

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SANDRA BEATRIZ MORAIS DA SILVEIRA

CULTURA AFRO-BRASILEIRA UMA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO

Porto Alegre
Novembro - 2010

SANDRA BEATRIZ MORAIS DA SILVEIRA

CULTURA AFRO-BRASILEIRA UMA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marlene Ribeiro

Porto Alegre
Novembro de 2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
Bibliotecária responsável: Eliane Maria Severo Gonçalves CRB-10/796

S587c Silveira, Sandra Beatriz Morais da
Cultura afro-brasileira uma perspectiva para a educação /
Sandra Beatriz Morais da Silveira. - Porto Alegre, 2010.
150 f.
Orientadora: Marlene Ribeiro.
Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
1. Ensino e aprendizagem : Cultura afro-brasileira. 2.
Ensino e aprendizagem : Cultura negra : Brasil. 3. Educação :
Ações afirmativas : Brasil. I. Ribeiro, Marlene. II. Universidade
Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDU 371.214(81)

SANDRA BEATRIZ MORAIS DA SILVEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação

Aprovada em 07 de dezembro de 2010.

Prof^a. Dra. Marlene Ribeiro
(Orientadora –PPGEDU/UFRGS)

Prof^a Dra. Carmem Lucia Bezerra Machado
(PPGEDU/UFRGS)

Prof^a.Georgina Helena de Lima Nunes
(UFPEL)

Prof^o Dr. Jorge Manoel Adão
(Universidade Estadual de Goias)

Dedico a todas as pessoas que cotidianamente enfrentam os malefícios de uma sociedade racista e discriminadora, mas com dignidade encontram forças para continuarem lutando para sua transformação.

AGRADECIMENTOS

Observando as regras da boa educação africana, ao concluir este trabalho, quero agradecer....

.....a minha família, em primeiro lugar. Aos meus pais, Iracema e Lauro da Silveira (*in memoriam*), que desde cedo me ensinaram a lutar por um ideal.

.....às amigas e amigos, educadores, pesquisadores e ativistas que colaboraram para que eu conseguisse concluir este trabalho, pela amizade, força e pela confiança em mim depositada.

.....à Marlene Ribeiro, minha orientadora, pelo apoio e encorajamento. Sou-lhe grata.

O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

(Amadou Hampâté Bâ, 2003, p.175)

RESUMO

A presente tese de doutoramento consiste no resultado de uma pesquisa teórico-conceitual sobre cultura negra afro-brasileira, tendo como base a Lei n.10.639/03 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira. Com esta pesquisa, abordamos as matrizes teóricas visando reconstruir sócio-historicamente o pensamento racial vigente no país, sob a perspectiva do dispositivo de racialidade. Sempre atentas à questão de dominação racial imposta pela hegemonia de um povo sobre outros, buscamos completar o estudo resgatando a noção de racismo, negritude, identidade e relações raciais, visando criar o cenário de institucionalização da Lei n.10.639/3 frente à realidade brasileira. Lançamos um olhar histórico sobre o processo de constituição do movimento de negritude mundial e sua repercussão no movimento negro brasileiro, desmistificando a democracia racial, responsável por camuflar em nossa sociedade o localizador do poder e a dominação de classe. Democracia racial que sempre manteve a supremacia branca europeia. Realizamos uma breve abordagem do conhecimento afrocêntrico, e sua relação com a cultura negra. Situamos a produção e hierarquia do conhecimento no contexto da cultura universal e das culturas específicas, influenciadas pela subordinação dos negros aos brancos e a concomitante crença institucionalizada de que a dominação branca é uma função da inerente superioridade branca. Consideramos as raízes históricas e conceituais de cultura e diferenças culturais, bem como do contexto ideológico no qual se desenvolvem. Recorremos à teoria multiculturalista crítica e à literatura elaborada por autores clássicos dos Estudos Culturais, visando maior apreensão da cultura afro-brasileira. Consideramos as formas que o psíquico se desenvolve nas relações raciais, pois cada contexto histórico, cada época, gera a estrutura psíquica necessária para sua manutenção. Abordamos aspectos culturais da educação, e aspectos filosóficos do pensamento africano, que poderiam contribuir para o fortalecimento de uma educação que trabalhe com relações raciais e a diferença identitária. Focalizamos historicamente a constituição das políticas de ações afirmativas e sua relação contextualizada com a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira no sistema nacional de ensino. Lei esta que é referência central de origem ao estudo da cultura negra, aqui nesta tese apresentada. Consideramos com crítica o não reconhecimento da produção intelectual dos negros. Dedicamos uma parte deste estudo para a inserção ilustrativa de práticas educacionais, que reforçam a marca das presenças da cultura nagô na constituição e manutenção das identidades de resistência da população negra baiana. A temática cultura negra exige um permanente e contínuo estudo, pois compreendemos que ao estudá-la é necessária uma conjunção de várias disciplinas, e atentarmos para uma reflexão teórico-conceitual focada na práxis, a prática, a vivência, principalmente em se tratando de cultura de grupos específicos, cuja protagonismo desse processo deve ser de seus intelectuais orgânicos, pela vivência dela subtraída e refletida num profundo exercício de práxis. A temática não permite generalizações nas suas conclusões.

Palavras chaves: Cultura. Racismo. Identidade. Políticas de ações afirmativas. Educação.

ABSTRACT

The present doctoral dissertation is the result of a theoretical and conceptual study on Afro-Brazilian black culture, based on Law no. 10.639/03, which makes teaching of Afro-Brazilian history and culture mandatory. This research approached theoretical matrices with the aim of socially and historically rebuilding the current racial thinking in the country under the perspective of the raciality device. Always alert to the issue of racial domination imposed by the hegemony of one people over another, we tried to complete the study by rescuing the notion of racism, blackness, identity, and social relationships in order to create the institutionalization scenario of Law no. 10.639/3 in the Brazilian reality. We cast a historical look on the development process of the blackness movement worldwide and its implications on the Brazilian black movement. We identified racial democracy, responsible for camouflaging in our society the location of power and class domination. Such racial democracy has always maintained the European white supremacy. We performed a brief approach of the afrocentric knowledge and its relation with black culture. We located the production and hierarchy of knowledge within the context of universal culture and specific cultures. Influenced by the black people subjection to the whites and the concomitant institutionalized belief that the white domination is an inherent function of white superiority. We considered historical and conceptual roots of culture and cultural differences, as well as ideological context in which they developed. We resorted to the critical multiculturalist theory and to the literature published by classical authors of Cultural Studies, aiming to obtain a deeper understanding of the Afro-Brazilian culture. We considered the forms in which the psychic is developed in racial relationships. Because each historical context, each period of time generates the psychic structure required for their maintenance. We historically focused the constitution of affirmative action policies and their contextualized relation with Law 10.639/03, which makes teaching of Afro-Brazilian history and culture mandatory in the national teaching system. Such Law is a central reference of origin to the study of black culture presented in this dissertation. We critically considered the lack of acknowledgement of the black people's intellectual production. We approached cultural aspects of education, and the philosophical aspects of the African thinking, which might contribute to strengthening an education that works with racial relationships and identity difference. We dedicated part of this study to an illustration of educational practices reinforcing the sign of presences of *nagô* culture in the constitution and maintenance of resistance identities in the black population from Bahia. The theme of Black culture demands a permanent and continuous study, since we understand that the combination of several areas is required to analyze it. It is also necessary to be alert to a theoretical and conceptual reflection focused on praxis, especially when it comes to resistance culture, whose key role of this process must be one of its members, relying on the political and strategic role of its organic intellectuals, by the experience subtracted from it and reflected on a deep praxis exercise. The theme does not allow generalizations in its conclusions.

Keywords: Culture. Racism. Identity. Affirmative action policies. Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
1 O DISPOSITIVO BRASILEIRO DE RACIALIDADE	16
1.1 RACISMO E IDENTIDADE.....	28
1.2 NEGRITUDE E RELAÇÕES RACIAIS	40
2 CONHECIMENTOS UNIVERSAIS E CONHECIMENTO ESPECÍFICO	51
2.1 CULTURA, CULTURAS E DIFERENÇAS.....	69
2.2 CULTURAS, SABERES E PODERES	83
3 UMA EDUCAÇÃO COM CULTURAS	87
3.1. POLÍTICAS PÚBLICAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS	93
3.2 PENSAMENTO AFRICANO NA EDUCAÇÃO.....	99
3.3 PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM DESTAQUE	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS.....	134
OBRAS CONSULTADAS.....	144
ANEXO	149

APRESENTAÇÃO

A historiografia oficial não conta que os negros resistiram violenta e sistematicamente à escravidão e, após libertos da situação de cativo, quando da promulgação da “Lei Áurea”, continuaram, porém, despossuídos. Vagavam sem condições para seu autossustento e sem trabalho no campo, que começava, então, a ser feito pelos trabalhadores imigrantes, trazidos da Europa, na perspectiva do “branqueamento” da população como passaporte ao mundo “civilizado”. Restava aos negros o trabalho doméstico. Assim, quando comparados aos europeus, os negros eram considerados como animais e vistos como preguiçosos, incompetentes.

Na sociedade brasileira, os negros são considerados juridicamente como capazes de ocupar espaços iguais aos demais, porém, de fato, deles são impedidos de desfrutarem de qualquer benefício; com isso, têm sido marginalizados, estigmatizados, marcados pela cor que os diferencia(va) e discriminados por tudo e por todos de acordo com o que essa marca possa representar.

Em função de nossa formação como assistente social e socióloga, o trabalho foi sempre dirigido às classes subalternas. E aprendemos a interagir respeitando seus saberes, suas culturas, sem hierarquizar-las. Reconhecemos que um mesmo meio cultural pode assumir significados diferentes para diferentes indivíduos nele imersos e, no momento da ação, ocasionar diferenças de comportamento, conforme o modo de assimilação dessa cultura e os diferentes tipos de racionalidade empregados pelos indivíduos.

Quanto mais as pessoas assimilam subjetividades associadas à obrigatoriedade das regras, mais a previsibilidade aumenta. E é só quando as pessoas aceitam este quadro normativo que a institucionalização se completa. É desta experiência que partimos para o estudo histórico nesta tese sobre o que fundamenta as concepções de cultura e de raça, que se mantêm como demarcadoras da definição das identidades que constituem a realidade social brasileira.

Afirmam os autores, Bogdan e Biklen(1991, p.54 e 98), que vivemos na imaginação: contexto bem mais simbólico do que concreto. A realidade só se dá a conhecer da forma como a percebemos. Entendemos que nossa escolha em realizar

uma pesquisa bibliográfica deveu-se ao fato da orientação da banca de qualificação, que avaliou nosso projeto de doutorado. Diante do reduzido material existente sobre o tema, bem como de espaços de discussões, numa aproximação epistemológica optamos por trabalhar com os autores clássicos dos Estudos Culturais.

A cultura, além de influenciar a maneira como os conhecimentos são selecionados, ela própria é elemento de seleção. A cultura organiza valores e significados da sociedade, mas também os institui ao possuir o poder de explicar e coordenar as relações sociais e em fazer seleções do que é válido e aceito.

Em janeiro de 2003, no Brasil, é sancionada a política de Ação Afirmativa – Lei 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para implementação da mesma. Sabemos que a LDB, como definidora de uma política de Estado, em nível nacional, possui alçada e jurisdição do Governo Federal e nesta instância sua aplicação é relativamente simples.

Porém, sua aplicação aos estados da federação e aos municípios é complexa, exigindo diálogo, orçamento, formação continuada, leitura das diferenciações e emprego de estratégias específicas para materialização daquela Lei. Em março de 2008 é sancionada a Lei n. 11.645 – que altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que fora modificada pela Lei nº. 10.639, e 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”.

Mesmo considerando a relevância da inclusão no currículo oficial da cultura e história indígena, neste nosso estudo vamos priorizar a abrangência específica da Lei 10.639/2003 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Educação Nacional, e neste, o enfoque central será a cultura afro-brasileira.

Em consequência desta lei, alguns procedimentos foram adotados. O Ministério da Educação – MEC instituiu a Comissão Assessora de Diversidade Para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes – CADARA, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, cuja equipe constituiu-se de professores/as de universidades federais e estaduais das cinco regiões do Brasil. Na representação ministerial do Governo Federal, participamos durante quatro anos, representando a Fundação Cultural Palmares/Ministério da Cultura.

A CADARA, acima referida, tem por finalidade assessorar, propor, discutir, avaliar e acompanhar a implementação da Lei n.10.639/03 no sistema de ensino brasileiro. Dessa forma, em novembro de 2004, participando do Seminário sobre Educação, promovido pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, em Brasília, ouvimos a seguinte afirmação de uma professora/participante (Olícia; nome fictício): “Já que querem que falemos de cultura afro-brasileira em sala de aula - só para a gente ter mais trabalho”. Afirma ela então: “Eu entro na Internet, vejo alguma coisa sobre capoeira e desenvolvimento em sala de aula”.

Mesmo considerando simplista a “solução” da professora Olicia (nome fictício), devemos considerar que ela nos provocou um sentimento de indignação e de inquietude acadêmica a ponto de nos questionarmos sobre qual seria o conceito de cultura negra afro-brasileira que professores/as iriam ministrar em suas salas pelo Brasil afora.

Assim como a professora, muitos de nós desconhecemos e ignoramos a temática cultura negra, embora não estejamos aqui falando da exclusividade que lhe é dada, no tocante a sua expressão artística. Estamos falando da produção de conhecimentos, valores, visão de mundo, de uma possível e necessária inserção política/poder.

O processo de desenvolvimento do mestrado fortaleceu nosso propósito de continuidade ao processo de construção do conhecimento, do exercício acadêmico de temas como educação, relações raciais e movimentos sociais. Aliando-se às novas responsabilidades profissionais que passamos a desenvolver junto à Fundação Cultural Palmares, vinculada do Ministério da Cultura, incluímos, como prioritária, a carência de produção científica na temática cultura negra afro-brasileira de que decorre a importância e a urgência de aprofundá-la.

Inclui-se nestes critérios, também, o fato de a educação ter sido eleita pelo Movimento Negro brasileiro como área estratégica para a promoção da igualdade racial. Reafirmamos, desse modo, que este conjunto colaborou para escolha do tema de pesquisa que nos propomos a ampliar e aprofundar em nossa análise teórico-conceitual da cultura negra afro-brasileira e sua relação com a educação crítica.

Com intuito de contemplar a indagação acima, constituímos como objetivo central deste estudo: analisar a realidade brasileira com base nas relações raciais e as noções de poder, racismo, identidade, cultura hegemônica. Também entendemos que a Lei n.10.639/03 vem em cumprimento do estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, §, Art.242, Art.215 e Art.216.

Esta Lei também intenta assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de oportunidades, assim como garantir igual direito às histórias e às culturas que compõem a nação brasileira. Ela nos incentiva mais uma vez à reflexão sobre o papel estratégico da cultura negra afro-brasileira no enfrentamento ao racismo, no Brasil.

Neste momento, pretendemos apresentar nossas principais e inconclusas reflexões teóricas sobre cultura negra e, também, socializar nosso aprendizado, o qual começou por registrar a leitura e reflexão de: lemos livros, revistas, relatórios, projetos, planos

sobre a temática produzidos no interior da administração pública federal e estadual. Assistimos e analisamos fotos e registros fotográficos. Juntas, essas fontes nos ajudaram a formar um quadro aproximadamente bem documentado de um pequeno mas significativo esboço teórico sobre cultura negra afro-brasileira no sistema de ensino no Brasil.

A produção acadêmica é muito restrita; a busca de fontes fidedignas nos transforma em autodidatas naqueles processos de produção de conhecimento em que faltam pesquisadores especializados e livros; nesse caso, dependíamos de bibliografia estrangeira, com custo alto e de difícil acesso. A seleção de autores foi baseada numa leitura preliminar das principais obras sobre cultura negra. Consideramos as noções de políticas de Ações Afirmativas, cultura, racismo e poder como categorias centrais do estudo.

Acolhemos, embora com certo temor, a sugestão da banca de qualificação do projeto de doutorado da UFRGS. Temor este que se traduziu na busca exaustiva por realizar uma pesquisa bibliográfica, aliada ao sentimento de incompletude absoluta; quanto mais líamos, mais nos dávamos conta de que a sugestão da banca estava correta.

Este estudo encontra-se na ótica da pesquisa educacional qualitativa e nos valemos de diversos procedimentos e fontes para obtermos uma aproximação mais real possível do que as pessoas (lideranças, professores, ativistas, pesquisadores) queriam dizer quando elas falavam de cultura, cultura negra não sob a ótica exclusiva da arte. Assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, recorreremos às reflexões próprias do campo da literatura, da história, das ciências sociais, da psicanálise e da educação propriamente dita.

Portanto, propomo-nos a realizar uma pesquisa envolvendo conhecimentos interdisciplinares. Buscamos nas teorias de Michel Foucault a associação da teoria do poder com o dispositivo de racialidade, na teoria de Boaventura de Souza Santos o aprofundamento do conceito sobre epistemicídio e ecologia do saber. Sobre a forma de construção de saber e sua relação com o poder – o dito do reconhecimento sem hierarquias entre as diferentes culturas – buscamos referências em Homi Bhabha. Entre outros autores, encontramos na obra de Muniz Sodré o reconhecimento e o conhecimento da cultura negra brasileira, neste, referenciada basicamente pela cultura africana, em especial a Nagô.

Cultura Nagô, cuja formação básica encontra-se no estado da Bahia, neste caso em especial na sua capital Salvador. Nesta capital residimos durante 32 meses, por questões profissionais. Foi quando elaboramos o projeto de pesquisa de doutorado, no qual pretendíamos desenvolver uma pesquisa empírica. Com isso, demos início ao processo de aproximação com objeto da pesquisa, e entendemos que, mesmo com a mudança do enfoque sugerido pela banca do doutorado, optamos por incluir ilustrativamente algumas dessas práticas educacionais. Bahia é estado responsável por grande parcela de práticas educacionais informais, que serviram de subsídio para a elaboração da Lei n.10.639/03.

Cultura negra afro-brasileira é um conjunto de valores que possui significado para o grupo em termos de sua identidade, sua forma de pensar, viver e ver o mundo, que está aliada à liberdade, ao enfrentamento e combate ao racismo e toda forma de discriminação. cremos no seu papel de alimentar e fortalecer aos seus integrantes, uma vez que a cultura possui aspectos subjetivos e objetivos.

Diante destas considerações, voltamos a questionar, ou melhor, retornamos ao ponto de partida que deu origem a este estudo: que cultura negra será ministrada pelo sistema de ensino do país, que de fato resulte no combate ao racismo? Temos a clareza, entretanto, que esta questão central não esgota a discussão, que é muito rica e apresenta uma produção ainda escassa.

Pretendemos apresentar nossa tese em três capítulos recortados didaticamente, apenas. No primeiro capítulo, abordamos as matrizes teóricas visando reconstruir sócio-historicamente o pensamento racial vigente no país, sob a perspectiva do dispositivo de racialidade. Sempre atenta à questão de dominação racial imposta pela hegemonia de um povo sobre outros, buscamos completar o estudo resgatando a noção de racismo, negritude, identidade e relações raciais, visando criar o cenário de institucionalização da Lei n.10.639/03 frente à realidade brasileira.

Lançamos um olhar histórico sobre o processo de constituição do Movimento de Negritude mundial e sua repercussão no Movimento Negro brasileiro. A pretensão é desmistificar a democracia racial, responsável por camuflar em nossa sociedade o localizador do poder e a dominação de classe; democracia racial que sempre manteve a supremacia branca européia. Finalizamos com uma breve reflexão do conhecimento afrocêntrico na relação com a cultura negra.

No segundo capítulo, situamos a produção e a hierarquia do conhecimento no contexto da cultura universal e das específicas. Consideramos as raízes históricas e conceituais de cultura e diferenças culturais, bem como o contexto ideológico no qual se desenvolvem. Recorremos à teoria multiculturalista crítica e à literatura elaborada por autores clássicos dos Estudos Culturais, visando maior apreensão da cultura afro-brasileira. Consideramos as formas através das quais o psíquico se desenvolve nas relações raciais.

No terceiro capítulo, abordamos aspectos culturais da educação e aspectos filosóficos do pensamento africano, que poderiam contribuir para o fortalecimento de uma educação que trabalhe com relações raciais e a diferença identitária. Focalizamos historicamente a constituição das políticas de Ações Afirmativas e sua relação contextualizada com a Lei 10.639/03, que torna obrigatória o ensino de história e cultura afro-brasileira no sistema nacional de ensino; Lei esta que é referência central de origem ao estudo da cultura negra afro-brasileira, aqui nesta tese apresentada.

Consideramos como crítica o não reconhecimento da produção intelectual dos negros. Dedicamos a este último capítulo a inserção ilustrativa de práticas educacionais, que reforçam a marca da presença da cultura Nagô na constituição e manutenção das identidades de resistência da população negra baiana.

Convém explicitar que essas práticas foram protagonizadas por instituições e profissionais compromissados com uma educação antirracista, especificamente na cidade de Salvador. Esta pesquisa significa mais do que um trabalho acadêmico, uma vez que todo o conhecimento adquirido é um fato social e político, que deve ser socializado com o coletivo, pois este contribuiu para a sua produção. Portanto, deve retornar a ele, para contribuir politicamente na luta antirracismo e antidiscriminações.

Voltando às considerações iniciais, convém situar que, no Brasil, a educação é reconhecida como o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social para as classes subalternas. No nosso entendimento, as oportunidades educacionais foram administradas e continuam sendo de forma a assegurar a promoção segregacionista e de exclusão racial dos negros e das negras e a promoção da hegemonia branca.

Teorizar sobre cultura negra afro-brasileira nos exige conceitos e instrumentos metodológicos mais sutis que os habitualmente usados nas pesquisas sobre aculturação e de cultura moderna. A aplicação da teoria e as técnicas para coleta

dados, sejam empíricos sejam teóricos, deverão estar focadas nas microinterações da vida cotidiana, para que possamos compreender como a cultura negra insere-se na história de vida, nos hábitos e nas crenças dos afro-brasileiros/as.

Esta pesquisa começou do ponto de vista ideológico para nós há 35 anos (como ativista Movimento Negro), mas ainda temos muito que conhecer. Este estudo nos fez mergulhar na história de resistência de um povo, que está para ser contada, reconhecida e respeitada pelo conjunto da sociedade local e internacional.

Quanto aos procedimentos desta pesquisa, propomos o estudo e a análise deste fenômeno coletivo, cultura afro-brasileira. Adotamos metodologicamente a teoria do poder e suas ramificações nas relações raciais brasileira. É evidente que um estudo teórico sobre a temática nos exigiu estudar de maneira válida todos os elementos que fazem parte do conjunto, o que capacita a determinar sua natureza, sua significação objetiva e a relação entre cada elemento com a estrutura global.

Cada contexto histórico, cada época, gera a estrutura psíquica necessária para sua manutenção. As estruturas psíquicas funcionam construindo estereótipos, enquanto representações coletivas. O processo de identificação afirma que a pessoa introjeta, parcial ou totalmente, uma identidade através da imitação ou da incorporação, de maneira a preservar ou de se defender do objeto ou da pessoa odiada ou amada.

A maioria das pesquisas e dos estudos que abordam a temática de relações raciais até o presente momento não as tomaram na perspectiva de relacioná-la às noções de dominação, poder e racismo. E assim buscamos com este estudo dar a devida centralidade ao tema cultura negra e educação, considerando como base fundamental as noções acima nomeadas.

1 O DISPOSITIVO BRASILEIRO DE RACIALIDADE

Para melhor apreensão da teoria sobre o racismo e suas novas complexidades, entendemos que é necessário o estabelecimento de uma articulação conceitual do dispositivo de racialidade. E, desse modo, recorreremos à noção de dispositivo adotada por Foucault que nos fornece um referencial teórico que permite a análise e compreensão da heterogeneidade de práticas que o racismo e a discriminação racial engendram no Brasil.

Essas práticas articulam-se visando cumprir um determinado objetivo estratégico. Assim Foucault (1979, p. 244) define o que seria o dispositivo:

Através deste termo tento demarcar em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Portanto, o dispositivo opera e se desvela pela articulação que engendra os elementos heterogêneos que o compõe; pela relação de poder que entre eles se estabelece. É um dispositivo de poder, que expressa um objetivo estratégico, ao atender uma urgência histórica. Para Foucault, o dispositivo fica disponível para ser operacionalizado em diferentes momentos, visando seu preenchimento estratégico.

[...] tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade; existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções [...] (1979, p.244).

Para discutir o pensamento racial brasileiro na perspectiva do dispositivo de racialidade, destacamos também a concepção de Foucault em relação ao discurso enquanto prática social, que emana de todos os pontos do poder. Assim, as práticas sociais constituiriam-se discursivamente e os discursos formariam sujeitos e objetos que se condicionam, deslocam-se, multiplicam-se ou invertem posições.

E o que impulsiona essa dinâmica é a vontade de saber a verdade do sujeito, instituindo-o como lugar da verdade. Considerando esta perspectiva, o saber sobre o negro é então considerado como prática discursiva de diferenciação social segundo

racialidade, que permite a distinção social de cada indivíduo por discursos de raça, produzidos no interior de relações de poder.

O dispositivo institui, dessa forma, um tipo de prática divisora. Para Foucault, se o homem normal tiver de vir ao espaço público para dizer o que ele é, ele só vai se afirmar pela negatividade 'não sou doente mental'. Ele se define negativamente para demarcar a sua diferença em relação ao Outro [grifo da autora], aquele construído negativamente para afirmar a dinâmica positiva do Ser.

Pensamos que o ideal de branqueamento, presente no imaginário social pela cultura dominante, é exibido permanentemente por meio de seus símbolos, que demonstram seus sucessos materiais e simbólicos como estratégia de uma suposta comprovação de superioridade, tendo no negro o seu contraponto de negatividade – o Outro.

No seu encontro com a racialidade, esse “eu” adquiriu superioridade pela produção do inferior, pelo agenciamento que esta superioridade produz sobre a normalidade. O dispositivo de racialidade produz uma dualidade entre positivo e negativo; sendo a cor da pele o fator de identificação do normal, a brancura será a sua representação. Temos em Foucault, então, um “eu” que é dotado de razoabilidade porque produziu o louco; de normalidade porque produziu o anormal.

Na teoria de Foucault, especificamente sobre a estratégia de afirmação da burguesia, enquanto classe hegemônica, observa-se que o processo de autoafirmação foi acompanhado pelo dispositivo de sexualidade e de racialidade. Identificamos um não dito, nesta formulação, na intersecção entre o dispositivo de sexualidade e de racialidade, sendo que este último possui um território mais amplo devido ao estatuto da cor da pele.

O dispositivo de racialidade, ao demarcar o estatuto humano como sinônimo de brancura, irá, por via de consequência, redefinir todas as demais dimensões humanas e hierarquizar-las de acordo com a sua proximidade ou distanciamento desse padrão. A construção do “outro” como não-ser produz e põe em circulação novas tecnologias de poder, informadas por determinada visão de racialidade.

As representações racistas surgem com as formas interpretativas congelantes da diversidade humana, ou seja, da dinamicidade histórica do “outro” (o diferente, o negro). O “outro” como objeto de vigilância, do tipo degenerado (subserviente e

sempre potencialmente indisciplinado) – como uma forma de governar que, ao marcar uma nação, uma cultura/subjetiva, apropria-se, dirige e domina suas várias esferas de atividade. Teme-se o negro, suspeita-se o tempo todo de suas intenções, pois, ao abandonar seu lugar pré-determinado, o “outro” é conotado como o intruso que ameaça dividir ou até invadir o lugar do “eu” hegemônico.

Anta Diop (1978) remete-nos a uma reflexão que pode ser aplicada à experiência cotidianamente vivida por todas aquelas pessoas que assumem a sua diferença na sociedade brasileira. Diop afirma que, ao considerarmos o mundo grego-romano como o modelo associado à civilização, estabelecemos uma relação com o Ocidente e a África, sendo o Ocidente identificado como o protótipo das estruturas surgidas do berço setentrional e que, contrariamente ao processo meridional (matriarcal, solidário, propriedade coletiva da terra, o outro enquanto parceiro e não inimigo), teria se caracterizado pela família patriarcal e pela Cidade-Estado.

O lugar central ocupado pelo homem estabelece a combinação que contribui para a concepção do “outro” como ser estranho. A assunção do conceito de estrangeiro como um fora-da-lei gerou, segundo Diop, um sentimento de medo e de repulsa pelo outro (DIOP, 1978, p.122).

O cientista Anta Diop considera que os estudos contemporâneos desconsideraram o papel que as animosidades baseadas no fenótipo desempenharam no desenrolar da história humana, que foi explicitamente marcada por massacres e genocídios de toda espécie, por disputas de recursos e territórios entre populações visivelmente diferentes (1978, p.123-128).

Dando continuidade a este debate, Eric Williams trouxe para a análise o papel da violência organizada como um agente histórico determinante. Foi o assalto ao Continente Africano, demonstrou Williams, e a conseqüente escravização dos povos de raça negra que criaram a fabulosa acumulação primitiva de capital que engendrou a Revolução Industrial.

Importante salientar que o trabalho que existia na África antes da chegada dos europeus possuía características completamente diferentes daquelas que foram introduzidas enquanto sistema escravagista colonizador europeu do século XV. O tipo de escravatura encontrada na África estava dentro do território africano, onde o escravo/a era uma força adicional na agricultura, na medida em que a agricultura constituía a principal atividade econômica.

O escravo era integrado como membro da família e dispunha de benefícios econômicos resultantes do trabalho que realizava e ao fim de pouco tempo tinha já direito à liberdade. Enquanto a cultura ocidental, construída revela na diferença sua prática de autoridade, que representa uma das mais significativas estratégias discursivas e físicas de poder discriminatório (WILLIANS, 1975, p. 125).

A pesquisadora Leila Hernandez (2005) afirma que, no Brasil, durante o período colonial, a dicotomia racial branco-europeu/negro-africano caucionava a ordem escravagista. Já no segundo Império, o preconceito racial servia para manter e legitimar a distância entre o mundo dos privilégios e direitos e o mundo de privações e deveres. A elite brasileira – grupo dirigente que em diferentes domínios sociais, controla o acesso a recursos de poder – que reivindicava a abolição da escravidão não estava comprometida com a realidade social dos escravos, constituída por africanos e seus descendentes, mas sim com o ideário culto da Europa. E assim foi formalizado o trânsito histórico do racismo de dominação para o de exclusão social.

No pensamento racial brasileiro, o negro é visto, enquanto coletividade, como não-portador dos elementos civilizatórios e raciais para o projeto de nação que foi desenhado a partir da República; a alternativa para sua inclusão será sempre de forma individualizada. Quanto mais puder se desassociar das marcas físicas e simbólicas da negritude, será mais aceito.

O discurso que molda as relações raciais no Brasil é o do mito da democracia racial. Sua construção e permanência atual evidenciam sua concepção estratégica, inclusive como apaziguadora das tensões étnico-raciais. Alguns intelectuais negros afirmam que o mito da democracia corresponde ao desejo de uma autorrepresentação da sociedade brasileira e de representação positiva do país frente ao complexo de inferioridade interiorizado e legitimado.

Porém, afirma Munanga, que o mito não tem sido capaz de alterar o desejo produzido historicamente, de branqueamento de todos. “Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca por julgarem-na superior” (MUNANGA, 1997, p.8).

Presente no imaginário social pela cultura dominante, o ideal de branqueamento é exibido permanentemente por meio de seus símbolos, que

demonstram seus sucessos materiais e simbólicos como demonstração de superioridade, tendo no negro o seu contraponto de negatividade. A aspiração ao embraquecimento, materializada em discursos doutrinários que perpassavam a medicina, a antropologia, a educação, era no fundo uma tentativa de preservar-se a discriminação contra eventuais efeitos colaterais da Abolição da Escravatura.

O mito de democracia racial possibilita abrir um diálogo do Brasil com os países dominantes, em que a tolerância e a aparente ausência de conflito racial são indicativos de outras potencialidades que o país apresenta para poder credenciar-se como promessa de potência no cenário internacional.

David Davis (2001, p. 166), pesquisador da história social da escravidão, declara que, com o crescimento do tráfico de escravos no último quarto do século XVII, as teorias da inferioridade do negro, aparentemente, ganharam popularidade, pois era de interesse dos colonizadores e dos comerciantes propagarem a crença de que os africanos não eram realmente homens. E assim acabavam sancionando a escravidão.

A colonização, segundo David Davis (2001), é um fenômeno que estende a sua dominação total aos setores políticos, sócio-econômicos e culturais. É um sistema cuja implementação e ocupação comporta necessariamente a violência. O domínio português no Brasil provocou também um sistemático esmagamento das formas originais de cultura africana. Inicia-se com as ocupações das terras habitadas das Américas, sob o título pomposo de descobertas de Cristovão Colombo e Pedro Álvares Cabral, em que se confrontam discursos paradigmáticos sobre os povos indígenas e sua dominação.

Um desses discursos é protagonizado por Juan Ginés de Sepúlveda, fundado em Aristóteles, que considera justa a guerra contra os índios porque estes seriam escravos naturais, selvagens, seres inferiores, devendo ser integrados às comunidades cristã, pela força, se necessário, admitindo-se a sua eliminação. Este discurso é o que prevalece ainda hoje na posição ocidental sobre os ameríndios e os africanos.

Com esta interpretação, Boaventura de Souza Santos explica a cordialidade do racismo presente em sociedades, como a brasileira. E adiante, o autor complementa: “este discurso sobre pretos e índios, privado, é que mobiliza subterraneamente os projetos de desenvolvimento, depois enfeitados publicamente com declarações de solidariedade e de direitos humanos” (SANTOS, 2006, p.175).

No curso dos acontecimentos, no Brasil, a escravidão tornou-se uma instituição nacional. Desde o início, os senhores (proprietários) evitavam reunir grande número de escravos de uma mesma etnia, estimulavam as rivalidades étnicas e desfavoreciam a constituição de famílias. Porém se viram impossibilitados de fazê-lo efetivamente, pois a maioria das propriedades possuía poucos grupos nacionais étnicos.

Nessas circunstâncias, a proximidade serviu de base para que muitos elementos da cultura africana fossem compartilhados, perdurassem e se desenvolvessem na América e assim também no Brasil. A cultura negra brasileira, afirma Sodré, emergia nessas circunstâncias evidenciando a estratégia africana de jogar com as ambiguidades do sistema, de agir nos interstícios da coerência ideológica. Portanto, ela emerge das formas originárias e dos vazios suscitados pelos limites da ordem ideológica vigente (SODRÉ, 1988, p.124).

Em nível conceitual, a expressão cultura afro-brasileira é usada tanto na legislação que criou a Lei 10.639/03 quanto no Movimento Negro. Optamos pelo uso do termo cultura negra afro-brasileira por entender que esta noção está mais próxima da realidade social brasileira, em particular, da população afro-brasileira, além de considerar que a noção complementa e fortalece a identidade racial. Além de estar relacionada ao passado africano, e sugere a construção do indivíduo em torno de uma ancestralidade africana e da história do Brasil, enquanto sujeito na produção de uma cultura de processo.

