



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

PATRICK LUIZ GALVÃO DO CARMO

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE MACAPÁ**

Macapá
2015

PATRICK LUIZ GALVÃO DO CARMO

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE MACAPÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eugénia da Luz Silva Foster.

Macapá
2015

PATRICK LUIZ GALVÃO DO CARMO

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA:
PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DE MACAPÁ**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá como requisito para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Data da Aprovação:
11/11/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eugénia da Luz Silva Foster
Orientadora (UNIFAP)

Prof^a. Dr^a. Adelma das Neves Nunes Barros Mendes
Membro Externo (UNIFAP)

Prof. Dr. Iuri Cavlak
Membro Interno (UNIFAP)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

305.8981

C287e Carmo, Patrick Luiz Galvão do.

Educação das relações étnico-raciais no ensino de filosofia: percepções de professores do ensino médio de Macapá / Patrick Luiz Galvão do Carmo; orientador, Eugênia da Luz Silvia Foster. -- Macapá, 2015.

126 p.

Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Medicina.

1. Grupos étnicos - Negros. 2. Questão racial - Amapá. 3. Filosofia – Ensino. I. Foster, Eugênia da Luz Silvia, orientador. III. Fundação Universidade Federal do Amapá. IV Título.

Dedico este trabalho ao meu querido avô Miguel dos Santos Galvão (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me amparar e me dar forças nos momentos de dificuldade.

A minha mãe Maria Iracema de Oliveira Galvão, pelo inestimável apoio durante toda minha caminhada acadêmica.

À Huana da Silva Furtado, pelo incentivo e pela grande parceria construída durante o curso de mestrado.

Ao meu irmão Luiz Otávio Junior, pelo estímulo e incentivo.

Ao meu pai, Luiz Otávio, pelo exemplo de dedicação aos estudos.

A minha avó Elza Galvão, pelo carinho e orações.

Aos familiares e amigos, pela força e paciência nos momentos de ausência.

A minha orientadora Prof^a. Dra. Eugênia da Luz Silva Foster, pelos conselhos valorosos para o bom andamento da pesquisa.

Aos amigos do trabalho e do curso de mestrado, professores e a todas as pessoas e instituições que de uma forma ou de outra ajudaram na concretização desta pesquisa, seguem meus agradecimentos.

... o que está em jogo aqui é uma briga contra a colonização do pensamento. Por isso, um exercício filosófico interessado no pluralismo de perspectivas epistêmicas precisa se defrontar com o etnocentrismo europeu que perpassa a filosofia (NOGUERA, 2014)

RESUMO

Este trabalho buscou analisar a implementação da Lei nº. 10.639/03 no âmbito da disciplina de filosofia a partir das percepções apresentadas por um conjunto de 12 professores atuantes em escolas públicas de Ensino Médio na cidade de Macapá. Apesar de decorridos mais de 12 anos da edição da referida lei, a efetivação de suas diretrizes no que diz respeito ao ensino de história e cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar, ainda constitui um grande desafio para os professores. Por meio de revisão bibliográfica, em especial com o aporte da corrente teórica Pós-colonial, foi possível compreender que o ensino de filosofia nos moldes tradicionais está articulado com uma concepção de educação excludente e homogeneizadora. A pesquisa, de caráter qualitativa, foi viabilizada por intermédio de um curso de extensão realizado no mês de junho de 2015, no qual os participantes da pesquisa vivenciaram momentos de estudo e de interação sobre aspectos teórico-metodológicos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, utilizando-se como instrumental metodológico a Pesquisa Colaborativa e, para a análise dos dados, o método da Análise de Conteúdo. A análise das percepções dos professores pesquisados demonstrou que os mesmos possuíam conhecimentos muito superficiais a respeito da Lei 10.639/03 e que pouco trabalham conteúdos de história e cultura negras em sua prática docente, fato este relacionado à carência de formação, seja no aspecto inicial ou continuado. Verificou-se, também que as discussões realizadas com os sujeitos pesquisados possibilitou uma melhora no entendimento dos educadores quanto à temática, demonstrando-se a utilidade de abordagens colaborativas para o crescimento profissional dos professores com o potencial modificar estruturas de discriminação no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação. Filosofia. Lei 10.639/03. Pesquisa colaborativa.

