da experiência humana que há muito se vem chamando de filosofia. Uma das questões metafilosóficas fundamentais, a saber, o que é a filosofia? – aqui tratarei esta pergunta, com seu substantivo sempre no plural, filosofias – e, neste contexto específico, o que são as filosofias africanas?, nos interessará apenas em um contexto particular, vinculadas com uma outra política do conhecimento e, também, relacionadas a uma discussão acerca da trajetória histórica que fez com que nos tornássemos aquilo que somos. Esta outra política do conhecimento estaria vinculada com a perspectiva de valorizar aquilo que se conhece, ou pensar que o conhecimento é uma ferramenta política; e é ele mesmo construído entre meandros políticos. (NASCIMENTO, 2020, p. 25)

O ensino da Filosofia Africana nos interessa, particularmente, porque através de sua abordagem, de suas ideias, de sua contextualização e mesmo da consideração sobre seu silenciamento, acessamos importantes questões e problemáticas vividas presentemente por todos nós, sendo a mais importante delas, o racismo, sob a lógica da colonialidade. É seu aspecto político, portanto, a finalidade maior visada ao selecionar os conteúdos e estratégias que o MD materializa – como anunciado, de partida, no subtítulo, “uma abordagem decolonial”. Portanto, não nos propusemos a apresentar um conhecimento desinteressado, etéreo e deslocado do contexto em que se insurge.

A consideração de aspectos metafilosóficos junto à abordagem da Filosofia Africana e seu papel na ordem da argumentação como questão também surge ao analisarmos algumas sugestões de outros professores. Em uma das reuniões com os participantes em que apresentamos o MD, alguns professores enunciaram comentários sobre a estrutura e a sequência de seus capítulos. Alguns propuseram a inversão dos capítulos: a Filosofia Africana no início do material, depois a parte da crítica à colonialidade e ao epistemicídio, com a finalidade de privilegiar a Filosofia Africana como uma expressão formal radicalizada de uma postura decolonial. Também foi sugerida a divisão do material, de modo que cada capítulo assumisse independência:

*"ela fez uma proposta com a qual eu concordo. Mas eu te entendo, pois eu também tenho essa angústia ...ela falou que poderia ser interessante começar pela Filosofia Africana e depois colocar a perspectiva da crítica ao eurocentrismo. Eu entendo que essa é uma questão realmente muitas vezes angustiante para a gente porque o contexto em que a gente vive é de negação e de racismo. Então a gente sente muito a necessidade de primeiro combater essa visão equivocada para, finalmente, entrar na proposta. Mas eu acho, sim, interessante isso no sentido de valorizar a filosofia africana. Começando por ela [pela Filosofia Africana]. Eu penso também em termos históricos e metodológicos que, por ser uma abordagem decolonial, faz sentido começar pela filosofia africana trazendo toda aquela diversidade, a pluralidade desses conhecimentos. E aí depois talvez assim fique até mais evidente o quanto essa abordagem eurocêntrica racista seja equivocada". (P7, cit. 117)*

*"Eu acho que seria bem interessante esse material [cap.4] vir antes, contribuindo até pra essa metodologia decolonial. Para explodir um pouco a forma como a gente está formatado para pensar as coisas. Esse engessamento da filosofia através desses estanques históricos, eu acho que é uma coisa que perspectiva decolonial tem que enfrentar." (P8, cit. 140)*

*" uma inversão para dar ênfase. Inclusive poderia rolar na introdução alguma coisa dizendo ali que se resolveu inverter essa ordem porque talvez seja adotar no sentido mais radical uma perspectiva decolonial. No sentido*

*mais radical tomar uma atitude decolonial em relação à forma do texto. (P9, cit. 142)*

*"eu não sei se é radical demais, mas eu acho que dava até para pensar dois produtos lá, porque me parece que o último capítulo de fato tem uma independência muito evidente em relação aos demais." (P9, cit. 147)*

*"acho que seria bem interessante mesmo trazer o material, o capítulo [4], que enfoca principalmente a filosofia africana que é o recorte principal do próprio livro, do material. Que ele esteja antes ou pelo menos antes desse capítulo terceiro, né que faz essa crítica à modernidade..." (P8, cit. 130)*

*"eu sinto falta na gente...vejo que a gente tem muito essa necessidade. Talvez na filosofia mais até do que em outras áreas, não sei dizer...mas com certeza na filosofia a gente faz muito assim: primeiro a crítica, depois a proposição. A experiência docente me diz que a gente faz o planejamento que depois vai ser enxugado, bem enxugado, falta água, falta luz, não tem aula... por isso de um tempo para cá a gente tem priorizado fazer a proposição e [depois] fazer a crítica. Porque às vezes no enxuga-enxuga, o tempo acaba e a gente não chega na parte mais propositiva. É claro que não é o caso da construção do livro didático, mas eu acho que seria muito interessante afirmar esse legado da filosofia africana, muito anterior." (P8, cit. 134)*

Diante da abundância de trabalhos que focam somente na crítica à modernidade, reativas, por assim dizer, acreditamos ser de fundamental importância o investimento em elaborações criativas e propositivas, apontando parâmetros outros. Ou seja, é importante dar um passo além da crítica e fornecer modelos alternativos. Entretanto, sem a crítica e a desconstrução do caráter totalizante do pensamento ocidental, este pode facilmente absorver as contribuições do pensamento contra-hegemônico para dentro de seu sistema, “pasteurizando-o”, assimilando-o nos seus próprios termos – por exemplo, conferindo a ele um lugar e espaço marginais, ou apresentando-o como um modelo exótico ou curioso, negado em sua real estatura e a seriedade.

É dentro de uma proposta intercultural que o ensino de Filosofia Africana em nosso projeto adquire seu pleno sentido. Isso quer dizer que, temos em mente a aposta na construção de futuros mais plurais, em que o diálogo intercultural forneça outros alicerces, essencialmente abertos e não racistas, para a construção das subjetividades e das materialidades. Entretanto, nessa direção, não basta a disponibilidade de pensamentos diversos. Para que as diversas matrizes alimentem uma construção decolonial, elas devem ser consideradas em equidade, fora da inscrição colonial (ou do lugar que a colonialidade reserva a elas). Segundo Dussel (1993, p. 8-9),

trata-se de tornar claro a possibilidade de um diálogo intercultural, interfilosófico [...]. Para muitos, como Montaigne ou Richard Rorty, a existência empírica de diversas culturas, “mundos da vida”, são incomunicáveis, incomensuráveis. A tarefa, repito, deverá consistir em desenvolver uma “teoria” ou “filosofia do diálogo” – como parte de uma “filosofia da libertação” ou do oprimido, do incomunicado, do excluído, do Outro. Deverão ser analisadas as condições de possibilidade histórica hermenêutica da comunicação intercultural, que parte da Alteridade, do “compelido”, ou do “excluído” (a cultura dominada e explorada), do concreto-histórico, trata-se de mostrar essas condições de possibilidade do diálogo, a partir da afirmação da alteridade e, ao mesmo, tempo, da negatividade, a partir de sua impossibilidade empírica concreta, pelo menos como ponto de partida de que o “excluído” e “dominado” possa efetivamente intervir, não digo numa argumentação, nem sequer numa conversação – como propõe Rorty, porque ele mesmo não leva a sério a situação assimétrica do excluído, do outro.

Acreditamos que sem realizar essa crítica e provocar o questionamento do modelo dominante – que dita as condições concretas da interdição do diálogo intercultural – de modo enfático (em primeiro plano), e sua desconstrução enquanto parâmetro monológico, dificilmente uma prática pedagógica que apresente outros referenciais será capaz de impactar na compreensão de mundo e na experiência concreta dos alunos, de modo a efetivamente viabilizar a possibilidade de outras atitudes existenciais, decoloniais.

A fim de potencializar os efeitos do Ensino de Filosofia Africana na direção de um projeto decolonial, de modo que essa se apresente efetivamente dentro de um regime dialógico intercultural como fornecedoras de outras possíveis coordenadas existenciais, com toda a radicalidade que isso implica, o ponto de partida é a ressignificação da Filosofia Ocidental.

A estrutura da divisão dos capítulos existe em função do reconhecimento de certa independência entre os temas abordados e a estratégia argumentativa elaborada. Essa fragmentação visa a praticidade para os professores inserirem os capítulos ou parte deles nos seus próprios planos de curso, distribuídos nas diversas séries e nos diversos conteúdos curriculares. Mas para o alcance integral dos objetivos deste trabalho, acreditamos na sequência dos capítulos conforme apresentado no MD avaliado – cabendo a cada professor que por ventura o queira utilizar, fragmentá-lo conforme suas próprias finalidades.

#### 4.3.3. Categoria Final 3: Aplicabilidade, potencialidades e limitações

A categoria da Aplicabilidade diz respeito à consideração hipotética do potencial de aplicação do material em situação concreta de sala de aula. Nesse sentido, reunimos e

analisamos as afirmações dos professores a respeito de aspectos do MD que podem beneficiar ou prejudicar a sua utilização em uma prática pedagógica, assim como sugestões para aprimorá-lo. Além disso analisamos as avaliações dos professores em relação a determinados aspectos relacionados à aplicabilidade, determinados a priori e propostos à validação através de questões fechadas do questionário (APÊNDICE 1)

Os dados coletados a partir das questões objetivas do questionário são essas:

QUADRO 3 – Respostas do questionário

	R1	R2	R3	R4	P14	P11	P12	P13
<b>1. Clareza (escala: 1. Insuficiente a 3. Ótimo)</b>	3	3	3	3	3	3	3	3
<b>2. Estratégia argumentativa (através da seleção de autores, temas, referências e questões) contribui para despertar interesse sobre o tema. (escala: 1. Baixo potencial a 3. Alto potencial)</b>	3	3	3	3	3	2	3	2
<b>3. Estratégia argumentativa contribui para que o aluno entenda seu próprio contexto (escala: 1. Baixo potencial a 3. Alto potencial)</b>	3	3	3	3	3	3	3	2
<b>4. Viabilidade de utilização do MD em outras disciplinas</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>5. MD propicia prática interdisciplinar</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>6. MD tem potencial de contribuir para uma formação antirracista</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
<b>7. Avaliação dos Boxes "Repensando bem..." quanto ao potencial de desencadear discussões e diálogos (escala: 1. Baixo potencial a 3. Alto potencial)</b>	2	3	3	3	3	3	3	2

Fonte : a autora/2020

As colunas são nomeadas com os códigos dos respondentes. Assim, R1 significa respondente 1, e assim por diante. Os respondentes nomeados como P11, P12, P13 e P14 foram nomeados de forma diferente pois também constam na tabela de citações.

A partir das respostas dadas ao ítem, podemos afirmar que os professores, de modo geral, não identificaram problemas ou deficiências em relação à clareza do MD. Esse é um ponto que consideramos importante, pois a intenção é aproximar o aluno a essa filosofia. E acreditamos que um dos diferenciais dessa abordagem é a característica de proporcionar ideias que são mais facilmente reconhecíveis pelo aluno, uma vez que fazem referência ao contexto e a problemáticas que ele mesmo vivencia. Nesse sentido, não poderíamos falhar nesse aspecto, reproduzindo a hermeticidade habitual do discurso filosófico eurocêntrico.