Em sequência às campanhas redentoras, veio a lei emancipadora, a de 13 de maio de 1888, obra de um gabinete conservador, chefiado por fazendeiros (principalmente de São Paulo), como afirma Skindmore Thomas (1976 p.32 -33), que tinham lutado anteriormente para preservar a escravidão. Convenceram-se, afinal, de que a substituição do escravo pela mão-de-obra assalariada era inevitável e poderia ser até benéfica: os trabalhadores livres seriam menos caros.

Importante registrar que a passagem de uma economia baseada no trabalho escravo para o trabalho livre não modificou a situação de subordinação e pobreza dos africanos ou seus descendentes. Esse novo status conferido à racialidade, enquanto dispositivo de poder disciplinar emergente, será demarcado através de ações teórico-práticas de assujeitamento, semelhante ao que é denominado por Muniz Sodré como uma “espécie de símbolo ontológico das classes econômica e politicamente subalternas” (SODRÉ, 2000, p.10). É assim que o negro sai da história

para entrar nas ciências; a passagem da escravidão para a libertação representou a passagem de objeto de trabalho para objeto de pesquisa.

O ponto alto do pensamento racial – 1880 a 1920 – a ideologia do branqueamento ganhou foros de legitimidade científica. Para melhor entender, adotamos o conceito de ideologia adotado por Sodré para indicar os efeitos sociais do poder sobre o sentido. Vamos utilizá-lo como um conceito analítico, que se refere aos discursos, às suas condições de produção e a seus efeitos de poder (SODRÉ, 1988, p.10).

A elite brasileira elegeu seu colonizador a Europa como espaço simbólico de civilização superior e da raça branca. Ademais, o fato de comandar a etapa final da abolição deixaria a elite fazendeira no controle do governo, impedindo, assim, a ascensão dos antigos abolicionistas que poderiam advogar, no futuro, ideias ainda mais radicais, como a da reforma agrária, o natural reflexo da alforria geral que ganhou foros de legitimidade científica. Mantinha-se, no entanto, a confirmação de que a raça superior – a branca – acabaria por prevalecer no processo de amalgamação; superioridade identificada tanto em níveis mentais quanto sociais como a superioridade de construir civilizações.

Tendo presente a trajetória dos estudos sobre o negro no Brasil, que começaram no final do século XIX, esta trajetória pode ser dividida em três correntes, em nível de domínio e influência. Tais correntes são as seguintes: a primeira corrente, influenciada pela antropologia física racialista apresentava os negros como uma categoria racial inferior, podendo até pesar negativamente sobre o futuro do Brasil, por causa da mestiçagem com os brancos. Ou seja, a elite intelectual brasileira da época, imbuída de ideias racistas, acreditava que o processo de mestiçamento entre negros, índios e brancos resultaria numa descendência degenerada e, conseqüentemente, sem capacidade de assegurar o futuro do Brasil.

A segunda corrente começa a salientar-se na década de 1930, quando o debate da primeira corrente (em que se alternavam escritores, médicos, juristas e antropólogos) começa a declinar. Esta segunda corrente, fortemente influenciada pelo culturalismo, tem em Gilberto Freyre um de seus grandes representantes. Os autores desta corrente:

Viam os negros não somente como oriundos de uma raça inferior, mas também como representantes de uma cultura considerada ao mesmo tempo inferior, devido à qualificação pré-lógica tomada do pensamento de Levy-Bruhl, e relativamente positiva, em função das teses culturalistas (MUNANGA, 1999, p. 13).

Estas duas primeiras correntes coabitaram até a década de 1950 não se preocupando com a raiz tampouco com a natureza das relações entre brancos e negros, ou entre brancos e indígenas. Elas têm no trabalho de seus pensadores uma grande contribuição para o mito da democracia racial, para projetar o Brasil aos olhos do mundo como o único país multirracial onde as populações viveriam em harmonia.

Uma terceira corrente de pensamento surge a partir de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, com uma equipe de pesquisadores (entre eles, os sociólogos Roger Bastide, Florestan Fernandes, Oracy Nogueira, Thales de Azevedo, Octavio Ianni, Fernando Henrique Cardoso), patrocinados pela UNESCO, para desenvolver um projeto de estudo sobre o sistema de relações harmoniosas. Com o desenvolvimento desse projeto, descobriu-se, no entanto, que a mobilidade social ascendente dos negros nesta sociedade era bloqueada pela existência de preconceitos raciais e pela discriminação daí advinda. Para o professor Munanga (1999, p. 14):

Na década de 1980, o aprofundamento destes estudos (terceira corrente) vai demonstrar que, independentemente dos vestígios do passado escravista, o racismo era produto da sociedade brasileira contemporânea e repousava sobre outros antagonismos que não os da sociedade escravagista. ...E, observada sob esse aspecto, a sociedade brasileira contemporânea era estruturada por dois sistemas dialéticos: as relações de classe e de raça.

Importante, elucidar o fato de que a noção de raça não traduz uma realidade biológica; isso não quer dizer, no entanto, que ela não exista como construção histórica. Neste caso, ela corresponde, segundo Banton (1998, p.112), não a um fato genotípico (biológico), mas sim a uma realidade sócio-histórica baseada numa realidade morfo-fenotípica concreta à qual se deu uma interpretação ideológica e política. A ficção é a de se pretender que raça seja unicamente um fato que deve ser enquadrado na biologia. Raça é uma realidade sociológica e política bem ancorada na história, que regula as interações entre os povos desde a antiguidade.

Os brasileiros aceitavam o darwinismo social (teoria do evolucionismo), em princípio, tentando apenas descobrir como aplicá-lo à realidade brasileira. [...] encontravam o prestígio da cultura e o da ciência civilizadas alinhados em posição de combate contra o africano, na visão de Thomas (1976, p. 93). Muitos intelectuais defendiam que o processo de aculturação poderia transformar o negro, uma vez que se desse a ele a força civilizada. Porém, o número de pessoas a serem branqueadas

culturalmente não pode exceder a capacidade civilizadora dos civilizados – os brancos.

Importante, salientar que o processo de branqueamento da população negra estava direcionado para redução da taxa de natalidade, devido à maior incidência de doenças a que estavam submetidos os negros; e, ainda, para a miscigenação que produziria uma população mais clara, cujo gene branco era mais forte, segundo essa tese.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Censo de 1940 mostrou que a população branca representava 63% do total. Foram produzidos gráficos de projeção da composição racial, até 2012, em que a população branca subiria a 80%, a negra cairia para zero e a mestiça para 3%. Esta tese reforça o desaparecimento da questão negra com o desaparecimento do próprio negro. Afirmavam que, no futuro, os brasileiros teriam sangue mais europeu e a diferenciação de cultura ocorreria somente com os americanos do norte.

O psicanalista da Martinica, Franz Fanon, alerta-nos para a relação estabelecida entre o colonizador e o colonizado, a qual precisamos levar em conta na análise da realidade brasileira, no tocante às relações raciais, demarcada pela dualidade escravo/negro/africano e senhor/branco/europeu. Afirma este autor que:

A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los. Nada deve ser poupado para liquidar as suas tradições, para substituir a língua deles pela nossa, para destruir a sua cultura sem lhes dar a nossa, é preciso embrutecê-los pela fadiga. Desnutridos, enfermos se ainda resistem, o medo concluirá o trabalho: assestam-se os fuzis sobre o camponês; vêm civis que se instalam na terra e o obrigam a cultivá-la para eles. Resistem-se, os soldados atiram, é um homem morto; se ceder degrada-se, não mais um homem; a vergonha e o temor vão feder-lhe o caráter, desintegrar-lhe a personalidade (FANON, 1979, p. 9 - 10).

Todo povo colonizado, segundo Fanon, isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural, toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura civilizadora. A ideologia brasileira é profundamente assimilativa e assimilacionista, sendo capaz de criar constrangimento para os grupos que procuram manter-se afastados da sociedade nacional.

Como resultado, identificamos, nas relações sociais mantidas por negros, um comportamento diferenciado em relação ao branco e com outro negro. O negro

possui duas dimensões: uma com seu semelhante e outra com o branco, que, com a ruína dos seus próximos, constrói sua virilidade, pois cada contexto histórico, cada época gera a estrutura psíquica necessária para sua manutenção, considerando que esta estrutura funciona construindo estereótipos, enquanto representações coletivas.

Munanga chama a nossa atenção quando afirma que a elite brasileira busca recuperar a unidade perdida recorrendo novamente à mestiçagem e ao sincretismo cultural, do contrário, o que está por trás da expressão “no Brasil todo mundo é mestiço” se não a busca de unidade nacional, racial e cultural? A mestiçagem não conseguiu resolver os efeitos da hierarquização dos grupos étnicos e raciais que participam da sociedade nacional (MUNANGA, 1999, p. 117).

A psicanálise define como negrofobia a neurose caracterizada pelo temor ansioso de um objeto ou por extensão de uma situação. O preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade, ou seja, o arquétipo dos valores inferiores. Quando a estrutura psíquica é frágil, tem-se o desmoronamento do ego. O negro cessa de comportar-se como indivíduo racional. O sentido de sua ação está no “outro”, pois o “outro” pode valorizá-lo ou, ao contrário, desvalorizá-lo. Onde quer que se vá, o negro permanece negro. Nada acontece além da indiferença, ou da curiosidade paternalista. O negro deve estar seguro continuamente em descobrir a resistência, a oposição, a contestação.

Nesta perspectiva, encontramos na teoria de Fanon elementos que nos permitem a compreensão de como se estrutura a personalidade do negro no enfrentamento de todo um contexto de valorização da cultura branca, pois a constituição psíquica do indivíduo depende da força de continuidade do grupo, de modo que cada indivíduo se configura como lugar ao tempo singular e social, sempre investido de um desejo ancestral de continuidade da espécie. “As duas dimensões individual e a de grupo interpenetram-se e constituem-se dialeticamente no tempo oportuno enquanto função” (FANON, 1979, p.139).

Ainda segundo o mesmo autor, todo comportamento anormal, todo eretismo (exaltação) afetivo resulta da situação cultural. Há uma constelação de dados, uma série de proposições que, lenta e sutilmente, graças às obras literárias, aos jornais, à educação, aos livros escolares, aos cartazes, ao cinema, ao rádio, penetram no

individuo – constituindo a visão do mundo da coletividade à qual ele pertence (FANON, 1979, p.135). “É preciso dirigir-se a eles gentilmente, lhes falar de seus pais, saber lhes falar com jeito. Um branco, dirigindo-se a um negro, comporta-se como um adulto com um menino, usa a mímica, fala sussurrando, cheio de gentilezas e amabilidades artificiais. Segundo Fanon (2008, p.46), este comportamento exprime a idéia: “Você aí, fique no seu lugar”.

Para escapar ao conflito existem duas soluções: ou pedimos aos outros que não prestem atenção à nossa cor, ou, ao contrário, queremos que eles a percebam. Consideramo-nos como parte desta realidade, numa relação plena e não admitimos nenhuma cisão. Exigimos que levem em consideração nossa atividade negadora, na medida em que perseguimos algo além da vida imediata, em que lutamos pelo nascimento de um mundo humano, isto é, um mundo de reconhecimentos recíprocos.

Para compreender psicanaliticamente a situação racial, concebida não globalmente, mas sentida por consciências particulares, é preciso dar uma grande importância aos fenômenos sexuais, com destaque para a imagem do preto, biológico, sexual, sensual e genital que lhe é imposta, tanto para o homem quanto para a mulher. Nesse sentido, é interessante recorrermos a Homi Bhabha, quando este afirma que o sujeito colonial em discurso do poder implica uma articulação de formas de diferença – racial e sexual.

Tal articulação torna-se crucial considerando-se que o corpo se encontra sempre e simultaneamente inscrito tanto na economia do prazer e do desejo quanto na do discurso, da dominação e do poder. E que há um espaço teórico e político para tal articulação – a negação da identidade singular ou original (1992, p.179 - 203), para compreendermos os processos de subjetividade tornados possíveis por meio do discurso estereotipado, o qual produz o individualismo e a marginalização.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Fanon resgata uma das características mais expressivas presentes no racismo:

[...] que em determinados momentos o negro, fica enclausurado no próprio corpo. Ora, para um ser que adquiriu a consciência de si e de seu corpo, que chegou à dialética do sujeito e do objeto, o corpo não é mais a causa da estrutura da consciência, tornou-se objeto da consciência (FANON, 1979, p.186).

A desmistificação da sexualidade negra é crucial para a América negra, em particular para o Brasil, pois uma grande parcela da aversão e do desprezo dos negros por si mesmos relaciona-se à recusa de muitos a amar seu próprio corpo – especialmente as características negras de nariz, lábios, cabelos, quadris. A ideologia hegemônica branca incute medo e terror nas pessoas cuja aparência é diferente da sua. E para sustentar esse medo, o melhor é convencê-las que seu corpo é feio, seu intelecto é inerentemente subdesenvolvido, sua cultura menos civilizada, e seu futuro menos digno de consideração do que o das outras pessoas.

O corpo é objeto de investimentos imperiosos e urgentes, em qualquer sociedade, buscando-se exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao nível mesmo da mecânica – movimentos, gestos, atitude, rapidez - o controle. “A disciplina aumenta as forças do corpo, a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 1975, p.126).

No caso da cultura negra afro-brasileira, cuja matriz é africana, o corpo é uma extensão de nossa consciência de negritude, do nosso saber e viver. A coerção disciplinar sobre ele significa a dominação, a exploração, a negação do status de cultura de matriz africana. Há um desejo pleno de disciplinar, de humilhar, de negar a sua condição de ser humano, o racismo, quando encontra fragilidade, aumenta o poder sobre o corpo dos negros, que assim se comportam. “Entendo que não somos escravos do mundo, ao nosso redor, mas temos um certo grau de liberdade na escolha de quem somos. Esta liberdade pode ser altamente limitada, mas não inteiramente negada” (FANON, 2008, p.59).

Para o mesmo autor, porém em obra anterior (FANON, 1979 p.169/170), há um problema que não se limita aos negros que vivem entre os brancos, mas sim aos negros explorados, escravizados, humilhados por uma sociedade capitalista, colonialista, pois todas as formas de exploração são idênticas; elas são aplicadas a um mesmo objeto, o homem. Todo aquele que pertence a uma nação é responsável pelos atos perpetrados em nome dessa nação.

Importante ressaltar que é necessário rever e refazer o conceito de identidade nacional a partir de uma reflexão e de uma produção crítica sobre a inclusão real da cultura negra. Alguns intelectuais, a exemplo de Gilberto Freire, afirmavam uma reinterpretção positiva da história da miscigenação no Brasil. Ao mesmo tempo,

outros ressuscitavam a posição de inferioridade dos negros, inferioridade esta criada por racistas. A elite brasileira

navegava assustada, entre essas duas posições. A obra de Freire reforçou o ideal de branqueamento, mostrando de maneira vivida que a elite adquirira preciosos traços culturais do íntimo contato com o africano. Mas, em 1935, doze intelectuais, entre esses Gilberto Freire e Artur Ramos, lançaram um manifesto contra o preconceito racial no qual advertiam que as ideias racistas constituem risco grave num país como o Brasil.

Muitos autores buscaram definir a identidade racial do Brasil amparada nos três polos – o branco, o índio e o negro. Mesmo tendo-os como referência, essa representação, construída no último século, está mudando, segundo afirma Antônio Guimarães (2002, p. 124).

[..] o branco busca sua segunda nacionalidade na Europa, nos Estados Unidos e no Japão – e/ou cria uma xenofobia regional racializada; os índios recriam a sua tribo de origem; o negro constrói uma África imaginária para traçar a sua ascendência...

Ambos são movimentos ideológicos e expressos com crescente aceitação pela intelectualidade nacional e internacional, que tendem a ver o país como uma nação multirracial, em vez de nação mestiça.

1.1 O PERFIL DO RACISMO BRASILEIRO

É importante resgatarmos o significado de mito apresentado por Clyde Ford –, para quem os mitos são absolutamente verdadeiros – não como fatos, mas como metáforas; não como física, mas como metafísica, porque a reflexão mitológica começa onde para a investigação científica. Para a cultura africana, a mitologia volta-se para as questões eternas da humanidade (1999, p.242).

A palavra negro, derivada do latim, coloca novos sentidos à noção de “povo negro” – um povo da terra semeada; um povo do útero fecundado; um povo em viagem pelo mundo; um povo de luz infinita (CLYDE,1999, p. 38). No campo da mitologia ocidental, desponta uma conotação similar do significado e da força de negro, confirmada por textos de alquimia da Europa medieval.

Alquimia aqui significa uma metáfora elaborada em torno dos mistérios das transformações humana, a qual consistia em enegrecer o metal não-precioso por meio do fogo, reduzindo-o a uma substância (matéria) – a partir dela se conseguiria obter a transmutação em ouro (CLYDE, 1999, p.38).

As relações de poder existem na sociedade e se expressam por milhares de formas. Por conseguinte, há relações de forças de pequenos enfrentamentos, também identificadas como microlutas. Para Foucault (2006, p. 233), as dominações de classe ou uma estrutura de Estado só podem funcionar se houver, na base, essas pequenas relações de poder. Porém, não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. E é porque há possibilidade de resistência real, que aquele que domina tenta se manter com tanta força, quanto maior for a resistência. Em toda a parte se está em luta. O discurso é também um dispositivo estratégico de relações de poder.

Du Bois (1999, p.63) afirma que a moderna cultura ocidental – em outras palavras, o triunfo da humanidade absoluta – dá-se a partir de um ordenamento espacial centrado na Europa. Com isso está confirmando que, desta maneira, o ser humano universal, criado a partir de uma concepção cultural que refletia as realidades do universo burguês europeu, gerava necessariamente um “inumano universal” na outra face da moeda, capaz de abrigar todos os qualificativos referentes a um não homem: bárbaro, negros e selvagens.

A postura de Du Bois, ao afirmar a necessidade, para os negros, de enfrentarem a questão do patriarcado como fenômeno interligado com a dominação racial, repousa em bases ideológicas semelhantes. O patriarcado conforma relações de poder nas esferas pessoal, interpessoal e mesmo íntimas. Também repousa em bases ideológicas e reforça a perspectiva de aliança que os grupos específicos deverão traçar para terem asseguradas conquistas de uma sociedade mais equânime em todas as suas formas de diferenças.

Conte-lhes uma história dos heróis e heroínas dos quais somos herdeiros – para que possamos defrontar os implacáveis monstros da fome, da injustiça e do racismo. A África desfruta uma posição de destaque no registro ancestral da humanidade. É o berço da espécie humana; útero da humanidade.

Foucault, ao analisar o racismo, destacava principalmente a experiência alemã, do holocausto judeu. Não considerou em seus estudos o racismo, enquanto dispositivo de poder em sociedades multirraciais, onde este opera como um

ordenador e estruturador das relações raciais e sociais, amalgamando as contradições raciais e de classe e instituindo a pobreza como condição crônica da existência negra. Essa dinâmica tem efeito paralisante sobre o grupo negro da população brasileira.

Gilberto Freyre (1979, p. 8) expressou, em sua obra *Casa Grande e Senzala*, aquilo que considerava a forma adequada de regulação das relações raciais. Afirmava que: “Devemos nos considerar uma gente que goza de extraordinária paz e harmonia racial contraste com aquelas partes do mundo em que os ódios raciais existem sob formas por vezes, as mais violentas, as mais cruas”.

A afirmação salienta um projeto social em que se podia captar a imposição de um modo de subjetivação coletiva concernente às relações raciais. Apesar da persistência das desigualdades e das práticas discriminatórias, poucos ousam colocar em risco o patrimônio civilizatório construído pelo mito da democracia racial. A eliminação dos subalternos, anormais, diferentes torna-se condição para a assepsia social; no caso brasileiro, temos o processo instituído da eugenia. A miscigenação, dentre outras estratégias, também exerce a função de extinção do negro na sociedade brasileira.

Diante dessa perspectiva aos negros cabe valorizar as ambiguidades culturais que marcam, se assim se pode dizer, a cultura nacional, e a negação de que a diáspora¹ negra compartilha uma experiência histórica comum de escravização e opressão racial. Mas também compartilha um ethos cultural de resistência e do desafio de emancipação coletiva em todas as sociedades do mundo, onde esta situação esteja alocada. Para Foucault, quando um campo de poder institui resistências, são elas que criam as condições para a inclusão no dispositivo de racialidade, para negociação com o poder e firmar disputas.

Branquitude e negritude detêm condicionantes diferenciados quanto ao viver e o morrer. Ao inscrever o racismo no âmbito do biopoder, Foucault esclarece que este, enquanto tecnologia de poder voltada para a preservação da vida de uns e de abandono de outros à exposição da morte, presta-se à determinação sobre deixar morrer e o deixar viver.

¹ A palavra diáspora foi originalmente usada para designar o estabelecimento dos judeus fora de sua pátria, à qual se achavam vinculados por fortes laços históricos, culturais e religiosos. Este conceito é também usado, por extensão, para designar os negros de origem africana deportados para outros continentes e seus descendentes – os filhos de escravos da África.

O lugar pré-definido do negro na cultura nacional é uma exemplificação da relação do biopoder presente na sociedade brasileira, como instrumento articulador que define os papéis sociais. As diferenças regionais étnicas foram gradualmente sendo colocadas de forma subordinada. A formação de uma cultura nacional contribui para formatar padrões, adotando uma língua como meio dominante de comunicação; com isso, cria uma cultura homogênea e mantém instituições, como o sistema educacional nacional. Para Hall (2001, p. 50), as culturas nacionais “são compostas de símbolos e representações – um modo de construir sentidos que influenciam e organizam nossas ações, às quais nos identificamos”.

Neste estudo, adotamos a noção raça em detrimento da de etnia por entender que os grupos humanos designados por raça são mais inclusivos, remetendo a uma origem geográfica de ascendência e que implica uma comunalidade de trajetória histórica, social e cultural. Essa identidade descreve coletividades, como a afro-brasileira, em que o termo afro-brasileiro significa o brasileiro que é de origem africana, um grupo social definido como referência à identidade racial.

Raça, portanto, é uma construção social, política e cultural produzida nas relações sociais e de poder. E persiste como dura e incontestável realidade em diversos contextos sociais. A pretensão de eliminar o termo do vocabulário científico e popular resume-se a um utópico e fantasioso engano, pois, mesmo eliminado o vocábulo no imaginário social, as diferenças visíveis continuariam a ser tipificadas e interpretadas pelo senso comum que constrói socialmente as raças simbólicas. E assim, torna-se capaz de encobrir a realidade de um sistema de dominação racial de extrema eficácia.

Para tanto, o termo raça possui uma perspectiva política e teórica. Enquanto instrumento metodológico, busca a compreensão das relações sociais desiguais entre negros e não-negros no Brasil; já como instrumento político, prática discursiva, os estudos inspirados no termo raça visam à modificação das relações sociais que produzem as discriminações e assimetrias raciais.

Stuart Hall (1997) utiliza a noção de etnia como uma modalidade potencial da diferença – marcando a especificidade da experiência histórica, política e cultural coletiva – que, possivelmente, poderia interrogar e desafiar construções essencialistas de fronteiras de grupos. Em sua necessidade de criar novas identidades políticas, grupos subalternos muitas vezes apelam para laços de experiências culturais comuns a fim de mobilizar seu público, o que, para alguns

autores, caracteriza-se como um essencialismo estratégico. Já a noção de raça como origem e ancestralidade, ao incorporar as dimensões de história e cultura sem remeter ao essencialismo biológico, deixa sem sentido à proposta de sua substituição pelo eufemismo “etnia”.

Tomando essas observações como referência e incluindo a diferença existente quando da relação entre sujeito e objeto, destacamos que as nossas reflexões e os saberes aqui produzidos estão conectados com o ser negro e suas reivindicações. Com os saberes que daqui possam emergir, esperamos fortalecer o campo da resistência, para disputar a produção da verdade sobre a racialidade dominada na sociedade brasileira. Dessa perspectiva, o saber sobre o negro é então considerado como prática discursiva de diferenciação social, segundo a racialidade, que permite a distinção social de cada indivíduo por discursos de raça, produzidos no interior de relações de poder.

A produção branca e hegemônica sobre o negro dialoga entre si, deslegitimando a produção dos pesquisadores/as e ativistas negros e negras. O tema não escapa à análise do poder empreendida por Foucault, por intermédio da noção de dispositivos, elementos não só de discursos, mas também materiais: um binômio que também já se autonomizou de sua estrutura empírica para designar, no plano do simbólico, as assimetrias raciais, a exemplo da cultura popular e cultura erudita, cultura nacional e cultura específica.

Para Foucault (1979, p. 292):

[...] alguns dos pontos dos quais se constitui essa biopolítica, algumas de suas práticas e as primeiras de suas áreas de intervenção, de saber e de poder ao mesmo tempo: é a da natalidade, da morbidade, das incapacidades biológicas diversas, dos efeitos do meio, é disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder.

As dimensões simbólicas das representações que permeiam a educação e a cultura, além dos efeitos psicológicos que estas operam sobre os negros e não negros, revelam-se parte integrante dos mecanismos de discriminação nas relações sociais. São inseparáveis e constitutivos do racismo. De acordo com essa dimensão, o racismo caracteriza-se pelo conjunto de mecanismos discriminatórios institucionais que perpetuam as desigualdades raciais.

O racismo pode ser concebido como uma ação resultante da aversão em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial. Quem o pratica acredita na superioridade na existência de raças. Para alguns autores, ele se manifesta de duas formas interligadas: individual e institucional:

- Individual – atos de discriminação cometidos por indivíduos contra outro(s) indivíduo(s) podendo atingir níveis de violência, como agressões, destruição de bens.
- Institucional – são práticas sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Estas práticas se manifestam no isolamento de negros no acesso a determinados serviços e bens públicos; nos livros didáticos com a presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas ou a ausência da história positiva do povo negro no Brasil; na mídia onde os negros são retratados de maneira indevida e equivocada.

Quando Foucault (2000) inclui o racismo em sua reflexão sobre as tecnologias do poder, é para afirmar que foi nesse momento que este racismo se inseriu como mecanismo fundamental do poder, tal como se exerce nos Estados modernos. Isso permite compreender, segundo o mesmo autor, que não haja funcionamento do Estado moderno que, em certo momento, em certo limite e em certas condições não passe pelo racismo.

Evidentemente Foucault reconhece e faz ressalvas sobre a existência e persistência do racismo em momentos históricos anteriores a esse. O que é novo para ele, nessa transição das tecnologias de poder disciplinar para uma tecnologia instaurada por esse novo biopoder, é a função estratégica que o racismo irá cumprir. Importa notar que a abertura com que Foucault trata a utilização do racismo pelo Estado moderno possibilita incluir aí práticas de racismo institucional e não instituídas.

De acordo com essa dimensão, o racismo caracteriza-se pelo conjunto de mecanismos discriminatórios institucionais que perpetuam as desigualdades raciais. As dimensões simbólicas das representações que permeiam a educação e a cultura, e os efeitos psicológicos que estas operam sobre negros e não negros revelam-se

parte integrante dos mecanismos de discriminação nas relações sociais. São inseparáveis e constitutivos do racismo.

Quanto ao preconceito racial, é um julgamento negativo prévio de pessoas que pertencem a determinados grupos raciais. O julgamento apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que o contestem.

As evidências da discriminação racial são explícitas. Dispomos de uma grande quantidade de estudos empíricos que comprovam – com muitas informações e análises – que o grupo de pretos (categoria utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE) constitui oficialmente 45% da população do país, e apenas 2% de pessoas afro-descendentes ingressam no ensino universitário, e desses, menos de 1% concluem.

Em maio de 2008, no ano em que a Lei Áurea, que estabeleceu o fim da escravidão no Brasil, completou 120 anos, o Instituto de Pesquisa e Estatística e Análise/IPEA nos apresentou um estudo em que demonstra, com indicadores sócio-econômicos e educacionais, as desigualdades materiais entre negros e brancos, confirmando a situação de discriminação racial.

Conclui este estudo, no qual são feitas projeções com fecundidade, que, a partir de 2010, a população negra será maioria no país. Nos demais dados há uma tendência de queda, porém o ritmo continua inalterado; portanto, somente daqui a 32 anos, com este ritmo, negros e brancos terão a mesma renda (IPEA www.ipea.org.br Acesso em 13/05/2008).

No entanto a elite brasileira tentou assimilar as diferentes identidades existentes na identidade nacional em construção, hegemonicamente pensada numa visão eurocêntrica, embora houvesse uma resistência cultural por parte daqueles grupos étnicos e raciais, cujas identidades foram inibidas de manifestar-se em oposição à chamada cultura nacional.

As lições da genética não autorizam a aceitar projeções ideológicas da elite brasileira de que a diversidade racial, graças às práticas eugenistas, iria ceder lugar a uma nova raça branca, fenotipicamente unitária. Do ponto de vista biológico, a mestiçagem brasileira é um fato consumado; porém, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder, segundo afirma Munanga (1999, p.108).

Portanto, a identidade é sempre um processo e nunca um produto acabado; seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros de uma comunidade cultural: língua, história, território, religião, situação social. Estes elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diáspora têm de contar com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios (MUNANGA, 1999, p.14).

Importante destacar que, ao identificarmos que a luta contra o racismo é no plano exclusivo à discriminação racial, sem considerar ou questionar a identidade nacional defendida pela ideologia racista universalista, estaremos identificando a existência de um movimento integracionista. O mesmo não ocorre quando se busca a construção de uma sociedade baseada no respeito às diferenças tidas como valores positivos e como riqueza da humanidade. Propõe-se a construção de

sociedades plurirraciais e pluriculturais e defende-se a coexistência, no mesmo espaço geopolítico, da convivência com a mesma igualdade de direitos, o que é denominado movimento antirracismo diferencialista.

A identidade de um “mesmo” é sempre dada pelo reconhecimento de um “outro” – a representação que o classifica socialmente. É ela que determina a definição que nós damos e o lugar que ocupamos dentro de certo sistema de relações. O mesmo refere-se aos que são dependentes de uma unidade, são co-pertencentes e criadores de um comum-pertencer; porém, preservam as prerrogativas próprias, pois todo pertencimento é, assim, recíproca escuta na diferença.

O sujeito compõe-se por relações entre diferenças, marcas diversas advindas dos outros, com as quais se identifica progressivamente. A unidade (algo como a identidade), apesar da coesão, é sempre incompleta, donde há busca de outras marcas, num empenho pela totalização. A identidade é, portanto, ilusória, porque diz respeito apenas às representações e aos projetos sobre os quais se podem fazer projeções intelectuais.

Da identidade nacional, por exemplo, nasce o espírito cívico que, no passado, inspirou as grandes causas públicas e que no Brasil dos séculos dezessete e dezoito redundou nos movimentos nativistas e no século dezenove, na Independência. Portanto, cabe às instituições (família, escola, etc.) reproduzir e inculcar as significações que presidem à identidade legítima ou aos preconceitos da ordem social.

Em especial, o Brasil, enquanto Estado-nação, procurou instituir uma comunidade nacional na base de uma etnicidade fictícia – ou seja, uma montagem pela ilusão de um efeito institucional com sentido histórico e político. Por meio de critérios linguísticos – impondo um comum, a língua portuguesa –, e históricos essencializou as suas representações psicossociais por meio da ideologia nacionalista. Nega, com isso, a existência de grupos culturais específicos, cuja particularidade foi prévia e intencionalmente selecionada, com intuito de demarcar discriminatoriamente seu espaço na identidade do país.

A identidade pessoal ou nacional afirma-se primeiro com um processo de diferenciação interna e externa e, em seguida, como um processo de integração ou organização das forças diferenciais, que distribui os diversos valores e privilegia um tipo de acento. As representações racistas surgem com as formas interpretativas

congelantes da diversidade humana, ou seja, da dinamicidade histórica do “outro”. Para se chegar à realidade do “outro” através de uma troca de mensagens, é preciso que se tenha uma imensa abertura para o ‘Nós “e pouco a pouco as fantasias darão lugar à realidade. A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o “outro”.

A confusão entre racismo e preconceito é evidente. O racismo gera um dos piores e mais violentos preconceitos, dentre eles a ideia da inferioridade e superioridade racial entre os seres humanos, noção que legitima a hierarquização da humanidade segundo as características fenotípicas. É essa fenotipização das diferenças culturais entre seres humanos que conduz originariamente à nascença do fenômeno do racismo como forma de consciência historicamente construída e determinada.

Embora preconceitos de diversos tipos possam desfrutar de uma longa existência histórica, como testemunham os antigos livros fundadores de várias religiões em relação à homossexualidade e ao antissemitismo, eles podem não ser compartilhados em determinadas culturas. No entanto, o racismo e o sexismo são perfeitamente universais: ambos compartilham a singularidade de serem dinâmicas determinadas e construídas histórica e não ideologicamente.

A dinâmica do racismo desenvolve-se dentro do universo de atitudes, valores, temores e, inclusive, ódios – mesmo quando inconfessos – infiltrando-se em cada poro do corpo social, político, econômico e cultural. Isso, embora o ódio faça parte dos sentimentos catalogados como propriamente humanos, tanto quanto o amor, a inveja, a hipocrisia e a generosidade.

No entanto, na medida em que esse ódio específico se vê concentrado em uma parte igualmente específica da comunidade humana, identificada principalmente pelo seu fenótipo, o ódio racista deixa de ser uma mera questão de sentimento ou de interação puramente afetiva entre os indivíduos para se converter em um sistema normativo da realidade social. O racismo se torna uma estruturação sistêmica que rege o destino da sociedade racializada. Portanto, é impossível ou inútil discutir acerca do ódio racial sem remeter aos custos e benefícios que ele implica para todos os segmentos e atores sociais que compõem as sociedades e nações historicamente racializadas.

Neste contexto, cabe destacar o esforço praticado por negros e negras para provarem ao mundo branco a existência de sua civilização, o que se pode observar nesta afirmação de Fanon (1992, p. 66): “O preto, escravo de sua inferioridade, o branco, escravo de sua superioridade, ambos se comportam segundo uma linha de orientação neurótica”.

O racismo beneficia e privilegia os interesses exclusivos de uma raça dominante, prejudicando somente os interesses da raça subalternizada. Assim sendo, a luta contra o racismo é em prejuízo do racista. Nessas circunstâncias, é insensato pregar a mera “reconversão” moral do racista. O racista se beneficia do racismo em todos os sentidos: econômico, social, político, psicológico e cultural. Ele se sente superior e vive efetivamente a superioridade à custa da vida daqueles que ele oprime.

Detém um poder hegemônico, de fato, na sociedade em termos globais que lhe permite reproduzir e perenizar as estruturas de dominação sócio-raciais em favor de sua prole e dos descendentes genéticos desta última. A linha de usufruto do racismo é vertical-ascendente e concatenada. Não por outro motivo, o racismo se insere na trama social global em que os evidentes benefícios obtidos na sua sustentação são maiores do que seus custos.

O seu desmantelamento estrutural e sua erradicação nas consciências coletivas implicarão a determinação de como se proceder a uma desracialização de maneira tal que a sociedade proceda à gestão e à repartição dos recursos vitais. Do contrário, o debate sobre a superação do racismo no plano filosófico-moral ou puramente interpessoal é invalidado, tanto em nível nacional quanto internacional.