RÉSUMÉ

Cette étude visait à analyser la mise en œuvre de la loi 10639/03 sous la discipline de la philosophie des perceptions présentées par un groupe de 12 enseignants travaillant dans les lycées publics de la ville de Macapa. Bien que, après plus de 12 ans de la publication de cette loi, l'exécution de ses lignes directrices en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire et de la culture africaine et afro-brésilienne dans le cursus scolaire, reste un défi majeur pour les enseignants. Grâce à l'examen de la littérature, en particulier la contribution de la théorie post-coloniale actuelle, il a été possible de comprendre que l'enseignement de la philosophie dans le moule traditionnel est lié à une conception de l'exclusion et l'homogénéisation de l'éducation. La recherche, caractère qualitatif, a été rendue possible grâce à un cours d'extension tenue en Juin 2015, dans laquelle les participants à l'enquête ont connu des moments d'étude et d'interaction sur les aspects théoriques et méthodologiques liés à l'éducation des Relations raciale-ethnique, en utilisant comme instrumentale méthodologique de recherche en collaboration et pour l'analyse de données, la méthode d'analyse de contenu. L'analyse des perceptions des enseignants interrogés démontré qu'ils avaient une connaissance très superficielle de la loi 10.639/03 et que peu travaillent l'histoire et le contenu de la culture noire dans leur pratique de l'enseignement, un fait lié à l'absence de formation, soit dans la comparution initiale ou continué. Il y avait aussi que les discussions tenues avec l'objet de recherches a permis une amélioration de la compréhension des éducateurs sur le thème, démontrant l'utilité d'approches collaboratives de la croissance professionnelle des enseignants ayant le potentiel de changer les structures de la discrimination à l'école.

Mots-clés: L'éducation. Philosophie. Loi 10.639/03. La recherché collaborative.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de alunos matriculados no Ensino Médio em Macapá.....	80
Tabela 2- Idade dos professores entrevistados da pesquisa.....	85
Tabela 3- Sexo dos entrevistados da pesquisa.....	86
Tabela 4- Cor/raça dos entrevistados da pesquisa.....	86
Tabela 5- Ano da conclusão da graduação dos entrevistados da pesquisa....	87
Tabela 6- Nível de formação dos entrevistados da pesquisa.....	88
Tabela 7- Ano de início de atuação como professor dos entrevistados.....	88
Tabela 8- Conhecimento pelos entrevistados da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 em todos os níveis e modalidades, inclusive no ensino de filosofia.....	89
Tabela 9- Implementação pelos entrevistados da pesquisa das obrigações legais curriculares decorrentes da Lei 10.639/03.....	90
Tabela 10- Opinião dos entrevistados da pesquisa sobre a Lei 10.639/03.....	90
Tabela 11- Conhecimento dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana pelos entrevistados da pesquisa.....	91
Tabela 12- Conhecimento pelos entrevistados da Filosofia Africana ou Afro-Brasileira.....	92
Tabela 13- Presença de conteúdos da Lei 10.639/03 na formação dos entrevistados.....	92
Tabela 14- Opinião sobre o material didático.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Número de alunos matriculados no Ensino Médio em Macapá.....	80
Gráfico 2- Idade dos professores entrevistados da pesquisa.....	85
Gráfico 3- Sexo dos entrevistados da pesquisa.....	86
Gráfico 4- Cor/raça dos entrevistados da pesquisa.....	87
Gráfico 5- Ano da conclusão da graduação dos entrevistados da pesquisa ...	87
Gráfico 6- Nível de formação dos entrevistados da pesquisa	88
Gráfico 7- Ano de início de atuação como professor dos entrevistados	89
Gráfico 8- Conhecimento pelos entrevistados da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 em todos os níveis e modalidades, inclusive no ensino de filosofia	89
Gráfico 9- Implementação pelos entrevistados da pesquisa das obrigações legais curriculares decorrentes da Lei 10.639/03.....	90
Gráfico 10- Opinião dos entrevistados da pesquisa sobre a Lei 10.639/03.....	91
Gráfico 11- Conhecimento dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana pelos entrevistados da pesquisa.....	91
Gráfico 12- Conhecimento pelos entrevistados da Filosofia Africana ou Afro-Brasileira.....	92
Gráfico 13- Presença de conteúdos da Lei 10.639/03 na formação dos entrevistados.....	93
Gráfico 14- Opinião sobre o material didático.....	93