Em relação ao ítem 2, que diz respeito à seleção de autores, temas, referências e questões enquanto estratégia argumentativa para despertar o interesse dos alunos à temática, o MD recebeu uma boa avaliação, de modo geral, a partir da análise das respostas objetivas, com duas ressalvas de avaliações medianas. Já os comentários, enunuciados na reunião com os pares demonstraram uma ótima avaliação desses elementos, com ênfase a determinadas atividades, conforme apresentamos a seguir:

*"Eu queria dizer que sou Salgueiro, não sou Mangueira, mas esse samba, não tem jeito!" (cit. 5, P1)*

*"O samba da Mangueira toda vez que eu ouço... eu nem sou Mangueira, nem sou nada, eu gosto do Samba que me representa." (cit. 90, P3)*

*"Excelente capítulo. A ideia de apresentar o samba vencedor de 2019 foi ótima, traz muitas possibilidades na disciplina de História, dentro da sala de aula" (cit. 59, P12)*

*"Também gostei da como você escolheu o material. A colega que está aqui, até comentei com ela antes da aula: você leu? é incrível! você trabalhou esses samba-enredo, nós trabalhamos esse samba-enredo também na disciplina de PSA. Eu achei incrível como você se aprofundou nesse samba-enredo." (cit. 104, P4)*

*"A forma como você selecionou a questão dos (...), além dos autores que foram todos incríveis, eu acho que você trouxe todos os autores essenciais que estão falando sobre o tema e você conseguiu acrescentar outros autores, como Krenak, que estão falando disso na atualidade. [P] [SEP]" (cit.9, P1)*

*"Você seleciona uma série do Netflix, que os alunos eles têm acesso a Netflix. Todo mundo pode assistir ao filme que foi Guerras do Brasil." (cit. 14, P1)*

*"Assim eu achei ótimo trabalhar com aquele quadrinho do Torres-García." (cit. 89, P3)*

*"Eu achei incrível como que você conseguiu pegar a sua dissertação, toda a discussão teórica da sua dissertação e conseguir resumir ela de uma forma*

*acessível para quem está lendo para quem não conhece passa uma pessoa que não ouviu falar sobre decoloniaidade, sobre todos os conceitos que você apresenta. E como você descreve." (cit. 100, P4)*

*"outra coisa que me tocou particularmente, não só como professor ou estudante de mestrado, mas enquanto pessoa, foi a atividade que você propõe para fazer uma pesquisa sobre a história do nome." (cit. 102, P4)*

*"E aí eu achei interessante essa questão que você coloca aqui no seu trabalho que a gente, às vezes, procura os nossos ancestrais, quem eram essas pessoas? No fim, a nossa história também é modificada. Então, material para saber realmente a origem é difícil." (cit.105, P5)*

*"Eu gostei de várias coisas que estão lá no livro... Dialogar com um certos chavões de preconceito... Tem um box especialmente legal, em que você traz essa reflexão de "será que afirmar uma identidade étnico-racial é problemático?" Então é legal relacionar com esse senso comum né, que tá demais aí, inclusive, com o tampão aberto aí, explodindo aí na internet, sem muito controle nesse momento." (cit. 132, P8)*

O Samba-enredo da Mangueira foi um elemento bastante comentado pelos professores, sobretudo os do primeiro encontro, que lecionam diversas disciplinas (P1 a P6) e não especificamente Filosofia. Acreditamos que a utilização dessa referência é fértil por diversos motivos: trata-se de uma produção cultural bastante atual, original de nosso contexto mais próximo, que procura desmistificar diversas crenças nacionais e revelar o protagonismo das populações racializadas e marginalizadas. Além de naturalmente provocar a identificação das populações subalternizadas e dos que buscam por justiça social, essa mobilização particular se dá através de uma experiência lúdica e de alta carga emocional, o que colabora para a intensidade da experiência. Além da poética do samba, que em seu discurso evoca valores como coragem, resistência e luta, há toda a densidade emocional da composição visual do desfile.

Nesse sentido, cabe apontar algumas breves, mas importantes, intervenções de alguns professores, expressando terem sido sensivelmente tocados pelo material, o que consideramos como evidências de uma dimensão muito relevante para uma prática pedagógica significativa. A seguir, alguns desses comentários:

*"...eu achei ele incrível, me tocou bastante, até pela questão racial, por ser uma pessoa militante nessa área. Eu adorei, parabéns." (cit. 83, P3)*

*"...parabéns. Eu fiquei extremamente encantada com seu produto educacional. Assim, sensibilizada mesmo." (cit. 88, P3)*

*"... eu achei o seu produto educacional de uma sensibilidade ímpar, achei fantástico." (cit. 91, P4)*

*"...eu achei muito sensível." (cit., 92, P4)*

*"outra coisa que me tocou particularmente, não só como professor ou estudante de mestrado, mas enquanto pessoa, foi a atividade que você propõe para fazer uma pesquisa sobre a história do nome." (cit. 103, P4)*

Em relação ao item 3, referente à avaliação da capacidade da estratégia argumentativa utilizada para apresentar a questão racial, de modo a propiciar ao aluno a capacidade de se situar no contexto dessas relações, o MD foi bem avaliado, havendo somente uma avaliação mediana. Esse aspecto diz respeito à potencialidade do MD de apoiar práticas pedagógicas capazes de promover uma efetiva qualificação dos alunos para as relações étnico-raciais, promovendo um aprofundamento significativo e crítico da compreensão de como essas questões interferem em sua própria experiência de vida. Acreditamos que as citações que utilizamos para ilustrar a questão da representatividade, na categoria 1, corrobora com essa avaliação positiva. Ademais, à pergunta a respeito do potencial do MD para mobilizar um processo de formação antirracista, que consta no item 6, todos responderam positivamente.

Quanto aos modos possíveis e o âmbito de utilização do MD, todos os respondentes afirmaram que ele poderia ser aplicado em outras disciplinas, além de Filosofia. Também responderam dessa forma em relação ao seu potencial interdisciplinar. Corroborando esse resultado, seguem algumas afirmações apresentadas nos encontros:

*"esse tema vai além do transversal, que inclusive teria espaço em toda rede, como disciplina que deveria estar no currículo comum do ensino (em todos os segmentos devido a sua importância), na escola e seu entorno." (cit. 46, P11)*

*" Em Historia enriquecerá diversas temáticas do currículo. Poderá ser trabalhado também como um projeto interdisciplinar." (cit, 53, P12)*

*"E eu achei a sua atividade muito legal em termos de interdisciplinaridade, porque eu acho que ele consegue trazer esse pensamento decolonial. É um produto que busca outros atores, contra-hegemônicos. Essas atividades, elas proporcionam essa interdisciplinaridade no sentido de incentivar o aluno na escrita, porque elas trazem questões à tona, muito interessante para escrever. Acho que mais voltada para o ensino médio, eu trabalho com fundamental." (Cit. 11, P1)*

*"você realmente fez de uma maneira interdisciplinar. Eu consegui ver perfeitamente, principalmente naquela canção da Mangueira e com a proposta que você fez." (cit. 107, P5)*

Compreendemos ser importante que o modo como apresentamos os conteúdos do MD para uma formação intercultural esteja em sintonia com o teor dessas ideias. Nesse sentido, procuramos embasar a construção do MD nas premissas teóricas da decolonialidade, que são essencialmente críticas em relação à racionalidade moderna, inclusive em relação ao caráter disciplinar desse paradigma. Assim, com base em uma concepção outra de conhecimento, procuramos inspirar, a partir do MD, experiências não reducionistas de ensino, na direção da construção de um conhecimento sobre as bases da complexidade e da diversidade de formas de expressão do pensamento humano. Por isso, embora o MD tenha sido elaborado para aplicação em um sistema disciplinar (como são nossos currículos ainda hoje), ele foi elaborado para apoiar práticas pedagógicas de caráter interdisciplinar na disciplina de Filosofia. Além disso entendemos que há possibilidade de pertinência de sua utilização em outras disciplinas escolares, assim como em projetos interdisciplinares e transversais. Nessa direção (com exceção de um comentário que afirma serem suficientes os materiais existentes e que cada disciplina deve ter seu próprio material para a abordagem da cultura e história africanas), alguns professores fizeram as seguintes colocações:

*“Atuo na área de História e vejo várias possibilidades de usar o material em minhas aulas, como quando trabalho: a História da África, a vinda do povo africano como escravizado e objetificado para o Brasil, as manifestações da cultura afro-brasileira que resistiram ao silenciamento colonial europeu, o racismo atual no Brasil, a luta por espaço físico e social dos povos originários do Brasil, datas "comemorativas" que necessitam de discussão como o dia do índio, a consciência negra, entre outras” (cit. 69, P13)*

*“Claro que o diálogo mais óbvio seria com História, mas também com todas as áreas de Ciências Humanas, além de Língua Portuguesa, Biologia.” (cit. 53, P12)*

*“A cultura afro-brasileira é abordada nos livros didáticos de História e de Artes. Deveria ser apresentada sob o enfoque de cada disciplina em seus respectivos livros didáticos.” (cit. 70, P14)*

Em contraste com essa última colocação, apresentamos algumas afirmações que evidenciam a pertinência de um MD como o que propomos, e a intenção de utilizá-lo:

*“Queria que você publicasse logo isso para poder referenciar e me utilizar dessa novidade, para mim vai ser muito produtivo.” (cit.6, P1)*

*“é um trabalho que, de cara, a gente lendo, dá vontade de te encontrar uma forma, dentro do nosso atual planejamento, de tentar utilizar” (cit. 15, P10)*

*"acho que o potencial de publicação dele é muito grande" (cit. 16, P10)*

*"eu espero que você permita a utilização dele assim que possível para a gente poder levar para os alunos, e poder também estudar através dele. Porque eu aprendi muita coisa até agora e vou terminar de ler para aprender mais. Então, parabéns. O trabalho é muito bom." (cit. 18, P10)*

*"Parabéns pelo belíssimo trabalho, espero fazer uso. Axé" (cit. 24, P11)*

*"Um material que achei bem profícuo mesmo, para ser usado em sala de aula." (cit. 138, P8)*

*"esse material está muito bacana, eu aprendi muito lendo." (cit. 146, P9)*

*"Eu vi um monte de gente se referindo como livro e acho que tem razão. Eu acho bom virar um material editorial mesmo, para que os alunos, as pessoas, tenham acesso. Acho que a publicação pode ser bem importante" (cit. 153, P9)*

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a Lei 10.639/03 estar se aproximando de duas décadas de existência, não podemos afirmar que o ensino das temáticas relativas à África e à diáspora africana assumiu uma posição de relevância efetiva nos currículos escolares brasileiros. O mesmo podemos dizer da incidência dessa temática na formação de professores e nas práticas docentes da educação básica. A desproporcionalidade entre a presença de elementos curriculares calcados em referenciais eurocêntricos e referenciais africanos e indígenas corresponde à desarmônica representação predominante das diversas identidades que compõem a povo brasileiro: brancos, ao centro; negros e indígenas, à margem. Em um país composto por mais da metade da população autoidentificada como predominantemente descendente de africanos, pertencente à raça negra, as consequências envolvidas nessa negligência persistente têm a urgência de serem tematizadas, para que possam ser superadas.