Porém, ainda permanece a interpretação segundo a qual o racismo seria um fenômeno estático, que recuará constantemente diante da educação, do crescimento econômico – o chamado desenvolvimento – da expansão dos conhecimentos científicos e das mudanças tecnológicas. Segundo esta visão, o racismo teria suas origens na ignorância e na ausência de parâmetros científicos para examinar as diferenças humanas. O sociólogo brasileiro Octávio Ianni (2004, p.22) alertou para a extraordinária expansão, em nossos dias, e em escala planetária do racismo nas diversas sociedades.

É assim que o mundo ingressa no século XXI, debatendo-se com a questão racial, tanto quanto com a intolerância religiosa, a contradição natureza e sociedade, as hierarquias masculino-feminino, as tensões e as lutas de classes. São dilemas que se desenvolvem com a modernidade, demonstrando que o “desencantamento do mundo”, como metáfora do esclarecimento e da emancipação, continua a ser desafiado por preconceitos e superstições, intolerâncias e racismos, irracionalismos e idiosincrasias, interesses e ideologias.

A questão racial parece um desafio do presente, mas trata-se de algo que existe desde há muito tempo. Modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, contudo, reitera-se continuamente, modificada, mas persistente. Esse é o enigma com o qual se defrontam uns e outros, intolerantes e tolerantes, discriminados e dominantes, em todo o mundo. Mais do que isso, a questão racial revela-se um desafio permanente, tanto para indivíduos quanto para coletividades.

O domínio colonial no continente africano não se limitou a abandonar os povos coloniais ao subdesenvolvimento econômico, como ainda provocou um sistemático esmagamento das formas originais de cultura africana (pretensamente salvas em certas formas de recuperação pejorativa). Assim, os colonizadores colocaram em primeiro lugar seus valores, menosprezando a arte e todas as outras manifestações culturais africanas.

Muitas regiões africanas, onde já se conhecia um acentuado desenvolvimento sócio-econômico, político e cultural, foram destruídas pela ocupação colonial. Abruptamente separados de seus contextos de origem, aos africanos restou-lhes voltar-se para suas ancestralidades como forma de preparar o suporte ideológico de suas revoltas, pois quanto mais os conflitos se adensam, mais eles exigem dos grupos em questão uma ação coletiva com vistas, a interferir, nos padrões de dominação.

O preconceito brasileiro, contraditoriamente, provém dos iguais em direito – competidores numa ordem igualitária. No Brasil, o preconceito toma um formato de não-revelado, como afirma Antonio Guimarães, pois o branco em posição social e racial “superior” não reconhece no negro que ele discrimina um competidor, mas um subalterno deslocado de lugar (2002, p. 97).

Os problemas raciais não se perpetuam devido à falta de respostas. As respostas abundam. O que falta é a vontade para implantar as soluções, e coragem para olhar dentro de nós mesmos, por onde deve começar qualquer câmbio fundamental. Para Du Bois (1999, p.12), as respostas sempre estiveram disponíveis, sejam elas, complexas ou simples.

1.2 NEGRITUDE E RELAÇÕES RACIAIS

No negro, a cor opera como metáfora de um crime de origem, da qual a cor funciona como uma espécie de prova, de marca. Para Foucault (2000, p.304), “ninguém é suspeito impunemente (...) a culpa presumida pela priori cromática desdobra-se em punição a priori, preventiva e educativa”. A suspeição transforma a cena social para os negros em uma espécie de panóptico, em que, para Foucault, “a vigilância sobre indivíduos se exerce ao nível não do que faz, mas do que se pode fazer”.

Sem desmerecer o rico processo de constituição política e teórica da negritude, aqui, trataremos sua história resumidamente. Iniciamos pela afirmação de que seu conceito foi o que mais positivou as relações raciais no século XX. Enraizada na experiência coletiva, é fruto de uma realidade histórica. A Negritude, segundo Césaire (2010), seria para os negros uma estratégia da afirmação e reafirmação de si. Exalta o protagonismo negro na luta antirracista.

Nas décadas de sessenta e setenta, as propostas de Negritude ganhavam terreno na África e diáspora, consagrando-se definitivamente, enquanto conceito e como uma práxis social. Portanto, negritude é a tentativa específica, segundo Aimé Césaire, do mundo negro de compreensão teórica desse fenômeno poderoso que é o racismo, e da articulação de respostas para contê-lo em suas manifestações sócio-econômicas, combatê-lo no imaginário social e destruí-lo nas estruturas através de medidas políticas, culturais e econômicas concretas. Negritude é um posicionamento ético e política global frente à racialização das relações humanas (2010, p.09).

Marcus Garvey, o ilustre intelectual jamaicano, teve no movimento Panafricanismo sua grande contribuição teórica revelada num projeto político e econômico transnacional de valorização e defensiva da raça negra. Pregava a união dos povos africanos e os da diáspora. Defendia sem ambiguidades, a urgência da expulsão das potências coloniais do continente africano e a mudança radical contra a supremacia branca, no mundo. “O negro deve sentir tanto orgulho de ser negro quanto o branco de ser branco”.

No processo de discussão e teorização conceitual, envolvendo Léopold Sedar Senghor e Aimé Césaire, a Negritude estabeleceu-se com duas acepções contrárias, aproximadas pela luta anticolonialista e antirracista, na França, onde se

conheceram. Senghor trilha a concepção integracionista da miscigenação, valorizando o universalismo, a estética em si e assimilacionista. Nesta conjuntura, Césaire produziu o *Discurso sobre o Colonialismo*, onde coloca em pé de igualdade em termos de exploração, opressão, violência e discriminação, o racismo, o colonialismo e o nazismo.

Neste momento, entram em cena dois grandes intelectuais: Franz Fanon (psiquiatra, martinicano) e Cheikh Anta Diop (cientista, senegalês), fortalecendo teoricamente a Negritude, influenciados pelas ideias de Césaire. Fanon, convicto da tese de Marx sobre a alienação do operário no processo de produção capitalista, complementa-a com a sua própria tese sobre a “alienação racial”.

O operário negro é duplamente alienado: pelo processo de exploração econômica, que partilha com todos os outros operários existentes, e pelo processo de alienação racial, que partilha exclusivamente com outros negros, operários ou não. Ela afeta todo um povo, independente da classe social de seus integrantes (FANON, 1992, p.67).

Em *Pele Negra e Máscaras Brancas*, Fanon (1992) analisa o racismo como um fenômeno singular, que não pode ser subsumido na luta de classes. A despersonalização do negro era o produto de um singular e violento processo de desaculturação e de desenraizamento ontológico. Negado como humano, o ser-negro é desapropriado do seu corpo, incluindo as feições do negro e as suas culturas.

O racismo, segundo Fanon, teria surgido dessa experiência ímpar, constituindo-se em uma realidade cultural e psicológica específica, dotado de dinâmica e finalidade próprias. O racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver e viver o mundo. A resistência ao racismo eleva o sujeito ao lugar de protagonista. Cheikh Anta Diop (1978) redimensiona a Negritude, paralelamente a Fanon, ao lhe conferir uma sustentação histórica enraizada na investigação científica. Suas teses, entre outras, sustentam a origem Africana da espécie humana.

Aqui usaremos de uma metáfora. Cremos, no momento, termos de despir nossos aliados; não podemos esperar que o façam sozinhos, pois estamos colaborando com uma relação mais próxima do equilíbrio e o respeito as nossas diferenças, desde que a partilha seja equilibrada na capacitação e no acesso de bens e serviços com qualidade. Estamos prontos/as para assumir as

responsabilidades que surgem dessa tomada de consciência; singularidade da nossa situação dentro do mundo, dos nossos problemas, histórica e singularidade cultural, que queremos vivenciar da maneira mais real possível. É a vontade de não confundir aliança com subordinação; solidariedade com renúncia.

Entendemos que o Movimento Negro brasileiro contemporâneo, que sofreu forte influência do processo da Negritude internacional, oscila entre essas duas correntes de negritude, utilizando-se de estratégias que se contradizem; ora usa as de inclusão no sistema vigente, ora exige mudanças nas estruturas econômico-sociais para que o racismo seja superado na sociedade brasileira.

E para fecharmos este bloco histórico sobre o Movimento Negritude, trouxemos um exemplo que ilustra o quanto fomos influenciados por ele: na década de setenta do século passado, a população negra baiana, entusiasmada politicamente com o projeto de Negritude, segundo o princípio defendido por Aimé Cesaire, criou e protagonizou novas formas de assumir a negritude.

Em 1974 surgiu o Ilê Ayiê, fundando no Curuzu, bairro da Liberdade, na capital baiana. A nova agremiação, desde sua fundação, celebra a cultura africana. Ilê Ayiê significa “a terra é nossa casa” na cultura Nagô, em yorùbá. Uma agremiação carnavalesca, cujas letras das músicas expressam o protesto contra a discriminação racial, ao mesmo tempo em que valorizam a estética, a história e a cultura negra africana.

No carnaval de 1974, em sua primeira apresentação, cantou uma música de Paulinho Camafeu que dizia:

Que bloco é esse
Eu quero saber
É o mundo negro
Que viemos mostrar pra você

Somos crioulos doidos
Somos bem legal
Temos cabelo duro
Somos Black pau

Branco se você soubesse
O valor que o preto tem
Tu tomava banho de pinche
Ficava preto também.

O discurso estereotipado racista inscreve uma forma de governo modelada por uma divisão produtiva da sua organização do conhecimento e do exercício do

poder. Realidade esta que vamos identificar no Brasil Colonial à República. Recentemente, o Governo Federal reconheceu a existência de racismo na sociedade brasileira, mas a divisão permanece.

A avaliação efetuada pelo Instituto de Pesquisa e Estatística e Análise/IPEA (13/05/2008) constatou que, apesar da democratização do acesso ao sistema educacional e da melhoria dos níveis educacionais de negros e brancos, desde década de 1920 até o presente, a diferença de escolarização entre estes se mantém inalterada. A conclusão desses estudos é que as políticas universalistas não têm sido capazes de alterar o padrão de desigualdade e a exclusão racial, portanto, as Políticas de Ações Afirmativas se fazem necessárias.

Neste cenário, vamos trazer o debate sobre as Ações Afirmativas (AA) para a população negra no Brasil, que tomou proporções globais a partir das propostas apresentadas pelo governo brasileiro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância que se realizou no período de 30 de agosto a 7 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul.

Importa salientar que os movimentos negros e de mulheres negras desempenharam papel fundamental no processo de negociação e pressão ao governo central para que medidas de combate às desigualdades raciais, decantadas pelos institutos de pesquisas oficiais, fossem adotadas antes mesmo da Conferência.

Os principais institutos responsáveis pela produção e análise dos indicadores sócio-econômicos brasileiros, notadamente o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), orientaram as discussões sobre premência da adoção de políticas de Ações Afirmativas no Brasil para produzir condições de equidade para a população negra.

O Movimento Negro contemporâneo busca construir uma identidade a partir das peculiaridades do seu grupo; seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando da sociedade, cuja construção contou com seu trabalho como membro de grupo que teve sua humanidade negada e cultura inferiorizada.

Essa identidade, afirma Munanga, passa pela cor, pela recuperação de sua Negritude - física e cultural. A construção da identidade é sempre um processo, nunca um produto acabado, ou seja, a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é representado, ela pode ser ganha ou perdida (1999, p.14).

O discurso político atual do Movimento Negro busca a confluência de uma política democrática crítica com a busca de africanidade. A transformação de Zumbi e do 20 de novembro em símbolo da luta pela emancipação do povo negro, no cenário brasileiro, apresenta uma série de ambiguidades. Entendemos que a reflexão de Darcy Ribeiro (2004, p. 56) conduz à centralidade da diferença das relações raciais brasileiras em relação à África do Sul, por exemplo:

“É preciso reconhecer, entretanto, que o apartheid tem conteúdos de tolerância que aqui se ignoram. Quem afasta o alterno e o põe à distância maior possível, admite que ele conserve, lá longe, sua identidade, continuando a ser ele mesmo. Em consequência, induz à profunda solidariedade interna do grupo discriminado, o que o capacita a lutar claramente por seus direitos sem admitir paternalismos. Nas conjunturas assimilacionistas, ao contrário, se dilui a negritude numa vasta escala de gradações, que quebra a solidariedade, reduz a combatividade, insinuando a idéia de que a ordem social é uma ordem natural, senão sagrada.”

O Movimento Negro é consciente dessa realidade ímpar, mesmo considerando a pluralidade de sua formação ideológica. Por isso, trouxe recentemente, para a cena brasileira, uma agenda que alia política de reconhecimento (de diferenças raciais e culturais), política de identidade (racialismo e voto étnico), política de combate à discriminação racial e afirmação dos direitos civis dos negros, e da política redistributiva (ações afirmativas ou compensatórias). (GUIMARÃES, 2002, p.166).

É neste contexto que vamos desenhar e construir o estudo sobre a cultura negra na educação. Importante ressaltar o aprendizado que o Movimento Negro adquiriu nestas últimas décadas, da importância de se aprender e de ensinar, tendo a academia como um espaço cujo dispositivo de poder, muito tem se intensificado, e que necessita ser absorvida pela política cultural da diversidade. Portanto, os conhecimentos, as formas de produção, a criação de objetos e métodos próprios de investigação deverão estar presentes na agenda científica desta academia, pois estes conhecimentos embasam e preparam os movimentos sociais de protestos contra os modelos de dominação e discriminação. Para Du Bois (1999, p.116), o

negro deve aprender, tem que se ensinar a si mesmo, porque há necessidade de negros emancipados tanto pela educação quanto pela cultura.

Algumas das reivindicações do Movimento Negro encontraram respostas rápidas por parte do Estado brasileiro, tais como as que poderiam mais facilmente caber na atual matriz de nacionalidade. Tal foi o caso da compreensão da existência do multiculturalismo e da multiracialidade, passando a aceitar algumas expressões culturais da matriz africana, como a criação de conselhos da comunidade negra e de novas instituições constituídas para atender a tais demandas.

Porém, destacando a análise do professor Antônio Guimarães, temos de admitir que as demandas referentes ao combate das desigualdades raciais e da distribuição de renda e do acesso a bens e serviços encontram grande resistência. Um exemplo recente é o texto aprovado pelo Congresso Nacional da institucionalização do Estatuto da Igualdade Racial. O Estatuto aprovado, além de deixar fora antigas reivindicações do Movimento Negro, cria a sensação de retrocesso ao Brasil auge da teoria da democracia racial. Mesmo assim, é importante registrar o fato de que as demandas se ampliaram e, assim, alimentam a continuidade do ativismo político negro, arrefecendo as tentações de cooptação (GUIMARÃES, 2002, p.107).

No dia-a-dia e em nível acadêmico, a expressão “relações raciais” tem sido usada como uma categoria distinta para se referir a um determinado tipo de relações sociais. As explicações das ciências biológicas já afirmam que as variações genéticas não correspondem ao que cotidianamente se considera diversidade de raça, pois estas se fundamentam em diferenciações fenotípicas.

Desde que essas descobertas começaram a ser divulgadas, as “relações raciais” “passaram a ser vistas como relações entre grupos que empregam a idéia de ‘raça’ na estruturação de suas ações e reações entre si” (MILLES, 2000, p.485). Esta concepção possui seu nascedouro nos Estados Unidos da América - EUA, sendo que muitas das obras escritas sobre esse tema são das décadas de 1950 e 1960.

Não obstante, muitas destas obras não concordarem com as novas definições políticas, oriundas da renovação da luta contra o racismo e a discriminação, todos admitiam que ‘relações raciais’ era uma categoria real e distinta das relações sociais.

[...] para eles, portanto, a idéia de raça era empregada com um novo significado positivo – como uma característica coletiva da população afro-americana, distinguindo-a da maioria da população americana de origem européia. Eles concordavam, porém, que as relações, entre esses grupos definidos eram relações raciais (MILLES, 2000, p.486)

Com a influência da teoria estadunidense, a teoria das relações raciais na Grã-Bretanha, mais que uma categoria, ganhou um espaço específico na teoria sociológica, também nas décadas, de 1950 e 1960. Esta sociologia das relações raciais foi desenvolvida, principalmente, a partir da definição, da extensão e dos efeitos do racismo e da discriminação sobre as pessoas que foram objeto destes, e da luta contra o racismo e a discriminação.

Uma nova linha de pesquisa, crítica a essa tradição teórica, surgiu mais recentemente; esta se movimenta em direção à rejeição das 'relações raciais' como forma legítima de estudo. Esta linha afirma que as relações raciais não são quantitativamente diferentes de outras formas de relações sociais, pois a raça é um fenômeno construído socialmente, assim como as relações que se constituem através dessa construção social.

Contemporaneamente, persiste ainda o desafio de especificar como essas relações são construídas histórica e socialmente para que se possa analisá-las. Aqui se apontam duas soluções. O entendimento das relações raciais como uma subdivisão da sociologia das relações entre grupos constitui-se na primeira solução. Fundamentada em categorias marxistas de análise, a segunda solução afirma que esse processo de descrição social deve ser analisado a partir de categorias político-sociais.

Ao mesmo tempo em que reconhece o vazio do conceito de raça, existe um enfoque alternativo que insiste em que, em várias situações, as pessoas acreditam na existência de uma raça e se relacionam com ou outros a partir desta crença a respeito dos outros. Esta relação define assim se a pessoa acredita que aqueles "outros" são de grupos genética e permanentemente diferentes, se existe uma situação de relações raciais. Ou seja, este enfoque alternativo argumenta que o termo relações raciais pode ser aplicado em formas específicas de relacionamentos (CASHMORE, 2000, p.488).

A globalização tem criado um novo modelo de relações raciais em que os subalternizados, cuja sorte é ainda pior, no entanto, vivem a ilusão de ver a si próprios mundialmente retratados em uma foto de família: sorridentes, com uma cor da pele mais clara, dotados de feições mais finas e plenamente integrados na nova cultura homogeneizada de massas que o capitalismo mundial promete às suas elites. Homogeneização esta construída por meio da destruição das identidades específicas das culturas e da própria natureza (WEDDERBURN, 2005, p.217).

A luta pela diferença e o pluralismo racial são estratégias para a contenção do ideário racista, devendo ser um fator permanente e multiforme em todos os níveis da sociedade. A busca da identidade negra envolve respeito e consideração por si mesmo, esferas que são inseparáveis do poder político e de status econômico, porém não idênticas a eles.

O problema da identidade negra – tanto o amor próprio como o autodesprezo – caminham ao lado da pobreza dos negros como realidades que devem ser confrontadas e transformadas. Na afirmação do filósofo Cornel West (1994, p. 85), “qualquer debate progressista a respeito do futuro da igualdade racial deve abordar o tema da pobreza e da identidade negra”. Para Paul Gilroy, as sucessivas fases de luta dos negros – no, mas não completamente do – Ocidente têm alargado os limites mesmo daquilo que a modernidade euro-americana delineou como espaço autorizado para a política no interior de suas formações sociais. Ideias convencionais de cidadania moderna às vezes têm sido esticadas de forma a poderem acomodar as esperanças negras.

Outras vezes, têm sido comprimidas até o ponto de implosão pelo peso morto do sofrimento negro. Isto é outra maneira de dizer que as formas específicas de democracia e mutualidade inerentes às estruturas opositoras dinâmicas que os negros criaram para fazer avançar seus interesses exigem um vocabulário político e filosófico diferente daquele endossado pelas convenções científicas sociais passadas e presentes (GILROY, 2001, p. 228).

Algumas investigações se tornam ainda mais complexas porque as respostas a tais perguntas nem sempre podem ser encontradas nos registros convenientes, porém enganosos, que caracterizam a organização das lutas políticas conduzidas de acordo com os princípios da racionalidade dominante.

No caso da ancestralidade radical negra, possui interessantes correspondentes culturais nas experiências de vida dos sujeitos negros e na estética fundamentada que anima suas aspirações sociais de serem livres e serem eles mesmos. Esta discussão é uma das diversas maneiras pelas quais a educação pode absorver, nesta nova perspectiva devendo emergir como uma fonte para a atividade política.

De certo modo, essa herança da visão eurocêntrica, imposta pelo colonizador, transfere-se para uma situação em que um projeto acadêmico e teórico tenta envolver-se em pedagogias que se apoiam no envolvimento ativo de indivíduos e

grupos, ou quando se tenta fazer uma diferença no mundo institucional onde se atua. Conviver com a tensão teórica das relações culturais e dos seus efeitos, cremos, vai perdurar por algum tempo.

Os estudos sobre cultura, como projeto, como intervenção, continuarão incompletos. Para Stuart Hall, caso não consideremos esta perspectiva, podemos elaborar um bom trabalho intelectual, mas também corremos o risco de perder a prática intelectual como política. Os Estudos Culturais, devido ao seu desenvolvimento interno teórico, mantêm questões políticas e teóricas numa tensão não resolvida e permanente.

Sem insistir numa clausura teórica final, experimenta-se na pele sua transitoriedade, sua insubstancialidade, o pouco que se consegue registrar é parte do trabalho intelectual com a temática, assim afirma o mesmo autor, que preserva a reflexão crítica: “A teoria como um conjunto de conhecimentos contestados, localizados e conjunturais, que têm de ser debatidos de um modo dialógico, para produção de um trabalho político-intelectual orgânico” (HALL, 1997, p.216).

Neste estudo, adotamos a fundamentação teórica da cultura negra afro-brasileira amparada no pensamento afrocêntrico, conceito que surgiu em 1980, segundo compreensão de Cashmore (2000, p. 62). Numa perspectiva filosófica e teórica, os africanistas buscam o pluralismo nas visões filosóficas sem hierarquia, opõem-se às teorias que deslocam os africanos e seus descendentes para a margem do pensamento e da experiência humana.

Na visão padronizada ocidental, nem os africanos tampouco os chineses tinham um pensamento racional, e que seriam os gregos os criadores do racionalismo, o que prova, segundo os afrocentristas, que a visão eurocêntrica tornou-se uma visão etnocêntrica que superestima a experiência europeia e subestima todas as outras. No pensamento afrocêntrico, metáforas de localização e deslocamento são as principais ferramentas para análise. Ser centralizado é ser localizado como sujeito, e não como objeto, pois, enquanto seres humanos, não podem se despir da cultura, da participação da sua própria cultura histórica.

O afrocentrismo consiste na construção de uma perspectiva africana, síntese dos sistemas ontológicos e epistemológicos de diversos grupos. Seu objetivo é articular os elementos comuns a esses povos, baseando-se na unidade cultural fundamentada na suas civilizações clássicas: a Egípcia, Núbia e Kushita. Esta teoria

difere do eurocentrismo na medida em que não existe nela a postura de imposição de seus elementos como universais e aplicáveis a outras experiências humanas.

A tarefa acadêmica afrocentrada consiste em estudar, articular e afirmar aquilo que diferencia o ponto de vista africano, ao mesmo tempo identificando os postulados supostamente universais do eurocentrismo e desmascarando sua natureza específica.

A teoria do centro postula a necessidade de explicar a localização do sujeito no sentido de desenvolver uma postura teórica própria a cada grupo social e fundamentada na sua experiência histórica e cultural. A abordagem afrocentrada explicita sua não-pretensão à hegemonia, ao passo que contesta a sua não válida para o Ocidente.

A idéia afrocentrada projeta-se como modelo de agência intercultural em que existe o pluralismo sem hierarquia e concede-se livremente o respeito às origens. Para o afrocentrista, há uma crença na capacitação para participar do jogo do poder democrático. Quer construir as bases para o pleno autorreconhecimento de seu povo e sua cultura, condição necessária a essa capacitação.

A convergência de interesses postula que as elites brancas toleram ou encorajam avanços no campo da justiça racial apenas quando esses também promovem o interesse próprio dos brancos ou servem para amenizar possíveis tensões raciais. As conquistas jurídicas dos direitos civis serviram mais aos interesses da sociedade dominante do que propriamente aos das classes subalternas, já que estas não afetaram diretamente alguma mudança na estrutura de poder. Importante termos conhecimento desta realidade para que possamos elaborar as estratégias mais adequadas aos interesses do coletivo subalternizado.

Por trabalharmos com o tema educação, consideramos neste estudo o significado do termo 'relações raciais' a partir do entendimento de Cashmore que percebe a raça como algo subjetivamente real:

[...] Não importa o quanto possamos achá-la ofensiva ou quão negativamente nos impressione a pesquisa científica (em grande parte falsa) a seu respeito, ela permanece como uma força altamente motivadora por trás dos pensamentos e do comportamento das pessoas. Ela é tão real quanto às pessoas querem que seja e não pode ser simplesmente desprezada (CASHMORE, 2000, p. 489).

No estudo teremos presente a teoria e a categoria das relações raciais na medida em que ajuda a:

- descobrir o que leva as pessoas a acreditar que os outros são inferiores ou superiores em nível cultural;
- descobrir como essa crença influi e define suas ações em relações aos outros, com o objetivo de manter as relações desiguais.

Como sabemos, as práticas sociais envolvem conhecimento, principalmente quando há reflexão sobre as ações, seus sujeitos e suas consequências nos contextos. Portanto, toda atividade humana, minimamente complexa, recorre a uma pluralidade de tipos de conhecimentos, com diferentes níveis de intervenção. Como afirma Boaventura Santos (2004, p. 84):

A posição epistemológica a partir da qual é possível começar a pensar a descolonização da ciência e, portanto, a criação de um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outros saberes. Consiste em garantir igualdade de oportunidades aos diferentes conhecimentos em disputas epistemológicas cada vez mais amplas com o objetivo de maximizar o contributo de cada um deles na construção de uma democracia radical e a descolonização do poder e do saber.

O reconhecimento da pluralidade da ciência aumenta o âmbito dos debates teóricos, analíticos e epistemológicos e torna a ciência mais aberta à diversidade epistemológica do mundo. Importante salientar que a instituição da alforria cumpria uma função-chave no sistema escravista; ela garantia a ordem social, pacificava o cotidiano, criava a ilusão de uma melhora possível, de uma superação do status de escravo, de uma superação do status de negro.

A alforria, que não revolucionava a vida dos ex-escravos, porém teve sua correspondência ideológica na ideia de uma possível transformação. Longe de recuar diante da educação e da ciência, e em vez de ser contido pelo acúmulo crescente de conhecimentos, o racismo adentra-se na ciência e converte-se em modo de educação. Ele ressurgiu mais cordial; o humanismo do ocidente, conforme observa Sodré (1999, p. 54).

Para que nossas proposições possam ser apresentadas de forma que possibilitem a melhor compreensão do conjunto do presente estudo, iremos aprofundar os temas, saber e poder, no próximo capítulo.

2 CONHECIMENTO UNIVERSAL E CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

Para discutir a temática da cultura negra no Brasil, vale inicialmente demarcar que a construção do conhecimento específico é realizada por pesquisadores/as enquanto sujeitos e, no mesmo movimento e processo, enquanto objetos de conhecimento. Isso porque se multiplicam, deslocam-se, ininterruptamente, em lutas e embates, para que seja assegurada a impulsionalidade da produção de um discurso que se pretende ser, também, verdadeiro. Assim, o saber sobre o negro é então considerado como prática discursiva, produzido no interior de relações de poder.

É assim que concordamos com Bogdan e Biklen (1991) quando estes afirmam que a agenda de uma pesquisadora desenvolve-se através de várias fontes. Frequentemente, a própria biografia pessoal influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho (1991, p.85), pois, no nosso caso, estudar, pesquisar e ensinar cultura negra afro-brasileira são necessidades imperiosas e urgentes.

As limitações transcendem ao mesmo tempo em que se relacionam aos preconceitos e discriminações existentes na sociedade brasileira, e se refletem, de certo modo, no descaso da academia, no despreparo dos/as professores/as e na desatenção de editoras pelo tema. Excursionar pelo campo desta temática nos parece algo tentador, motivador, desafiador e necessário.

Cabe salientar que neste estudo pretendemos adotar a categoria classe subalterna de Antônio Gramsci, entendida como referente a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, histórica, que é protagonista, um agente e necessariamente ativo e empreendedor. Adiante o autor complementa:

(...) uma parte ainda que subalterna, é sempre dirigente e responsável, e a filosofia da parte precede sempre a filosofia do todo, não só como antecipação teórica, mas também como necessidade atual. (GRAMSCI, 1987, p. 24).

À medida que começamos a investigar o tema, percebíamos o quanto continuava uma questão em aberto, incompleta, mas que nos instigava a uma reflexão contínua. Necessitávamos desse olhar com enfoque crítico inclusive da visibilidade do novo; um conceito que abarcasse o universo complexo, dinâmico, da

cultura negra, afro-brasileira, cujo enfoque primordial fosse a produção do conhecimento nos seus aspectos antropológicos, filosóficos, sociológicos e históricos.

A diversidade, enquanto método do saber e do fazer é um projeto educacional que está para ser construído a partir das numerosas experiências exitosas que acontecem no cotidiano do cenário escolar e fora dele, este último protagonizado pelos movimentos sociais, em especial dos negros e negras.

Ao mesmo tempo em que nos apaixonamos pelo tema com a prática do estudo da pesquisa e o contato com as inúmeras fontes em campo, damos conta de que estávamos sendo movidos pelo sentimento da busca, da transformação, de algo que é importante para uma coletividade. Porém, muito pouco material temos disponível; uma produção pequena.

E, no exercício do garimpo intelectual, indiscriminadamente, toda e qualquer fonte é importante. Utilizamos como fonte a revisão bibliográfica de livros, textos, teses, documentos, relatórios; ouvimos palestras, assistimos a peças teatrais, escutamos músicas e assistimos DVDs e filmes; dialogamos com professores e professoras, ativistas do movimento negro e de direitos humanos todos afetos diretamente com a temática das relações raciais.

Na Lei n.11.645/08 que altera o Art. 26 da LDB 9.394/96, notamos o inciso segundo, deste artigo acima citado, ao determinar que conteúdos, em especial, deverão ser ministrados para a implementação da Lei n.10.639/2003, no que concerne à educação artística, literatura e história brasileiras, ou seja, a Lei fixa conceitualmente a cultura que a Política Educacional Brasileira está adotando. É o que os autores dos Estudos Culturais chamam de cultura de resultados e não de processos, onde o enfoque está centrado nas características da cultura.

A análise das interconexões entre racismo, gênero, classe, sexualidade entre outros marcadores de diferença, deve levar em conta a posição das diferentes discriminações e desigualdades. Importante a análise empírica e histórica da cultura sem derivar de uma só instância, a fim de evitar o reducionismo.

Nessas relações de poder, existimos como categorias diferenciadas; cada descrição está referida a uma condição social específica. Exemplos podem ser indicados, como: cultura afro-brasileira nordestina urbana: cultura afro-brasileira tradicional; cultura afro-brasileira rural imaterial, etc. Fazer a diferença é preciso na busca de um projeto pedagógico com mais equilíbrio, com equidade nas relações de

poder e no respeito à diferença como um critério não de hierarquização, mas sim de construção, da difusão das diversas culturas de um país – a cultura nacional.

Para Nestor Canclini (1998, p. 273):

A mesma sociedade que reproduz a desigualdade na escola, na vida urbana, e no acesso geral à cultura. Como a mesma classe recebe lugares subordinados em todos esses espaços, a cultura popular pode ser entendida como resultado da apropriação desigual dos bens econômicos e simbólicos por parte de setores subalternos.

Foucault (2000) contribui nesta reflexão quando aborda a relação dinâmica e circular com o poder. Observa este autor que a assimetria continua existindo, porém não é tão simples como aparenta o binômio tradicional e moderno ou subalterno e hegemônico.

Os movimentos sociais também incorporam questões próprias da modernidade, ou melhor, da sociedade liberal, por isso os setores hegemônicos preocupam-se em manter o tradicional ou parte dele, como referentes históricos e recursos simbólicos contemporâneos. Nesse sentido afirma, ainda, Canclini (1997, p. 280).

As investigações mais complexas dizem que o popular se coloca em cena não como essa unidirecionalidade épica, mas com o sentido contraditório e ambíguo dos que padecem a história e ao mesmo tempo lutam nela, dos que vão elaborando, como em toda tragicomédia, os passos intermediários, as astúcias dramáticas, os jogos paródicos que permitem aos que não tem possibilidade de mudar radicalmente o curso da obra, manejar os interstícios com parcial criatividade e benefício próprio.

Estudar cultura ou culturas como projeto acadêmico exige que abordemos aspectos do eurocentrismo e do universalismo, para focalizar os homens negros e as mulheres negras como sujeitos, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual, isto é, para torná-los percebidos, dando-lhes visibilidade, tratando e analisando, desse modo, o tema com base na tríade das relações de poder como as relações raciais, de gênero e de classe social.

A história registra com abundância as transformações por que passam as culturas, sejam elas movidas por suas forças internas, sejam em consequência dos contatos e conflitos. O que não podemos fazer é discutir sobre cultura ignorando as relações de poder dentro de uma sociedade ou entre as sociedades.

Na dimensão do processo social, a cultura registra as tendências e conflitos da história e suas transformações sociais e políticas. A institucionalização da cultura faz parte da organização social. Na contemporaneidade, os centros de poder das sociedades procuram definir, entender, controlar e agir sobre o desenvolvimento da cultura. É ele um instrumento de conhecimento da sociedade.

É sempre fundamental entender os sentidos que uma realidade cultural faz para aqueles que a vivem. Cada cultura possui uma lógica interna a qual devemos conhecer para que as suas práticas, suas concepções e as transformações pelas quais passam façam sentido, pois é o resultado de sua história; relacionam-se com as condições materiais de sua existência. Entendemos que o estudo da cultura contribui no combate aos preconceitos oferecendo elementos teóricos, afetivos e sociais como plataforma para o respeito e a dignidade que todas as culturas devem receber de nós.

A pesquisa oportunizou-nos um aprofundamento da teoria de Antonio Gramsci, e respondeu ao que talvez possamos chamar de enigmas da teoria, pois, a certa altura, as questões que ainda queríamos abordar nos eram inacessíveis, exceto através de um desvio gramsciano.

Embora o cientista político não as tenha resolvido, pelo menos as abordou. E, assim, Gramsci (1980) rompeu com o esquema marxista-leninista de interpretação ao propor outra concepção de entendimento do Estado, da cultura e dos intelectuais. Inclusive foi além da própria rigidez da análise classista de mudança social, mostrando a riqueza e a mobilidade dos grupos dentro do esquema de alianças que se realiza no âmbito da sociedade civil para a construção da hegemonia.

Mas é no domínio da cultura, como conjunto de valores construídos, socializados, legitimados e operacionalizados a partir de um grupo específico – os intelectuais – que se abre uma janela que os liberta, em termos de determinismo. Essa nova história social privilegiou a experiência de classe em detrimento da luta de classe; centrou sua análise na estruturação de uma consciência e de uma identidade e buscou resgatar as práticas cotidianas da existência, mantendo-se, desta forma, o resgate dos processos empíricos e uma valorização da pesquisa de campo-ação.

É de extrema importância o pensamento gramsciano em torno de questões sobre o trabalho intelectual. Preocupa-nos o desenvolvimento de nosso trabalho intelectual como um compromisso orgânico de classe/raça/gênero. Para tanto,

apoiamo-nos na definição de Gramsci, cuja noção de intelectual orgânico exige que se atue em duas frentes simultaneamente: é seu dever ter conhecimentos superiores aos dos intelectuais tradicionais; não apenas fingir que sabe, não apenas ter facilidade do conhecimento, mas conhecer bem e profundamente; e, como segunda frente, não pode subtrair-se à responsabilidade da transmissão dessas ideias, desse conhecimento, através da sua função intelectual com os que compartilham de sua experiência profissional, ou seja, à classe dos intelectuais.