A escola é um campo de notável influência na formação dos sujeitos para as relações sociais. Por isso é de extrema importância que nós, professores da educação básica, utilizemos esse espaço tão fecundo para colocar em prática o referido dispositivo legal, visando contribuir na superação dessa chaga colonial que é o racismo. O processo de elaboração do material didático produzido no âmbito desta pesquisa teve esse espírito: colaborar concretamente no trabalho de meus colegas, através do fornecimento de arsenal, nessa luta que deve ser de todos nós. São amplamente conhecidas as dificuldades de exercer a docência neste país, que cada vez mais precariza as condições de trabalho dos professores, onde estes, muitas vezes, têm de se submeter a jornadas de trabalho exaustivas, exercidas em mais de uma instituição, para alcançar um rendimento minimamente digno. Sabemos que poucos dispõem de tempo para se deterem à pesquisa docente a respeito de uma temática lacunar em nossa formação, menos ainda para produzir material didático para apoiar a prática em sala de aula sobre uma temática a respeito da qual os materiais didáticos existentes silenciam. Nesse contexto, esta pesquisa e a materialização das reflexões por ela desenvolvidas, que consiste no Produto Educacional, foram elaborados com a intenção de contribuir para a diminuição dessa lacuna e para viabilizar o cumprimento dos mais elevados objetivos que a lei 10.639/03 propõe, por mim e por meus pares, se assim o desejarem.

Tenho muita esperança de que possamos pôr em prática experiências de ensino-aprendizagem muito mais significativas, calcadas em nossa realidade, em nossa experiência cultural e histórica, e referente às problemáticas e demandas que nos afetam. Tornar acessíveis

repertórios decolônias pode reverberar fortemente nos processos subjetivos dos alunos, na consciência crítica dos processos sociais aos quais se encontra submetidos, na constituição das identidades e pertencimentos. Acredito que o impacto provocado pela apresentação de referenciais nos quais os alunos se reconheçam, pela representatividade, possa contribuir para romper estigmas inculcados pela sociedade moderno/colonial, que difunde representações das populações do Sul-global, de negros, mulheres e comunidade LGBT distantes das altas produções intelectuais. Desse modo, esperamos que uma formação que propicia um reposicionamento da perspectiva do aluno, diferente do lugar social de marginalidade, de sub-racionalidade e sub-humanidade em que a colonialidade o coloca, possa contribuir com a ressignificação de toda a experiência escolar, reverberando efeitos para além da disciplina de filosofia.

É importante dizer, neste espaço de considerações finais, que a transformação visada e operada por meio deste modelo de pesquisa não se dirige somente aos alunos e ao meio social no qual o estudo intervém. Mudanças também ocorreram em mim, enquanto pesquisadora-professora-pessoa. Os “des-cobrimentos” operados no processo dessa investigação, e que constinam ocorrendo sem cessar, influenciaram fortemente em minha formação subjetiva, no modo como me situo na realidade, e como sinto e compreendo o mundo. Afinal, foram muitas mistificações que caíram por terra no processo desta pesquisa, mistificações estruturais cuja ruína abalou profundamente o sentido de crenças caras a mim, outrora. Como o sentido dos saberes que ensino, pertencentes à Filosofia Ocidental, como a função emancipadora da escola moderna, como a certeza de progresso histórico, como uma noção ingênua de igualdade. Mas creio que só se pode construir algo novo e não baseado em falácias, depois dessa desconstrução – que funciona como uma desintoxicação. Nesse sentido, acredito que os ricos referenciais do pensamento africano e afrodiaspórico e o horizonte auspicioso de uma sociedade equânime, intercultural, contribuem de modo significativo para a superação dos efeitos danosos dessa ruína, da impressão niilista que o vazio de um processo de desconstrução, em algum momento apresenta. A esperança que alimenta o duro trabalho de apostar em uma proposta contra-hegemônica, decolonial, é a ideia de estar contribuindo para construir uma civilização mais justa e democrática, em que todos possam ter lugar e dignidade reconhecida e na qual a diversidade represente uma riqueza, não um prejuízo.

A trilha desse caminho outro é favorecida quando criada coletivamente. Isso ficou evidente nas conversas com os pares, nas ocasiões das coletas de dados. Nesse espaço pudemos compartilhar impressões a respeito de nosso campo profissional, sobre a realidade curricular,

sobre o paradigma moderno/colonial e como ele se expressa no campo educacional, além de importantes observações a respeito do Material Didático, submetido a análise. Além de ensinar a elaboração de uma análise conceitual de alguns pontos levantados e discutidos, essas colaborações forneceram os apontamentos necessários para o aprimoramento posterior do material – a ser concluída.

Um ponto bastante significativo e digno de nota foi a boa disposição dos professores participantes da validação a assumirem o papel de colaboradores, sendo mobilizados genuinamente pelo reconhecimento da fertilidade de uma ocasião como aquela para o diálogo entre pares a respeito do assunto, pela intenção de colaborar com alguma sugestão ou crítica e pela vontade de conhecer o material. Muitos expressaram literalmente o elogio a essa forma colaborativa de pesquisa. Isso nos deixa a forte impressão da necessidade de espaços de criação coletiva e de instâncias propícias para debates conceituais entre professores, de modo a promover um aprimoramento mútuo contínuo e colaborativos. Uma ênfase na criação coletiva que pode se nutrir, por exemplo, nas bases do pensamento tradicional africano, no que se referem à primazia da coletividade sobre o individualismo.

Pode-se afirmar que toda a elaboração desta pesquisa se deu a partir de uma imersão em temáticas nunca antes aprofundadas. Tanto os referenciais da decolonialidade quanto do pensamento africano e afrodiaspórico não eram dominados por mim, e tiveram de ser aprendidos no decorrer destes últimos anos, durante o curso de mestrado. Essa experiência intensa não foi meramente teórica, mas formativa, existencial. Muito ainda há por descobrir, certamente, nessas vertentes de pensamento, assim como há muitas possibilidades de exploração teórica do fenômeno da colonialidade. Além disso, diversas são as formas possíveis de conduzir essas temáticas em sala de aula. De modo que esta pesquisa não se encerra com a conclusão desta dissertação, que serve como ponto de partida de meu próprio giro perspectivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O Perigo de uma História Única. 18:33. **TEDGlobal**. 2009 | July 2009 <Disponível em: [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br)>

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais. Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2004

APPIAH, Kwame Antony. **Na casa de meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº 11, p. 89-117, maio/agosto 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENTO, M.A.; CARONE, I. (Org.). **Psicologia Social do Racismo**. 2ª ed. São Paulo: Vozes. 2002

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**. Brasil, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan.- abril/2016.

BERNASCONI, Robert. “Etnicidade, cultura e filosofia”. In: BUNNIN, Nicholas e TSUI-JAMES, E. P. (org.) **Compendio de Filosofia**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p.611- 628.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CP 003/2004 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004a.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria; OLIVEIRA, Luiz Fernando de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n.01, p. 15 - 40, abr. 2010

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; FISCHMANN, Roseli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da "invenção do outro". *In*: LANDER, Edgardo (org.) **Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de ciencias sociales, 2005. p. 87-95

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1978.

CHISTÉ, Priscila Souza. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciência e matemática. **Ciê. Educ.**, Bauru, v. 22, n. 3, p. 789-808, 201

DUSSEL, Enrique. **1492, o Encobrimento do Outro. A Origem do Mito da Modernidade**. Petrópolis: Vozes. 1993.

FANON, Frantz. **Peles negras, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2011.

FAUSTINO, Deivison Mendes. "A emoção é negra e a razão é helênica?" Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do ser negro. **Revista tecnologia e sociedade** (Online), v.1, p 121-136, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola. *In*: CANDAU, Vera (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-89.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento das universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo/epistêmico e quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, vol. 31, nº 1, p. 25 – 49, Jan/Abr 2016.

GUERRAS do Brasil. Luiz Bolognesi. Brasil: Buriti Filmes, 2019.

IVENICKI, A.; CANEN, A. **Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

LUDKE, Menga. **O que conta como pesquisa?** São Paulo: Cortez, 2009.

KILOMBA, Grada. **The Mask**. *In*: KILOMBA, Grada. *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Tradução de Jessica Oliveira de Jesus. 2. Edição. Münster: Unrast Verlag, 2010. p. 171 - 180. Disponível em <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj4c7omuHxAhW7ILkGHQThAosQFnoECAUQAA&url=https%3A%2F%2Fwww.revistas>

.usp.br%2Felt%2Farticle%2FviewFile%2F115286%2F112968&usg=AOvVaw1bknwMlwuZMCQQYeRGzUh >. Acesso em 20 de maio de 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento Crítico desde a subalternidade. **Revista Afro-Ásia**. Brasil, n. 34, p. 105-129, 2006.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento. Modernidade, Império e Colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Brasil, nº 80, p. 71 – 114. Março/2008

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**. Brasil, v. 31, nº 1, p. 75 - 97, Jan/abr 2016

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 27-54.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **La Colonialidad como tragedia metafísica de la modernidade**. In: SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADES DA/NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTA. UFAC, 2013. Sessão Inaugural (Vídeo-conferência). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=atBiE0pew\\_w](https://www.youtube.com/watch?v=atBiE0pew_w). Acesso em: 22/01/2021

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2º ed. Brasília: Unesco, 2011

MUNANGA, Kabengele. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, v. 4, n.1. p. 34-45, jul. 2014. Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude, usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Entre Apostas e Heranças: Contornos Africanos e Afro-brasileiros na Educação e no Ensino de Filosofia no Brasil**. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

NOGUERA, Renato. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

NOGUERA, Renato. **Racismo: uma questão de todos nós**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2018.

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

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Trad. de Dirce Eleonora Nigro; Solis Rafael Medina Lopes; Roberta Ribeiro Cassiano. **Ensaio Filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 4-24, Outubro/2011.

- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, nº 63, p.237-280, Outubro/2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva.** Entrevista concedida a Daiane Souza. Fundação Cultural Palmares, 2012. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=17211>. Acesso em: 05 de setembro de 2020.
- SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- TOWA, Marcien. **A ideia de uma filosofia negro africana.** Curitiba: NEAB-UFPR, 2015.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In:* CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.
- WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In:* WALSH, Catherine (org.) **Pedagogias decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)viver.** Equador: Editora Abya-Yala, 2017. p. 23-61. Serie Pensamiento Decolonial. Tomo I.

## APÊNDICE A – Questionário sobre o Material Didático dirigido aos professores

### II - Questionário sobre o Material Didático "Relações étnico-raciais e Filosofia Africana: uma perspectiva Decolonial"

Este questionário visa coletar pareceres a respeito do livro didático "Relações étnico-raciais e Filosofia africana", que consiste no produto educacional elaborado no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, pela mestranda Andrea Lugo Nectoux. As respostas obtidas serão analisadas e sistematizadas, de modo a subsidiar aprimoramentos e reflexões sobre a aplicabilidade e efetividade (em relação aos objetivos propostos) do material.

OBS: utilizamos o conceito "negro", seguindo a definição do IBGE, correspondendo a "pretos" e "pardos".

1. 1. Capítulos avaliados (pode-se selecionar mais de uma opção):

*Marque todas que se aplicam.*

- Capítulo 1
- Capítulo 2
- Capítulo 3
- Capítulo 4
- Todo o material didático

2. 2. Qual é o seu nome?

\_\_\_\_\_

3. 3. Onde você leciona?

*Marque todas que se aplicam.*

- Colégio Pedro II
- Rede pública municipal ou estadual
- Rede privada
- outros

Outro:  \_\_\_\_\_

4. 4. Em que etapa/segmento da formação escolar você leciona?

*Marque todas que se aplicam.*

- Ensino fundamental I  
 Ensino fundamental II  
 Ensino médio  
 EJA

5. 5. Que disciplina você leciona?

*Marque todas que se aplicam.*

- Filosofia  
 Disciplina de Humanidades  
 Outras disciplinas

Outro:  \_\_\_\_\_

6. 6. Em que ano você concluiu seu curso de licenciatura?

\_\_\_\_\_

7. 7. Sobre sua formação, você cursou alguma pós-graduação (pode marcar mais de uma opção)?

*Marque todas que se aplicam.*

- Não  
 Sim, especialização.  
 Sim, mestrado.  
 Sim, doutorado.  
 na área de Educação/ensino  
 na área de Filosofia  
 Em outra área

Outro:  \_\_\_\_\_

8. 8. Você sabe que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 alteraram a LDB e instituíram a obrigatoriedade de conteúdos de História e Cultura afro-brasileira, africana e Indígena para a Educação Básica e para o ensino superior, e por isso são válidas para o ensino de Filosofia em todos os níveis e modalidades?

*Marque todas que se aplicam.*

Sim

Não

9. 9. Em sua graduação, os temas apontados nessa lei foram abordados? De que forma?

*Marque todas que se aplicam.*

Foram abordados nas disciplinas de educação/ensino/didática, somente.

Foram abordados nas disciplinas referentes ao campo de saber de sua graduação.

Foram abordados em diversas disciplinas, tanto nas de educação quanto nas específicas.

Foram abordados em disciplina própria, criada para esse debate.

Não foram abordados.

Foram abordados de modo difuso e pouco preciso.

Foram abordados de forma insuficiente.

10. 10. O que você acha dessa legislação?

*Marcar apenas uma oval.*

1

2

3

Muito importante    desnecessária

11. 11. Você se sente seguro para abordar essa temática em suas aulas com base nos conhecimentos desenvolvidos no seu curso de licenciatura?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Parcialmente  
 Não

12. 12. Você aborda essa temática em suas aulas?

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim  
 Sim, mas gostaria de ampliar ou aprofundar essa abordagem  
 Não  
 Não, mas gostaria de abordar

13. 13. Se você tivesse mais subsídios didáticos ou maior domínio dessas questões mencionadas acima, elas estariam mais presentes em suas aulas?

---

---

---

---

---

14. 14. Você considera o racismo um problema grave presente na realidade social brasileira?

---

---

---

---

---

15. 15. Você concorda com a adoção de ações afirmativas, dentre as quais a política de cotas raciais, para a diminuição da desigualdade e racismo no Brasil? Por quê

---

---

---

---

---

16. 16. Qual é o percentual estimado por alto de alunos brancos e negros que compõem as turmas nas quais você leciona?

*Marcar apenas uma oval.*

- 100% de alunos negros
- Cerca de 75% de alunos negros e 25% de alunos brancos
- Cerca de 50% de alunos negros e 50% de alunos brancos
- Cerca de 25% de alunos negros e 75 % de alunos brancos
- 100% de alunos brancos

17. 17. Em termos étnico-raciais, como você se identifica?

---

18. 18. Quanto ao material didático apresentado, em que segmentos você acha que ele poderia ser utilizado?

*Marque todas que se aplicam.*

- Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Curso de formação de professores/licenciaturas
- Formação continuada de professores

19. 19. Quanto ao Material Didático, qual é o grau de clareza, segundo sua avaliação?

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	
Insuficiente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ótimo

20. 20. Quanto aos exercícios de reflexão (presentes nos quadros chamados "Repensando bem..."), você acha que propõem questões capazes de desencadear um processo de diálogo produtivo em sala de aula?

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	
Baixo potencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alto potencial

21. 21. Quanto à estratégia argumentativa que configurou a seleção de temas, questões e autores, qual o potencial de tal estratégia despertar o interesse dos alunos?

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	
Baixo potencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alto potencial

22. 22. Ainda sobre a estratégia argumentativa apresentada, você acha que o modo como a questão racial foi apresentada tem potencial de promover a identificação do aluno, ou seja, poderia ser capaz de fazer o aluno situar a si mesmo na questão, entender que posição ocupa nessas relações?

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	
Baixo potencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Alto potencial

23. 23. Tendo analisado o material, de que forma você vislumbra ser possível utilizá-lo? (por exemplo, dialogando com algum conteúdo curricular, complementando algum assunto, ou mesmo reservando um período para abordá-lo exclusivamente...)
- \_\_\_\_\_

24. 24. Você considera que o Material Didático poderia ser utilizado em outras disciplinas, além de Filosofia?

*Marque todas que se aplicam.*

- Sim  
 Não

25. 25. Você considera que o Material Didático poderia auxiliar uma prática pedagógica interdisciplinar?

*Marque todas que se aplicam.*

- Sim  
 Não

26. 26. Você acha que os assuntos e questões apresentados no Material Didático podem contribuir para a formação antirracista dos alunos?

*Marque todas que se aplicam.*

- Não  
 Sim

27. 27 A respeito do capítulo 1, "O encobrimento do Outro e o Racismo no Brasil", você tem algum comentário, apontamento, correção ou dúvida a apresentar, de modo a contribuir para o aprimoramento do material?

---

---

---

---

---

28. 28. A respeito do capítulo 2, "Colonialidade e Epistemicídio", você tem algum comentário, apontamento, correção ou dúvida a apresentar, de modo a contribuir para o aprimoramento do material?

---

---

---

---

---

29. 29. A respeito do capítulo 3, Epistemologia Moderna e Universalismo Epistemicida, você tem algum comentário, apontamento, correção ou dúvida a apresentar, de modo a contribuir para o aprimoramento do material?

---

---

---

---

---

30. 30. A respeito do capítulo 4, Filosofia Africana e Afrodiaspórica, você tem algum comentário, apontamento, correção ou dúvida a apresentar, de modo a contribuir para o aprimoramento do material?

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNDICE B – Citações por Categoria (Categoria Final 1)

Categoria Final 1: Considerações acerca da Identidade, da Representatividade e do Lugar de Fala			
Nº citação	Categori ria Inicial	Conteúdo de Citação	Professor
8	a	... ele consegue tanto trazer esse pensamento decolonial, tipo, é um produto que busca outros atores, <b>contra-hegemônicos</b> .	P1
47	a	multiplicarmos o viés da <b>nossa identidade</b> , junto à seara educacional pátria	P11
80	a	E eu queria destacar a questão da <b>representatividade</b> . Porque eu, uma mulher negra, eu terminei o ensino médio há 15 anos atrás que eu passei no ensino médio todo ouvindo Platão, Parmênides, Aristóteles, Sócrates. Já era uma adolescente de axé que já tinha esse conceito da filosofia africana, já vivia isso na prática, mas eu não via isso na escola. Então para mim, tudo aquilo era assim, meio sem sentido. Por exemplo eu gostaria muito que a minha filha tivesse uma aula desse tipo.	P2
81	a	Sei que ela (a filha) seria enormemente <b>representada</b> em falar sobre Filosofia Africana, em saber todos esses nomes que você citou aí do dicionário virtual, são personalidades negras, <b>mulheres negras</b> , que é simplesmente apagada.	P2
84	aaa	...porque assim, é muito difícil <b>ressignificar</b> esse Brasil para as crianças no período pós-golpe. E se eu tenho essa bandeirinha na minha geladeira é para ser educativo para o meu filho entender o que é o Brasil. Porque, na verdade, às vezes ele não tem o privilégio de ter essas discussões na escola dele e eu acho que infelizmente a escola não faz.	P3
87	aaa	eu tenho na minha geladeira a bandeirinha (do Brasil em verde e rosa) para <b>ressignificar</b> para o meu filho.	P3
110	aaa	Trabalhar com esse tipo de tema é algo assim, é trabalhoso, porque você trabalha, você nada contra a maré; é <b>resistência cultural</b> mesmo.	P6
135	aaa	quando você estoura, começa a <b>desconstruir o cânone</b> , o implodir o cânone e tal, você a partir desse viés decolonial você percebe esse próprio engessamento dessa história cronológica	P8
139	aaa	Acho que fica o convite, né, a esse <b>engajamento</b> , que a gente se engaje. E que tenhamos essa consciência sempre que a gente está em sala de aula, se a gente não se engaja nisso a gente está reforçando essa filosofia que reforça esse epistemicídio, esse sexismo epistêmico, esse racismo epistêmico.	P8
112	fc	Acho que pode ser interessante citar <b>Filósofas Africanas</b> . A gente realmente tem um histórico muito masculino. Eu mesma só consigo citar duas, mas são autoras que já podem dar um caminho e a partir delas a gente poder conhecer mais. Então pensei na <b>Oyèronké Oyèwúmi</b>	P7
133	fc	eu queria fazer um comentário que, de forma alguma eu queria que fosse mal interpretado por você...Eu sou uma mulher branca que tenho me interessado há muito tempo por essas questões todas, e educação antirracista... Como dizia Angela Davis, num país racista não basta não ser racista, preciso ser antirracista. Isso cabe a todos nós. E todas nós mulheres brancas e <b>corporalidades brancas</b> , talvez você incluir isso na sua apresentação, não tô nem falando exatamente no livro. Talvez uma <b>carta de apresentação</b> , que você escreva e tal. O quanto é importante que as corporalidades brancas também se engajem nesse pensamento antirracista. Então de modo algum é para dizer que você está no lugar errado porque está fazendo o que está fazendo. A Lélia Gonzalez mesmo, maravilhosa, eu sou apaixonada já vi que tem lá referencias dela	P8

		no livro, fala muito disso né, o quanto o Movimento Negro Unificado né da importância desse engajamento que é de toda a sociedade. Que não é das corporalidades [inaudível] especialmente é uma responsabilidade que nós, enquanto corporalidades brancas, naquilo que tivemos nosso privilégio a despeito de desejos pessoais em ou escolhas, já que o racismo é estrutural. Mas enfim, eu acho que seria interessante assim você se colocar na sua apresentação, para colocar a importância do engajamento.	
137	fc	Sugiro você trazer em algum box alguma coisa dessas referências a filósofas africanas, a <b>mulheres filósofas</b> , e aí explodindo isso mesmo.	P8
148	fc	lá logo no início na página cinco quando você fala o livro didático para “você professor ou aluno” né. É uma das discussões que se faz muita de usar uma <b>linguagem inclusiva</b> . Aí os dois estão masculinos “Professor” e “aluno” né. Talvez valesse a pena pensar e problematizar isso ou colocar uma palavra que já em si mesmo carregasse essa neutralidade, comum de dois gêneros como docente e discente ou estudante por exemplo...ou colocar o “o” e o “a” né para assinar lá juntamente com os dois. Ou colocar algum outro mecanismo que é da língua mesmo ou algum outro mecanismo radical se for o caso. Aí pensar né, tem seus problemas, na medida em que o “X” que dificulta a inclusão na vida entre os leitores cegos por exemplo, e a dificuldade para ler geral.	P9
149	fc	na página 9, quando é apresentada a decolonialidade de imediato assim, depois disso apareceu mais abaixo, né e eu vou falar agora mas também vale a pena já apontar como a <b>decolonialidade tem a ver com a persistência de estruturas coloniais</b>	P9
150	fc	[sugiro] "talvez <b>indicar a autoria</b> como você faz alguns momentos sempre dentro dos boxes e a pessoa bate o olho já sabe de quem é o texto.	P9