Para Gramsci (1980), o Estado, enquanto cria um novo terreno ideológico, determina uma reforma das consciências, novos métodos de conhecimento, sendo assim um evento filosófico. Esta reflexão pode ser adequada à criação da Lei 10.639/03, pois sua implementação implica uma mudança de consciências; ao conceber a sociedade brasileira como multicultural, abre-se à inclusão de novos métodos de produção de conhecimento que não sejam os de origem exclusivamente eurocêntrica.

De certo modo, essa herança da visão eurocêntrica imposta pelo colonizador transfere-se para uma situação em que um projeto acadêmico e teórico tenta envolver-se em pedagogias que se apoiam no envolvimento ativo de indivíduos e grupos, ou quando tenta fazer uma diferença no mundo institucional onde se encontra. Conviver com a tensão teórica das relações culturais e dos seus efeitos, cremos, vai perdurar por algum tempo.

Com a constituição do presente estudo, pretendemos transformá-lo num discurso científico, privilegiando o trabalho conceitual e da teoria como algo garantido. Para pensar ou analisar a complexidade do real, é necessário a prática do pensar e isso requer o uso do poder da abstração e análise, a formação de conceitos com as quais podemos recortar a complexidade do real. Nossa busca é para compreender o processo de constituição teórico-conceitual da cultura, em especial da cultura negra afro-brasileira e, conseqüentemente, desenvolver a análise de suas possíveis estratégias visando sua implementação política e educacional.

Somos sabedores (as), porém, que um fato pode ser objeto de múltiplas versões. E que a verdade precisa comparecer em nosso estudo como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que o trabalho final jamais será constituído por uma verdade única ou absoluta.

Os (as) intelectuais não desprezam facilmente as verdades (no pensamento que adotamos neste estudo, não há uma única verdade absoluta) e, tecidas todas as

considerações, nossas sociedades se beneficiam da institucionalização desse imperativo do mundo acadêmico. É importante que continuemos procurando dizer nossas verdades. Mas os fatos demonstram um sentimento da marginalidade desse tipo de estudo para a questão central da resistência ao racismo e à violência, para o sexismo e as outras estruturas da diferença que moldam o mundo do poder.

As perspectivas teóricas que têm caracterizado a discussão sobre cultura estão sob influência das teorias críticas. No Brasil, a discussão tem sido desenvolvida nos últimos anos com influência dos Estudos Culturais e das discussões sobre o multiculturalismo. Uma perspectiva multicultural precisa informar os conteúdos selecionados em todas as áreas de conhecimento, que permanecem tendo por horizonte questões postas sobre a seleção e organização dos conhecimentos escolares e sobre as relações de poder que lhes são subjacentes.

O “ismo” tende a converter, segundo Hall, o multiculturalismo numa doutrina política. Para exemplificar, o autor descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabadas. Há distintas sociedades multiculturais e há também multiculturalismos muito diversos. Neste estudo, adotamos o multiculturalismo crítico ou revolucionário o qual, conforme Hall, enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência, neste caso os movimentos negros.

As marcas africanas constituem indicadores fundamentais no processo de construção da cultura brasileira, a qual tem seus fundamentos entre as diversidades dos processos civilizatórios que aqui se encontraram por determinações estruturais geradas a partir da política e ideologia de sustentação do sistema colonial-escravagista. Ideologia entendida como a forma moderna das relações de poder sobre o sentido no Ocidente. A ideologia tem a ver com o poder da consciência, dos conceitos. Ideologia é a prática do exercício de decisões essenciais sobre axiomas de realidade, para conservar as condições produtivas vigentes num determinado modo de produção (SODRÉ, 1988, p.59).

Queremos, ainda, explicitar a diferença no uso dos termos multicultural e multiculturalismo, diferença esta devidamente construída por Stuart Hall (2003, p. 52), ao afirmar que:

Multicultural é um termo qualitativo, descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade, na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo multiculturalismo é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas, adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. Multicultural é por definição plural. Todos são por definição, culturalmente heterogêneos. Os dois termos são interdependentes.

O multiculturalismo integra no espaço público a questão da identidade, antes considerada um interesse particularista e subjetivo do indivíduo ou de grupos específicos e, portanto, pertencente à esfera do privado. O compromisso com a integridade das culturas do substrato político permanece sujeito às flutuações das consciências ou de governos.

O multiculturalismo crítico oferece, ainda, às identidades diferenciadas, iguais condições de competir nesse jogo democrático, no qual se impõe a necessidade de quebrar a hegemonia da identidade dominante, a brancura eurocentrista, construída com tamanha solidez e reforçada a tal ponto que reina silenciosa sem ser percebida.

Em contraste com os pressupostos assimilacionistas e progressistas subjacentes, os multiculturalistas apelam para uma posição igualitária pluralista, através da qual as diferentes culturas têm parcelas iguais na constituição da sociedade e são expressões de uma forma de humanidade. A cultura é, assim, mais do que um ajuntamento de ideias e valores. Ela é fundamentada na diferença, que funciona como um recurso para a política, à medida que o caráter reivindicativo ganha legitimidade.

Uma vez que a cultura, na análise de Yúdice (2006, p. 43), cria espaço onde as pessoas se sentem seguras, sentem-se como pertinentes e participes de um grupo, de acordo com esta perspectiva, ela é condição necessária para a formação da cidadania. Antecedendo a esta reflexão, Yúdice (2006, p.26) afirma ser “necessário que o intelectual abarque, nas atividades culturais, as áreas que estiveram fora de seu enfoque, para compreender como os fenômenos transnacionais estão definindo cada vez mais a cultura.”

A cultura é assim caracterizada como produção de sentido, como prática produtiva e de significação, como relação social e de poder, e como prática que produz identidades. Para Laraia (1995, p.100), há dois tipos de mudança cultural,:

uma que é resultante da dinâmica interna do próprio sistema cultural e outra que é resultado do contato de um sistema cultural com outro.

Na afirmação de Mattelart e Neveu (2004, p.142), os estudos sobre as culturas populares e as identidades culturais na América Latina são ricos de uma vasta memória política. Consubstancial às lutas de emancipação contra hegemonia cultural da Europa, posteriormente dos Estados Unidos, essa questão atravessou numerosos projetos de reforma e de revoluções sociais que teceram as histórias particulares das nações que compõem o continente americano. A institucionalização das pesquisas na América Latina sobre culturas teve início nos anos de 1980.

A moderna noção de cultura (pós-renascentista), segundo Muniz Sodré, é retomada de Paideia, gerada pelos sofistas no século IV a.C., com o sentido de educação do homem, enquanto indivíduo-cidadão, ajustado a Polis. A Paideia – conjunto de poesias, artes, leis e ciências – equivale ao que os pensadores romanos chamariam depois de cultura *animi* – poder do Estado e ação pedagógica constituem o campo da cultura.

As burguesias em ascensão (Inglaterra, França, Alemanha) atribuem significações nacionais específicas às palavras civilização e cultura. Civilização designava tanto as boas maneiras aristocráticas quanto as conquistas tecnológicas. Surge a cultura, em oposição à selvageria, à barbárie; cultura é, então, a marca da civilização, o domínio da língua escrita, o acesso à arte, à ciência das classes dominantes. Porém, pode-se falar de cultura de qualquer povo, ou grupo social, porém, o que as distingue, segundo a noção de civilidade defendida pelo poder dominante, é o grau de civilidade que possui comparado ao padrão europeu.

Aníbal Quijano, pesquisador peruano que atua no Centro de Investigaciones Sociales, em Lima, critica o postulado central da perspectiva eurocêntrica, ao afirmar que:

[...] en cualquiera de sus variantes, implica, pues, um postulado históricamente imposible: que las relaciones entre los elementos de un patrón histórico de poder tienen ya determinadas sus relaciones antes de toda historia. Esto es, como si fueran relaciones definidas previamente en un reino a histórico. La modernidad euro céntrica no parece haber terminado con el ejercicio de secularizar la idea de un Dios providencial. De otro modo, concebir la existencia social de gentes concretas como configurada ab initio y por elementos históricamente homogéneos y consistentes, destinados indefinidamente a guardar entre si relaciones continuas, lineales y unidireccionales, sería innecesario y a fin de cuentas impensable (QUIJANO, 2007, p. 98)

Para este autor, as relações entre o todo e as partes são reais, mas necessariamente muito distintas das que postula o eurocentrismo.

[..] Una totalidad histórico-social es en un campo de relaciones estructurado por la articulación heterogénea y discontinua de diversos ámbitos de existencia social, cada uno de ellos a su vez estructurado con elementos históricamente heterogéneos, discontinuos en el tiempo y conflictivos. Eso quiere decir que las partes en un campo de relaciones de poder social no son solo “partes”; lo son respecto del conjunto del campo, de la totalidad que éste constituye y, en consecuencia, se mueve dentro de la orientación general del conjunto; pero no lo son en su relación separada con cada una de las otras. Cada una de ellas es una unidad total en su propia configuración, porque igualmente tiene una constitución históricamente heterogénea. Cada elemento de una totalidad histórica es una particularidad y, al mismo tiempo, una especificidad, incluso, eventualmente, una singularidad. Todos ellos se mueven dentro de la tendencia general del conjunto, pero tienen o pueden tener una autonomía relativa y que puede ser, o llega a ser, conflictiva con la del conjunto. En ello reside también la noción del cambio histórico-social.(QUIJANO, 2007,p.104).

Nosso estudo falará da cultura social de subalternos numa ótica gramsciana, ou seja, enquanto classe social, detentores de uma expressão cultural vivida por indivíduos excluídos e discriminados, no qual poderão ser surpreendidos com questões como os sentimentos, as sensações, os valores.

Ainda é pouco estudada a cultura negra afro-brasileira, em geral, pelos educadores e educadoras via a vertente multicultural – quando esta se propõe a uma apreensão do real, é apoiada nas sensibilidades e sentimentos. Nesse sentido, se formos explicar, lida com a incorporação da dimensão simbólica para a análise das formas de organização social, como um modo de entendimento, segundo o qual os indivíduos elaboram formas cifradas de representar o mundo, produzindo palavras e imagens que dizem ou mostram mais além do que aquilo que era expresso ou mostrado nos registros materiais.

Consideramos ser importante, neste momento, registrar também o papel da psicanálise na produção de conhecimentos, revelando outras realidades não consagradas na materialidade. Como afirma o Professor Munanga, nós, educadores e educadoras, precisamos estar atentos para compreender que a razão é importante nos processos formativos e informativos; porém, ela por si só não modifica o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem sobre o negro e o índio em nossa sociedade (1999, p.10).

Por possuírem uma dimensão afetiva e emocional, local em que brotam as crenças, os valores e estereótipos que codificam nossas atitudes, é necessário

primeiramente provocar que aflorem os preconceitos escondidos na estrutura do nosso psiquismo. Sugere Munanga (1999, p. 11) que trabalhemos para a construção de técnicas que nos ajudem na superação dessa fase, para que possamos atingir nossos imaginários e representações positivamente, sobre estes grupos humanos.

Na América Latina, também no Brasil, as culturas dos povos que habitavam suas terras antes da conquista europeia foram sistematicamente tratadas como mundos à parte das culturas nacionais que se desenvolveram após as conquistas. Pois as demais culturas só são reconhecidas como contribuições de múltiplas origens, as quais têm como polo de integração os processos que são dominantes no mundo ocidental, no que concerne ao direito, às idéias, aos processos de construção do conhecimento, à produção econômica e à organização da sociedade. Entendemos que as culturas são dinâmicas; como uma dimensão do processo social, da vida em sociedade, a cultura é uma construção histórica; é um produto coletivo da vida humana.

No século XIX foram realizados estudos procurando hierarquizar as culturas existentes ou extintas. Assim, a diversidade de sociedades existentes representaria estágios diferentes da evolução humana; populações indígenas seriam classificadas no estágio selvagem; os reinos africanos, no estágio da barbárie. Quanto à Europa, a “descobridora”, a que “levava”, através da colonização, os costumes civilizados aos povos selvagens e bárbaros, era classificada no estágio da civilização. Ideias racistas também se associaram àqueles estudos classificatórios das culturas, sendo que os povos não-europeus foram considerados inferiores, como explicação para justificar seu domínio e exploração.

Os autores pós-coloniais com os quais dialogamos neste estudo, entre os quais Bhabha (1998), Stuart Hall (2003) e Canclini (1998), usam a terminologia pós-colonial por ser essa a forma como vêm sendo tratados os autores que buscam analisar as trocas culturais depois de findo o colonialismo político. O autor Bhabha entende por pós-colonialista a resistência a todas as formas de globalismo que enfatizam as resistências das culturas colonizadas.

Num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do “eu” e do “outro”, tornam-se menos óbvias e estáticas as relações de poder, como afirma Nestor Canclini (1998, p.213).

O pós-colonial ocorre num contexto global onde o controle foi substituído por um sistema de poder assimétrico e globalizado, cujo caráter é pós-nacional e pós-

imperial. Sua principal característica é a desigualdade, em que os interesses e modelos de controle que prevalecem são os ocidentais.

No caso das teorias críticas, a vinculação da emancipação à idéia de classe condiciona a subjetividade individual à coletiva, dificultando a tematização da diferença. Michael Foucault (1997, p.236) denuncia com propriedade o excesso de controle viabilizado pelo poder disciplinar e pela ciência – que regula e domestica corpos para maximizar sua utilidade social. Mas, ao mesmo tempo, exagera ao inscrever esse excesso de regulação na matriz do projeto de modernidade, a ponto de fazer dele não só o único resultado, mas também o único resultado possível.

Porém Bhabha entende que nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais. No entanto, nenhum sistema local fica imune ao colonialismo, assim como nenhuma dominação acaba com a diferença (BHABHA, 1998, p.123).

As várias identidades culturais marcam a incompletude de certo horizonte universal, que é continuamente redefinido de modo que nele possam ser negociadas as suas demandas particulares. Para Appiah (1997, p. 87), as identidades são complexas, múltiplas e brotam de uma história de respostas mutáveis às forças econômicas, políticas e culturais, quase sempre em oposição a outras identidades.

Elas florescem a despeito do que antes chamávamos de nosso desconhecimento de suas origens, isto é, a despeito de terem suas raízes em mitos. Para respeitar as diferenças culturais, é preciso entender a inserção dessas culturas particulares na história mundial. A diferença não é feita apenas de idéias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social.

A análise até aqui efetuada deixa claro que a cultura é uma expressão que abrange vários sentidos. Está associada à educação, à formação, às manifestações artísticas; atualmente é identificada com os meios de comunicação, ou com festas e cerimônias tradicionais. A lista pode ser ampliada conforme a dimensão: regional, urbana e rural, material e imaterial. Para o sociólogo José Luiz Santos (1986, p. 23), a concepção de cultura remete a todos os aspectos de uma realidade social, e, mais especificamente, refere-se ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo.

Ao adotar a centralidade da categoria conhecimento na teoria da cultura, observamos um forte acento crítico permanecendo subjacente às definições de cultura, que não é homogênea em todo o território nacional, mostrando as diferenças regionais. A cultura foi utilizada, em várias partes do Brasil, pelos grupos libertos

e/ou escravizados como elemento de resistência, dando origem ao que hoje chamamos de cultura negra ou afro-brasileira, cujos elementos como filosofia, estética, religião, estrutura política, família e linguagem caracterizam os grupos humanos escravizados.

O conhecimento configura-se, em suas linhas gerais, como o esforço para compreender a realidade; compreensão esta que se realiza como uma atribuição do sentido, de uma significação. Uma intencionalidade, um processo em que, para compreender uma realidade, a consciência subjetiva reduplica os dados da experiência que a relacionam com a esfera da objetividade. Estes dados passam a ser representados mentalmente, inclusive no plano simbólico. A compreensão ocorre como estabelecimento de nexos entre os objetos e elementos da realidade, ao mesmo tempo em que viabiliza algum tipo de intervenção do ser humano sobre estes objetos e/ou realidade.

Para Severino (2004, p. 11), o conhecimento é a expressão desta subjetividade e, no plano histórico, ele se realiza intimamente articulado com o todo da prática existencial do homem. Ele surge e se desenvolve como uma estratégia de sobrevivência. Exige uma prática metódica de reflexão. Entendemos que valorizar o conhecimento nativo e conectar os projetos de pesquisa e aprendizado às lutas de suas comunidades faz parte de um processo de aprendizado contra-hegemônico da cultura dominante.

Importante destacar a contribuição de Boaventura de Souza Santos, quando este autor português afirma que o conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas, não oferece contestação. Como exemplo temos o fato das formas privilegiadas de conhecimento conferirem privilégios extra-cognitivos (sociais, políticos, culturais) a quem os detém. Isto poderia não ocorrer, caso o conhecimento estivesse equitativamente distribuído na sociedade, ou seja, se fossem dadas as condições de acesso a todos e a todas. Mas não é assim. Quanto maior é o seu privilégio epistemológico, mais concentrado permanecerá, pois quando maior for seu reconhecimento, maior sua capacidade para conformar a sociedade, para conferir inteligibilidade ao seu presente e ao seu passado, e dar sentido e direção ao seu futuro (SANTOS, 2006, p. 127).

O mesmo autor caracteriza a globalização enquanto processo pelo qual determinadas entidades locais estendem suas influências a todo o globo e, ao fazê-

lo, desenvolvem a capacidade de designarem como local outra condição social ou entidade rival. A seguir o autor afirma que não existe uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações (2006, p. 405).

Como o universalismo é constituído pela hierarquia entre o universal e o particular, a globalização constitui-se pela hierarquia entre o global e o local. Porém, a globalização é um processo de translocalização concreta, protagonizada por forças econômicas, políticas e culturais concretas. No início do século XX, o correlato da premissa da unidade era a premissa do universalismo, herdada do Iluminismo. Tratava-se de um universalismo abstrato, negador das diferenças e atribuindo prioridade ao conhecimento supostamente válido, independentemente do contexto de sua produção.

Na reflexão que fazemos, questionamos: porque são todos os conhecimentos não científicos considerados locais, tradicionais, alternativos, periféricos, populares? A dicotomia saber moderno/saber tradicional, entre outras, revela uma dimensão de dominação. Porém entendemos e concordamos com a posição defendida por Boaventura de Souza Santos, na mesma obra, quando este afirma que todo o conhecimento é parcial e situado. Portanto, o caminho é comparar todos os conhecimentos em função de suas capacidades para a realização de determinadas tarefas em contextos sociais delineados por lógicas particulares (SANTOS, 2006, p. 141).

A cultura pós-colonial aposta na reinvenção das culturas, para além da homogeneização imposta pela globalização hegemônica. Nega a tutela, a imitação servil da cultura da metrópole como mecanismo central na constituição da cultura. Luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante no processo de estudo, a pesquisa.

Outra concepção de Boaventura de Souza Santos que interessa a nossa análise é a de conhecimento-regulação que se contrapõe à de conhecimento-emancipação. Enquanto conhecimento-regulação, a ignorância é concebida como caos e o saber como ordem; no que tange ao conhecimento-emancipação, conceito que adotamos, a ignorância é concebida como colonialismo e o saber como solidariedade.

A ciência moderna, afirma o mesmo autor, assumiu uma preponderância total, reclamando para si o monopólio do conhecimento válido e rigoroso, o que ocorreu com a consagração da epistemologia positivista e a descredibilização das demais

epistemologias. Não é possível negligenciar a análise da ação cultural, pois a globalização contra-hegemônica busca um equilíbrio tenso e dinâmico entre diferença e igualdade, identidade e solidariedade, autonomia e cooperação, reconhecimento e redistribuição de riqueza. Temos o direito a ter direitos. Temos o direito de sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2006, p. 186).

A definição usual de uma língua é da comunidade falante, na qual todos os membros se compreendem. Porém, a língua não é o único mediador da cultura. Em muitas partes da África, por exemplo, povos de diversos grupos linguísticos interagem no dia-a-dia, em virtude da proximidade física ou de relações comerciais. Podem trocar noções culturais mesmo sem uma linguagem comum. Compartilham ideias religiosas e/ou princípios estéticos.

Outra categoria intermediária da cultura é, segundo Thornton (2004, p. 282), a que se expressa na realidade material e pode ser confirmada no desenho de casas e utensílios, no conhecimento e na relação com plantas medicinais, na utilização do meio ambiente. Da mudança que ocorreu com os diversos elementos da cultura emergiu gradualmente uma cultura negra.

Retomando Gramsci, ao resgatarmos seu conceito de hegemonia destacamos a capacidade de direção, de conquistar alianças, a capacidade de fornecer uma base social ao Estado. Gramsci, quando fala de hegemonia, refere-se, por vezes, à capacidade de ser dirigente, em outras vezes simultaneamente à direção e à dominação.

Pretendemos neste estudo adotar o conceito de Gramsci (1966, p.13) na concepção exclusiva de direção política, e também de direção moral, cultural e ideológica. Concordamos com o autor quando este afirma que deva existir uma unidade de teoria e ação, e que a hegemonia é importante, porque ela só se dá com a plena consciência teórica e cultural da própria ação; com aquela consciência de que é o único modo de tornar possível a coerência da ação, de emprestar-lhe uma perspectiva, superando a imediaticidade empírica.

Nesta perspectiva, adotamos o conceito de práxis de Antonio Gramsci (1980, p.95), pois entendemos que a atividade teórica e prática estão articuladas e interdependentes; um intelecto em continua criação e perpétuo movimento, que sente a autocrítica vigorosamente conseqüente, ou seja, a práxis se produz

historicamente; é uma ação crítica que produz transformação sobre a realidade e em quem a produz num permanente ato de ação-reflexão-ação.

Nessa mesma linha de argumentação, não poderíamos deixar de citar Michel Foucault (1991, p., 37), o teórico da exclusão, que a classifica como um fenômeno cultural e social. O “eu” e o “outro” se apresentam como simétricos numa partilha que rejeita ou interdita tudo o que cai no lado errado da partilha; ambos se assentam no dispositivo que cria os excluídos. O grau extremo da exclusão é o extermínio.

A regulação social da modernidade capitalista se, por um lado, é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, por outro, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos. Impede, com isso, que se caia com demasiada frequência na desigualdade extrema ou na exclusão/segregação extrema, que podem colocar em risco o padrão de dominação.

O dispositivo ideológico de gestão da desigualdade e da exclusão é o universalismo, uma forma de caracterização essencialista que, paradoxalmente, pode assumir duas formas na aparência contraditórias: o universalismo antidiferencialista que opera pela negação das diferenças; e o universalismo diferencialista que opera pela absolutização das diferenças.

A teoria política liberal privilegia o discurso antidiferencialista conservador e liberal, que aciona politicamente as idéias de cidadania e de direitos humanos. O discurso diferencialista, quando adotado, é em situações enquanto recurso perante fracassos do universalismo, porém de forma guetizada, segregando a exemplo do multiculturalismo conservador, que mantém a integração subordinada ou inclusão subordinada.

Para Sodré (1988, p.180), atual presidente da Biblioteca Nacional, a cultura hoje é precisamente o ato de uma heterogeneidade que não se limita a assinalar a sua diferença, mas que chama também ao contato, que desafia, que seduz. Cultura implica, portanto, um esvaziamento da unidade individual. Em sua passagem cultural, aqui e ali, como trabalhadores migrantes, parte da maciça diáspora econômica e política do mundo moderno; esses encarnam o presente, aquele momento que explode para fora do contínuo da história.

Essas condições de deslocamento cultural e discriminação social – onde sobreviventes políticos tornam-se as melhores testemunhas históricas – são o

terreno sobre o qual Franz Fanon, que participou da revolução argelina, situa uma instância de aquisição de poder:

No momento em que desejo, estou pedindo para ser levado em consideração. Não estou meramente aqui-e-agora, selado na coisitude. Sou a favor de outro lugar e de outra coisa. Exijo que se leve em conta minha atividade negadora na medida em que persigo algo mais do que a vida, na medida em que de fato batalho pela criação de um mundo humano – que é um mundo de reconhecimentos recíprocos. No mundo em que viajo, estou continuamente a criar-me. E é passando além da hipótese histórica, instrumental, que iniciarei meu ciclo de liberdade (FANON, 1992, p. 28 - 29)

Seriam os interesses gerados no Ocidente, coniventes com o papel hegemônico desta parte do Planeta como bloco de poder, que produzirá o discurso do “outro”, que reforça sua própria equação conhecimento-poder? A redução da cultura negra afro-brasileira a categorias ocidentalistas como inconsistentes e alienadas tem sido uma constante nas ciências sociais brasileiras, especialmente.

Neste estudo estamos optando pela noção de diferença cultural, pois esta é um processo de significação, de identificação. O conceito de diferença cultural, para Homi Bhabha (1981, p. 61), problematiza a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade, pois a aparência de um passado não é necessariamente um signo fiel da memória, mas uma estratégia de representação da autoridade em termos do artifício do arcaico. Retórica de culturas totalizantes, unitária em si mesma. Diferença é uma onda de similaridades e diferenças, que recusa a divisão em oposições binária fixas. Está sempre em processo e posicionada ao longo de um espectro.

Todos os sistemas culturais são construídos num espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou pureza, inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo. Se o maior reconhecimento da diferença e a maior igualdade e justiça para todos podem constituir um horizonte comum, dessa forma, a lógica política multicultural requer pelo menos duas outras condições, afirma Hall (2001, p. 89), de existência: uma expansão e radicalização cada vez mais profundas das práticas democráticas da vida social, bem como a contestação sem tréguas de cada forma de fechamento racial ou etnicamente excludente.

Devido a essa articulação complexa entre pensamento e realidade histórica, refletida nas categorias sociais do pensamento e na contínua dialética entre “poder” e “conhecimento”, é que tais rupturas são dignas de registro. Cultura e identidade são vocábulos que aparecem frequentemente em artigos, nos debates acadêmicos. Seu uso diz respeito a algum tipo de afirmação ou construção de diferenças.

Importante salientar que cultura e identidade são conceitos paradigmáticos das Ciências Sociais, especialmente dentro do pensamento antropológico, cuja história tem sua dimensão explicativa. Fredrik Barth (1998, p.185) chama-nos a atenção que são apenas alguns signos que são escolhidos como emblemas de diferenças, enquanto outros são ignorados. E são estes que as pessoas constroem, frisam e exibem como uma identidade comum.

Numa perspectiva histórica da participação do negro/a na nação brasileira, respondendo a uma inquietude teórica, cultura negra afro-brasileira não pode ser enfocada apenas como arte. Privilegiamos, enquanto universo central, o conhecimento e o pensamento afrocêntrico na construção desta importante participação da cultura negra nordestina na educação brasileira.

Propomos trabalhar o referencial teórico e conceitual em três aspectos: uma perspectiva epistemológica de abordagem, onde é definida a ótica desde onde o tema será abordado e refletido; o referencial teórico proposto: pensamento afrocêntrico, um ensaio epistemológico na perspectiva da educação, embasado nas relações raciais e de negritude, como categorias de análise. E a questão conceitual propriamente dita, onde explicitamos o entendimento e uso dos conceitos centrais da pesquisa.

Apropriamo-nos do que Boaventura de Souza Santos denomina de terceira via, ou epistemologias das práticas científicas. Isso significa que a questão da pluralidade interna da ciência foi suscitada, sobretudo pelas epistemologias feministas, pelos estudos sociais e culturais da ciência e pelas correntes da história e da filosofia das ciências por estes influenciadas. Trata-se, no fundo, de questionar a neutralidade da ciência, tornando explícita a dependência da atividade de investigação científica de escolhas sobre os temas, os problemas, os modelos teóricos, as metodologias, as linguagens e imagens e as formas de argumentação; de caracterizar, por via da investigação histórica e etnográfica, as culturas materiais das ciências; de reconstruir os diferentes modos de relacionamento dos cientistas com contextos institucionais, com os seus pares, e de interrogar as condições e os

limites da autonomia das atividades científicas, tornando explícita sua relação com o contexto social e cultural em que ocorrem (SANTOS, 2004, p.134/135)

A relação entre a atividade científica com as condições situadas da sua produção não implica, contudo, a defesa de posições relativistas. Conhecer as circunstâncias e condições particulares em que se produz o conhecimento é fundamental para poder aferir a diferença que esse conhecimento faz. Defender as fronteiras significa, em muitos casos, a diferença entre a consolidação ou a fragilização de novas disciplinas ou domínios científicos.

Convertida em conhecimento uno e universal, a ciência moderna ocidental, ao mesmo tempo em que se constituiu em vibrante e inesgotável fonte de progresso tecnológico e desenvolvimento capitalista, arrasou, marginalizou ou descredibilizou todos os conhecimentos “não científicos” que lhe eram alternativos, tanto no Norte como no Sul. Este é o processo complexo e contraditório que Santos (2004, p. 208) designa como epistemicídio e ao qual é definido como processo de destituição da cultura e da civilização do “outro”.

Para o autor, o epistemicídio decorre do *modus operandi* do empreendimento colonial e que, no século XIX, encontrará sua formulação plena. A concepção de epistemicídio nos permite perceber um conjunto de questões a partir da epistemologia que orienta a reprodução e produção do conhecimento, bem como do sistema educacional. Afirma Santos (1997, p.328): “ para o velho paradigma, a ciência é uma prática social muito específica e privilegiada porque produz a única forma de conhecimento válida.”

Contra o epistemicídio, o novo paradigma propõe revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemônicas que são afinal a esmagadora maioria de práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial. Para o mesmo autor (2006, p.329), o novo paradigma propõe uma horizontalidade. Como condição para concorrência entre conhecimentos, portanto, é uma horizontalidade enquanto ponto de partida, e não necessariamente como ponto de chegada.

Na construção deste estudo mantivemos uma relação com o desconhecimento e com a nossa ignorância no modo da conquista e da redução ao que já se sabe ou ao que se pode dizer com base no que se sabe, contrastando com a posição cautelosa e edificante de interrogar e respeitar o que não se conhece.

Sentimos a necessidade de procurar produzir conhecimento novo na base de um reconhecimento do que não se sabe e do que se pode aprender de novo na

relação com esses novos objetos. Assim, encontramos na obra daquele mesmo autor, Boaventura de Souza Santos, o que denomina de Ecologia de Saberes.

Com isso, entendemos que a ciência deva ser reconfigurada, ampliando-se para outros saberes e práticas de saberes, inclusive os que sobreviveram ao epistemicídio, pois estes, mesmo com pouca visibilidade epistemológica, têm emergido e florescido nas lutas contra a desigualdade, a discriminação, a exclusão.

A utopia do interconhecimento significa aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios. É esta a tecnologia da prudência que subjaz à ecologia de saberes. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes heterogêneos, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles (SANTOS, 2004, p. 145).

Em nossas observações, mesmo objetivas, entra sempre um componente subjetivo. O desenvolvimento da ciência não se efetua por acumulação dos conhecimentos, mas por transformação dos princípios que o organizam. Portanto, sugerimos a comunicação em círculo, ciclo pedagógico, esferas comunicantes. Em que o real não se esgota num sistema coerente de idéias.

Nossas idéias não são reflexos do real, e sim traduções dele. O aparecimento da idéia de verdade agrava a questão do erro, porque quem quer que se julgue possuidor/a de verdade tornar-se-á insensível aos erros que podem ser encontrados em seu sistema de idéias, e evidentemente, tomará por mentira tudo àquilo que contradiga a sua verdade. A ciência joga no nível do erro e da verdade.

2.1 CULTURA, CULTURAS E DIFERENÇAS

Nossa posição metodológica é fazer surgir às variações do termo cultura negra na sua relação com a outra, cultura. A palavra cultura ocupa a centralidade em várias obras, projetos, desde século XVIII, segundo Sodré, devido à crença que existe nela depositada. É uma palavra que desliza de um contexto para outro, com significações diversas. Para Sodré, a natureza de seu conceito atesta que o mesmo é movediço e tático (1988, p.08).

Os instáveis significados de cultura atuam concretamente como instrumentos das modernas relações de poder imbricadas na ordem tecno-econômica e nos

regimes políticos, transformando seu domínio, do ponto de vista da sociologia, como o mais dinâmico da civilização ocidental. Para Sodré (1988, p.08), cultura é responsável por demarcar fronteiras, estabelecer categorias de pensamento, justificar pensamentos e ações, dos mais diversos, inclusive de instaurar doutrinariamente o racismo e a se substancializar, ocultando a arbitrariedade histórica de sua invenção.

Devido às suas características, a palavra cultura está relacionada com as práticas de organização simbólica, pois toda cultura dispõe de seus diferentes modos de elaboração e de participação, bem como de seus diversos meios de comunicação.

Na origem da noção de cultura há uma associação a base formal da educação – da cultura – ocidental, consolidada pelas escolas monásticas da Idade Média. Com a inclusão da noção de civilidade à pedagogia infantil (1530), começa uma distinção entre os nobres e os demais, transformando-se numa estratégia de distinção social expandindo para o termo civilização.

Observamos que a noção de cultura ao longo de seu processo histórico vai ocupando diversos significados, até consolidar a separação entre cultura dominante e subalterna. O ideal de aperfeiçoamento humano. Os dois termos cultura e civilização identificavam-se para o projeto de expansão colonial que o Ocidente concebia para o processo civilizatório como modelo universal de cultura.

Esse modelo serviu para sustentar o dispositivo racializado de universalização de homem, e assim justificar a colonização da América e do continente africano. Sendo um dos responsáveis pelo racismo doutrinário, como argumentos de inferioridade racial ou com especulações sobre a inexistência de alma nos negros. Inaugurado no século XIX, com motivações religiosas, econômicas e políticas, o racismo surge como consequência de um conceito de cultura fundado na visão indiferenciada entre as pessoas.

Cultura tem de lidar com as determinações geradas num dado espaço social e num tempo histórico preciso. Não linearidade dos processos de produção da cultura, da parte do saber científico, ocorre uma busca de legitimação do conhecimento pela força da prova pelo dispositivo de conhecimento que aparentar maior poder em busca da verdade, tudo precisa ser decifrado. A produção de sua verdade. Neste cenário, podemos avaliar que a cultura negra afro-brasileira dispõe de ensaios conceituais, mas ainda não se constituiu numa ciência.

É contestado, ou seja, é uma idéia questionada por alguns autores o triunfo do universalismo da civilização ocidental sobre o particularismo de raiz étnica e racial, estabelecido pelo Iluminismo. Os críticos do multiculturalismo argumentam que ele privilegia a cultura e a identidade, em detrimento das questões econômicas e materiais. Por outro lado, o termo tem se alterado, ocupando um lugar central no campo da contestação política.

Há uma íntima relação entre o ressurgimento da questão do multicultural e o fenômeno do pós-colonial. Importante, informar que, “pós-colonial” não sinaliza uma sucessão cronológica do tipo antes/depois. Ao contrário, marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra (HALL, 1997, p.57).