### APÊNDICE C – Citações por Categoria (Categoria Final 2)

Categoria Final 2: Considerações acerca da Decolonialidade, perspectiva teórica do MD			
Nº citação	Categoria Inicial	Conteúdo de Citação	Professor
39	aa	[Capítulo 2] Penso que fez uma leitura particular, da epistemologia, tenho visão contrária, percebo a importância da decolonização, porém acredito, não que é um problema de "régua", Até porque as abordagens são metafísicas, há uma certa liberdade ou produzir, e este trabalho traçando este caminho. Algumas abordagens são <b>fantasmagóricas</b> , precisamos fugir disso, assim como em certas posições ter uma postura retórica, para fazer valer a posse do todo,	P11
37	aa	[a respeito do capítulo 3] [a respeito de Marcien Towa] <b>me vem um filósofo questionar o poder eurocêntrico, e reproduz o modelo!</b> ,kkk para ele Pierre de Bordieu, "La Reproduction... kkk...Mestre, a jocosidade , não esconde a seriedade de buscar algo mais original, ao retratar essa crítica, uma protesta de modelo e leitura nova da filosofia.	P11
38	aa	[a respeito do capítulo 3][ a respeito do silogismo do racismo de <b>Marcien Towa</b> ] acho que foi nesse capítulo que um filósofo mexicano/ ou de camarões, fez um silogismo , do pq o negro é considerado inferiorizado, não precisava ser assim, uma vez que a maior inferioridade foi usar o Aristóteles para falar que precisa ser livre, entendendo que essa leitura é de século V ac.	P11
41	aa	[capítulo2] Ainda, não só por amor a filosofia, é preciso estar com uma navalha, ou espantado... <b>kkk "Epistemicídio"</b> , putz, preciso rever, meus conceitos e certezas, uma vez que ainda não encontrei razão... Estarei aberto, como sempre.	P11
48	aa	o vejo como um <b>material plural</b> , apesar de focar na temática da negritude. É amplo e cabe ao docente fazer os recortes, baseado no que tem em mente, ou seguindo o planejamento prévio de sua abordagem... Entretanto o vejo também como um belo manual, eu gosto de trabalhos assim, pois há n possibilidades de trabalhar, pode o texto como um todo, e seguindo seu fluxo dos capítulos , ou não, sendo trabalhado em fragmentos...	P11
51	aa	tenho a certeza que precisamos direcionar os holofotes para cultura que vem da África, o pertencimento dessa etnia aqui, vez que somos parte dela. Mas, que nenhum momento precisamos fazer uma autofagia, vista na semana modernista de SP. [...] <b>não precisamos desconstruir para construir</b> , em certas posições e essa é uma delas. Quero ser apresentado, a exímios autores, assim como esses que me comova, me sensibilize a tecer comentário construtivos. E o texto me mostra isso... Até pq, me abre essa lacuna para dialogar, essa popperiana, que acabei de criticar pelo PF, que a metafísica me permite.	P11
52	aa	Vejo como interessante certas posições do Paul Feyerabend, pois ele defende que certas situações são incomensuráveis, incomparáveis... E <b>é um pouco, sacal, ter que construir uma verdade refutando outras teorias</b> . Pois, quem pretende disser algo, que diga, de maneira fundamentada. A Filosofia Africana tem muito a dizer, e que isso não	P11

		significa afirmar que precisa lutar no campo das jurisdições e acadêmico, com algo mais tradicional.	
43	aa	[sobre abordar o tema do racismo] Ademais, aqui no Brasil precisamos valorizar o devido processo legal, ampla defesa, contraditório, silêncio... <b>saber ouvir e dialogar</b> com urbanidade, as vezes o ser politicamente correto, esconde um psicopata, então precisamos exorcizar esses vampiros, e trazer a tona uma verdadeira discussão, acadêmica a respeito. Pois filosofar e também buscar, desbalizar além de outras coisas (leituras).	P11
45	aa	A leitura do <b>pluralismo</b> , e liberdade de pensamento, não se lê, ou deveria ser lido, como a festa do tudo pode, á de ser falar em limites, em face à dignidade da pessoa humana, presente em todo corpo em nosso ordenamento, inclusive na conferência internacional (panamericana) dos <b>direitos humanos</b> , o pacto de San Jose da Costa Rica, a qual o Brasil foi participante, e que trouxe para nosso pais como status de Emenda constitucional, que a jurisprudência lê como cláusula pétreia.	P11
17	q	"Eu acho que você poderia considerar incluir <b>mais texto de fontes primárias.</b> "	P10
49	q	Poderia, no final de cada capítulo, estabelecer <b>notas de fontes</b> . E um <b>"bizu" para educadores</b> , tipo sugestão de estratégias-docente, estabelecer esse diálogo, nem que seja um ícone para docentes.	P11
64	q	[cap. 2] Achei que <b>terminou meio de repente. Me pareceu uma pequena introdução ao capítulo 3</b> . Mas tenho q olhar p relembrar melhor	P13
82	q	...achei muito <b>sensível o elo de ligação</b> , porque a parte de Filosofia é mais difícil para gente, que está no último capítulo, né. Você tem que ler e se adentrar mesmo, mas tudo que você montou realmente eu acho que foi perfeito, só isso.	P3
117	q	ela fez uma proposta que eu concordo com ela. Mas eu te entendo pois eu também tenho essa angústia ...ela falou que <b>poderia ser interessante começar pela Filosofia Africana e depois colocar a perspectiva da crítica ao eurocentrismo</b> . Eu entendo que essa é uma questão realmente muitas vezes angustiante para a gente porque o contexto que a gente vive é de negação e de racismo. Então a gente sente muito a necessidade de primeiro combater essa visão equivocada para finalmente entrar na proposta mas eu acho sim interessante isso no sentido de valorizar a filosofia africana. Começando por ela [pela Filosofia Africana], eu penso também em termos históricos e metodológicos que por ser uma abordagem decolonial faz sentido começando pela filosofia africana trazendo toda aquela diversidade, a pluralidade desses conhecimentos e aí depois talvez assim fica até mais evidente o quanto essa abordagem eurocêntrica racista seja equivocada	P7
129	q	e muitos referenciais de outro pensar epistêmico, de outro pensar ontológico, de outro modo de se relacionar, de outra referencial político... enfim, afirmar tudo isso...porque parece que a gente traz o contrato social que é quase <b>inevitável</b> ao tratar política. Aborda-se o contrato social <b>e quem sabe a gente faz um gancho lá com outro tipo de outro tipo de convivência, aldeamentos, Quilombos, etc</b> , E porque não pensar que tudo isso é anterior até mesmo ao próprio contrato social?	P8
130	q	então acho que seria bem interessante mesmo trazer o material, o capítulo, né que enfoca principalmente a filosofia africana que é o recorte principal do próprio livro, do material <b>,que ele esteja antes ou pelo menos antes desse capítulo terceiro, né que faz essa crítica à modernidade...</b>	P8

131	q	Então eu acho que <b>seria bem interessante esse material vir antes, contribuindo até pra essa metodologia decolonial</b> , de explodir um pouco a forma como a gente é, está formatado né, para pensar as coisas, né. Esse engessamento da filosofia através desses estanques históricos assim eu acho que essa tensão é uma coisa que perspectiva decolonial tem que enfrentar.	P8
134	q	eu sinto falta na gente...vejo que a gente tem muito essa necessidade talvez na filosofia mais até porque outras áreas, não sei dizer...mas <b>com certeza na filosofia a gente faz muito assim: primeiro a crítica, depois a proposição</b> . Faz a crítica, [depois] faz a proposição. A experiência docente me diz que a gente faz o planejamento que depois vai ser enxugado, bem enxugado, falta água, falta luz, não tem aula... por isso de um tempo para cá a gente tem priorizado fazer a proposição e [depois] fazer a crítica. Porque às vezes no enxuga-enxuga, o tempo acaba e a gente não chega na parte mais propositiva. É claro que não é o caso da construção do livro didático, mas <b>eu acho que seria muito interessante afirmar esse legado da filosofia africana</b> , muito anterior,	P8
141	q	Tem também uma questão que pode ser muito minha né, mas eu sinto falta na maioria dos livros didáticos também. Não é só no seu, <b>eu sinto falta de citações maiores</b> , que a gente posta usar mais com os alunos. Talvez no Box em cada capítulo ter trecho um pouco maior e que se possa fazer um trabalho assim mais aprofundado, que se possa pegar esse texto como base, né. Eu acho que que é interessante, que ajuda o docente fazer esse trabalho mais aprofundada né então fica aí fica a dica. Pode ser um link também, né pode ter alguns links para textos completos também ajuda a gente bastante planejamento.	P8
140	q	Então eu acho que <b>seria bem interessante esse material [cap.4] vir antes</b> , contribuindo até pra essa metodologia decolonial, de explodir um pouco a forma como a gente é, está formatado né, para pensar as coisas, né. Esse engessamento da filosofia através desses estanques históricos assim eu acho que essa tensão é uma coisa que perspectiva decolonial tem que enfrentar.	P8
142	q	inversão para dar ênfase inclusive poderia rolar na <b>introdução</b> alguma coisa dizendo ali que se resolveu <b>inverter essa ordem porque talvez seja adotar no sentido mais radical uma perspectiva decolonial</b> . No sentido mais radical tomar uma atitude decolonial em relação à forma do texto.	P9
147	q	"eu não sei se é radical demais, mas eu acho que dava até para pensar <b>dois produtos</b> lá porque me parece que o último capítulo de fato tem uma independência muito evidente assim, né, em relação aos demais.	P9
151	q	concordar com as considerações que foram feitas antes. Em especial aquela do <b>deslocamento da filosofia africana pro início</b> . E parece, inclusive, talvez, seja radical dizer isso	P9
152	q	E um trabalho mais chato mas que talvez ajude os docentes que vão usar o material é <b>indicar a parte da bncc</b> que estão.	P9
154	q	outra coisa que é talvez também seja bacana assim seja <b>indicar nos capítulos as possíveis interdisciplinaridades</b> . Assinalar em <b>box</b> , já lá no material didático. Dizer "aqui dá pra fazer interdisciplinaridade com histórias aqui por causa disso, ou com biologia por causa disso...Tavez seja uma coisa que enriqueça o produto. E eu repito não é nenhuma crítica. Só estou a jogar ideias que talvez possam se aproveitar e elas podem ser perfeitamente ser jogadas fora se não forem úteis, não der tempo até lá.	P9