Relações são deslocadas e re-encenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas da sociedade descolonizada ou entre o sistema global como um todo. O poder imperial foi substituído por um sistema de poder assimétrico e globalizado. Um processo homogeneizante, nos próprios termos de Gramsci. É estruturado em dominância. Sua esfera é planetária, cujos circuitos econômicos, financeiros e culturais são orientados para o Ocidente; ideologicamente é governada por um neoliberalismo global. Aliado, ainda existe a proliferação subalterna da diferença. A luta entre os interesses locais e os interesses globais não está definitivamente concluída.

A grande maioria dos estudiosos sobre cultura afirma a necessidade de dar atenção aos perigos da utilização do termo cultura no singular, considerando a impossibilidade de unir de forma harmônica e generalizante as manifestações culturais das várias esferas da sociedade. O termo cultura, portanto, será usado neste estudo no plural, já que se constitui num conjunto de significados, atitudes e valores partilhados e as formas simbólicas em que são expressos, são construídos socialmente, variando, portanto, de grupo para grupo e de uma época a outra.

Portanto, não se afirma que uma categoria individual é internamente homogênea e unitária, e sim plural. Com isso, justificamos a utilização da terminologia no plural – culturas -, para demarcar sua diversidade enquanto estudo. E assim, pretendemos contribuir para que ocorra o desencadeamento reflexivo da temática no interior do sistema de ensino e do Movimento Negro.

A cultura não tem nunca a diafaneidade de costume, segundo Fanon (1979), pois a cultura foge de toda simplificação. Em sua essência, ela está em oposição ao costume que é sempre uma deterioração da cultura. O autor ainda afirma que querer

apegar-se à tradição ou a reatualizar as tradições abandonadas é ir não somente contra a história, mas contra o próprio povo (1979, p.186).

Procurando afastar-nos da concepção dualista cultura baixa X cultura alta, propomos uma noção mais abrangente de cultura identificando a sua apropriação pelos grupos ou indivíduos nas relações de poder. Adotaremos o termo cultura

subalterna e dominante/hegemônica, que abrange diversas práticas culturais baseadas no dispositivo de poder. Para Canclini (2003, p.142), cultura é também sentido e valor que nascem entre os membros de um grupo social com base nas suas relações e condições históricas pelas quais o grupo lida com suas condições de experiência e respondem a estas.

Certamente surgem construtos a partir de muitas vivências, reflexões e estudos teóricos. Assim, passemos a refletir com maior intensidade durante todo o processo do nosso estudo, e a questionar a lógica na qual as culturas estão desenvolvidas, em que há valores e sentidos contraditórios os quais nos compelem a acreditar que as culturas são variadas, mas que devemos agir como se elas fossem unívocas.

As identidades são diferentes sim e, exatamente por isso, precisam ser aceitas, respeitadas e tratadas sem hierarquias; mas a cultura transforma-se; sua ancestralidade precisa ser resgatada e preservada.

Do mesmo modo, não podemos negar, ignorar ou esquecer as culturas presentes no espaço escolar, pois elas são inescusáveis e sempre constitutivas dessa ambiência. O processo educacional é, inevitavelmente, um processo cultural e, sendo a cultura um espaço de diferenças, estas borbulham a todos os instantes neste ambiente, o qual é composto por pessoas com distintas formas de conceber o mundo e suas relações, e com identidades diversas. Não há, portanto, como não trazer as diferenças culturais para o palco de discussão.

E assim retomamos nossas reflexões sobre a palavra cultura, e nos deparamos com os debates teóricos austeros em torno da transição desta palavra cultura no singular para uma cultura no plural. Debates ocorridos durante o século XIX foram registrados por Raymond Williams em sua obra *Cultura e Sociedade* (1969), de modo que esta se tornou uma das referências básicas no campo teórico dos Estudos Culturais. E é a própria agitação referente à reconceptualização da palavra cultura que faz nascer este campo.

Vivemos em uma sociedade em transição e a idéia de cultura tem sido identificada, com demasiada frequência, a uma ou outra das forças que operam nessa transição. Com isso, cultura é focalizada sob diferentes olhares. Em um destes focos a cultura é produção de antigas classes privilegiadas que buscam defendê-la contra novas forças.

Em outro, a cultura é herança da nova classe que surge, na qual se contém a humanidade do futuro; essa classe procura agora libertá-la de suas restrições. “O que há de bom, aparentemente, é que cada uma das facções em luta aprecia suficientemente a cultura para desejar com ela se identificar. Nenhum de nós, porém, é juiz, estamos todos no jogo e atuamos a favor deste ou daquele lado” (WILLIAMS, 1969, p.328).

Entre os autores que lideravam o movimento de reconceptualização da cultura encontra-se o historiador inglês Edward P. Thompson e sua obra *A formação da classe operária inglesa* (1988). Este, além de outros autores, contribuiu significativamente para a efetivação dos Estudos Culturais, que se multiplicaram sob variadas perspectivas teóricas e metodológicas, em diversos lugares. São também conhecidos como “Estudos Viajantes”, porque, ao mesmo tempo em que abordaram questões do âmbito da cultura global, adquiriram os contornos e as matizes das configurações locais, reinventando-se constantemente nos seus questionamentos e perspectivas de análises.

Desde o seu surgimento na Inglaterra, sua expansão pela América, em especial no Brasil, o campo teórico dos Estudos Culturais tem sido palco para muitos debates proeminentes em torno do significado da(s) cultura(s) da produção/reprodução de identidades, da construção do conhecimento, e das relações de poder entre os grupos culturais.

Para conceituar cultura, Hall recorre ao culturalismo ao afirmar que este modula a análise da cultura com base nas experiências e vivências dos grupos sociais diferentes em oposição ao papel residual e de mero reflexo atribuído ao cultural. Além disso, concebe o homem como agente ativo na construção de sua própria história, em que o aspecto histórico ganha status de destaque na análise e no estudo da cultura.

Para Stuart Hall (2003, p. 42), este paradigma conceitua cultura. É como algo que entrelaça a todas as práticas sociais, e essas práticas, por sua vez, como uma forma comum de atividade humana: como práxis, como atividade através da qual homens e mulheres fazem a história (HALL, 2003, p.141.142).

Raymond Williams (1961) e Edward P. Thompson (1988) compartilham as idéias do culturalismo, onde cultura não é vista como mero reflexo da relação base/estrutura/superestrutura e das determinações econômicas, pois se considera que há uma relação dialética entre o ser e a consciência social, e o aspecto

histórico, que assume um papel de destaque. Ambos, embora partam de análises diferentes e divergentes em alguns aspectos, têm como característica comum o caráter de ruptura de suas idéias com as tradições de sua época. Apesar de suas obras datarem de épocas diferentes, porém, enquadram-se num mesmo período de contestação a certa forma de economicismo reducionista e determinismo educacional (HALL, 2003, p.133).

Willians desenvolve suas análises num enfoque empírico e particular, com uma densidade experimental de conceitos e de argumentação generalizante e com a intenção de estudar a cultura da classe trabalhadora a fim de encontrar valores e significados incorporados em seus padrões e estruturas. Enquanto Thompson volta-se para a historiografia marxista inglesa e a história da economia e do trabalho. Ambos tiveram a mesma preocupação: estudar a classe trabalhadora com base na consciência e na experiência.

Como afirma Hall, na obra citada, em nenhum momento os Estudos Culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente em termos teóricos. Desde o início, já pairava no ar a sempre pertinente a questão das grandes insuficiências teóricas e políticas, dos silêncios retumbantes das grandes evasões do marxismo.

Ao adotarmos as reflexões e produções teóricas de autores clássicos dos Estudos Culturais, salientamos nossa preocupação intelectual na construção deste estudo, cuja temática possui fórum privilegiado nos Estudos Culturais. Assim, esta preocupação foi de assegurar minimamente um espaço de diálogo com autores cuja identidade teórica estivesse próxima da concepção que nos orienta neste estudo.

Embora esses autores articulem vários campos do saber, mesmo assim não conseguem abarcar a totalidade dos significados possíveis e nem as articulações que empreendemos em nossas análises, pois elas são sempre contingentes e situadas. Portanto, tomamos respeitosamente de empréstimo os estudos realizados até o momento por estes autores identificados com os Estudos Culturais.

Envolvendo-nos com este crescente sentimento científico do estudo sobre cultura(s), algumas inquietações se iniciaram, proporcionando o surgimento de novas indagações que nos estimularam a uma busca acirrada por possíveis respostas à questão: sob que ênfases teóricas e conceituais as culturas negras afro-brasileiras e africanas deveriam ser ministradas no sistema de ensino brasileiro, que assegurassem um resultado mais satisfatório, na implementação e implantação

efetiva da Lei n.10.639/03? E assim construir um sistema realmente capacitado e comprometido com uma educação da diversidade, seria o propósito.

A cultura, além de influenciar a maneira como os conhecimentos são selecionados, ela própria é elemento de seleção; organiza valores e significados da sociedade, mas também os institui, ao possuir o poder de explicar e coordenar as relações sociais e em fazer seleções do que é válido e aceito. Se a cultura é composta de construções, interpretações que não são únicas e verdadeiras, mas subjetivas, relativas e políticas, o conhecimento, que é uma destas construções, também não é neutro, homogêneo e estático.

O conhecimento é permeado por relações históricas, sociais e políticas, constituído-se de valores e significados e sentidos múltiplos. O conhecimento expressa visões particulares, significados próprios de determinadas culturas e insere-se na disputa e manutenção do poder.

Com base nas idéias de Gramsci (1976, p. 12), buscamos na ação social a possibilidade de produzir o intelectual orgânico, cujo alinhamento ocorre através do movimento histórico abrangente e o trabalho teórico em transmitir o conhecimento aos que não pertencem à classe intelectual.

As análises neste campo partiam do pressuposto de que os elementos que compõem os processos de produção e reprodução cultural são complexos, dinâmicos e ativos e que não atuam de forma mecânica, antes, são modelados de tal maneira a sustentar e reproduzir a estabilidade social e cultural. O autor destaca o fato de que não há necessariamente uma constante rixa entre as diferentes culturas. Em geral, o que acontece é o desenrolar de uma astúcia controlada de trocas recíprocas entre elas. Num dado momento afronta, em outro rejeita a cultura hegemônica; em outro, reproduz a visão de mundo e de vida das classes hegemônicas.

A relação entre a organização institucional da escola e a organização mais ampla da cultura e da sociedade situa-se no processo de reprodução cultural, em que o acesso ao conhecimento e, em particular, a sua distribuição geral, é socialmente mediado e, em alguns casos, diretamente controlado. Com isto estamos afirmando que a instituição escola em geral tem selecionado apenas os aspectos artísticos da cultura negra, em geral aqueles que não questionam a cultura hegemônica. E assim recuperamos os estudos de Raymond Williams, já indicados,

quando este afirma que cultura abrange todas as formas de prática social, independentemente de classe, todas as disputas e conflitos. Ela esta presente em todas as formas de saber.

Cada cultura apresenta elementos e experiências que constituem saberes próprios, específicos àqueles grupos. Porém, os grupos culturais não constituem guetos isolados; os grupos sociais interagem, e assim as culturas interagem. Do mesmo modo, os diferentes grupos sócio-culturais contribuem para a construção de experiências, valores e sentimentos comuns entre eles, ao mesmo tempo em que mantêm aqueles que são próprios a cada um.

Por valor, entendemos aqui a orientação prática do sujeito para a ação social, obtida por comparação de termos. Dentro de um quadro em que se confrontam e se escalonam equivalências diversas nenhum valor é neutro, pois espelha as convicções e as crenças de um sistema particular; é uma significação já estabelecida. Inspiramo-nos, assim, na concepção adotada pelo professor Muniz Sodré (2000, p.15).

Quanto à diferenciação, é preciso notar que a multiplicidade/diversidade tem principalmente a ver com possibilidades e não com identidades. A diferença não é um ponto de partida, mas de chegada, uma vez que o ponto de partida aponta as possibilidades concretas de diferenciação. Deste modo, a discriminação será o não reconhecimento da exclusão do outro nos percalços da diferenciação.

O conceito de diferença, então, refere-se à variedade de maneiras como os discursos específicos da diferença são constituídos, contestados, reproduzidos e ressignificados. Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como contingente e variável.

Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, reconhecimento e formas democráticas de agência política.

Em outras palavras, existe um abismo entre o abstrato reconhecimento filosófico do “outro” e a prática ético-política real e concreta de aceitação de outras possibilidades humanas de alteridade, num espaço de convivência. Nesta perspectiva vamos adotar o termo diferença de identidade neste estudo, do mesmo Muniz Sodré.

Para este autor (SODRÉ, 2000, p. 16), universal é um termo conceitualmente sedutor e, às vezes, politicamente astuto. Os universais são dinâmicos de realização em vez de padrões de uniformidade. Portanto, uma abstração pode ser o principal mecanismo de toda discriminação. Já nos deparamos antes, e vamos continuar nos defrontando com a noção de globalização que complementa a noção de universal.

Esta é uma globalização tecno-econômica do mundo – uma nova etapa qualitativa da planetarização, que aceita a fragmentação territorial, mas nivela culturalmente as diferenças de povos e costumes em função da virtualidade do

mercado. Com isso, deixa intocada a questão do etnocentrismo ocidental, a questão essencial da heterogeneidade simbólica.

Civilização é a forma mais elevada de agrupamento pela cultura e o fator de identidade cultural mais amplo de que dispõem os povos, independentemente daquilo que os distingue das outras espécies. Civilização distingue-se de cultura pela amplitude do nível de identificação do sujeito. Portanto, as civilizações podem misturar-se, englobar sub-civilizações, mas sem deixar de serem entidades significativas.

Como exemplo, o Brasil, possui uma dinâmica múltipla de identidades resultante da forte heterogeneidade sociocultural da realidade sul-americana, afro-brasileira e brasileira. Não podemos esquecer que após centenas de anos de colonização, os europeus – por meio das elites nacionais – continuam reproduzindo o discurso de enaltecimento de seu valor universalista, como garantia de colonialidade do poder, tendo como modelo de civilização a Europa.

Quanto à diferença cultural, importante é resgatar a afirmação do professor Bhabha (2003, p.21), quando este cita a articulação social da diferença, da perspectiva da minoria; é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação política. O direito de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizado não depende da persistência da ancestralidade; ele é alimentado pelo poder da ancestralidade de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão na “minoria”. Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos.

A ancestralidade da história é uma dinâmica, isto é, uma força propulsora, de fidelidade pela mudança, em que se recolhe todo o movimento da identidade, aqui entendida como vigência de um princípio fundador na sucessão das fases históricas. É o que pensadores árabes designam como autenticidade e contemporaneidade. Para muitos ela oferece uma explicação relativamente coerente do mundo percebido e experienciado.

Nessa forma extrema, com esse argumento, o racismo torna-se uma dimensão adicional do nível ideológico e da formação social. Pode-se, portanto, identificar uma luta e um conflito ideológico entre racistas e não-racistas, que não é tido como um conflito entre forças puramente burguesas.

Na cultura da diferença, o “outro” perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional. Embora a “outra cultura” possa ser conhecida, ser representada é seu local enquanto fechamento das grandes teorias, a exigência de que, em termos analíticos, ela seja sempre o bom objeto de conhecimento, o dócil corpo da diferença, que reproduz uma relação de dominação.

A noção de diferença cultural adotada neste estudo, a trata como um processo de enunciação da cultura como conhecível, como legítima e adequada à construção de sistemas de identificação cultural. Ela é um processo de significação através do qual as afirmações da cultura e sobre a cultura se diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.

Colaborando com nossa construção teórica, adotamos a reflexão de Bhabha (1998, p.630), quando este afirma que a cultura só emerge como um problema, no momento em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gênero e raças. Para elucidar melhor nossa opção pela diferença cultural, explicitamos o conceito desta, com base na noção de Homi Bhabha (1998, p. 64):

O conceito concentra-se no problema da ambivalência da autoridade cultural: a tentativa de dominar em nome de uma supremacia cultural que é ela mesma produzida apenas no momento da diferenciação. E é a própria autoridade da cultura como conhecimento da verdade referencial que está em questão no conceito e no momento da enunciação. O processo enunciativo introduz uma quebra no presente performativo da identificação cultural, uma quebra entre a exigência culturalista tradicional de um modelo, uma tradição, uma comunidade, um sistema estável de referência, e a negação necessária da certeza na articulação de novas exigências, significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou resistência.

Nessa mesma direção e retomando Fanon (1992), este evoca o tempo de libertação como um tempo de incerteza cultural e, mais crucialmente, de indecidibilidade significatória. É uma luta frequente entre o tempo e a narrativa historicista mítica da ancestralidade – e o tempo deslizante, estrategicamente deslocado, da articulação de uma política histórica de negociação (Op. cit., p.182).

A enunciação da diferença cultural problematiza a divisão binária entre tradição e modernidade no nível da representação cultural e de sua interpelação legítima. Nenhuma cultura é unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na

relação do “eu” com o “outro”. A visão de uma identidade nacional pura, não se configura em nosso estudo.

Pensamos que há uma evidência esmagadora de uma noção mais híbrida das comunidades que a compõem. Cada vez mais, afirma Bhabha, na obra antes citada, as culturas nacionais estão sendo produzidas a partir da perspectiva de “Minorias” destituídas. A função da teoria no interior do processo político torna-se dupla quando nossos referentes e prioridades políticas – o povo, o antirracista, a luta de classes, a diferença de gênero – não existem com um sentido primordial, naturalista, tampouco refletem um objeto político unitário ou homogêneo. Estão sempre em tensão histórica, sociológica e filosófica.

Consideramos o saber, como sendo crucial na estruturação de nossa idéia a respeito do que pode ser o objeto da teoria no ato de determinar nossos objetivos políticos específicos. Para Franz Fanon, é o espaço da intervenção que emerge nos interstícios culturais que introduz a invenção criativa dentro da existência. É o desejo de reconhecimento, de outro lugar e de outra coisa que leva a experiência da história:

No momento em que desejo, estou pedindo para ser levado em consideração. Não estou meramente aqui-e- agora, selado na coisitude. Sou a favor de outro lugar e de outra coisa. Exijo que se leve em conta minha atividade negadora na medida em que persigo algo mais do que a vida, na medida em que de fato batalho pela criação de um mundo humano – que é um mundo de reconhecimentos recíprocos (FANON, 1992, p.218).

O autor reconhece a importância determinante para os povos subordinados, aqui denominados com base na teoria gramsciana, de afirmar suas ancestralidades culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas, pois em nossa compreensão o negro sem uma identidade racial não terá como transformar nenhuma estrutura social. Isso porque somente o aspecto estético não constrói uma identidade de valores, de ética e de política para os negros. “Criar uma nova cultura significa difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer, transformá-la, portanto, em base de ações vitais” (GRAMSCI, 1987, p.13).

Edward Thompson (2001), o historiador inglês ao qual já nos referimos, alargou o conceito cultura, entendendo que a categoria deveria ser apreciada no seu fazer-se, no acontecer histórico, na sua experiência como classe. O fazer-se de uma classe implicava observar modos de vida e valores; cultura implicava entrar nos

caminhos da construção de uma cultura de classe. O autor resgata a dimensão empírica da pesquisa. Como exemplo da afirmação acima, citamos o conceito de classe elaborado pelo mesmo historiador.

Para este, a classe é um fenômeno histórico que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto na matéria-prima da experiência como na consciência. Ela ocorre efetivamente nas relações humanas (THOMPSON, 2004, p. 09). Conceito este que adotamos neste estudo. Da mesma forma, Raymond Williams (1969) pôs em foco a construção da cultura na Inglaterra e a forma como, desde a cidade, o campo foi ressignificado, induzindo a toda uma nova percepção da realidade. E assim, a cultura passa a ser considerada um fator de mudança social.

A representação construída sobre o mundo não só se coloca no lugar deste mundo, como faz com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. A representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão. Carregam sentidos ocultos, construídos social e historicamente, que se encontram no inconsciente coletivo. As representações apresentam múltiplas configurações, e pode-se dizer que a realidade é contraditória, e é formada pelos diferentes grupos sociais.

Concordamos com a afirmação do professor Laraia (1995, p. 65), quando este nos diz que a discussão sobre cultura continua – pois uma compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana. Como reflexo do conjunto concebemos a noção de cultura como sendo uma construção histórica, cujo produto é coletivo. Constitui-se num território de lutas sociais a favor da superação das discriminações, e desigualdades. E é dinâmica como afirma o professor José Santos (1986, p.45).

Os estudos sobre cultura nos remetem às condições de produção de conhecimento, as quais estão identificadas com as relações de poder. Atualmente, reconhecemos diversos centros de poder preocupados em definir, entender, controlar e agir sobre o desenvolvimento da cultura. A cultura é uma esfera de atuação econômica, portanto, as preocupações com a cultura são institucionalizadas. Expressam os conflitos e os interesses presentes da sociedade.

O argentino Nestor Canclini, radicado no México e ao qual já nos referimos, é um dos pesquisadores citados com destaque na produção de estudos que permitem contextualizar a construção de modos de pensar mais aptos a dar conta das próprias realidades locais. E, assim, observamos que o estágio atual da cultura negra afro-brasileira confere um status que exige estrategicamente a conservação da concepção de multiculturalismo, o qual sublinha a diferença e propõe políticas relativas de respeito, e a interculturalidade que remete ao confronto e à troca.

Portanto, o uso dos termos implica a adoção de dois modos de produção social: um que aceita e convive com o híbrido e outro que busca nas relações de negociações o conflito e o intercâmbio. Desta forma, compreendemos que abordar a cultura na perspectiva da contestação da ordem social, pode se constituir no motor de elucidação de fatos sociais.

James Clifford (1995 p.12-13) adota a noção de cultura, não mais como um pacote ou uma entidade de características que diferenciam uma sociedade da outra. Mas a concebe como um sistema de relações de sentido que identifica diferenças, contrastes e comparações. E para Malinowski (1976, p. 15), o estudo da cultura tem o que contribuir, pois ela se constitui no contexto mais vasto do comportamento humano.

Este antropólogo prevê que a contribuição científica para outras ciências é incalculável, pois cada vez mais se torna impossível realizar estudos, isolando o homem do âmbito da cultura.

Os discursos – eles mesmos exercem seu próprio controle; há procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de distribuição, como se tratassem, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso (FOUCAULT, 1996, p., 21). Resgatamos então a Lei n. 10.639/2003 que nos incentiva mais uma vez à reflexão sobre a política cultural afro-brasileira. Como afirma a Declaração sobre Diversidade Cultural da UNESCO de 2001:

Enquanto se garanta a livre circulação das idéias mediante a palavra e a imagem, deve se cuidar para que todas as culturas possam se expressar e se fazer conhecidas. A diversidade cultural amplia as possibilidades de escolha que se oferecem a todos: é uma das fontes do desenvolvimento, entendido não somente como crescimento econômico, mas também como meio de acesso a uma existência intelectual, afetiva, moral e espiritual satisfatória (UNESCO, 2001, Art.3 e Art. 6.)

Entendemos que o estudo científico das culturas negras afro-brasileiras prestará um serviço valioso às outras ciências que estudam o homem, o ser humano, considerando a cultura o contexto mais vasto do comportamento humano.

Seu

enquadramento epistemológico deverá contemplar a sua complexidade tanto de razão como de emoção.

É preciso reconhecê-las e abrir espaço para a(s) cultura(s) no sentido social de construção de situações de participação e de convívio com a diversidade sem hierarquia de poder entre as diversas culturas que compõem a cultura nacional. Importante destacar que, em tempos de diferenças culturais, a sociedade civil é grande sujeito de cultura, devendo ocupar o protagonismo na definição, controle social e implementação de uma política cultural que a inclua na sua diversidade.

2.2 CULTURAS, SABERES E PODERES

Importante é destacarmos a necessidade de revisão do desejo de dar à cultura um fundamento unificador, pois esta começa a se tornar mais complexa e variada, sendo industrializada e massificada, o desejo unificador pode tornar-se reducionista, perigosamente totalitário ou simplesmente retórico.

O termo cultura popular refere-se às práticas culturais de várias culturas subalternas; isso não significa que é uma cultura considerada autêntica e intocada. Na alegação de Canclini (1989, p.29), a essas culturas não é permitido qualquer desenvolvimento alternativo ou autônomo, e sua produção e consumo são organizados a fim de fazê-los receptivos à modernização capitalista.

A globalização, outrora praticada por meio da exploração, da conquista e da colonização, cujas formas possuem o mesmo processo histórico. Hoje está diretamente associada ao surgimento de novos mercados, ao crescimento exponencial de novas indústrias culturais, bem como o aparecimento da economia do conhecimento, entre outras (HALL, 1997, p.58).

É um sistema de conformação da diferença, uma vez de um sinônimo conveniente de obliteração da diferença. É importante e crucial considerarmos como e onde as resistências e contra-estratégias podem se desenvolver com sucesso, tornando-se a proliferação subalterna da diferença.

Na passagem forçada da biologia darwinista para um monogenista do sentido, onde a universalização do conceito de homem cria necessariamente o inumano universal (ou seja, uma identidade gerando a sua diferença racial) a partir do centro

equivalente geral europeu, o racismo adquire seu status doutrinário. Para Sodré (1988), o homem (significa = material de representação) inferior seria o desigual, aquele que não se assemelha ao mesmo centrado na Europa.

Esta construção doutrinária do racismo contou com a participação do antropólogo Gobineau, dentre outros, cuja tese principal consiste na sobrevivência dos mais fortes a raça pura, a branca; não miscigenada. Para ele, a cultura seria o lugar da ordem (européia), responsável em corrigir a desordem racial imposta pela natureza.

História e poder marcam o momento em que se efetua o que se poderia chamar a troca de eixo político da individualização. Pode-se dizer que a individualização é máxima, quanto mais o homem é detentor de poder ou de privilégios. Para Foucault (1979, p. 05 - 06), a historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Importante, estudar a mecânica das relações de poder, não a relação de sentido.

A história é inteligível e deve ser analisada em seus menores detalhes, como nas lutas, nas estratégias adotadas e nas táticas. Pensar numa história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto.

A cultura moderna realiza-se dentro do campo histórico de poder. A indústria cultural é um subcampo da cultura burguesa, cultura passa a ser a prática geradora de um produto. Ela se dirige para sujeitos-consumidores, distanciando as instâncias entre produção e consumo. Ela desloca o epicentro do poder. Esta assentada na moderna economia de mercado.

Com efeito, a indústria cultural ou cultura de massa tem produzido em termos de consumidor, ela coloca em crise a escrita e a fala, quando se redefine como meras operações de contabilização. Portanto, perguntamo-nos como fica a instituição escola diante desta crise, denominada por Sodré por neo-racionalidade. O autor aposta numa escola onde ocorra uma nova pedagogia a da imagem, traduzida em esquemas matemáticos, grades representativas. A ideologia da supremacia branca, silenciosa na sua operação, mutável e flexível na sua continuidade, tece novas formas de perpetuar a dominação. A aspiração à brancura continua forte, porém inalcançável.

Há algumas reflexões que misturam as concepções entre mestiçagem e aculturação. A primeira é fruto da hipersexualização para formação do ethos racial brasileiro. Essa mistura do cultural com o sexual/genético conforma uma

culturalização da raça, acompanhada de uma racialização da cultura. A tendência predominante na história brasileira foi ver a africanidade sendo cuidadosamente extirpada da identidade nacional.

Os estereótipos da preguiça, indolência, atraso intelectual e tendências criminais dos afro-brasileiros frequentam o imaginário social por meio da noção de que tais características se ocultam no sangue dessas populações, assim como considera que tenham um talento especial e uma vocação para o ritmo, samba e futebol.

A solução para não abrir mão do ideal de brancura é transformá-lo, então, num ideal possível: o do mestiço desafricanizado, o branco virtual. A miscigenação foi elevada ao patamar de ideal nacional, como instrumento de engenharia social firmemente plantado na noção racista de inferioridade dos africanos e seus descendentes. Além disso, o princípio da eugenia foi inscrito formalmente na Constituição de 1934 e na legislação sobre a imigração. Promulgada no Decreto-Lei n.7.967, de 1945 essa mantinha o critério que havia regulado a entrada de estrangeiros no país desde o século XIX.

Apreciar a diferença para o discurso liberal desde que se mantenha à distância, pois a aproximação pode obrigar a divisão do lugar onde se fala. No cenário multicultural, dentro de um Estado nacional, a aproximação de culturas da margem gera conflitos entre a cultura política hegemônica e os grupos específicos.

Não há como identificar, com precisão, quem - se na direita ou na esquerda - poderia ter colocado este problema do poder. Pela direita, era expresso somente em termos de constituição, de soberania, portanto em termos jurídicos. Já pelo marxismo, que sustenta análises de esquerda, em termos de aparelho de Estado. Ninguém se preocupava com a forma como ele se exerce concretamente (FOUCAULT, 2003, p. 6). O poder também induz ao prazer, forma saber e produz discurso. O poder está presente em toda a trama da sociedade, muito profundamente.

Este poder se materializa em procedimentos que permitem fazer circular os seus efeitos, de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e individualizada em todo o corpo social.

O papel da intelectual é fornecer os instrumentos de análise. Quando os intelectuais orgânicos trabalham com situações específicas, particulares, ganham uma consciência mais concreta e imediata das lutas. E encontram problemas específicos, lutas reais, materiais e cotidianas (FOUCAULT, 2003, p. 09).

O intelectual possui, assim, uma tripla especificidade: posição de classe, condições de vida e de trabalho e por último, a especificidade da política de verdade nas sociedades contemporâneas. Recolocamos a discussão em relação da cultura negra afro-brasileira, pois o pensamento racializado que construiu a cultura nacional, necessariamente tem que resgatar a nossa identidade multirracial e cultural. Como afirma Sodré (1988), teremos que nesta discussão incluir questões como civilização e ancestralidade, científico e mito, modernidade e pensamento tradicional.

No entendimento, o conceito de cultura designa o modo de relacionamento com o real, com a possibilidade de esvaziar paradigmas de estabilidade do sentido, de abolir a universalização das verdades e de insinuar novas regras para o jogo humano (SODRÉ, 1988, p.10).

É necessário nos concentrarmos em formas novas de combinar a diferença e a identidade, trazendo para o mesmo terreno os vocábulos políticos - igualdade e liberdade junto a diferença. Provocar uma reconfiguração radical do particular e do geral, da liberdade e da igualdade com a diferença. Dessa forma, a lógica política multicultural requer pelo menos duas outras condições de existência: uma expansão e uma radicalização cada vez mais profundas das práticas democráticas da vida social. Uma articulação complexa entre pensamento e realidade histórica, refletida

nas categorias sociais do pensamento e na contínua dialética entre poder e conhecimento.

3 UMA EDUCAÇÃO COM CULTURAS

Devido às circunstâncias do nosso trabalho profissional, residimos, durante dois anos e oito meses, na cidade de Salvador, estado da Bahia. Esta aproximação, não apenas geográfica, explica o fato de considerarmos essa cidade como referência na adoção de práticas sociais, na área da educação, que privilegiassem a aplicação dos conteúdos previstos na Lei 10.639/03.

Partimos do pressuposto de que a educação desempenha um papel crucial em um processo de democratização efetiva, em nosso país. Isso pela sua posição estratégica na formação da estrutura psíquica das pessoas, na construção de identidades e no respeito ao direito de todos e todas conviverem com e em diferentes culturas. Mas isso ainda não é pleno. Por isso, estamos buscando ressaltar neste estudo os aspectos de dominação e poder, materializados nas relações que se estabelecem na educação, em particular, na que é oferecida pela escola.

Sabemos que a sociedade brasileira continua sendo concebida no seu ideal de identidade, na perspectiva homogeneizante da cultura, da religião e da política. Entendemos que a cultura constitui a herança social do ser humano; as culturas alimentam as identidades individuais e sociais no que elas têm de mais específico. Somos incapazes de nos compreender enquanto só vemos a alteridade e não a identidade. Há diversidade também na unidade psíquica, mental, afetiva e nos traços culturais também do ser humano.

Segundo Gilroy (2001, p. 65), a política de posicionamento e a de identidade são inscritas nas análises da cultura negra afro-brasileira. Esta última, na maioria dos estudos, esteve mais interessada na relação de identidade com suas raízes e com o enraizamento do que em ver a identidade como um processo de movimento e mediação. Nós nos encontramos situados/as em relações de classe, gênero, raça, nacionalidade, religião e assim por diante, que são fontes tanto de possibilidades de ação como de coação, o que acaba por influenciar o processo de elaboração de uma identidade.

O que se poderia identificar como pós-colonialidade não significa que a colonialidade terminou porque países conquistaram independência política, mas sim que se reorganiza em seus alicerces. Nesse sentido, o autor Mignollo (2003, p.135)

registra que, em todas as diversas modalidades de discurso crítico sobre o imaginário do sistema mundial colonial/moderno e da colonialidade do poder, a pós-colonialidade está entranhada em cada história local. É o conectivo que pode inserir a diversidade das histórias locais num projeto universal, deslocando o universalismo abstrato de uma história local, onde se criou e imaginou o sistema mundial.

Pensamos que uma das principais contribuições do diálogo acadêmico em torno da pós-colonialidade e seus equivalentes, além da crítica ao eurocentrismo e ao ocidentalismo, é recolocar a proporção entre as localizações geo-históricas e a produção do conhecimento; um discurso que altera a subalternização na perspectiva dos saberes com um novo reordenamento da geopolítica, aliada à emergência do pensamento com uma nova epistemologia. Local geo-histórico, para o autor, não é apenas um lugar geográfico, mas um lugar geográfico com uma história local particular.

Ainda para Mignollo, na obra citada, a produção do conhecimento é inseparável das sensibilidades do local geo-histórico. Este autor afirma ainda que os locais históricos, no mundo colonial/moderno, foram moldados pela colonialidade do poder. A pesquisa, as teorias itinerantes, os acadêmicos sedentários e os errantes, no Primeiro e no Terceiro Mundo não podem evitar as marcas inscritas em seus corpos pela colonialidade do poder que, em última análise, orientam sua reflexão.

Fanon (1979, p. 183 - 185) vê o intelectual colonizado que retorna ao seu povo através das obras culturais comportando-se, de fato, como um estrangeiro, pois as idéias que exprime e as preocupações que o habitam não têm nada em comum com a situação concreta que conhecem os homens e mulheres de seu país. A cultura para a qual ele se inclina não passa, na maior parte das vezes, de um

toque de particularismo. Destacamos, na afirmação de Fanon, o retrato contemporâneo da construção do conhecimento, cuja ideologia da colonização permanece presente na maioria dos intelectuais, inclusive de ex-colonizados.

Entendemos que o homem colonizado que escreve para seu povo, quando utiliza o passado, assume o compromisso de fazê-lo com o propósito de abrir o futuro, convidar à ação, fundar a esperança. A cultura foge de toda simplificação. Nesse sentido, para Fanon, todo o sistema vacila no momento em que os colonialistas, que haviam saboreado a vitória sobre tais assimilados, se dão conta de que esses homens considerados salvos começam a dissolver-se na “negralhada”. Cada colonizado que é conquistado, cada colonizado seduzido, quando decide extravaiar-se, não somente representa um revés para a empresa colonial como também simboliza a inutilidade e a falta de profundidade do trabalho realizado.

O autor nos alerta ao afirmar que a adesão à cultura negro-africana, à unidade cultural da África, passa primeiramente pelo apoio incondicional à luta de libertação dos povos. Não se pode querer o esplendor da cultura africana se não se contribui concretamente para a existência das condições dessa cultura, isto é, para a libertação do continente (FANON, 1979, p. 196);

Para Bhabha (1998), nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de sucumbir aos sistemas culturais locais. No entanto, concorda que nenhum sistema local fica imune ao colonialismo. O discurso colonial, como nos lembra o mesmo autor, apoia-se no reconhecimento e no repúdio à diferença – e aí se encontra boa parte de nossas teorias pedagógicas. O que Bhabha nos possibilita compreender é que as alternativas precisam ser construídas no entre-lugar das culturas presentes no espaço-tempo, pois o pertencimento a uma identidade cultural particular implica o reconhecimento de outras identidades.

Para o autor, as várias identidades culturais marcam a incompletude de certo horizonte universal, que será sempre redefinido de modo que nele possam ser negociadas as suas demandas particulares, rearticulando os saberes que resistem à totalização e à homogeneização.

Nossa cultura vive na classificação imposta pela rejeição, ou seja, encontra-se na margem, ora enquanto popular ou na baixa cultura; é cultura de negro. Os ativistas do movimento negro continuam em busca de valores e significados de sua identidade: a cultura negra afro-brasileira. A dialética entre o ser e a consciência

social, que são inseparáveis em seus polos distintos, em algumas formulações alternativas pode-se estabelecer relações dialéticas entre cultura e não cultura.

Numa perspectiva dialética, a cultura define-se, ao mesmo tempo, como os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas pelas quais lidam com suas condições de existência e respondem a estas. Inclui, também, os modos como as tradições e práticas vividas através das quais esses entendimentos são expressos e nos quais estão incorporados. Contraditórias, as posições tendem a ler as estruturas das relações em termos de como estas são vividas e experimentadas.

Para exemplificar, a arte é redefinida a partir deste conceito de cultura, segundo Hall (2001, p.142), como apenas uma forma especial de processo social geral. A arte é parte da sociedade. Não existe unidade sólida fora dela, para a qual possamos conceder prioridade pela forma de nosso questionamento, já que a nossa maneira de ver as coisas é literalmente a nossa maneira de viver. Nesta perspectiva, nos atemos ao recorte exclusivo atribuído à participação do negro na concepção da identidade social e cultural brasileira, quase que exclusivamente e de pequena parcela na arte (fotografia, arte plástica, teatro, cinema, dança, culinária, capoeira, música, esporte).

A teoria da cultura, retomando também as discussões feitas, é definida como o estudo das relações entre elementos em um modo de vida global. A cultura não é uma prática; nem apenas a soma descritiva dos costumes e culturas populares das sociedades, como ela tende a se tornar em certos tipos de ciência. Está perpassada por todas as práticas sociais e constitui a soma dos inter-relacionamentos das mesmas.

A análise da cultura é, portanto, a tentativa de descobrir a natureza da organização que forma o complexo desses relacionamentos. O propósito da análise aqui pretendida é entender como as inter-relações de todas essas práticas (pensar, viver, criar filhos, comércio, política, arte, etc..) e padrões são vividos e experimentados como um todo, em um dado período: essa é sua estrutura de experiência; é preciso continuar pensando, repensar e rever continuamente a práxis intelectual.

Nessa direção, Darcy Ribeiro, em sua obra sobre *O Povo Brasileiro*, contempla um capítulo sobre o povo negro, em que faz referência à luta empreendida pelos negros ao longo da História do Brasil. Sobre isso escreve:

[...] As lutas mais longas e mais cruentas que se travaram no Brasil foram resistência indígena secular e a luta dos negros contra a escravidão. Tendo início quando começou o tráfico, só se encerrou com a abolição (DARCY RIBEIRO, 1995, p. 219).

Há um contraste marcante entre os modos de pensar da África Ocidental e do Ocidente cristão. Na África, a força positiva e negativa não é divisível; no ocidente cristão, o bem representa o positivo e o mal representa o negativo, portanto, são divisíveis, contrapostos e inconciliáveis, enquanto representados por Deus, o bem, e Satanás, o mal.

É preciso um cuidado especial para entender que, mesmo compartilhando um conjunto de pressupostos, os sistemas coloniais apresentavam-se diversos quanto à forma e intensidade com que utilizavam seus mecanismos e instrumentos de dominação diante da rica variedade de culturas africanas, introduzidas nas colônias pelos processos de escravidão. A dominação não foi efetiva em todos os espaços geopolíticos ficando, na prática, circunscrita aos pequenos centros e seus arredores, nos espaços econômicos produtivos e ao longo dos caminhos de escoamento dos produtos de exportação.

Hernandez (2005, p.110) afirma que, historicamente, a maioria das organizações sócio-políticas africanas, em alguns momentos, buscam uma base de colaboração com os europeus como, em outros, entraram em confronto com eles em defesa de interesses ou valores que consideravam fundamentais a sua cultura.

Ki-Zerbo chama nossa atenção ao afirmar que o/a pesquisador/a que deseja conhecer outra cultura diferente da sua deve estar munido de muita paciência, ter coração de pomba (nunca se zangar, mesmo que lhe disserem coisas desagradáveis); pele de crocodilo (sentar, deitar sobre qualquer coisa, sem fazer cerimônias); ter estômago de avestruz (comer de tudo sem enjoar-se). Porém, a condição mais importante de todas é saber renunciar ao hábito de julgar tudo, segundo critérios pessoais (1972, p.122).

Quando começamos a realizar o presente estudo não tínhamos a dimensão do quanto nós necessitávamos estudar a cultura africana, em especial a Nagô, para darmos início à aproximação com a realidade sócio-racial da cidade de Salvador, local que adotamos como referência das práticas educacionais utilizadas neste estudo. Nisso concordamos com autores portugueses já citados, quando afirmam que os dados ligam-se ao mundo empírico e, quando sistemática e rigorosamente

recolhidos, ligam a investigação qualitativa a outras formas de ciência. Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.149).

Na obra de Paulo Freire (2005, p. 214), vamos identificar a grande contribuição por ele abstraída da cultura africana quando esteve em países que se encontravam em processos de libertação, como a Guiné-Bissau. No que se refere à teoria-prática e à investigação, as dimensões política, epistemológica e metodológica para o autor são inseparáveis, pois geram a possibilidade de realização de uma pesquisa comprometida com a vida.

Freire ressalta que o diálogo é o indicador metodológico principal quando a proposta é a investigação dialógica-crítica, mediada pela produção do conhecimento visando desvelar o mundo (2005, p.13). No diálogo, vamos encontrar a presença do “outro”, uma relação entre quem fala e quem escuta, a necessidade de troca. E a palavra, para a cultura africana, possui um papel fundamental na construção do equilíbrio entre as pessoas.

E assim, identificamos em Ghiggi (2002, p.19) a preocupação em escolher a opção metodológica dialógica-crítica, pois esta não faz separação entre o/a pesquisador/a e o seu objeto. Diante da possibilidade de recorrermos a diversas interpretações para compreendermos o fenômeno em estudo, aproveitamos o empenho das ciências em promover pesquisas interdisciplinares, que envolvam campos vários do conhecimento e respectivos métodos, buscando captar dimensões diferentes de um mesmo fenômeno. Esta é a razão pela qual justificamos o emprego conjunto de mais de um método, como recurso que pretendemos adotar para dar conta da captura de uma maior aproximação do objeto e suas diversas dimensões, cultura(s) negras afro-brasileiras e do sistema educacional brasileiro.

Faz parte da definição de identidade coletiva uma interação e partilha, feitas por um número de indivíduos ou grupos relacionados com a orientação de suas ações e ao contexto de oportunidades e constrangimentos, no lócus destas ações. É o processo interativo e compartilhado de criação de um sistema de ação, construído por indivíduos ou grupos.

A autonomia apresenta-se como uma capacidade do grupo para criar ação autônoma, pois a identidade coletiva é desenvolvida nos relacionamentos circulares entre o sistema de oportunidades e de constrangimentos. Os sujeitos coletivos,

assim, precisam ter a capacidade de se identificar e distinguirem-se a si próprios, do meio ambiente que os circunda.

3.1. POLÍTICAS PÚBLICAS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

A conquista do poder pelos grupos políticos, para Gramsci (1981), pressupõe que tais grupos realizem revoluções cotidianas. A política, afirma o mesmo autor, tem de ser feita na sociedade e atingir a todos os espaços de poder disponíveis. A luta política não pode limitar-se apenas a uma luta de pura força física, ou de puro poder econômico. Quem quiser disputar o poder nessa sociedade ocidental moderna, complexa, tem que, no dizer de Gramsci, “ganhar a batalha das idéias” (1981, p.9).

Gramsci, na mesma obra, vê no elitismo e na exclusão das classes subalternas de uma formação de qualidade um indício de que a expansão do ensino – necessária para dar conta das novas tecnologias e dos avanços das ciências – é uma luta muito desigual. Partindo da teoria gramsciana, cuja preocupação é assegurar a todos a capacidade de formar seus próprios intelectuais, pois sem isso a luta pelo poder fica extremamente desequilibrada nas sociedades complexas, compreendemos a importância da luta pela escola e, ao mesmo tempo, os desafios à sua conquista.

Temos como um exemplo construído nesta direção a formulação de políticas de Ações Afirmativas, com base na Lei n.10.639/03, que reaquece os debates sob o

recorte de políticas públicas em educação, visando beneficiar grupos humanos específicos. O tema das políticas de Ações Afirmativas é de transcendental importância para o Brasil; primeiro por ter incidência sobre a exclusão e a alienação de negros do processo produtivo e da vida social, e segundo, por tratar-se de um tema negligenciado pelos Direitos Humanos.

A clássica concepção de igualdade, meramente formal, firmou-se como idéia-chave do constitucionalismo que floresceu no século XIX e prosseguiu sua trajetória triunfante por boa parte do século XX. “A lei deve ser igual para todos, sem distinções de qualquer natureza.” Porém, este conceito de igualdade veio para dar sustentação ao Estado liberal burguês, como afirma o jurista Barbosa (2003, p.18). Em vez de falar em igualdade de oportunidades, importava falar em igualdade de condições de acesso a iguais oportunidades de trabalho, participação política, aos serviços sociais, neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, e de compleição física. Políticas estas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que são diferentes das políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção pós-fato, afirma o mesmo jurista Joaquim Barbosa. Este assunto não é novo no cenário da sociedade brasileira, pois:

...o Brasil na década de sessenta do século passado implantou a Política de Ações Afirmativa materializada na Lei do Boi (Lei 5.465/68), Art.1. “Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidas pela União, reservarão, anualmente, de preferência, cinquenta por cento de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e trinta por cento a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio (Deputado Federal Último de CARVALHO, Arena/MG, 1968, Brasília/DF).

As chamadas políticas de Ações Afirmativas são muito recentes na história da ideologia antirracista brasileira. Nos países onde já foram implantadas, elas visam oferecer um tratamento diferenciado compensatório para aquelas pessoas que vivenciaram situações de discriminações. Devido a este aspecto, a terminologia adotada varia em: ação positiva, políticas compensatórias, discriminação positiva.

Importa falar em igualdade de condições e não apenas igualdade de oportunidades, pois, na noção de igualdade formal, ou de resultados, a maior

preocupação são os fatores externos à luta competitiva. Podemos considerar que o modelo brasileiro de Estado democrático de direito vem desenvolvendo suas atividades de acordo com a separação dos poderes, por meio de normas, principalmente de caráter geral, as quais são produto da participação dos chamados cidadãos e exercem um limite ao Estado, tanto por serem editadas e tornadas públicas, quanto por formarem um conjunto unitário e coerente.

No campo dos direitos humanos críticos, a democracia é a única fonte de legitimidade; em consequência, cada “cidadão” possui o direito de ver decididas, de forma democrática, as questões que lhe dizem respeito, e também de participar nos processos de decisão como pessoa livre.

Importante salientar que a participação direta na escolha das políticas públicas, em muitas situações, é considerada prejudicial para o bom andamento do sistema democrático, dado que o poderio político da administração costuma não admitir o controle por parte da população na tomada de decisões sobre as suas necessidades e prioridades cotidianas.

O Estado brasileiro passa a atuar ativamente na busca da concretização da igualdade positivada nos textos constitucionais, e assim adota a postura de intervir nos embates que são travados no campo da convivência entre os homens, principalmente quando um grupo social expressivo se vê à margem do processo produtivo e dos benefícios do progresso. Portanto, medidas como as políticas públicas de Ações Afirmativas viabilizam primordialmente a harmonia e a paz social, que são perturbadas quando ocorre uma desigualdade racial tão expressiva como é o caso brasileiro.

Podemos definir a discriminação como a tentativa de reduzir as perspectivas de uns em benefício de outros. Portanto, quanto mais intensa a discriminação, mais ampla é a clivagem entre o discriminador e o discriminado. Tendo as Ações Afirmativas o objetivo de quebrar essa dinâmica cruel e perversa, é inevitável que atraiam considerável resistência daqueles que, historicamente, beneficiaram-se da exclusão de grupos socialmente fragilizados. Com elas, transita-se da igualdade formal (todos são iguais perante a lei) para a igualdade material (justiça social e distributiva) e substantiva (reconhecimento de identidade).

A Conferência Mundial contra o Racismo, realizada em Durban, na África em 2001, nas suas recomendações, pontualmente nos seus parágrafos 107 e 108, endossa a importância dos Estados adotarem Ações Afirmativas, enquanto

medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório, daqueles que foram vítimas de discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância (SILVEIRA; FEIX, 2001-THEMIS). Há vários estudos oficiais que evidenciam as desigualdades raciais no Brasil; o governo brasileiro, durante aquela Conferência, reconheceu, perante as Nações Unidas, a existência da discriminação racial e os efeitos que produz na vida das vítimas.

A professora Flávia Piovesan (2005, p. 36) em sua análise sobre Direitos Humanos e o aspecto universal ou específico contesta a forma genérica de tratar o indivíduo:

Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nesta ótica determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica e diferenciada. Vale dizer, na esfera internacional, se uma primeira vertente de instrumentos internacionais nasce com a vocação de proporcionar uma proteção gera, genérica e abstrata, refletindo o próprio temos da diferença, percebe-se, posteriormente, a necessidade de conferir, a determinados grupos, uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isto significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos.

A população negra tem o direito de ser vista nas suas especificidades e nas peculiaridades de sua condição social. Portanto, ao lado do direito à igualdade, surge, como direito fundamental, o direito à diferença. Sem rompimento do legado de exclusão racial, não haverá o comprometimento da plena vigência dos direitos humanos e da democracia, no Brasil.

A distribuição e/ou redistribuição equânime e generalizada dos recursos originários do labor coletivo, tarefa assumida em alguns governos, é desenvolvida pela política de assistência social, pelo Estado. Significa que se universaliza a igualdade e promove-se a igualação. Porém, entendemos que as situações desiguais precisam ser tratadas de maneira dessemelhante; do contrário haverá um aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade.

Como afirma o jurista Joaquim Barbosa (2005, p. 35), a educação é a mais importante dentre as diversas prestações que o indivíduo recebe ou tem legítima expectativa de receber do Estado. No entanto, o Estado institucionaliza mecanismos sutis através dos quais proporciona à classe dominante aquilo que alega não poder oferecer às generalidades dos cidadãos. Mas o Estado financia com recursos

públicos através de incentivos ou subsídios às instituições privadas, a educação dos filhos desta classe, compartilhando, assim, o custo desse luxo com toda a coletividade.

As Ações Afirmativas são concebidas e implementadas através de diversas estratégias e ações; no caso brasileiro, temos a adoção da Lei 10.639/03, que visa à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no sistema de ensino do Brasil. Ou seja, elas podem ser consideradas como políticas públicas voltadas à implantação do pluralismo, da diversidade e de maior representatividade dos grupos socialmente excluídos, nos mais diversos domínios da atividade pública e privada.

No Direito, as Ações Afirmativas são definidas como políticas públicas que possuem o objetivo de incrementar o princípio constitucional da igualdade material e de abolir os efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional. “Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade” (BARBOSA, 2005, p. 51). Adotamos, em nossa análise, a noção de política pública tal como exposto abaixo:

[...] pode ser considerada como o resultado de uma atividade de autoridade regularmente investida de poder público e legitimidade governamental.[...] enquanto atividade do poder público, uma decisão política, cujo conteúdo resulta em um programa de ação, os métodos e meios apropriados ou uma mobilização de atores e de instituições para a consecução de objetivos definidos preferencialmente, os quais serão assumidos por quem decide, de forma voluntária ou impelido por circunstâncias como o fator de coerção. Ou seja, é um conjunto de medidas que visam responder a uma ou várias demandas, por iniciativa do poder público ou por pressão política (IVES MENY; JEAN-CLAUDE THOENIG, 1992, p. 89).

Ao recorreremos à literatura e às obras que abordam as políticas públicas, deparamo-nos com duas observações muito recorrentes. A primeira diz respeito à escolha; esta deve estar de acordo com as necessidades dos cidadãos, visando suprir, de modo efetivo, as carências da maioria da população, regendo-se pelo princípio da universalidade; a segunda independe da realização de ações para obter resultados e aferir, então, se foram adequados os objetivos propostos, o princípio da moralidade já foi observado nesta ação (BOSCO, 2008, p. 307).

A política caracteriza-se pelo processo de escolha dos meios para se atingir os objetivos, envolvendo a participação de agentes públicos e privados, ainda que

ela esteja materializada através de um plano de ações, que tem a lei como instrumento normativo. O que se observa é que a elaboração dos planos de governo, que encerram as políticas públicas em todas as áreas da administração, costuma ficar sob a responsabilidade do poder Executivo. Este acaba por ceder apenas em alguns setores, conforme o nível de pressão dos atores sociais, e do Legislativo, responsável por algumas mudanças provocadas igualmente, pela interferência de grupos de pressão, e boa parte fruto de negociações políticas, não raro, distanciadas das verdadeiras expectativas das populações.

O modelo de elaboração de políticas públicas, defende Maria Bosco (2008), na maioria dos casos, passa ao largo das reais expectativas das populações ou de seus impulsionadores, chegando ao final a destoar de modo significativo do que foi demandado por parte dos demandantes. No caso das políticas de Ações Afirmativas, é o exemplo da longa participação da comunidade negra desde sua elaboração enquanto proposta estratégica para enfrentamento ao racismo, até a participação de diversos profissionais ativistas à frente de agências governamentais com a finalidade tática de viabilizar sua implementação.

A efetivação das políticas de Ações Afirmativas no Brasil é desencadeada com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para valorização da população negra pelo Governo Federal, no período de 1995 a 2002, que teve como objetivo colocar o tema na agenda nacional. São medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente. Seu objetivo seria o de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religioso, de gênero e outros. Portanto, visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado.

O professor Jorge Adão conclui que os estudos, as pesquisas, as entidades do Movimento Negro [...] e, conseqüentemente, as políticas governamentais, não estão em perfeita ou ampla sintonia com os sujeitos dessas políticas, isso na medida em que divorciam estatísticas, dos dados da dimensão sócio-econômica e marcas da cultura afro-brasileira do conjunto da vida da população negra, e essa população negra é separada do conjunto da população brasileira (2007, p. 103). O aspecto político destes dados e informações reside na denúncia da dominação racial.

3.2 PENSAMENTO AFRICANO NA EDUCAÇÃO

A cultura de origem judaico-cristã serviu à ideologia da colonização e ao estabelecimento do Estado brasileiro, e a cultura negra é o índice de uma descontinuidade e de uma heterogeneidade marcantes na formação social brasileira.

Com *status* de cultura negra afro-brasileira, enfatizamos que a cultura Nagô, cuja base linguística é o Yorùbá, constitui-se na cultura básica neste estudo por nós realizado na cidade de Salvador, na Bahia, onde é a cultura predominante.

A cultura Nagô caracteriza-se por uma elaboração ou visão de mundo classificadora de princípios transcendentais ou forças cósmicas que regem o universo. Esses princípios ou poderes distinguem-se entre si e são inexoravelmente complementares. Através de narrativas míticas e de uma pedagogia negra iniciática, tais princípios dão origem aos valores sociais que se referem às relações entre mais velho e mais novo, os homens e as mulheres, do pai e da mãe, entre outros.

Nas sociedades africanas Yorùbá, a identidade social sofre constantes transformações ao mudar-se a posição do indivíduo em relação aos outros com que interage. A ordem social está baseada nos critérios de idade, parentesco e pertencimento, todos mutáveis.

Nome genérico atribuído a todos os grupos originários do sul e centro do Daomé e do sudoeste da Nigéria, os Nagôs foram os últimos grupos africanos trazidos para o Brasil entre o fim do século XVIII e início do século XIX. Na Bahia, onde ocorreu o maior alcance estrutural e de maior extensão, eles desenvolveram formas paralelas de organização social. Preservam a elaboração representativa do vasto panteão dos orixás, o culto dos ancestrais (os eguns) e a continuidade de modos originais de relacionamento e de parentesco, de ordem linguística – a manutenção do Yorùbá como língua ritualística.

A obra de Juana Santos é fundamental para compreendermos o processo de constituição da cultura Nagô no Brasil. Já que é uma desterritorialização, constituíam-se de associações (Ebe), aos olhos da ideologia dominante vista como prática religiosa, conhecidos por terreiros ou roças.

O terreiro é concebido como persistência de uma forma de relacionamento com o real – um *continuum* cultural; e um impulso de resistência à ideologia

dominante, cujo projeto possui uma lógica vinculada ao poder e não à ordem humana. A resistência é um efeito da heterogeneidade cultural num mesmo território político.

E assim podemos citar como exemplo de resistência as irmandades, consideradas como espaço de legitimação de lideranças negras; também foi o espaço de atuação, o único oficialmente admitido, ao lado dos regimentos de milícia. A influência exercida pelas lideranças nas irmandades negras, afirma Renato Silveira (2006, p.150), permitiu a criação de mecanismos informais e estruturas paralelas de poder.

As irmandades chegaram a participar da organização de levantes armados, como no caso da Irmandade do Rosário de João Pereira, a qual esteve envolvida na rebelião separatista baiana chamada Sabinada (1837-38); ou a acobertar a fundação de um candomblé, como no caso da Irmandade do Senhor Bom Jesus dos Martírios, da Igreja da Barroquinha, em Salvador.

Na Bahia, durante toda a era colonial, a irmandade negra maior e mais prestigiada foi a Rosário dos Pretos das Portas do Carmo, atual Pelourinho, uma das mais antigas da cidade. Seu prestígio atraía para o seu seio muitos negros de outras etnias e com o tempo tornou-se o ponto de convergência: uma frente que abrigava uma grande diversidade de etnias. Assim, transformou-se numa das várias associações de aparência inofensiva, que muito contribuiu na luta pela libertação de escravos, e pela sua emancipação.

Na vida cotidiana, os diversos grupos étnicos associavam-se para organizar “juntas de alforria”, poupança coletiva visando libertar pouco a pouco os contribuintes do cativo. Para Renato Silveira (2006, p.454), esta fase também foi responsável pela transformação das estruturas dos reinos Nagôs-Yorúbás em núcleos de resistência, levando ao desaparecimento de várias tradições intelectuais, simplificando a organização. Os africanos da Bahia usaram de sua experiência para organizar redes de distribuição de mercadorias, geralmente gêneros de primeira necessidade.

Para os Nagôs, a existência transcorre em dois planos: o Aiê (o visível, a terra) e o Orun (invisível, o espaço). São planos que estão interpenetrados. Há uma entidade suprema, o Olorum, detentora dos poderes que tornam possível toda existência. Seiscentos são os irunmalés (entidades cósmicas), quatrocentos grupados à direita (orixás), duzentos à esquerda (os éboras). Exu pertence tanto à

direita quanto à esquerda. É o princípio da existência individualizada; um veiculador do àsê. Os orixás do grupo da direita, encabeçados por Obatalá, detêm o poder genitor masculino; e o ébora, guiados por Odudua, detêm o poder genitor feminino.

Esta apresentação resumida possui o objetivo de ilustrar a relação dessa cosmogonia no interior da sociedade brasileira, regida pelo poder de Estado. Antes de tudo é preciso que recordemos que a formação social brasileira é de coexistência de duas ordens culturais: a branca e a negra, sendo que, na realidade, houve luta armada durante toda a História do negro no Brasil, como fonte de resistência ao dispositivo de dominação. Esta cultura negra também serve como mantenedora do equilíbrio efetivo do elemento negro no Brasil.

A cultura negra afro-brasileira corresponde a diversos dispositivos culturais de várias etnias e nações africanas, arrebatados entre os séculos XVI e XIX, que naquele continente já haviam sofrido mudanças devido à reorganização territorial e as transformações civilizatórias (substituições de antigos reinos por novos dispositivos políticos de natureza estatal).

No Brasil, as mudanças são mais radicais. Impedidos de se reunirem por etnias, os negros reviviam clandestinamente os ritos, cultuavam deuses e retomavam a linha de relacionamento comunitário. Desde aí, identificamos a capacidade do africano em lidar com as ambiguidades do sistema. A cultura negra emergia tanto das formas originárias quanto dos vazios suscitados pelos limites da ordem ideológica dominante; um bom exemplo, a capoeira, tida como uma luta, uma dança ou vadiação, mas que sobreviveu por ser um jogo cultural, afirma Sodré (1988, p.205).

Com a abolição da escravatura, as mudanças deram origem à nova ordem política do país: a passagem da fase colonial para a da independência. Além das novas contradições no interior da comunidade negra, ocorreram alguns enfraquecimentos políticos no conjunto e que provocaram efeitos de individualização em seus membros. São estes fatores dentre outros que deram condições para que as práticas culturais dos negros abandonassem a clandestinidade no século XIX.

Com advento da sedução do poder, percebemos que as diferenças de etnias ficaram em segundo plano diante das contradições entre as diferentes posições de classe e de cultura assumidas pelos negros no Brasil. Boçal era o nome dado ao africano não integrado à vida brasileira (língua, hábitos). Já o ladino, era o africano integrado. O crioulo era o negro livre, ou mulato, ou escravo que nasceu no Brasil,

sendo preferido pelos senhores de escravo, pois era identificado como de mais fácil de cooptação. Importante destacar que, mesmo diante dessa realidade sócio-cultural, a comunidade negra baiana prestigiou mais o africano do que o crioulo, pois era uma garantia da persistência de valores tradicionais, comunitários e míticos.

O autor nos alerta mais uma vez quanto ao papel da ciência que ajudou a consolidar o poder burguês no Ocidente ser um dos casos possíveis de verdade. E que nenhum poder jamais prescindiu de uma legitimação por manifestações de verdade, de liturgias (SODRÉ, 1988, p.128). Podemos citar o caso do africano tradicional: o nagô é um ser ritualístico. É uma força vital, que está em relação íntima com outras forças que atuam acima e abaixo dele. Fora da hierarquia ontológica.

Diferente do que o Ocidente que busca ao seu modo uma relação com o real – uma verdade universal e profunda –, a cultura negra é uma cultura das aparências. Neste estudo, adotamos o significado de aparência – segundo Muniz Sodré, aparência não como sinônimo de trivialidade e de superficialidade – mas sim como o modo de fazer aparecer uma coisa melhor do que outra.

Para Protágoras (século V a.C.), é o modo como aderimos a uma afirmação que nos convencemos, fazendo prevalecer a opção que melhor é considerada para o bem comum (SODRÉ, 1988, p.134). Portanto, o termo está sendo utilizado como indicação da possibilidade de outra perspectiva de cultura, de uma recusa ao valor universalista de verdade. Não se define como uma linearidade acumulativa, e sim pela curva, por realizações cíclicas.

Nessa perspectiva, abordamos as duas dimensões básicas da cultura das aparências – o segredo (originário do latim *secretum*, significa separar) é um ato de hierarquia daquele que sabe alguma coisa daquele que não sabe. A própria dinâmica do segredo estrutura as relações no interior do grupo. Na cultura negra Nagô, a institucionalização do segredo gera a constituição do outro, que está sempre presente. Implica o conhecimento de um universo cósmico, habitado por entidades humanas e não-humanas, com as quais os homens realizam práticas de contato e de troca.

A outra dimensão da cultura das aparências é a de luta (Ijá, em Nagô), considerada como artimanhas, astúcia, coragem, o poder de realização (àsé) implicados. A luta é um movimento (Exu, orixá responsável pela dinamicidade das coisas, e também chamado de Pai da Luta). Portanto, o jogo é um ciclo interminável

de lutas, onde a regra tem de ser observada. No interior do jogo, torna-se parceiro de uma dinâmica pontuada por obrigações a serem cumpridas.

O pensamento civilizado do Ocidente renega a aparência, mas defende que seja salva, após ter liquidado quase toda a cultura chamada de tradicional ou selvagem por eles. Nesta dimensão, a Europa fica com o continente africano, cujas culturas tentam decifrar e classificar.

Para Sodré, a verdade formalizada do selvagem é a ilusão neo-romântica da antropologia (1988, p.151), pois não há campos de sentido absolutamente simétricos, que possam ser descritos e formalizados como universos fechados. Há a necessidade de se considerar a existência de outros jogos, levando em conta a outra perspectiva simbólica, inscrita na diferença cultural.

O outro no universo da produção identitária europeia é repellido, e segregado nos momentos que não interessam a diferença, e tolerado ou preservado nos instantes de boa consciência ou de necessidade de acomodação civil. Estratégias estas que conta com as ideologias da academia dos grandes centros de ciência.

Para Sodré, cultura hoje é:

O ato de uma heterogeneidade que não se limita a assinalar a sua diferença, mas que chama também ao contato, que desafia que seduz. Cultura implica, portanto, num esvaziamento da unidade individual... no ato simbólico que extermina as grandes categorias da coerência ideológica.. No que faz aparecer singularidades, num ato de delimitação e de atração – em resumo, no movimento do jogo. Cultura negra é um lugar forte de diferença e de sedução na formação social brasileira (1988, p.180).

O autor complementa sua análise, afirmando que a cultura negra continua sendo classificada pelas ciências sociais brasileira, como matéria-prima emoliente, ratificando as linhas de hegemonia ideológica do ocidente, a universalização da verdade. Em algumas situações até é aceita em sua complexidade e diversidade, permitindo o diálogo, inclusive, mas não a reconhece como ciência (SODRÉ, 1985, p.127).

Foram africanos e os próximos aqueles que fundaram o primeiro terreiro Nagô (egbé) na Bahia. Candomblé da Barroquinha, o primeiro terreiro fundado na Bahia, segundo versão corrente, teria sido fundado por duas mães-de-santo (Yalorixá) africanas, uma de Oxossi, outra de Xangô. Porém todos concordam a respeito do primeiro orixá cultuado na Bahia, sendo Oxossi o “senhor da terra” da Barroquinha, portanto, ele foi seu primeiro ocupante.

Na cultura negra Nagô toda a morte é bio-simbólica. Assim como a troca que é reversível, dar e receber são regras básicas. É o grupo concreto que detêm as regras da troca, que é simbólica também. O homem integra na cultura negra nagô, é o que restitui o que devolve, e não o que acumula, como na cultura ocidental. Há uma ligação entre vivos e mortos, os da natureza com dos cosmos, abstrato com o concreto; tais dicotomias são simbolicamente resolvidas e exterminadas como afirma Muniz Sodré (1988, p.128).

E assim a partir de tradições dos povos Yorùbá (Nagô) com influência dos Fons (conhecidos no Brasil por Jejes), foi formada, na Bahia, no século XIX, a religião de culto aos Orixás, denominada de Candomblé; ela possui diferentes ritos e nações, porque congrega aspectos culturais de diferentes cidades yorubanas. No caso brasileiro encontramos: Pernambuco, é identificada por Xangô, sendo a nação Egba sua principal manifestação. No Rio Grande do Sul, é chamada Batuque, com a nação Oió-ijebá. Outra variante Yorùbá está fortemente influenciada pelo culto aos Voduns Daomeanos; é o tambor-de-mina nagô do Maranhão. Além dos candomblés Yorúbás, há os de origem Bantu, especialmente os denominados candomblés de Angola e Congo, e aqueles de origem marcadamente Fon, como o Jeje-Mahim baiano e o Jeje-Daomeano do Tambor-de-Mina Jeje-Maranhense.

A oralidade como característica da cultura Yorùbá está relacionada, em especial, com a transmissão do àsé – a força vital. A palavra que possui o mesmo poder que o àsé é concebida como uma energia capaz de gerar coisas e que, uma vez proferida, nem sempre é controlável e interfere na existência. Cada palavra proferida é única. A transmissão do àsé concretiza-se por intermédio de gestos, palavras, com o movimento do corpo, com a respiração. A palavra ultrapassa seu conteúdo racional para ser instrumento condutor de poder de realização. Munanga (1986, p.61), ao tratar do aspecto da oralidade na cultura tradicional africana, diz que as palavras são eficazes, pois carregam energias; as palavras formam a estrutura mental de uma tradição.

Se as escritas expostas são um dos instrumentos utilizados pelos poderes e pelas elites para enunciar sua dominação – e conquistar adesão – são, também, uma forma de os mais fracos manifestarem sua existência ou afirmarem seus protestos. A cultura impressa, a história da língua, o livro digital, representam as diversas formas de registro da história contemporânea, o que nos leva a uma reflexão quanto aos dispositivos que delimitam e designam identidades e que conduzem à destruição mutiladora da diversidade cultural de um projeto pedagógico. Se no século XXI o escrevente público continua a ser uma figura clássica da sociabilidade urbana, os progressos da escolarização e da alfabetização tornam, então, amplamente possível a delegação da escrita no interior do mesmo ambiente social, afirma Chartier (2002, p.92).

Cultura africana não é, portanto, algo abstrato que possa ser isolado da vida. A tradição oral é a grande escola da vida e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Esta é a mensagem de Bâ – um mundo concebido como um todo, onde todas as coisas se religam e interagem (1982, p.183). Na cultura Nagô, é entendido que todos nós temos uma pessoa física e uma pessoa interior, especificamente uma cabeça-interior: o Orí (cabeça). Daí a certeza de que carregamos no corpo e na mente todas as marcas de nossa ancestralidade. Somos todos filhos de orixás, filhos das forças que equilibram a natureza. É um paradigma que institui ao mesmo tempo a identidade e a alteridade de cada um na sua pessoa e no seu duplo.

Esta simbologia embasa e dá sentido aos ritos e cultos que constituem grande parte da vida africana. Toda oferenda, todo sacrifício, os ritos de iniciação e consagração implicam a transmissão, revitalização, restituição do àsé (força vital, presente em todo elemento vivo). Nesta cosmovisão, há uma unidade fundamental de todas as coisas. O todo está dentro de cada parte, assim como cada parte está no todo. É uma conjuntura existencial que liga todos os seres e os torna interdependentes, em todos os níveis do cosmos. Essa simbologia é vivida consciente e inconscientemente pelos fieis e babalorixás (pais-de-santo) e yalorixás (mães-de-santo) brasileiros.

O Projeto a Cor da Cultura (2006, V.1, p.12/13) afirma que os valores herdados de África não são lineares, estanques, mas que obedecem aos fluxos e conexões que ocorrem no cotidiano, como, por exemplo, a oralidade, o cooperativismo, a ancestralidade.