### APÊNDICE D – Citações por Categoria (Categoria Final 3)

Categoria Final 3: Aplicabilidade, potencialidades e limitações			
Nº da citação	Categoria Inicial	Conteúdo de Citação	Professor
11	d	E eu achei a sua atividade muito legal em termos de <b>interdisciplinaridade</b> , porque eu acho que ele consegue tanto trazer esse pensamento decolonial, tipo, é um produto que <b>busca outros atores, contra-hegemônicos</b> . Essas atividades, elas proporcionam essa interdisciplinaridade no sentido de incentivar o aluno na escrita, porque elas trazem questões à tona, muito interessante para escrever. Acho que mais voltada para o <b>ensino médio</b> , eu trabalho com fundamental.	P1
46	d	esse <b>tema vai além do transversal</b> , que inclusive teria espaço em toda rede, como disciplina que deveria estar no currículo comum do ensino( <b>em todos os seguimentos</b> devido a sua importância) na escola e seu entorno.	P11
53	d	Claro que o diálogo mais óbvio seria com <b>Historia</b> , mas tb com <b>todas as áreas de Ciências Humanas, além de Língua Portuguesa, Biologia</b> . Em História enriquecerá diversas temáticas do currículo. Poderá ser trabalhado tb como um <b>projeto interdisciplinar</b>	P12
107	d	you realmente fez uma <b>maneira interdisciplinar</b> eu consegui ver perfeitamente a principalmente naquela canção da Mangueira e com a proposta que você fez.	P5
13	ea	"Só que eu quero a cola de como faz a paradinha do <b>QR Code</b> que eu não sei, achei fantástico, achei fantástico	P1
57	ea	parabenizo pela escolha dos <b>QRcodes, dos vídeos e das falas de escritores</b> /pesquisadores negros.	P12
63	ea	A ideia dos <b>QRcodes</b> foi brilhante, assim como a sugestão dos <b>vídeos, das falas de escritores brasileiros</b> e problematizações para discussão/diálogo entre professor e alunos.	P13
136	ea	que é um material muito <b>bem elaborado</b> , assim já fiz algumas avaliações de livros didáticos e achei o material bem interessante, assim <b>diverso</b> , usando <b>imagens</b> que dialogam com o assunto que está sendo trazido. E os boxes, eu achei bem bacana	P8
5	fa	Eu queria dizer que sou Salgueiro, não sou <b>Mangueira</b> , mas esse samba, não tem jeito! É arrepiante.	P1
9	fa	A forma como você selecionou a questão dos, além dos autores que foram todos incríveis, eu acho que você trouxe todos os <b>autores essenciais</b> que estão falando sobre o tema e você conseguiu acrescentar outros autores, como Krenak, que estão falando disso na atualidade.	P1
14	fa	Você seleciona uma série do Netflix, que os alunos eles têm acesso a Netflix. Todo mundo pode assistir ao filme que foi <b>Guerras do Brasil</b> .	P1
59	fa	[capítulo 2]." A ideia de apresentar o <b>samba vencedor de 2019</b> foi ótima, traz muitas possibilidades na disciplina de História, dentro da sala de aula da EJA - Fundamental II, adaptando para uma linguagem mais simples.	P12
79	fa	E assim, a maneira como você apresenta no capítulo 1 é uma forma <b>muito didática</b> .	P2
81	fa	Sei que ela (a filha) seria enormemente representada em falar sobre Filosofia Africana, em saber todos esses nomes que você citou aí do	P2

		dicionário virtual, são <b>personalidades negras, mulheres negras</b> , que é simplesmente apagada.	
89	fa	Assim eu achei ótimo trabalhar com aquele quadrinho do <b>Torres-García</b> .	P3
90	fa	O <b>samba da Mangueira</b> toda vez que eu ouço... eu nem sou Mangueira, nem sou nada, eu gosto do Samba que <b>me representa</b> .	P3
100	fa	Eu achei incrível como que você conseguiu pegar a sua dissertação, toda a discussão teórica da sua dissertação e conseguir resumir ela de uma <b>forma acessível para quem está lendo</b> para quem não conhece passa uma pessoa que não ouviu falar sobre decolonialidade, sobre todos os conceitos que você apresenta. E como você descreve.	P4
102	fa	outra coisa que me <b>tocou</b> particularmente, não só como professor ou estudante de mestrado, mas enquanto pessoa, foi a atividade que você propõe para fazer uma pesquisa sobre a <b>história do nome</b> .	P4
104	fa	Também gostei da como você escolheu o material. A colega está aqui, até comentei com ela antes da aula: falei com você, você leu? É incrível! Você trabalhou esses <b>samba-enredo</b> , nós trabalhamos esse samba-enredo também na disciplina de PSA, eu achei incrível como você se aprofundou nesse samba- enredo.	P4
105	fa	aí eu achei interessante essa questão que você coloca aqui no seu trabalho que a gente, às vezes, procura os nossos a nossa os nossos ancestrais, né, quem era essas pessoas, no fim <b>a nossa história</b> também, ela é modificada. Então material para saber realmente a origem é difícil.	P5
132	fa	Eu gostei de várias coisas você tem fala que estão lá no livro né, <b>dialogar com um certos chavões de preconceito</b> ... Tem um box especialmente legal, em que você traz essa reflexão de “será que afirmar uma identidade étnico-racial é problemático?” Então é legal relacionar com esse senso comum né, que tá demais aí, inclusive, com o tampão aberto aí, explodindo aí na internet, sem muito controle nesse momento.	P8
19	fb	eu percebi na leitura do primeiro capítulo isso pode estar ser mais intenso do primeiro capítulo do que na sequência porque o primeiro capítulo, Como você mesmo disse, mais introdutório e mais interdisciplinar...então eu vi o surgimento de vários conceitos da decolonialidade tais como “eurocentrismo”, “divisão abissal” então existe assim uma sequência de conceitos que vão entrando e que eu <b>senti falta de ter um uma abertura maior para tematização do próprio conceito</b> . O que você faz no texto é você assume o emprego desse conceito e ilustra com passagens...não explicita o conceito. Você apresenta o conceito e ilustra esse conceito por uma passagem... mas fica faltando... Na minha opinião assim uma abordagem que analise esse conceito.	P10
20	fb	eu senti que, antes mesmo desse primeiro capítulo, existe a inserção de um <b>vocabulário</b> que já é típico da filosofia decolonial, que talvez seja melhor considerar assim “o que que eu posso colocar daqui a pouco e não agora” né penso especialmente na introdução em que aparecem quase no mesmo parágrafo “base monocultural”, “civilização moderna”, “grupos subalternizados”, “empoderamento”, isso para a gente eu acho que o professor não é um grande problema nas pro aluno estudantes a pode ser.	P10
32	Fb	Todavia ,não só por amor a filosofia, é preciso estar com uma navalha, ou espantado... <b>kkk "Epistemicídio"</b> , putz, preciso rever, meus conceitos e certezas, uma vez que ainda não encontrei razão... Estarei aberto, como sempre.	P11
37	fb	[a respeito do capítulo 3] [a respeito de <b>Marcien Towa</b> ] me vem um filósofo questionar o poder eurocêntrico, e reproduz o modelo!,kkk para ele Pierre de Bordieu, "La Reproduction... kkk...Mestre, a	P11

		jocosidade, não esconde a seriedade de buscar algo mais original, ao retratar essa crítica, uma protesta de modelo e leitura nova da filosofia.	
38	fb	[a respeito do capítulo 3][ a respeito do silogismo do racismo de <b>Marcien Towa</b> ] acho que foi nesse capítulo que um filósofo mexicano/ ou de camarões, fez um silogismo , do pq o negro é considerado inferiorizado, não precisava ser assim, uma vez que a maior inferioridade foi usar o Aristóteles para falar que precisa ser livre, entendendo que essa leitura é de século V ac.	P11
109	fb	Procura lá, <b>Sankofa</b> .	P6
111	fb	E aí faz uma referência ao massacre de mulheres no contexto da acusação de bruxaria e aí é importante ter a referência de que <b>não foram só mulheres europeias que foram massacradas</b> , né.	P7
112	fb	Acho que pode ser interessante citar <b>Filósofas Africanas</b> . A gente realmente tem um histórico muito masculino. Eu mesma só consigo citar duas, mas são autoras que já podem dar um caminho e a partir delas a gente poder conhecer mais. Então pensei na <b>Oyèronké Oyèwúmi</b>	P7
113	fb	Aí nesse sentido quando se fala na questão da decolonialidade eu tenho estado muito apaixonada por um autor, que é um professor na verdade da Unilab, lá na Bahia e ele é um professor congolês, <b>Bas'ilele Malomalo</b> e ele tem um artigo sobre decolonialidade negro-africana e eu achei esse artigo muito interessante porque ele traz inclusive definições importantes sobre o sentido de ser negro sentido de ser africano o sentido da diáspora em diálogo com documentos oficiais da própria União Africana e aí ele faz uma defesa importante de se considerar essa perspectiva da decolonialidade a partir dos referenciais africanos afrodiáspóricos e não apenas desse marco da colonização moderna europeia das Américas	P7
114	Fb	deixo aqui uma indicação que eu lembro: <b>Eu, Tituba a bruxa negra de Salem</b> . É um romance baseado na história real da Tituba que foi uma das primeiras Mulheres massacradas nesse contexto de acusação da bruxaria e uma mulher negra afrodiáspórica no contexto Colonial. Então é importante realmente trazer essa referência	P7
115	fb	E aí nesse sentido eu pensei muito no <b>Cheik Anta Diop</b> , que é essa pessoa muito importante, é um polímata senegalês formado em diversas áreas, química, física e filosofia. Ele era essa pessoa importante que resgata a africanidade da civilização de Kemet. É ele que vai trazer essa caracterização do Egito como “terra preta” que vai comprovar a negritude da civilização kemética e que também vai fazer todo uma crítica bastante interessante à cultura Nórdica ocidental.”	P7
122	fb	Eu pensei na <b>Sophie Oluwolle</b> que é uma filósofa nigeriana também é uma autora bastante interessante que pode pelo menos ser citada, né, como uma filósofa africana e a primeira Doutora em filosofia da Nigéria	P7
125	fb	Nesse contexto da narrativa da bruxaria a tem a própria <b>Silvia Federici, no Calibã e a bruxa</b> que vai falar como que essa prática também foi amplamente praticada no contexto Colonial das Américas do Caribe.	P7
127	fb	Tem o <b>Teóphilo Obenga</b> , que é um Historiador congolês que escreve livros sobre filosofia faraônica, ele também pode ser uma referência interessante nesses quadrinhos e para saber mais, para aprofundar.	P7
128	fb	você faz referência à filosofia da sagacidade, das tendências da filosofia profissional...acho importante citar o autor que faz essa classificação, o <b>Odera Oruka</b>	P7
3	g	Assim, foi muito <b>inspirador</b> ver essa apresentação, parabéns.	P1
7	g	Quero parabenizar você pelo seu trabalho incrível, te parabenizar mesmo. Dizer que achei <b>inspirador</b> seu trabalho.	P1