Dessa perspectiva resgatamos então a preocupação epistemológica e metodológica que trata o professor Jorge Adão ao se referir a implementação da Lei 10.639/03:

o desafio esta em ensinar, propor, refletir – no caso da Lei 10.639/03 – uma epistemologia que no mínimo, tenha presente a tradição, a cultura em onde necessariamente o negro está presente em suas várias dimensões, antagônica, complementar e concorrente (JORGE ADÃO, 2007,p.142).

A cultura não é particular, mas é um contexto; algo dentro do qual os símbolos podem ser descritos de forma inteligível; é um fenômeno social, cuja gênese, manutenção e transmissão estão a cargo dos atores sociais.

Os discursos eles mesmo exercem seu próprio controle; procedimentos que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de distribuição, como se se tratasse, desta vez, de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso (FOUCAULT, 1996, p.21).

Observamos que a grande maioria dos estudos realizados sobre relações raciais não contempla os conceitos de poder, dominação, ideologia na reflexão teórica sobre raça; portanto, estão ausentes, enquanto instrumentos de análise na maioria dos estudos. Citamos Kabengele Munanga (2000, p. 9 - 10), autor do estudo *100 anos de Bibliografia Sobre o Negro*, quando este elabora uma reflexão sobre tais estudos na apresentação do trabalho citado:

(...) Com efeito, apesar das crônicas de alguns viajantes ocidentais dos séculos XVI e XVIII sobre a presença do negro no Brasil, este foi considerado como objeto de investigação científica somente no final do século XIX graças aos apelos patéticos de Silvio Romero. Precisou-se esperar quase meio século para que o médico psiquiatra Raimundo Nina Rodrigues reagisse aos pedidos de Silvio Romero e inaugurasse os primeiros trabalhos de pesquisa sobre o negro na Bahia, coroados pela publicação em Paris da obra "L'animisme fétichiste des nègres de Bahia", em 1900. Apesar da lentidão e da falta de interesse que caracterizou a primeira fase do processo de pesquisa sobre o negro no Brasil pois – após a morte de Nina Rodrigues veio também um outro momento de silêncio, que foi rompido por seu discípulo Artur Ramos-, os estudos sobre o negro diversificaram-se principalmente nos anos 50. Do negro visto historiograficamente através do tráfico, da escravatura e da abolição, ou apenas biologicamente através das diferenças físicas e como produtor de uma cultura diferenciada, passou-se a encará-lo como um problema social sujeito a uma análise sociológica dentro do discurso anti-racista da época.(...) A partir dos anos 70, com o crescimento da consciência negra através de seus movimentos sociais, viu-se nascer novas áreas de pesquisas, enriquecidas entre outros pela discussão sobre o resgate da identidade e sobre estratégias de inclusão e de participação na sociedade. Lenta e arduamente alguns raros negros começaram a penetrar no espaço conceitual das ciências humanas, fomentando novas linhas de pesquisa na problemática da educação, do multiculturalismo e das políticas públicas dentro do contexto de affirmative actions inspirado nos Estados Unidos e na África do Sul pós-apartheid.

Fica evidente, assim, a negação do negro como capaz de sustentar a construção de um processo civilizatório. Isso pode ser observado na postura de uma professora², ao se referir ao conteúdo da cultura negra, que ela pretendia ministrar em sala de aula, por exigência da Direção da escola, tendo em vista a aplicação da Lei 10.639/03. Afirmou a referida professora, na ocasião: “[...] acesso a internet, pego alguma coisa de capoeira, e aplico para os alunos, e tá pronto!”

A constituição de um campo de saber sobre cultura negra e sua diversidade é silenciada pelo racismo, pois, ao negro, cabe exclusivamente a condição de objeto de ciência – fonte da evolução humana e de experimentações científicas.

Com o processo de produção de saberes sobre o negro, durante o século XX, assiste-se à proliferação de institutos de pesquisas, centros de estudos africanos ou de relações raciais em todo o Brasil os quais titularam pesquisadores/as e intelectuais não negros especialistas em negros [grifo autora]. Nas universidades brasileiras, atualmente, observamos a desqualificação do discurso do ativista negro/a como fonte de autoridade do saber. A deslegitimação da produção dos pesquisadores e ativistas sobre o tema, via de regra, figura como fonte e não como interlocutor real no diálogo acadêmico, quando não ficam aprisionados exclusivamente ao tema do negro.

Continuando o paralelo com o pensamento de Foucault, se a racialidade constitui-se como domínio a conhecer, veio a sê-lo a partir das relações de poder que a instituíram como objeto possível. É viável investir por meio de técnicas de saber e de procedimentos discursivos a serviço da colonização, eugenia ou repressão, como fizeram disciplinas científicas tais como a medicina legal, psiquiátrica, a antropologia, a criminologia, a craniologia.

A objetividade científica da produção negra insere-se no quadro geral de validação científica que sustenta os poderes no âmbito acadêmico e que decorre tanto de uma combinação conceitual, quanto de um repertório-padrão de interesses cujo caráter abstrato tipicamente omite, em vez de incluir genuinamente, a experiência dos chamados grupos discriminados racialmente.

Há outras questões que a academia insiste em não enfrentar, em toda a sua extensão. Não se insere apenas no campo do saber, mas também no espaço de reprodução e perpetuação de poderes, como expressão do dualismo racial em que

² Participante do Seminário sobre 20 de Novembro, comemorativo a Zumbi dos Palmares, promovido pelo governo do Distrito Federal, em Brasília, 2004.

poderiam ser redutíveis as relações raciais no Brasil. Conforme a concepção de Foucault sobre o dispositivo de racialidade, esta é aqui compreendida como uma noção produtora de um campo ontológico, epistemológico e de poder conformador.

A escravidão corrompeu o valor do trabalho compulsório para o escravo; não haveria como ser considerado de forma positiva sendo liberado para o senhor branco, que era viciado no ócio pela existência do escravo. A abolição seria, nesse contexto, o momento da emergência do negro na nova ordem disciplinar que se instaurava no Brasil, na passagem de uma economia baseada no trabalho escravo para o trabalho livre. É esse novo status que o dispositivo de racialidade enquanto dispositivo do poder disciplinar emergente haverá de demarcar em ações teóricas de assujeitamentos, semelhantes ao que é denominado por Muniz Sodré de uma espécie de “símbolo ontológico das classes econômica e politicamente subalternas” (SODRÉ, 1999, p.10)

A analítica do poder para Foucault significa a busca dos efeitos do poder que um determinado domínio institui nos seus eixos principais de análise: uma estrutura de poder formal ou informal, geradora de privilégios, hierarquizando e diferenciando grupos humanos entre si. A genealogia em Foucault traz a seguinte reflexão: encerra uma dupla negação da busca pela origem, no sentido de essência, como morada de alguma verdade, e as idealizações teleológicas fundadas na utilidade e no sentido do devir histórico. O que se constitui em história é, em Foucault (2006, p. 231), aquilo que se encontrou com o poder.

Neste momento de nossa análise, é importante traçarmos um recorte, para resgatar a Boaventura de Sousa Santos quando este afirma que a negação plena da humanidade do “outro”, a sua apropriação em categorias que lhe são estranhas, a demonstração de sua incapacidade inata para o desenvolvimento e aperfeiçoamento e sua destituição de capacidade de produzir cultura, presta-se à afirmação de uma razão racializada, que hegemoniza e naturaliza a superioridade européia.

Essas características seriam dos seres humanos do qual os africanos e seus descendentes estariam excluídos. A incompletude humana do negro encontra explicação epistemológica ao prescrever normas de cognição com as quais os signatários concordam. No dizer de Santos (1997, p. 331):

Esta pretensão de saber distinguir, hierarquizar entre aparência da realidade e o fato de a distinção ser necessária em todos os processos de conhecimento tornaram possível o epistemicídio, a desclassificação de todas as formas de conhecimento estranhas ao paradigma da ciência moderna sob o pretexto de ser conhecimento tão só de aparências. A distribuição da aparência aos conhecimentos do Sul e da realidade, e da realidade ao conhecimento do Norte está na base do eurocentrismo.

A resistência do intelectual negro não assegura a superação dos fatores que promovem a sua debilitação no interior da academia; essa desolação encontra resposta alternativa na volta para dentro, em que o intelectual negro reconhece sua validação na organicidade de sua produção em relação à sua comunidade.

Aproveitamos esta etapa de nosso estudo para recorrer às reflexões de Bell Hooks (1995, p. 475), quando esta reitera a necessidade dos negros construir “linhas de fugas” (FOUCAULT, 2002, p.15) do dispositivo e dos mecanismos desqualificadores de sujeitos de experiência e de saber

Temos que desenvolver estratégias para obter uma avaliação crítica de nosso mérito e valor que não nos obrigue a buscar avaliação e endosso críticos das próprias estruturas, instituições e indivíduos que não acreditam em nossa capacidade de aprender (BELL HOOKS, 1995, p. 477).

A professora Nilma Gomes é categórica ao afirmar que a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. Os homens e mulheres, por meio da cultura, estipulam regras, convencionam valores significações que possibilitam comunicação dos indivíduos e dos grupos (2003, p. 75 - 85).

Ao resgatarmos a história de constituição da cultura no mundo, já vista no capítulo anterior, consideramos importante citar o exemplo da influência da cultura alemã quanto a definir o significado da mesma. No século XVIII, alguns intelectuais alemães passaram a chamar de Kultur a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos – especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava do resto do mundo.

Desde então a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um status muito elevado; no singular

porque era entendida como única. E se era elevada e única, a cultura alemã foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades. Veio daí, por exemplo, a diferenciação entre alta e baixa cultura. A alta cultura passou a funcionar como modelo; a cultura daqueles cultivados, que já a tinham alcançado; ao contrário da baixa cultura. De tal diferenciação ocuparam-se muitos pedagogos, afirma o professor Alfredo Veiga-Neto (2003, p.5 - 15), uma vez que a educação foi – e ainda é – vista por muitos como o caminho natural para a elevação da cultura de um povo.

Entendemos que o papel da escola, enquanto instituição sócio-política, é ser responsável pela organização, transmissão e produção dos conhecimentos das culturas. Porém, na realidade brasileira, esta se revela como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são bastante difundidas. É por isso mesmo a escola também é um importante local, onde estas representações precisam ser superadas. Isto na medida em que o educando interioriza os princípios culturais que lhe são “transmitidos” [grifo da autora] pelo sistema de ensino – de tal modo que, mesmo depois de concluída sua fase de formação escolar, ele os tenha incorporado aos seus próprios valores, e seja capaz de reproduzi-los na vida e transmiti-los aos outros.

Todo o sistema de ensino institucionalizado visa, em alguma medida, realizar de modo organizado e sistemático a inculcação dos valores dominantes e reproduzir as condições de dominação social que estão por trás de sua ação pedagógica. Ainda de acordo com Nilma Gomes (2003, p.79), trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral, e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos, negros e negras constroem, vivem e reinventam sua ancestralidade cultural de matriz africana.

Para todos os que trabalham com educação é importante que percebam o quanto a herança ancestral africana recriada no Brasil – cultura negra – orientou e impulsionou, e impulsiona, a vida dos negros e negras na diáspora. Para negros e negras, essa herança objetiva-se na história, nas lendas, nos saberes acumulados, na geografia, na medicina, na arte, no corpo; corpo como expressão identitária negra, nos seus cabelos, inclusive.

A contribuição de Joyce King (2006, p. 84), quanto ao pensamento africano, é salientada quando afirma que este pensamento está centralizado em reverência à

vida, na concepção da educação, como um processo que dura toda a vida. Nesse processo, a construção do conhecimento está mediada coletivamente, com e para a comunidade, no exercício contínuo de práxis, ou seja, a prática de pensar sobre a prática, revertendo o conhecimento adquirido em prol da comunidade.

Certo é que a realidade cultural baiana, em especial de Salvador onde foram feitas observações e coletadas informações, preserva e vive cotidianamente situações em que se destaca a cultura africana e/ou que dizem respeito a ela. Pensamos que uma pedagogia que deixe de levar em consideração este aspecto está contribuindo para a invisibilidade de um povo. Neste sentido, a professora Vanda Machado (2002, p. 74) alerta:

Tendo presente o papel central da religião na cultura negra brasileira dispórica, procuro ir além desta com o àbá (pensamento; expressão de origem Yorùbá, Nagô), na medida em que o elaboro a partir de paradigmas, categorias e conceitos que estruturam a visão e compreensão de mundo Yorubanas...[...].

A oralidade, na cultura Yorùbá, está relacionada, em especial, com a transmissão do Axé (àsé, ou força vital). Ela é transmitida por meio de gestos, palavras proferidas juntamente com o movimento corporal. A cultura Yorubana possui também o Oriki, arquivos orais com os quais se conservam a história, os feitos gloriosos e os não-tão-gloriosos das famílias yorubanas.

A temporalidade, na cultura Yorùbá, é cíclica; é constituída por eventos; é o encontro do que foi vivido, um passado imbricado com o presente, e o futuro já começou a acontecer no presente. O tempo é circular: inicia e acaba no mesmo ponto, cíclica e ritmicamente. O culto aos ancestrais é uma constante nas culturas africanas, bem como o respeito à morte e à transformação da pessoa humana em

ancestral. O professor Jorge Adão (2007, p. 142) com sua tese de doutorado nos brinda com a seguinte afirmação:

[...] Com a presente explicitação, delineamento e fundamentação do entendimento da existência de um abá (pensamento) do negro-brasileiro diaspórico, enfatizamos e resumimos que faz parte da cosmovisão brasileira (modus vivendi e valores) elementos da cosmovisão africana – a partir dos elementos centrais e valores históricos fundantes específicos da cosmovisão yorubana – que entendo, proponho que sejam condição sine qua non para abordagens acadêmicas de aspectos, dimensões, fenômenos na temática “brasileiros” ou específicas da questão étnico-racial negro-brasileira.

Em se tratando de cultura negra afro-brasileira, não poderíamos deixar de considerar este estudo, pois esta é uma estratégia que poderá ser adotada visando à implementação da Lei 10.639/03 em nosso país, considerando as especificidades e singularidades das culturas negras no território brasileiro.

Importante estudar a relação dos temas educação e culturas, com base na racialidade brasileira, porém é necessário investigarmos os elementos que constituem suas origens, a partir da complexidade que se dá nesta relação. É desse modo que podemos considerar a ocorrência do epistemicídio, caracterizado por Boaventura de Souza Santos em obra já indicada, que nos remete desde os primórdios da história do Brasil com desdobramentos específicos sobre a população negra, culminando com a supressão do conhecimento na catequese empreendida pela Igreja Católica.

Para Tobias (1986), a educação portuguesa ou a educação luso-brasileira, que se estende de 1500 a 1800, desde o berço foi embalada pela religião católica. Os jesuítas foram designados oficialmente pela corte portuguesa para cuidarem da educação no Brasil, mantidos com recursos advindos de recolhimento de impostos, tendo permanecido à frente da educação pública brasileira no período de 1549 a 1759.

A história da educação no Brasil também nos mostra que o iluminismo lusitano se dará em meio a um entrelaçamento entre uma crise política e questões

religiosas, culminando com a substituição da responsabilidade pela educação, repassada para outros setores da Igreja, isto após existirem inúmeras casas jesuíticas espalhadas por todo o país.

Até 1580, somente os jesuítas ministraram educação escolarizada no Brasil. Educação cuja finalidade era atualizar capacidades das pessoas e salvar sua alma. Porém, ao negro, foi negado o direito de freqüentar a escola, mesmo depois de proclamada a independência ou quando livres e aconselhados pelo seu antigo dono.

Desenvolveu-se, mais tarde, um intenso comércio entre o Brasil e países da África, sobretudo, com Angola. Em 1796, este era o terceiro porto de importação de alimentos do Rio de Janeiro, estabelecendo-se uma relação de dependência daquele país com o Brasil. Porém, Portugal estabelece com o Brasil o Tratado de Paz e Aliança entre D. Pedro, Imperador do Brasil, e D. João VI, Imperador de Portugal, no qual o Brasil manifesta o desejo de não aceitar a negociação com nenhum território de colônia portuguesa da África, conforme o Art. 3, o qual afirma: “Sua Majestade Imperial (D. Pedro) promete não aceitar as proposições de quaisquer colônias portuguesas para se reunirem ao Brasil”. Na época, o Brasil deu início à “educação de estufa”, que era a formação dos filhos da elite nas cidades de prestígio da Europa.

A ausência de alma, a qual ocupava o lugar da razão, no contexto da laicização do Estado moderno, será o argumento principal para afirmar a não-educabilidade dos negros. Coube aos africanos e seus descendentes escravizados o ônus permanente da exclusão e punição à educação. O epistemicídio brasileiro está, assim, articulado como dispositivo de racialidade. Para vários autores, o

modelo de educação ministrado pelos jesuítas foi qualificado com tendo um conteúdo humanista. Porém, devido ao decreto papal, onde o negro foi declarado sem alma, ficou constituído um tipo *sui generis* de humanismo, do qual o negro não faz parte.

A educação no Brasil a partir de 1920 foi definida como socialização do educando e não como desenvolvimento integral da personalidade humana. Conhecidos por seu conservadorismo, os jesuítas foram responsáveis pela expansão cultural do Brasil e pela construção de uma identidade nacional em torno da língua e da cultura portuguesas. Para Fernando de Azevedo, foram eles os responsáveis pela unidade do território, devido aos seus trabalhos educativo, missionário e colonizador. Porém, para Portugal começou a ser encarado como estímulo a movimentos emancipatórios, o trabalho educativo dos jesuítas, a exemplo dos Sete Povos das Missões, das populações indígenas Guarani, no estado do Rio Grande do Sul.

A passagem do sistema colonial para a República encerra os grandes desafios que temas como cultura, civilização e desenvolvimento representavam para os intelectuais brasileiros. Em nome da cultura nacional única, completa-se o processo civilizatório preconizado pela elite brasileira, tendo a Europa como modelo.

A escola formal sempre representou a concepção de sociedade ditada pelas elites econômicas, intelectuais e políticas do Brasil, onde categorias como cultura e raça foram concebidas como estruturas que determinam hierarquias plenamente legitimadas – por meio da criação e internalização de paradigmas (dos quais as teorias racistas são recorrentes) – para instituir uns com consciência de superioridade e outros de inferioridade.

No Brasil, nos índices educacionais dos grupos raciais diferentes (majoritários, negros e não negros = brancos), o epistemicídio assegura que o gráfico, desagregado por cor, transforma-se em duas paralelas sem projeção de se aproximarem no tempo. Visando à unidade nacional, a adoção da língua portuguesa foi escolhida como instrumento para este fim e de outros como: a nacionalização do imigrante e a desnacionalização do negro, funcionando como uma dupla estratégia.

É importante lembrar que negros, como Lima Barreto, Machado de Assis, Juliano Moreira, Mário de Andrade, Cruz e Souza foram expoentes das letras e das ciências. Acreditamos que esses exemplos indicam que a educação poderia levar o

negro a possuir igualdade de condições para participar de uma nova sociedade brasileira, multirracial, que valorize e respeite as diferenças.

Considerando este breve tratamento da história da educação brasileira, deduzimos que as políticas educacionais sempre visaram assegurar padrões sociais hierárquicos ditados pelo dispositivo de racialidade, alinhados com a ideia de inferioridade cultural dos povos africanos e seus descendentes. Estudos apontam ainda a persistência, entre o professorado, de um imaginário pessimista em todos os níveis. Em relação à educabilidade dos negros, continua e ecoa a idéia que suporta a construção do negro como incapaz para o conhecimento.

Nossa educação sempre sofreu reformas com base em modelos importados de países cujas realidades muito diferem da brasileira. Portanto, a pedagogia

brasileira necessita se repensar enquanto ciência, pois a diversidade, as diferenças e a dinâmica social exigem um perfil revolucionário, crítico, dialógico e coletivo. Sabemos que nenhum conhecimento é neutro; a pedagogia também não o é. Quanto aos afro-brasileiros/as impõe-se a necessidade de corrigir a distorção e a consequente aplicação da Lei 10.639/03, ao reconhecer o sujeito dessa educação enquanto ser integral.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, tanto negros quanto indígenas e mestiços, também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.

Para Munanga (1999, p.09-11), a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima no combate ao racismo. Considera-se que essas representações e esse imaginário, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, ou brotam e são cultivadas como as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes.

O pensamento africano enfatiza que o conhecimento nas sociedades tradicionais está enraizado em uma reverência pela vida, na concepção da educação como um processo que se estende por toda a vida. Essa é uma experiência de construção de conhecimento mediada coletivamente e feita com e para a comunidade.

No Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negróide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra. Ser negro é tomar consciência do processo ideológico que engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada. A possibilidade de construir uma identidade negra é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro, já afirmava Neusa Santos (1983, p. 77).

Todo o processo de aprendizagem, afirma Vanda Machado (2002, p. 74), ocorre sobre dois aspectos: suas vivências (o que é sentido) e suas simbolizações (o que é pensado). Provocar no aluno a curiosidade e a leitura crítica de sua cultura desafia seu pensamento e sua imaginação, a qual redundará em aprendizagem.

Entendemos que uma educação crítica reforça a capacidade reflexiva e argumentativa do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Ensinar não se esgota no tratamento superficial do objeto ou do conteúdo. Exige, sim, a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, com afetividade e respeito para consigo e para com o/s outro/s. Há necessidade de propiciar as condições em que todos os envolvidos na prática educativa uns com os outros possam ensaiar a experiência profunda de assumir-se enquanto ser social, histórico, transformador; sujeito capaz de reconhecer-se como objeto.

Ensinar a pensar exige pesquisa permanente do que não se conhece ainda, pois, na medida em que o educador intervém, ele educa e é educado, pois somos seres inacabados em busca permanente por ser mais, conforme já anunciava Paulo Freire (2005), onde existem homens se educando entre si, com a mediação da realidade social e histórica. Uma educação crítica e democrática que trabalha a diversidade é necessariamente dialógica enquanto processo. Educação se faz e refaz constantemente na práxis.

3.3 PRÁTICAS EDUCACIONAIS EM DESTAQUE

No caso das práticas educacionais que tivemos a oportunidade de conhecer, pudemos constatar, em todas, a condição de sujeito de educadores (negros, na maioria) e dos educandos (negros, na maioria) epistemologicamente curiosos, testemunhando um profundo respeito na construção do conhecimento ali praticado, enquanto experiência pedagógica de inclusão da cultura negra afro-brasileira.

Parafraseando Paulo Freire (1999, p.121), “Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”. Autonomia, entendida enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. O conhecimento é a expressão dessa subjetividade e, nos planos históricos e antropológicos da espécie, ele se realiza intimamente articulado com o todo da prática existencial do ser humano. Ele surge e se desenvolve como uma estratégia da existência (MUNANGA, 2004, p.11).

Tendo por tarefa a formação de seres humanos, a escola lida com projetos de vida, fantasias marcadas por valores. Entendemos, por isso, que a elaboração do Projeto Político Pedagógico deva ir além do que a relação de procedimentos e instrumentos técnicos que visam à sua implementação. Portanto, esta atividade deve resultar da construção e articulação de todos os elementos que o compõem, dando sentido às ações educativas daqueles que o elaboraram e que deverão concretizá-lo no cotidiano.

Não podemos nos iludir que a adoção de princípios, finalidades e objetivos não envolvam convicções, concepções de mundo e de sociedade. Por isso, cada escola tem de se apropriar das diretrizes propostas à luz de suas potencialidades e de seu compromisso social. É importante debater exaustivamente o Plano Político Pedagógico e as diretrizes por ele estabelecidas, pois envolvem valores, porém estes são construídos historicamente.

Nossa reflexão está diretamente associada à visão de que o sistema de ensino brasileiro é composto por professores, administradores, alunos, familiares e comunidade; ele é a constituição da sociedade brasileira. A lei 10.639/03 e sua implementação não podem perder de vista esta análise. O artigo 1º. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394 de 1996 reafirma a ampliação dos espaços para que a educação ocorra para além da escola e dos professores. Lá está escrito:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

O Movimento Negro, enquanto segmento contestatório da sociedade, após centenas de anos continua pressionando a sociedade, em particular o Estado, para não continuar educando na informalidade, sendo pró-ativo com a elaboração de projetos pedagógicos, a exemplo da Lei 10.639/03. Protagonista no apelo de uma educação emancipatória que considere a trajetória histórica e cultural da população afro-brasileira. Este movimento social quer a incorporação de outros saberes na complementaridade do conhecimento que é produzido na escola. Como se observa na LDB 9.394/96, a escola não é espaço exclusivo de educação.

Propõe-se a articulação dos saberes vividos com os saberes instituídos, no sentido de romper com a hierarquização organizada para perpetuar o poder de determinados grupos. Para muitos de nossos líderes sociais que vivem nas comunidades, responsáveis pela resistência cultural, precisamos nos atentar para o resgate de uma forma de conhecimento por eles produzido, a qual se encontra na memória viva. A oralidade, escrita nos corpos, nas mentes, carrega consigo a nossa história.

A professora e líder do candomblé da nação Bantu, Makota Valdina Pinto, em entrevista concedida à Fundação Cultural Palmares/MINC(2005), dizia-nos que ser negro é se apropriar do saber e viver a ancestralidade, trazendo a cultura negra para o seu mundo, seu cotidiano, atualizando, mostrando este jeito e compartilhando com todos os que têm interesse e respeito por viver em coletividade. Adiante Makota nos diz que para garantir equilíbrio é necessário que haja o conflito, este também faz parte do compartilhamento ancestral, pois sem troca não há equilíbrio.

Para o Ministério da Educação, a situação social e política determina sensivelmente a educação, portanto nenhum projeto pedagógico está separado do projeto de sociedade em disputa (BRASIL/MEC, 2006, p. 261). Nesta direção, vamos completar nossa reflexão com o pensamento de Gramsci (2006, p. 39) ao falar de “unificação cultural do gênero humano”. Esta unificação é entendida como elevação comum de cada indivíduo ao mais alto nível de consciência crítica e de capacidade produtiva atingidos pela humanidade na sua história.

Para este autor, a personalidade humana livre é obtida como resultado de um processo histórico, conseguido através da participação na história e na vida de todos os homens. Em sua reflexão político-pedagógica, Gramsci (2006) defendia a criação da escola única, de cultural geral, humanística, formativa, que saiba dosar justamente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual.

Na crítica é possível desconstruir a visão de que a produção política é separada e distante da sua implementação em práticas; de que a política se realiza por uma cadeia de implementadores legalmente definidos; de que ela seja imposta, e de que os definidores da política educacional estejam distantes da realidade educacional, por isso não conseguem controlá-la. Em consequência, sugerem que as políticas definidas em nível nacional sejam também significativamente modificadas em nível local.

De acordo com Gramsci, na obra anteriormente citada, os tempos atuais exigem uma escola cujos princípios pedagógicos levem em consideração os elementos da cultura e do trabalho contemporâneo. Uma escola que equilibre a capacidade de se trabalhar mecânica e manualmente com o desenvolvimento do trabalho intelectual significa o início de novas relações, não somente na escola, mas em toda a vida social; é a chamada Escola Única.

Para Gramsci, escola não significa transmitir apenas, mas que todos os que dela participam, transformem-se em intelectuais, que saibam pensar. Para este autor, a Universidade constitui-se no lugar de elaboração crítica e científica, interferindo diretamente na vida cultural do país, para além da pesquisa e do ensino. Adiante, o pensador italiano afirma que o educador – termo que tomamos emprestado da teoria freireana – no processo educativo crítico, também se educa; uma formação voltada para a autonomia do educando/aluno, por meio de um processo participativo ativo, unindo escola e vida.

Porém, é importante destacar que cada geração deve saber usar as conquistas da geração precedente para não se amesquinhar e não perder a consciência de futuras perspectivas. O respeito às diferenças não pode estar dissociado da perspectiva redução da desigualdade. Nesta perspectiva, chamamos a atenção para afirmação efetuada por Canclini (2007, p. 234):

Na sociologia da educação, percebe-se que não há uma simultaneidade sistêmica entre todas as dimensões do desenvolvimento, porque educandos não são iguais, não têm idênticas possibilidades de aprender nem de interesse pelos mesmos conteúdos. Uma educação homogênea baseada numa informação universal não gera maior equidade nem democratização participativa. Às múltiplas formas de pertencimento e coesão social, geram uma pluralidade de demandas”.

Ainda para Canclini (2007, p.174), a América Latina é um espaço sócio-cultural, no qual coexistem muitas identidades e culturas, ou seja, não existe uma cultura única. O Brasil, um país com dimensão continental, com uma ampla diversidade cultural, aqui também coexistem muitas identidades e culturas.

Retomando Gramsci (1981), este afirma que o conhecimento, o saber e a cultura não são considerados como relação de propriedade de uma classe hegemônica, mas como elementos de uma relação orgânica às forças produtivas. Suas reflexões sobre o papel da escola e da educação seguem, pois o que é a educação, se não o reflexo do que seremos como pessoas, na realidade de um

país? Para o autor, a escola deveria ser de tempo integral; o estudo ser desenvolvido de forma coletiva e contínuo, de modo a promover uma articulação entre os elementos da vida e da cultura. E os elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem estar à disposição do educando. Manter o cérebro ativo, adquirir autodisciplina, conhecer e praticar os direitos e deveres, e manter o compromisso e responsabilidade com o coletivo é o que pensa Gramsci (2006).

Selecionamos algumas práticas educacionais, não com o objetivo de dar conta da complexidade da temática cultura negra afro-brasileira no sistema de ensino brasileiro, mas para pontuar práticas de significação, cultura, identidade. Entendemos que estas práticas envolvem relações de poder, em nível macro e micro. Em seus processos cotidianos, as diferenças são tratadas como culturas de resistência.

O conteúdo programático previsto na Lei 10.639/03 inclui como conteúdo: “[...] o estudo sobre 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...[...]”. E Salvador foi uma das capitais que apresentou um número expressivo de projetos e programas desenvolvidos por organizações não governamentais, responsáveis pelo exercício prático da aplicação do conteúdo da referida Lei 10.639/03, bem antes de sua sanção.

Na década de oitenta do século XX, muitos ativistas do movimento negro, inclusive nós, anualmente nos deslocávamos para aquela cidade com intuito de fortalecer nossos referenciais político-ideológicos e estéticos. Com a sanção da Lei, estas iniciativas, algumas, foram retomadas com intuito de serem avaliadas visando sua continuidade, com maior aperfeiçoamento de seus princípios. Para ilustrar este estudo, exemplificamos resumidamente algumas destas iniciativas:

Registro A

Registro A

Visando assinalar as possibilidades e os desafios para a implementação da Lei n.10639/03, as entidades e instituições: Ação Educativa/SP, Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades/CEERT/SP, Centro do Estudante Afro-

brasileiro/CEAFRO/BA, em parceria com o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil/MIEIB/PE e o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, uniram forças para idealizar e aplicar uma consulta em escolas públicas³, quinze escolas(educação infantil e ensino fundamental), dos estados de São Paulo, Salvador e Belo Horizonte. Participaram como fontes professores, diretoras, funcionários, pais e alunos. Com a veiculação sistematizada da avaliação produzida pelos principais interessados pelo ensino (direção de escola, professores, alunos e pais), e com a consulta realizada entre agosto de 2005 e julho de 2006, foi possível efetuar uma análise.

Essa apontou para a importância de se garantir que a abordagem com relação à implementação da Lei seja de fato institucionalizada, perpassando o Projeto Político-Pedagógico e o conjunto de profissionais da educação, em especial da escola, para não se restringir às boas iniciativas isoladas de professores/as ou de grupos pontuais, pois é tempo de avanços, de possibilidades e também de desafios,

³ Para obter maiores informações ler Publicação do Relatório Final – Igualdade das Relações Étnico-Raciais na Escola..[...], Editora Fundação Peirópolis Ltda, SP, 2007.

em que todas as instâncias têm papel definido e, portanto, precisam assumir responsabilidade no que se refere à promoção de relações étnico-raciais no ensino brasileiro.

Na avaliação da equipe técnica que realizou a pesquisa, há presença marcante do mito da democracia racial nas relações sociais, contradizendo-se com a afirmação de 100%, de que há racismo na escola. A equipe concluiu que há um aparente temor do processo de reconhecimento e de explicitação de conflitos; uma forte tendência a preferir o caminho de aparentes consensos, supostamente mais fáceis de serem abordados.

A escola precisa assumir seu papel transformador, pautando sistematicamente questões conflituosas e inegavelmente de difícil abordagem, promovendo junto à sua comunidade escolar o caminho do diálogo e do debate aberto e plural. Resgatamos, mais uma vez, a contribuição da educadora Valdina Pinto ao afirmar que, para existir equilíbrio, é preciso aprender a conviver e enfrentar o conflito.

É importante resgatarmos que há um impacto negativo cumulativo sobre o desenvolvimento econômico, tecnológico, político, demográfico, cultural e psicológico dos povos africanos, que ainda falta ser determinado. Mas as complexas interconexões existentes entre as singularidades apresentadas e a visão depreciativa que permeia tudo o que se refere à herança histórica e cultural dos povos africanos começam já a aparecer. É dentro desse marco paradigmático e atendendo às múltiplas questões de compreensão/interpretação que ele suscita e impõe que também deverão ser enxergados e abordados os problemas epistemológicos, metodológicos e didáticos em relação ao ensino da história e cultura da África e dos afro-brasileiros.

Registro B

Amparada na Constituição do Estado da Bahia, de 1989, Capítulo XXIII, Art.288.... “a rede estadual de ensino e os cursos de formação e aperfeiçoamento do servidor público civil e militar incluirão, em seus programas, disciplinas que valorizem a participação do negro na formação histórica da sociedade brasileira”.

A rede municipal de ensino de Salvador também se mobiliza com o objetivo de preparar os professores e professoras, para a implementação do tema

transversal Pluralidade Cultural nas escolas municipais. O tema é colocado no centro do debate, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN do Ministério da Educação - MEC, por uma educação que respeite as diferentes identidades que se encontram da escola. Mais propriamente, este tema orientou a formação promovida pelo Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero - CEAURO do Centro de Estudos Afro-Orientais/CEAO da Universidade Federal da Bahia, cujo título é Resistência Negra no Projeto Escola Plural.

Na cidade de Salvador, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, desde 1999, já havia antecipado a inclusão da história do negro nos currículos escolares. Iniciativa que contou com o apoio do Programa de Educação e Profissionalização

para a Igualdade Racial e de Gênero - CEAFFRO do Centro de Estudos Afro-Orientais/CEAO da Universidade Federal da Bahia, ao desenvolver o programa de formação para professores da rede pública municipal sobre a implementação da Lei 10.639/03 para gestores, pesquisadores, professores e estudantes.

Salvador, capital da Bahia, é a terceira capital mais populosa do país; um município nordestino, onde 75% da população de mais de dois milhões de habitantes é declarada negra. Um dado que merece nossa atenção, quanto ao perfil de Salvador é a questão da violência contra jovens, em que, do total de homicídios, 48% das vítimas são jovens negros com idade entre 15 e 24 anos. (IBGE – Censo Demográfico de 2000/RJ).

A taxa de desemprego de brancos é de 17,7% contra 25,7% para os negros; na percentagem de ocupados em posição de direção; 29,2% são brancos e 8,9% são negros. Quanto ao rendimento médio, os homens negros ganham R\$498,00, as mulheres negras R\$297,00, os homens brancos R\$1.051,00 e as mulheres brancas R\$647,00.

Aqui, como no restante do país, o racismo para a maioria dos cientistas sociais é uma questão invisível. Concebemos na afirmação do professor carioca Marcelo Paixão (2003, p. 83) o retrato social, no caso de Salvador, de mais de 70% da população que, ao estudarmos a política neoliberal, “verificamos que os afro-brasileiros, quando a economia cresce, ganham menos, e quando a economia se retrai, perdem mais”.

Verificamos que algumas experiências premiadas em Salvador pelo Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades/CEERT de São Paulo, as quais participaram do projeto Educar para a Igualdade Racial. Todas participaram do programa de formação, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, com apoio técnico do CEAFFRO. Em 2006, a escola infantil Creche Vovô Zezinho. Com o Projeto “Griô: Contador de Histórias”. O projeto explorou elementos citados em contos africanos e lidos para os alunos, como a cor e a forma de sementes, as diferenças entre o corpo da menina e do menino, as características da flora brasileira (Escola Municipal de Educação Infantil Vovô Zezinho, rua Direta do Arenoso, 253 – Arenoso-Salvador/BA).

A Escola Municipal Professora Alexandrina Santos Pita, situada na Rua Elísio Mesquita, 465, no Bairro de Pirajá/Salvador/BA, atende alunos da pré-escola até a 8ª série, num total de 1.405 alunos, onde 90% são alunos afro-brasileiros. A Escola

foi premiada com o projeto “Brasil brasileiro: somos todos negros” quando desenvolveu uma série de atividades durante a semana do 20 de novembro, data

em que se comemora o Dia da Consciência Negra. A iniciativa contemplou palestras sobre cultura negra, apresentações teatrais, desfiles de roupas afro, inclusive algumas com produção do Bloco Ilê Ayiê (Projeto- I Semana da Cultura e da Consciência Negra, em 2002).

O projeto consistia em refletir com os alunos sobre a importância do dia 20 de novembro, sua origem, seus significados e sua importância enquanto data comemorativa da luta antirracismo na sociedade multiracial brasileira; valorizar os repertórios étnico-culturais negros, desenvolvendo a capacidade de socialização e de troca de experiências entre os alunos era o objetivo. Da equipe de cinco professores/as que desenvolveram o projeto, atualmente apenas dois permanecem na escola.

Em 2002, a Escola Municipal Eugenia Anna dos Santos, localizada em São Gonçalo do Retiro, funcionava como creche; somente em 1992 foi incorporada à rede de ensino municipal de Salvador. Mesmo funcionando num terreiro de candomblé, a escola não está voltada a nenhuma proposta de conversão religiosa. A maioria dos alunos e das alunas é negra e a Escola atende 350 alunos de seis a quatorze anos, da 1ª a 4ª série.

O projeto premiado nesta Escola foi Irê Ayô: em busca de uma pedagogia nagô, que trabalha a história do negro em sala de aula, abordando as questões de cidadania e ética embutidas em mitos africanos e personagens da cultura negra. Contatamos com alguns pais dos alunos que frequentam a escola. Todos os alunos residem próximo da escola; a maioria absoluta é autodeclarada afro-brasileira.

Percebemos nesta aproximação com as fontes formais de educação a duração das experiências. Na sua maioria, a execução dos projetos educacionais tiveram uma duração muito reduzida. Pensamos que, para podermos analisar os impactos na estrutura das escolas e das comunidades, teremos de adotar técnicas e instrumentos metodológicos que nos aproximem ao máximo destas realidades subjetivas e objetivas. A questão que trazemos é que a metodologia desenvolvida não teve a oportunidade de ser testada novamente. Observamos que a maioria destas experiências, cujos conteúdos possuem um perfil muito contaminado da teoria da cultura de resultado.

Os exemplos trazidos nos permitem pensar que, quanto mais nos doamos à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor nos conhecemos e construímos nosso perfil. Munanga (1999, p.08) contribui com

essa reflexão ao afirmar que o resgate da cultura e da história da comunidade negra interessa aos alunos de outras ascendências étnicas também, pois, ao receberem

uma educação baseada em preconceitos, suas estruturas psíquicas serão afetadas. A cultura nacional da qual nos alimentamos cotidianamente é resultado de todos os segmentos étnicos que construíram a identidade nacional, cuja matriz é plural.

Para as nações modernas (países ou centros de poder) onde a escrita tem precedência sobre a oralidade, durante muito tempo julgou-se que os povos sem escrita eram povos sem cultura. Na cultura africana tradicional, a tradição oral, o espiritual e o material não estão dissociados, uma vez que se ligam ao comportamento cotidiano do homem e da comunidade; a cultura é onde todas as coisas se religam e interagem, desenvolvendo, assim, uma presença particular no mundo. A palavra também desempenha a dupla função de conservar e destruir. Enquanto agente ativo da magia africana, a palavra encontra-se na relação direta da harmonia ou não do homem com e no mundo que o cerca.

Importante destacar o pensamento africano sobre as culturas do continente africano. Os grandes depositários da herança oral são os chamados tradicionalistas, e em algumas regiões chamam-nos de Doma ou Soma, e Griot. São dotados de uma memória prodigiosa, guardiões dos segredos da Gênese e das Ciências da Vida. Gozam de um status social especial. São classificados em três categorias: os músicos, os embaixadores/mediadores e os historiadores/genealogistas.

A abordagem histórica e cultural africana, na ausência de parâmetros diacrônicos, no sentido intracontinental e extracontinental assinalados, desemboca necessariamente no reducionismo simplificador próprio à tradição linear-anedótica, que ainda aprisiona a historiografia e o estudo da cultura africana. Entendemos que o/a docente incumbido da missão de ensino da história ou da cultura afro-brasileira sentir-se-á constrangido, durante longo tempo, a demolir os estereótipos e preconceitos que povoam estes conteúdos.

Muitos autores trabalham com a idéia de que na base da vida social está a capacidade de simbolizar dos homens, isto é, atribuir significados às palavras, gestos, comportamentos, símbolos gráficos, sons, desenhos, etc., que são compartilhados pelos membros de um grupo. É esta capacidade que permite aos homens transmitirem idéias e sentimentos e viverem em grupo, conforme as regras nele estabelecidas.

São esses sentimentos compartilhados que formam uma cultura, própria de um grupo. Portanto, cultura é um código básico de simbolização que permite a comunicação e o entendimento entre aqueles que pertencem a ela e nela se

integram. Dessa forma, para entendermos bem outra cultura, temos que passar por um aprendizado dos seus códigos básicos, senão estaremos apenas projetando sobre ela significados que aprendemos na nossa própria formação.

Segundo Ki-Zerbo, a palavra África foi imposta pelos romanos, sucedendo ao termo de origem grega ou egípcia Lybia [...], passando a aplicar-se ao conjunto do continente, desde o fim do século antes da Era Cristã. Do latim Aprica, significa ensolarado. Continente composto por 53 países que, ao longo dos tempos, a presença de países europeus representou a possibilidade de apropriação, onde o interesse era transformar o continente em fonte de abastecimento de matérias-primas, inaugurando um período de exploração (KI-ZERBO, 1972, p.287).

A história da África, segundo Ki-Zerbo, necessita ser recontada, re-escrita, em vista da mutilação experimentada em séculos de opressão. Para encerrar este ciclo de fatos exploratórios, não podemos deixar de comentar a respeito da chamada Conferência de Berlim (1884-1895), onde países como Espanha, Portugal, França, Alemanha, Bélgica, Grã-Bretanha estabeleceram as normas para partilha do Território Africano, estimulando a ocupação e fixação de países europeus ávidos para o controle das fontes de matéria prima, sob o pretexto de levar o conhecimento, e a civilização ocidental, sinônimo de desenvolvimento. Contar a história da África, para este autor, é contar “a história de uma tomada de consciência” (1972).

Considerando o que precede, os estudos sobre história e cultura da África, especificamente no Brasil, deverão almejar a conjunção de três fatores essenciais: uma alta sensibilidade empática para com a experiência histórica e cultural dos povos africanos; uma constante preocupação pela atualização e renovação dos conhecimentos baseados nas novas descobertas científicas; e uma interdisciplinaridade capaz de entrecruzar dados, os mais variados, dos diferentes horizontes do conhecimento atual, para se chegar a conclusões que sejam rigorosamente compatíveis com a realidade.

Estes três pré-requisitos estão vinculados à necessidade de maior compreensão das diferenças e da alteridade, como fatores estruturantes da convivência humana, ou seja, ao conhecimento do outro, de sua identidade étnica, cultural, sexual, racial, do seu percurso humano, de sua inscrição histórica. A obrigatoriedade destes conteúdos no ensino brasileiro certamente atrela as múltiplas interações do corpo social brasileiro, estimulando o surgimento do que há de melhor,

mas também aguçando as tendências mais conservadoras ligadas a um passado escravista e a um presente racista.

Bã (1982, p. 147) lembra-nos que um/a pesquisador/a que tenha o propósito de aproximar-se dos fatos e da vida africana tradicional ficará nos limites do assunto, a menos que aceite viver a iniciação correspondente e suas regras, o que pressupõe, no mínimo, o conhecimento da língua local, pois, na interpretação deste autor, existem coisas que não se explicam, mas se vivenciam.

A educação tradicional africana começa na família; o ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é vivido, enquanto o conhecimento

herdado da tradição oral africana encarna-se na totalidade do ser. Sobre o assunto, Bã (1982, p. 217) chama nossa atenção para o fato de que:

A nova inteligência africana, formada em disciplinas universitárias européias, a tradição muitas vezes deixou de viver. Uma parcela desta juventude vem sentindo cada vez mais a necessidade de se voltar às tradições ancestrais e de resgatar seus valores fundamentais, a fim de reencontrar suas próprias raízes e o segredo de sua identidade profunda.

A complexidade social, aliada à massividade e à extrema diversidade eco-geográfico do continente africano, impõe a necessidade de enxergá-lo analiticamente através da noção de “espaço civilizatório” como lócus das interrelações fundantes da sociedade, atendendo considerações que aliam tanto a identificação das continuidades geo-linguístico-culturais atuais quanto as delimitações de espaços político-culturais antigos.

Recorrendo a algumas categorias de análise, utilizadas por Wedderburn (2005), diríamos que a abordagem do estudo histórico e cultural da África e do Brasil exige uma postura da pesquisadora a “partir de dentro”, pois implica uma capacidade intuitiva que se situa além das possibilidades contidas na própria pesquisa. Por sua vez, confere à pesquisadora uma maior propensão para a compreensão até das múltiplas sutilezas contidas nos termos que descrevem e definem as realidades sócio-econômicas, relacionais próprias às estruturas concretas. Isso é que o professor Wedderburn (2005) chama de conhecimento orgânico – aquele que é explícito na condição de ter nascido e ter sido socializado nas línguas, na psicologia, nas estruturas concretas, e no mundo em que forja uma cultura e se inscreve uma história – então, não poderá ser tomado como óbvio.

À medida que aceitamos a premissa de que os negros devem comprovar sua igualdade, satisfazendo os padrões da cultura européia, o problema continuará a afligir, pois os africanos nunca foram despossuídos de cultura. Alguns pesquisadores (as), às vezes, exageram a longa ignorância em relação ao continente africano.

À medida que o Iluminismo separou a antropologia e a anatomia comparativa das hipóteses teológicas, abriu caminho para as teorias da inferioridade racial, definindo valores, conceitos e, por via de consequência, preconceitos, na complexidade da cultura negra afro-brasileira. Ao analisarmos os livros didáticos utilizados para o ensino da história e cultura, notamos que os/as autores/as

preservam em sua grande maioria no imaginário comum uma África simplista e homogênea.

Entendemos como necessário que sejam demonstradas e enfatizadas as singularidades e especificidades, para construir novos referenciais sobre o continente, que apresenta uma diversidade cultural, resultante de diferentes processos históricos vividos por cada habitante de cada região e de cada país da África.

Entendemos que, para os negros e as negras que vivem na sociedade brasileira – tratados, na sua maioria, como classe subalterna, como selvagens, ignorantes, inferiores – é estratégica a concepção de protagonista, de centro-sujeito. A educação, através da linguagem, fornece a cada pessoa os princípios, regras e instrumentos do conhecimento. Assim, de todas as partes, a cultura age e retroage sobre o cérebro para nele modelar as estruturas cognitivas, sendo, portanto, sempre ativa como co-produtora de conhecimento.

A cultura é co-produtora da realidade que cada um percebe e concebe. A construção de uma relação dialógica, cultural, exige pluralidade, diversidade, pois toda a sociedade comporta indivíduos intelectual, genética, afetivamente muito diversos e aptos, portanto, a ponto de vistas diversos. Porém, em algumas sociedades não há condições ou mesmo espaços para se expressarem; pelo contrário, estas os reprimem ou inibem. As características biológicas e culturais não são justapostas tampouco superpostas. São os termos de um processo cíclico recomeçado e regenerado incessantemente; concebido como um anel reflexivo permanente.

Para o pensamento gramsciano, uma educação deve estar voltada para o desenvolvimento global do homem, considerando os elementos da cultura e do trabalho como atividade vital, que não fortaleça a hierarquização e a divisão entre trabalhadores braçais e os intelectuais. Adotamos a expressão “escola interessada” utilizado por Gramsci (2006) entendendo que esta escola seja de interesse da coletividade, sem ser utilitarista.

Um projeto pedagógico que prepare para o exercício da hegemonia, da direção; homens que participem do saber, tornando-se pessoas capazes de pensar, de dirigir ou de controlar quem dirige, além da formação de uma especialização, pensamos que a implementação da Lei 10.639/2003 tem de estar alinhada com este projeto político pedagógico. Isso porque entendemos que esta Lei possa aplicar novos conhecimentos e habilidades necessárias para que todos e todas, que dela

tenham acesso, possam se constituir em homens e mulheres que busquem a igualdade no respeito às diferenças e solidários no trato com estas diferenças.

É de fundamental importância que as universidades, mormente as instituições públicas, estejam preocupadas em interferir na cultura do país, para que professores(as) sejam formados(as) na perspectiva do educar, para a diversidade cultural sem hierarquias e monopólio.

A comunidade é também responsável por participar, controlar a implementação de políticas públicas de interesse de grupos específicos. Isso implica unir escola e vida, conhecimento, experiência e cultura. No pensamento de Gramsci (2006, p. 39), escola é toda organização que desenvolve cultura. A idéia é que a organização da escola oriente-se por métodos que propiciem o exercício da liberdade com compromisso social, de modo, também, a intensificar a cultura para aprofundar a consciência e interferir, através da ação, no processo de emancipação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca de referências teóricas para melhor compreensão do que significa cultura negra do ponto de vista da academia nos fez crer que se torna imprescindível o enfoque articulado com a questão racial e poder. Além das considerações teóricas, o presente estudo buscou contribuir para a construção do pensamento negro, no sentido de apoiar e estimular a identidade diferenciada negra e a construção de um plano educacional que fortaleça os indivíduos para o exercício efetivo de relações plenas de igualdade, seja racial, de gênero, orientação sexual, regional, cultural, e tantas outras marcas de diferenças.

Na análise da participação negra na identidade nacional, percebemos que esta foi muito restrita, considerando os elementos que foram selecionados para representá-la. Por outro lado, identificamos que as expressões culturais negras selecionadas estão sendo ressignificadas pelo mercado consumidor, tal como a indústria cultural os descreve.

Os estudos realizados nos permitiram observar que a maioria das pesquisas e obras, em número muito reduzido sobre cultura negra afro-brasileira, possui o enfoque centrado na arte negra, a qual é uma das várias expressões desta cultura. Também é delimitada a presença, enquanto contribuição e não enquanto participação da cultura negra. Esta delimitação está alicerçada no racismo e na discriminação presentes na sociedade brasileira.

Um bom exemplo é a arte negra, sob as circunstâncias do mercado, que a controla em termos de produção e de seu consumo. A elite brasileira, por meio da arte negra (produto de consumo, exotizado), mantém o controle e o poder sobre as manifestações críticas que poderão advir sob diferentes formas de resistência negra.

Com isso, entendemos ser necessária a construção uma nova agenda que possibilite a construção de um pensamento racializado brasileiro, com a visão e a participação da cultura negra afro-brasileira, não com a vertente exclusiva da arte, mas que considere a contribuição do pensamento crítico afro-brasileiro, de sua visão de mundo, de seus valores.

No plano das políticas públicas, novas Ações Afirmativas deverão ser constituídas e implementadas para além do que tem sido feito. É importante,

também, que haja adoção de medidas de controle social por parte do movimento negro quanto a sua eficaz implementação, ex. Lei n.10.639/03.

A produção do conhecimento dominado pelas ciências físico-naturais desde o racionalismo do século XVII, passando pelo Iluminismo para chegar ao cientificismo novecentista e ao materialismo do século XX, consolida uma determinada ordem: a da pureza e da racionalidade dos conceitos e da capacidade da ciência de produzir verdades sobre o mundo. Porém, com a tradução deste estudo, disponibilizamos epistemologicamente a possibilidade de ser construído um “tabuleiro cultural” de verdades, dialeticamente heterogêneas.

A temática cultura negra exige, então, um permanente e contínuo estudo, pois compreendemos que, ao analisá-la, é necessária uma conjunção de várias disciplinas. Os estudos aqui apresentados mostram a carência de uma reflexão teórico-conceitual focada na práxis, incluindo, além dos estudos existentes, a prática, a vivência, principalmente em se tratando da cultura de grupos específicos.

É destes grupos, em particular, de seus intelectuais orgânicos, o protagonismo desse processo, pela vivência dela subtraída e refletida num profundo exercício de práxis; demarcadas por um esforço concentrado de profissionais comprometidos, individual ou coletivamente, de forma pontual tentando traduzir suas expectativas no enfrentamento ao racismo. A temática não permite generalizações nas suas conclusões. Entendemos que, em nível acadêmico, a noção de cultura negra afro-brasileira é um conceito que está em formação.

Considerando os limites metodológicos utilizados, na dimensão histórico-cultural, denotamos uma preocupação com o rigor da pesquisa e a produção do conhecimento oriundo desta, a partir da metodologia de análise que referenciava também a ação, como elemento de avaliação utilizada enquanto paradigma entre a prática e a teoria/conceitual. Porém, entendemos que o presente estudo não se coloca numa dimensão de totalidade, daí a sua provisoriade que desafia a busca mais ampla, na dimensão da cultura Nagô – “homem integro é o que restitui, o que devolve, e não acumula”.

É preciso que haja maior incentivo, por parte da academia, para que esta dialogue com os pensadores negros brasileiros e africanos; esta ação poderá contribuir para formação e ampliação de novo pensamento filosófico e crítico, inclusive na formação de futuros professores, mestre e doutores, pois o engajamento destes na questão e a capacitação oriunda de suas vivências direta contribuirá para

situá-los teórica e na prática social. Com isso, teremos elementos para ir ao enalço de descamufiar o localizador de poder, o conhecimento unitário.

Nesta fase de nosso estudo, podemos nos permitir traçar um comparativo, dentro de uma dimensão de classe dirigente local e global, pois, tanto o Brasil quanto a América Latina, foram concebidos com uma nação ou subcontinente homogêneo, no imaginário do sistema. Constituem também a fundação de um sistema de valores geopolíticos, de configurações raciais e de estruturas hierárquicas de significação e de saber. Pensá-los de outro modo, em sua heterogeneidade, nas histórias locais, nas culturas diversas que os compõem, é pensar todas as formas de identificação dos que deles participam.

Entretanto, todas as considerações se tornam mais complexas no contexto brasileiro. Por isso, ficamos por aqui com a sensação de incompletude, apesar do muito que andamos.

REFERÊNCIAS

ADÃO, Jorge. **Políticas públicas de ações afirmativas, educação e ABÁ(pensamento) negro brasileiro diásporico**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2007.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai - A África na filosofia da cultura**. Tradução de Vera Ribeiro; Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BÃ, Hampaté A. **Amkoullel, o menino fula**. Tradução de Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Casa das Áfricas: Palas Athena, 2003.

BÃ, Hampaté A. **História Geral da África**. I – metodologia e pré-história da África. Tradução de Beatriz Turqueti, Paris/UNESCO e São Paulo/Ática, 1982.

BALDUINO, Antonio...[et.al.]. **Educação, cultura e resistência – uma abordagem terceiromundista**. Santa Maria: Palloti/TIEPA/EST, 2002.

BANTON, Michael. **Racial theories**. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BHABHA, Homi **A questão do outro diferença, discriminação e o discurso do colonialismo**. In HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro:Rocco, 1992.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1991.

BOOTH, Wayne.C.; COLOMB, Gregory. G; WILLIAMS, Joseph. M. **A arte da pesquisa**. Tradução de Henrique Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
BOSCO, Maria Goretti Dal. **Discrecionalidade em Políticas Públicas**. Curitiba: Jurua, 2008.

BRA, Avita. Diferença, diversidade, diferenciação. In: **Revista Semestral do Núcleo de Estudos de Gênero- PÁGU-** Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: UE/Campinas, p. 329-376, janeiro-junho de 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília:MEC, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: MEC, 2006.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas.** São Paulo: EDUSP, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados.** Tradução de Luiz Sérgio Henriques, Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Reconstruir políticas de inclusão na América Latina.** In: Políticas culturais para o desenvolvimento: uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais.** São Paulo: Selo Negro, 2000.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude.** In: MOORE, Carlos (org). Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** Tradução de Fulvia Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

CLIFFORD, James. **Dilemas da cultura.** Barcelona: Gedisa, 1995.

CONSTITUIÇÃO ESTADUAL DA BAHIA, Bahia, Brasil, 1989.

DAVIS, Brion David. **O problema da escravidão na cultura ocidental.** Tradução de Wanda Caldeira Brant. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DIOP, Cheikh Anta. **The Cultural Unity Of Black Africa: The Domains Of Patriarchy And Of Matriarchy In Classical Antiquity.** Chicago: Third World Press, 1978.

DU BOIS, W.E.B. **As almas do povo negro**. Tradução de Heloisa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1999.

EDUCAÇÃO E REALIDADE. **A Educação e o problema do conhecimento**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, v. 22, n. 1, jan./jun. 1997.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurênio de Melo. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Paris: Seuil, 1992.

FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano**. Mitos da África. Tradução de Carlos Mendes Rosa. São Paulo: Summus, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Estratégias, poder-saber**. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18.ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir. Nascimento da prisão**. Tradução de Ligia Pondé Vassallo, 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Global, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GHIGGI, Gomercindo. A cultura da investigação científica: dos modelos dogmáticos a importância política a epistemológica da proposta dialógica de Paulo Freire. In: BALDUINO, Andreola Antônio...[et. al.]. **Educação, cultura e resistência** – uma abordagem terceiro-mundista. Santa Maria: Pallotti/ITEPA/EST, 2002.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro – modernidade e dupla consciência**; Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Ed.34. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

GOMES, Joaquim Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional In: SANTOS, Sales. **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas do Ministério da Educação**. Brasília, 2005, p.45-79.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: LOBATO, Renato Santos e Fátima (orgs.). **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.15-57.

GOMES, Nilma. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n.23. Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p.75-85, 2003.

GOMES, Nilma. **Sem perder a raiz** – corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma; SILVA, Petronilha (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4.ed. Rio de Janeiro; Civilização Brasileira, v.2, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 7.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Circulo do Livro, 1976.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: 34, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v.22, n.2, 1997, p.15-46.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5.ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALL, Stuart. **Da diáspora, identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende...[et al]. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HASENBALG, Carlos A [et. al.]. **Estudos & pesquisa – racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira**. Niteroi: Universidade Federal Fluminense, 1998.

HASENBALG, Carlos A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional. A produção do fracasso. Raça e Educação. Cadernos de Pesquisa. **Revista de Estudos e Pesquisa em Educação**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 63, 1987, p. 24-26.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**. Visita a história contemporânea. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005.

HOOKS, Bell. **Raça, gênero e política cultural**. (s.c.): South End Press, 1990.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

IVES, Meny; THOENING, Jean-Claude. **Las políticas públicas**. Tradução de Francisco Morata. Barcelona: Ariel, 1992.

KING, Joyce. Usando o pensamento africano e o conhecimento nativo da comunidade. In: GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha Gonçalves. (Org.). **Experiências étnico-raciais para a formação de professores**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KI-ZERBO, Joseph. **Historia Del Africa Negra**. I. de los Orígenes AL siglo XIX – Alianza Universidad. Tradução de Carlo Caranci. Madrid: Alianza.1972.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura** – Um conceito antropológico. 10.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LEVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1971.

LIGIÉRO, Zeca. **A cor da cultura.Mojubá**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006. 1 DVD

MACEDO, Neusa Dias. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. 2.ed. São Paulo: Loyala, 1994.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma Teoria Científica da Cultura e Outros Ensaios**. Lisboa/PT: 70, 1976, 189p.

MATHEWS, Gordon. **Cultura global e identidade individual**. À procura de um lar no supermercado cultural. Tradução de Mário Mascherpe, Bauru/São Paulo: EDUSC, 2002.

MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MILES, Robert. **Relações raciais: perspectivas**. In: Dicionário de relações étnicas e raciais; CASHMORE, Ellis(Org.). São Paulo: Selo Negro,2000, p.485-488.

MUNANGA, Kabengele Professor (Org). **Cem anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil**. São Paulo: USP, apoio da Fundação Cultural Palmares/MINC, 2009.

MUNANGA, Kabengele Professor (Org.)**Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 1999a.

MUNANGA, Kabengele Professor. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele Professor. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999b.

PINTO, Valdina. Saberes e viveres de mulher negra. Makota Valdina. **Revista Palmares** – Cultura Afro-Brasileira, n.2, p.75-83, dez 2005.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectivas dos Direitos Humanos. In: SANTOS, Sales (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília Ministério da Educação, 2005, p.33-43.

POUTIGNAR, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teoria da etnicidade. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro.** A formação e o sentido do Brasil. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. Os brasileiros: Teoria do Brasil. **Estudos de Antropologia da civilização.** Rio de Janeiro, v.4, 1983.

ROCHA, Dorothy.(Org.). **Filosofia da educação** – diferentes abordagens. São Paulo: Papyrus, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pósmodernidade. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) **Semear outras soluções:** os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto/Portugal: Afrontamento, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. Porto/Portugal: Afrontamento, v.4, 2006.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura.** São Paulo: Nova Cultural, 1986.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagôs e a morte.** Pade, Asese e o culto Egun na Bahia. 6.ed. Tradução da Universidade Federal da Bahia. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

SANTOS, Neusa. **Tornar-se negro**. São Paulo: Grall, 1983.

SANTOS. Léa Austrelina. Odemode Egbe Asipa: para além do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. **Revista Educação Contemporânea-Faculdade de Educação do Estado da Bahia**, v.12,n.19,p.99-111,2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A compreensão filosófica do educar e a construção da filosofia da educação. **Filosofia da educação: diferentes abordagens**, Campinas: Papirus, 2004, p.09-36.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Org). **O pensamento negro em educação no Brasil**. Expressões do movimento negro. São Carlos: UFSCar, 1997.

SILVEIRA, Renato. **O candomblé da Barroquinha: processo de constituição do primeiro terreiro baiano de Keto**. Salvador: Edições Maianga, 2006.

SILVEIRA, Sandra. **Deusas em preto e branco, uma experiência de educação popular**. Porto Alegre: UFRGS, 2004, 178f. Dissertação em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SILVEIRA, Sandra. Na defesa dos Direitos Humanos e combate ao racismo. **Caminhos para a igualdade nas relações raciais**. Porto Alegre: THEMIS, 2002.

Site. Disponível em: WWW.camara.gov.br

Site. Disponível em: www.ceafro.ufba.br

Site. Disponível em: www.ceert.org.br

Site. Disponível em: www.ibge.br

Site. Disponível em: WWW.ipea.org.br

Site. Disponível em: WWW.ipea.org.br

Site. Disponível em: www.mec.org.br

Site. Disponível em: WWW.minc.org.br

Site. Disponível em: www.smec.salvador.ba.gov.br;

Site. Disponível em: www.unesco.com.br

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco** – raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida** – por um conceito de cultura no Brasil. 2.ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros** – Identidade, povo e mídia no Brasil. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura, a comunicação e seus produtos**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa. II – A maldição de Adão**. Tradução de Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa. I – A árvore da liberdade**. Tradução de Denise Bottmann. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

THORNTON, John. **A África e os africanos**. Na formação do mundo atlântico-1400-1800. Tradução de Marisa Rocha Motta. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

TOBIAS, José. **Historia da educação brasileira**. São Paulo: Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1986.

WEDDERBUM, Carlos Moore. Do marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas – perspectiva e considerações. In: SANTOS, Sales (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação-MEC, 2005.

WEDDERBUM, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03**, Ministério da Educação/MEC, p.133-166, Brasília, 2005.

WEST, Cornel. **Questão de raça**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e escravidão**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1975.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**; Tradução de Marie- Anne Kremer. Belo Horizonte: UFMG, 2004, p.615.

OBRAS CONSULTADAS

ÁFRICAS. Espetáculo teatral infanto-juvenil. Grupo Teatro Olodum. Salvador: Teatro Vila Velha, 2007.

ALBUGUERGUE, Wlamyra; FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de estudos Afro-Orientais – Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALVAREZ, Gabriel; SANTOS, Luiz. **Tradições negras, políticas brancas**. Brasília: Ministério da Previdência Social, 2006.

ANAYA, Tania. **Registro de manifestações culturais de quilombo**. Brasília: Associação de Território Remanescente de Quilombo Pontal dos Crioulos. 2004/2005. 1DVD.

ARAUJO, Joel Zito. **Vista minha pele**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. 2004. 1 VHS.

BARCELOS, Luiz Claudio....[et al]. **Escravidão e relações raciais no BRASIL: cadastro da produção intelectual(1970-1990)**. Rio de Janeiro: Centro de estudos Afro-Asiáticos, 1991.

BERNARDO, Teresinha. **Negras, mulheres e mães** – lembranças de Olga de Alaketu. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

BERQUÓ, Elza. **Rompendo silêncio** – desconstruindo racismo e violência na escola. São Paulo: Guela Cine Produções, 2004. 1VHS.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2.ed. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2002.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Sistema Nacional de Cultura. Por Uma política pública democrática**. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/03**. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília: SEPPIR, 2005.

BRASIL, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Relatório de ações de promoção da igualdade racial**. Brasília: SEPPIR, 2005.

BUNGE, Mario. **Epistemologia – curso de atualização**. Tradução Claudio Navarra. 2.ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1987.

BURITY, Joanildo A.(Org.). **Culturas e identidade – perspectivas interdisciplinares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAETANO, Daniel. **Mãos e cérebros negros**. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MINC, 2005.1 VHS

CARVALHO, Maria Cecília(Org.). **Construindo o saber – metodologia científica – fundamentos e técnicas**. São Paulo: Papirus, 1989.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação – repesando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CHAUÍ, Marilena [et al]....**Política Cultural**. Porto Alegre: Marcedo Aberto, 1984.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 12.ed. São Paulo: Ática, 2002.

COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. 17.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa informação qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Papirus, 2001.

EXPOSIÇÃO DE ARTES PLÁSTICAS – OS ORIXÁS DO ABDIAS. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MINC, 2004.

GARCIA, Januario. **25 anos(1980-2005) Movimento Negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

GOMES, Nilma(Org.). **Tempos de lutas**: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SILVA, Petronilha. **O jogo das diferenças o multiculturalismo e seus contextos**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

II SEMINÁRIO DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. ANAIS, São Paulo; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, 2003, 122p.

ILÊ AIYÊ – Cadernos de Educação – **Moçambique Vutlari**. Salvador: 2005.

JUNIOR, Hédio Silva. **Discriminação racial nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

JUNIOR. Vilson Caetano. **Nagô- a nação de ancestrais itinerantes**. Salvador: FIB, 2005.

LANDES, Ruth. **A cidade mulheres**. Tradução de Maria Lucia do Eirado Silva. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

LOPES, Nei. **Novo Dicionário Banto no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**- da antiguidade aos nossos dias. 10.ed. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2002.

MORENO, Jorge; SANTOS, Adriana. **De volta pra casa**. Brasília: Fundação Cultural Palmares/MINC, 2005. 1 VHS.

NASCIMENTO, Abdias. **90 anos Memória Viva**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiro, 2004.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **SANKOFA -Resgate da Cultura Afro-Brasileira.**, Rio de Janeiro: Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileira, 1994, v.I e v.II.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor** – identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

OLAVO, Antonio. **Quilombos da Bahia.** Bahia: Portfolium, 2004. 1 VHS.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PESAVENTO, Sandra Jatagy. **Historia & História Cultural.** 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO/Secretaria Municipal de Educação. **Narciso RAP.** São Paulo: Glaz Cinema, 2003. 1 VHS.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. v.11, n.32. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, maio/agosto-2006.

SADER, Emir, GENTILI, Pablo.(Org.) **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAHLINS, MARSHALL. **Cultura na prática.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

SANTOS, Deoscoredes. **Iorubá tal qual se fala.** Salvador: 1950(texto digitado).

SANTOS, Joel Rufino. **Missão do Ministério da Cultura.** Rio de Janeiro: Edições Fundo Nacional de Cultura, 2001.

SEMINÁRIO ÁFRICA DO SUL. Porto Alegre: Centro de Estudos Brasil-África/UFRGS, maio, 2010.

SEMINÁRIO PRÁTICA E PRODUÇÃO: UMA REFLEXÃO SOBRE OS ESTUDOS DA CULTURA NEGRA NO BRASIL HOJE. **Anais,** São Paulo: Associação dos Sociólogos de São Paulo, 1983,144p.

SEYFERTH, Giralda et al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis; ABONG, 2002.

SODRÉ, Jaime. **A influência da religião afro-brasileira na obra escultórica do Mestre Didi**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2006.

SODRÉ, Jaime. **Manuel Querino**. Um herói da raça e classe. Salvador, 2001.

SONHO DE UMA NOITE DE VERÃO. PEÇA TEATRAL. Grupo Teatro Olodum, Salvador: Teatro Vila Velha, 2006.

SOUZA, Andréia...[et al]. **De olho na cultura**. Pontos de vista afro-brasileiros. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2005.

UFRGS E FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES/MINC. **MAÇAMBIQUE**. Osório/RS: FCP/MINC, 2004. 1 VHS

VOGEL, Arno et al. **Galinha D'Angola** – Iniciação e identidade na cultura afro-brasileira. 3.ed. Rio de Janeiro:Pallas, 2007.

WALKER, Sheila. **África Dispersa-Rostos e Vozes da Diáspora Africana**. Estados Unidos, 2006. 1 DVD.

ZÓZIMO BULBUL. **Obras raras** – o cinema negro da década de 70. Centro de Apoio ao Desenvolvimento e FCP/MINC.2004. 1 VHS.

ANEXO

ANEXO I**LEI N.10.639/03, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**

Mensagem de veto

Altera a Lei n.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.

O Presidente da República Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

(...)

Art.26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

- 1 O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
- 2 Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

(...)

Art.79-B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182 da Independência e 115 da República.

Luiz Inácio Lula da Silva

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003