77	g	Apesar de minha <b>ascendência africana</b> por parte de <b>minha bisavó</b> materna, possuo ascendência portuguesa e alemã tanto materna como paterna que me caracterizam como a maioria dos brasileiros, que é um povo miscigenado.	P14
80	g	E eu queria destacar a questão da representatividade. Porque eu, uma mulher negra, eu terminei o ensino médio ha 15 anos atrás que eu passei no ensino médio todo ouvindo Platão, Parmênides, Aristóteles, Sócrates. Já era uma adolescente de axé que já tinha esse conceito da filosofia africana, já vivia isso na prática, mas eu não via isso na escola. Então para mim, tudo aquilo era assim, meio sem sentido. Por exemplo eu gostaria muito que a minha filha tivesse uma aula desse tipo.	P2
81	g	Sei que ela (a filha) seria enormemente representada em falar sobre Filosofia Africana, em saber todos esses nomes que você citou aí do dicionário virtual, são personalidades negras, mulheres negras, que é simplesmente apagada.	P2
83	g	...eu achei ele muito incrível me <b>tocou</b> bastante até pela questão racial por ser uma pessoa militante nessa área. Eu adorei parabéns.	P3
88	g	...parabéns. Assim, eu fiquei extremamente <b>encantada</b> com seu produto educacional. Assim, <b>sensibilizada</b> mesmo.	P3
91	g	... eu achei o seu produto educacional de uma <b>sensibilidade</b> ímpar, entendeu, porque assim, achei fantástico.	P4
92	g	...eu achei muito <b>sensível</b> .	P4
95	g	Eu hoje tenho 29 anos e <b>eu tenho uma bisavó</b> que eu queria ter ouvido falar dessa bisavó. Ela chegou me conhecia porque ela faleceu com 105 anos de idade. E lembrando que nós temos apenas 130 alguma coisa da 132 anos sei lá, do fim da escravidão, assinada no papel, em lei. A minha avó, a bisavó Dinha o nome dela, ela faleceu com 105 anos inclusive chegou a me conhecer, eu cresci ouvindo a minha avó descrevendo o como ela falava da escravidão, o que ela sofria, o que ela viu, e toda essa trajetória, não quanto à resistência, mas mais o lado mesmo de dificuldade enquanto uma pessoa negra que vivia no Brasil.	P4
97	g	..no meu caso específico, para mim, foi um <b>presente</b> porque, assim, é o meu tema de pesquisa! Eu também estou fazendo um trabalho decolonial, eu estou construindo um caderno de atividades sob perspectiva decolonial então para mim foi um privilégio.	P4
98	g	E aí eu vi isso não está inscrito no meu sobrenome e que o nosso nome, né, a <b>nostra história</b> , o que tem por trás, ela fala muito mais do que aquilo que a gente encontra nos livros dos materiais didáticos então por isso a importância de contextualizar. Eu entendi porque aconteceu comigo, aqui onde eu fiquei a tarde, a manhã inteira pensando sobre o meu nome."	P4
103	g	outra coisa que me <b>tocou</b> particularmente, não só como professor ou estudante de mestrado, mas enquanto pessoa, foi a atividade que você propõe para fazer uma pesquisa sobre a história do nome.	P4
6	h	<b>Quería que você publicasse</b> logo isso para poder referenciar e me utilizar dessa novidade, para mim vai ser muito produtivo.	P1
15	h	é um trabalho que de cara, a gente lendo, <b>dá vontade de te encontrar uma forma</b> né, dentro do planejamento do nosso atual planejamento, <b>tentar utilizar</b>	P10
16	h	acho que o <b>potencial de publicação</b> dele é muito grande	P10
18	h	eu espero que você <b>permita a utilização</b> dele assim que possível para a gente poder levar para os alunos, e poder também estudar através dele porque <b>eu aprendi muita coisa</b> até agora e vou terminar de ver para aprender mais então parabéns tá . O trabalho é muito bom	P10
24	h	[a respeito do capítulo 4] Parabéns pelo belíssimo trabalho, <b>espero fazer</b> uso. Axé	P11

138	h	Um material que achei <b>bem profícuo</b> mesmo para ser usado em sala de aula.	P8
146	h	esse material que tá muito bacana, eu <b>aprendi muito</b> lendo.	P9
153	h	Eu vi um monte de gente se referindo como livro e acho que tem razão. Eu acho bom, se virar um material editorial mesmo né, para que os alunos, as pessoas, tenham acesso, assim não tem muita gente falando livro. Acho que <b>a publicação pode ser bem importante.</b>	P9
2	i	...minha temática é justamente a <b>contra-hegemonia</b> . Eu não trabalho pelo caminho da decolonialidade. Minha orientadora é gramsciana, mas hoje em dia eu tenho buscado muitas outras fontes, tido muito contato, muita oportunidade de contato com a decolonialidade tanto através da Flávia e do Eduardo, que trouxeram diversos textos da Ivani e do Krenak. Enfim eu acho que eu tenho buscado também essa questão da importância das autoras mulheres mais presentes nos nossos trabalhos acadêmicos também né, para gente começar a trazer isso para o campo científico, trazer esse discurso contra-hegemônico dentro dessa hegemonia do discurso científico.	P1
4	i	E achei essas atividades extremamente interessantes porque ao mesmo tempo eu trabalho com turmas de projeto, então eu trabalho também com esse <b>viés interdisciplinar</b> buscando trabalhar junto a história, geografia e a língua portuguesa.	P1
86	i	Eu já tinha pensado em relacionar aquele <b>documentário do Krenak</b> com a minha tarefa.	P3
106	i	E sobre os <b>sobrenomes</b> , é até uma curiosidade, né, que eu vou compartilhar com vocês, é que a minha eu tenho uma irmã que viaja muito e o meu sobrenome é XXXX XXXX...	P5
108	i	agora eu vou contar uma coisa que <b>eu só fui saber essa história quando eu fiz um curso de Afro-descendente na FAETEC</b> , não faz muito. Você já ouviu falar de uma letra...a gente chama de letra, ele tem um símbolo <b>SANKOFA</b> , é uma espécie de letra de um cisne com a cabeça voltada pra trás...	P6
21	o	E aí aqui eu falo com uma pessoa que tem se dedicado a tentar incluir cada vez mais essas questões no planejamento mas sem especialização sem ter feito uma pesquisa nesse sentido ou seja esse professor que é tá tentando mas não tenho background um professor se dedicou essas questões têm. Aí eu e aí eu me vejo como, por enquanto, pelo menos como a maioria dos professores e está buscando <b>recursos</b> . E aí recursos como que você produziu são muito bem-vindos.	P10
62	o	Mesmo as Leis sendo aprovadas em 2003 e 2008, a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena <b>ainda são pouco apresentadas nos materiais didáticos</b> da educação básica. A predominância é da história ocidental europeia. O que gera um grande gasto de tempo para procurar bons materiais sobre os povos colonizados para a produção de aulas e discussões. E infelizmente, ainda é muito <b>difícil encontrar material sem estereótipos</b> sobre os povos indígenas brasileiros.	P12
68	o	[sobre políticas de cotas] É uma <b>política de reparação</b> e já deveria ter sido implementada há muito tempo. Mas deveria ser acompanhada de <b>políticas sociais</b> contundentes contra o racismo e a desigualdade, em particular na <b>educação</b> .	P13
119	o	eu acho essa <b>proposta</b> muito importante, muito pertinente e muito bacana	P7
123	o	Muito importante essa <b>iniciativa</b> de produção de material didático sobre esse tema especificamente.	P7
25	oaa	a Constituição da república, já nos seus artigos, traz a leitura que somos iguais, e essa isonomia precisa ler que os desiguais são iguais sim, porém merece um tratamento como desigual à medida da sua desigualdade, para alcançar essa igualdade, que se lê <b>isonomia</b> ,	P11

27	oaa	compreendo o que o ator americano Morgan Freeman externou que precisamos na verdade de uma consciência humana, será ideal, mas como não vivemos em Shangrilá, <b>precisamos de direitos e garantias</b> , pois já com eles somos desrespeitados, imagina, legisladores, gestores e judiciário jogando contra. Então neste sentido, se faz necessário as cotas.	P11
33	oaa	todo cuidado é pouco em relação ao <b>racismo estrutural, este é muito pior pq habita em nossa "consciência"</b> , se podemos chamar essa ação /omissão, <b>velada conspirando contra o bem social</b> , de consciência. Uma breve digressão...	P11
36	oaa	[a respeito da política de cotas] os fins precisam justificar os meios, como o texto alertou, de uma maneira geral se temos por presunção (aqui se presume) 50% de afrodescendentes, não tem pq, ter o dobro de <b>oportunidade</b> o outro lado, isso denuncia a violência que é o <b>racismo estrutural</b>	P11
56	oaa	O racismo é um problema mundial, sem dúvidas. E no Brasil, por conta do mito da <b>democracia racial</b> , o racismo atua cruelmente de forma velada.	P12
73	oaa	Penso que <b>já foi mais grave</b> . As pessoas não tinham consciência de sua realidade, porque era banalizado e aceito pela sociedade brasileira.	P14
29	r	Reinventaram essa leitura, a polidez, <b>embranquecimento da nossa cultura</b> , semelhante as jusuítas faziam aos índios, catequizando sem necessidade os mitos deles.	P11
30	r	temos <b>um representante da Fundação Palmares</b> que luta para autofagiar conquistas.	P11
42	r	[sobre a atual abordagem da a temática racial e filosofia africana nos livros didáticos] " <b>falta literatura, há esvaziamento de valores</b> , e sobre isso, precisamos ter <b>cuidado com as referências, fontes confiáveis</b> , fidedignas, vez que a questão é merecedora de total o respeito e compromisso com a verdade. Ademais, se isso, não for respeitado, poderá não trazer luz a questão, inclusive às avessas, poderia banalizar questões tão sérias, necessárias, e assim não colaborar, agravando a situação da falta de inclusão da temática.	P11
44	r	[sobre o racismo] mas <b>precisamos separar, das fantasmagorias</b> e do viés político partidário., é algo maior, e precisa ser levado a sério, como foi tratado nesta pesquisa.	P11
54	r	é uma forma de <b>reparar a injustiça social, econômica e cognitiva</b> que os povos negro e indígenas sofreram por séculos em nosso país, sendo escravizados, marginalizados e tendo suas histórias silenciadas. As cotas raciais representam a oportunidade desses povos alcançarem graduações e pós-graduações, ocupando espaços acadêmicos, científicos, sociais e culturais que lhes foram negados por muito tempo.	P12
55	r	Mesmo as Leis sendo aprovadas em 2003 e 2008, a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena <b>ainda são pouco apresentadas nos materiais didáticos</b> da educação básica. A predominância é da história ocidental europeia. O que gera um grande gasto de tempo para procurar bons materiais sobre os povos colonizados para a produção de aulas e discussões. E infelizmente, ainda é muito difícil encontrar material sem estereótipos sobre os povos indígenas brasileiros.	P12
68	r	[sobre políticas de cotas] É uma <b>política de reparação</b> e já deveria ter sido implementada há muito tempo. Mas deveria ser acompanhada de <b>políticas sociais contundentes contra o racismo e a desigualdade</b> , em particular na educação.	P13
71	r	Concordo que as <b>cotas raciais</b> são importantes para a diminuição da desigualdade e racismo no Brasil, porque no período escravagista e mesmo depois da libertação dos escravos, estes e seus filhos não podiam estudar nas escolas. Tanto que minha avó, filha de escravos, teve preceptores em casa.	P14

76	r	[temas apontados pela lei 10639] Essas questões <b>são suficientemente abordadas nos livros didáticos</b> utilizados nas escolas em que leciono."	P14
85	r	...porque assim, é muito difícil <b>ressignificar</b> esse Brasil para as crianças no período pós-golpe. E se eu tenho essa bandeirinha na minha geladeira é para ser educativo para o meu filho entender o que é o Brasil. Porque, na verdade, às vezes ele não tem o privilégio de ter essas discussões na escola dele e eu acho que infelizmente a escola não faz.	P3
12	r	<b>eu relaciono muito sempre essa questão do discurso hegemônico à globalização</b> , né, que essa busca pela inserção dos indivíduos nessa lógica global de produção de aquisição de bens tecnológicos... enfim daí por diante..."	P1
26	s	a importância deste trabalho em tela, em ir além do esperado de um excelente livro/pesquisa- que num bom sentido funciona (também) como um <b>"manual" pedagógico</b> , uma luz para somar as poucas e boas referências, confiáveis no setor. Fazer filosofia à luz da filosofia africana, foi ótima ideia. Facilitando, para todos nós educadores, amantes da boa didática.	P11
28	s	o vejo como um <b>material plural</b> , apesar de focar na temática da negritude. É amplo e cabe ao docente fazer os recortes, baseado no que tem em mente, ou seguindo o planejamento prévio de sua abordagem... Entretanto o vejo também como um belo manual, eu gosto de trabalhos assim, pois há n possibilidades de trabalhar, pode o texto como um todo, e seguindo seu fluxo dos capítulos, ou não, sendo trabalhado em fragmentos...	P11
61	s	Acho que para o <b>Ensino Médio o material sompode ser usado em parte</b> , já que o debate travado trará dificuldades de compreensão em alguns trechos .	P12
69	s	Atua na área de <b>História</b> e vejo várias possibilidades de usar o material em minhas aulas, como quando trabalho: a História da África, a vinda do povo africano como escravizado e objetificado para o Brasil, as manifestações da cultura afro-brasileira que resistiram ao silenciamento colonial europeu, o racismo atual no Brasil, a luta por espaço físico e social dos povos originários do Brasil, datas "comemorativas" que necessitam de discussão como o dia do índio, a consciência negra, entre outras	
70	s	A cultura afro-brasileira é abordada nos livros didáticos de História e de Artes. Deveria ser apresentada sob o enfoque de <b>cada disciplina</b> em seus respectivos livros didáticos.	P14

### APÊNDICE E – Citações por Categoria (Categoria Final 4)

Categoria Final 4: Comentários Pontuais e Avaliações Positivas			
nº da citação	Categoria Inicial	Conteúdo de Citação	Professor
101	b	Gostaria de parabenizar. Todo mundo está falando mas é verdade, e seu produto educacional está <b>maravilhoso</b> .	P4
22	b	eu achei por <b>muito bom</b> , parabéns, pelo trabalho	P10
23	b	<b>trabalho é incrível</b>	P10
118	b	ela também <b>elogiou</b> muito trabalho	P7
120	b	eu <b>gostei</b> muito	P7
121	b	Eu louvo muito essa <b>iniciativa</b>	P7
126	b	queria <b>parabenizar</b> a autora pelo trabalho	P7
24	b	[a respeito do capítulo 4] Parabéns pelo <b>belíssimo trabalho</b> , espero fazer uso. Axé	P11
50	b	precisamos <b>defender a nossa gente, nossa identidade, a nossa cultura e memória social</b> , que perpassa pela etnia africana- extremamente agredida em todos, os tempos, antes o capoeirista era vagabundo, o preto/negro era enfezado, tomava merda na cabeça desde a praça XV, precisamos lutar contra isso contra essa triste história, e não basta só ter capoeira na academia de bacana, e ser praticada por europeus e seus descententes é preciso respeito, direito de um sempre precisa terminar ao iniciar o outro, neste país laico, maculelê, umbanda, cadombrê, urumilá, batuque, samba, rebolado, abadá, axé precisam ter seu espaço na cultura e não precisam ser algo velado. Inclusive externado com muito respeito como é o caso deste trabalho	P11
60	k	[sobre capítulo1] Achei o mais <b>didático</b> dos capítulos.	P12
67	k	[capítulo1]Excelente capítulo, traz informações muito necessárias <b>para professores de todos os segmentos</b> da educação básica e para alunos do <b>Ensino Médio</b> . Como professora de História consigo utilizar todo o capítulo em minhas aulas, <b>adaptando para uma linguagem mais simples para a EJA - Fundamental II</b> .	P13
75	k	[sobre o capítulo 1] É preciso destacar a igualdade de direitos, o respeito mútuo entre seres humanos iguais, com características físicas diferentes e <b>evitar o racismo inverso</b> .	P14
32	l	Todavia, não só por amor a filosofia, é preciso estar com uma navalha, ou espantado... <b>kkk "Epistemicídio"</b> , putz, preciso rever, meus conceitos e certezas, uma vez que <b>ainda não encontrei razão...</b> Estarei aberto, como sempre.	P11
39	l	[Capítulo 2] Penso que <b>fez uma leitura particular, da epistemologia</b> , tenho visão contrária, percebo a importância da decolonização, porém acredito, não que é um problema de "régua", Até porque as abordagens são metafísicas, há uma certa liberdade ou produzir, e este trabalho traçando este caminho. Algumas abordagens são fantasmagóricas, precisamos fugir disso, assim como em certas posições ter uma postura retórica, para fazer valer a posse do todo	P11

59	l	[capítulo 2] A ideia de apresentar o <b>samba vencedor</b> de 2019 foi ótima, traz muitas possibilidades na disciplina de História, dentro da sala de aula da EJA - Fundamental II, adaptando para uma linguagem mais simples.	P12
64	l	[cap. 2] <b>Achei que terminou meio de repente. Me pareceu uma pequena introdução ao capítulo 3.</b> Mas tenho q olhar p relembrar melhor.	P13
74	l	[capítulo 2] É preciso enaltecer os grandes expoentes brasileiros afro-descendentes, muitas vezes desconhecidos e pouco divulgados, como forma de mostrar seu valor, sua inteligência, sua capacidade em todas as áreas e infundir orgulho de seus antepassados e contemporâneos. <b>Criar autoestima</b> nos povos indígenas e afro-descendentes de sua autoimagem, pelo reconhecimento de seus saberes ancestrais, que transparecem na sua música, na sua literatura, na culinária, em diferentes profissões e na cura medicinal, para citar alguns exemplos.	P14
31	m	tenho a certeza que precisamos direcionar os holofotes para cultura que vem da africa, o pertencimento dessa etnia aqui, vez que somos parte dela. <b>Mas, que nenhum momento precisamos fazer uma autofagia</b> , vista na semana modernista de SP. [...] <b>não precisamos desconstruir para construir</b> , em certas posições e essa é uma delas. Quero ser apresentado, a exímios autores, assim como esses que me comova, me sensibilize a tecer comentário construtivos. E o texto me mostra isso...Até pq, me abre essa lacuna <b>para dialogar, essa popperiana, que acabei de criticar pelo Paul Feyerbend</b> , que a metafísica me permite.	P11
35	m	Vejo como interessante certas posições do Paul Feyerbend, pois ele defende que certas <b>situações são incomensuráveis, incomparáveis...</b> E é um pouco, sacal, ter que construir uma verdade refutando outras teorias [...] Pois, quem pretende dizer algo, que diga, de maneira fundamentada. [...] a Filosofia Africana tem muito a dizer, e que isso não significa afirmar que precisa lutar no campo das jurisdições e acadêmico, com algo mais tradicional.	P11
38	m	[a respeito do capítulo 3][ a respeito do silogismo do racismo de <b>Marcien Towa</b> ] acho que foi nesse capítulo que um filosofo mexicano/ ou de camarões, fez um silogismo , do pq o negro é considerado inferiorizado, não precisava ser assim, uma vez que a maior inferioridade foi usar o Aristóteles para falar que precisa ser livre, entendendo que essa leitura é de século V ac.	P11
39	m	[Capítulo 2] <b>Penso que fez uma leitura particular, da epistemologia, tenho visão contrária</b> , percebo a importância da decolonização, porém acredito que não é um problema de "régua", Até porque as abordagens são metafísicas, há uma certa liberdade ao produzir, e este trabalho traça este caminho. Algumas abordagens são fantasmagóricas, precisamos fugir disso, assim como em certas posições ter uma postura retórica, para fazer valer a posse do todo.	P11
58	m	[cap. 3] Capítulo muito bem construído! <b>Necessário ao professores e alunos</b> de Filosofia, e a quem, como eu que, gosta da área. Linda estética e conteúdo bem embasado. <b>Aprendi muito.</b> Mais específico para a disciplina de Filosofia, mas com certeza pode contribuir para a formação de professores interessados na prática decolonial e antirracista.	P12
65	m	[cap. 3] Achei esse <b>o mais difícil</b> para os alunos e um pouco <b>repetitivo.</b>	P13
40	n	[capítulo 4] Brilhante capítulo, <b>faz a síntese</b> , gostei e com certeza terei que ler outras vezes (sou disléxico) o que li, gostei e acho que, o assunto foi além de muito bem fechado, e possibilitou reticências...	P11

66	n	[capítulo 4] Gostei bastante e aprendi. Acho q seria legal <b>procurar produções artísticas africanas - livros, músicas, pintura, filmes</b> - que pudessem se encaixar nos quadros " repensando" ou mesmo no corpo do texto.	P13
72	n	Dentre as contribuições de vertentes filosóficas universais, produzidas por intelectuais africanos, me chamou particularmente a atenção, o fato dos filósofos gregos terem se apropriado do conhecimento filosófico dos <b>egípcios</b> .	P14
116	p	E aí nesse sentido eu <b>queria contribuir</b> , assim, mas nada super...Nenhuma crítica, nada que você tem que fazer	P7
124	p	não apenas a ideia de fazer esse material mas de <b>poder trocar com pares</b>	P7
143	p	acho muito, muito <b>enriquecedor</b> muito bacana uma maneira bastante bacana de validar o produto.	P9
144	p	agradecer assim pelo convite para <b>participar aí junto com todo mundo</b> .	P9
145	p	E aí eu falo isso na mesma chave falada lá no início né, de enfim, <b>pensar junto, dialogar</b> , não é nenhuma crítica ao trabalho que eu acho que tal como está é excelente.	P9