LISTA DE SIGLAS

CNE –	Conselho Nacional de Educação
CP –	Conselho Pleno
CEB –	Câmara de Educação Básica
ENADE –	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
CEB –	Câmara de Educação Básica
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
FNB –	Frente Negra do Brasil
LDBEN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCNEM –	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ONU –	Organização nas Nações Unidas
MEC –	Ministério da Educação
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEPPIR –	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN –	Teatro Experimental do Negro
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNIFAP –	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O EUROCENTRISMO E O RACISMO NA MODERNIDADE.....	17
1.1 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E A CRÍTICA AO EUROCENTRISMO.....	17
1.2 A CONSTRUÇÃO DO RACISMO ANTINEGRO NO MUNDO MODERNO.....	26
1.3 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL, EDUCAÇÃO E A ATUAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO.....	32
2 A LEI 10.639/2003 E A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR.....	50
2.1 A LEI 10.639/2003 COMO POLÍTICA AFIRMATIVA NO ÂMBITO EDUCACIONAL.	50
2.2 A OBRIGATORIEDADE DA FILOSOFIA E DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA NEGRA NO ENSINO MÉDIO.....	58
2.3 UM OLHAR DESCOLONIZADO SOBRE A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	66
3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FILOSOFIA.....	75
3.1 CAMINHOS DA PESQUISA.....	75
3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	85
3.3 PERCEPÇÕES SOBRE A LEI Nº 10.639/03 NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA.....	94
3.4 PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FILOSOFIA.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A: PROJETO DO CURSO DE EXTENSÃO	117
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO	119
APÊNDICE C: ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA INDIVIDUAL	120
APÊNDICE D: ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO	121
APÊNDICE E: TERMO DE CONSENTIMENTO	122
APÊNDICE F: FOTOS DO CURSO DE EXTENSÃO	123

INTRODUÇÃO

A edição da Lei nº. 10.639 no ano de 2003 constituiu-se num extraordinário avanço para a educação brasileira no que diz respeito ao resgate e valorização da história e cultura negra no Brasil. Ela é fruto de um longo processo de lutas do Movimento Social Negro em favor do direito à educação, entendido como direito à diversidade com igualdade de tratamento de todas as matrizes que compõem a cultura nacional.

Ao introduzir a obrigatoriedade do estudo de história e cultura negra em todas as escolas, sejam elas públicas ou privadas, este marco legal representou não apenas uma alteração na mais importante legislação educacional do país, mas sim uma grande oportunidade para repensar os currículos, conteúdos e posturas nas escolas, viabilizando uma educação que possibilite relações étnico-raciais positivas e assim contribua no processo de combate ao racismo e ao preconceito racial que afeta os afro-brasileiros, hoje mais da metade da população brasileira.

Apesar de a referida lei ter entrado em vigor há mais de 12 anos, a efetivação de suas diretrizes ainda constitui um grande desafio para os professores, aos sistemas de ensino e à educação como um todo, pois ela traz um outro olhar em relação a saberes historicamente silenciados, visando garantir aos estudantes uma educação mais plural e democrática.

As determinações do referido dispositivo legal abrangem todo o currículo escolar, inclusive a disciplina de filosofia, a qual, no ano de 2008, também ganhou o *status* de componente curricular obrigatório em todas as séries do Ensino Médio. Portanto, tem-se aqui uma dupla obrigatoriedade, consistente no dever de ensinar filosofia e, ao mesmo tempo, promover a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana.

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o ensino de história e cultura negra se dá como conteúdo nas disciplinas. Ocorre que o currículo oficial destinado à disciplina de filosofia tradicionalmente privilegia nas escolas uma razão monocultural refratária a outras possibilidades filosóficas diferentes daquelas estabelecidas pelo cânone filosófico hegemônico.

Para dar conta dos preceitos estabelecidos pela Lei nº. 10.639/03 na educação básica, se faz necessário, em primeiro lugar, desvelar os mecanismos

pelos quais a cultura de matriz africana foi invisibilizada, sendo também importante desconstruir as imagens e histórias inscritas em nossa subjetividade que desumanizaram o ser do negro. Só com a descolonização do pensamento será possível incorporar o pensamento afro-brasileiro e africano ao currículo da educação média livre dos estereótipos e demonstrando-se o seu devido valor e riqueza.

O ocultamento da presença do negro e de suas influências para a cultura brasileira encontra suas raízes no colonialismo europeu, o qual, apesar de ter ficado no passado enquanto regime de dominação política, continua a influenciar as relações sociais, hierarquizando-se as pessoas e suas culturas, e colocando num patamar inferior aquelas que não se enquadram ao padrão eurocêntrico historicamente adotado pelas elites brasileiras ao longo da construção do país.

Tal mentalidade é reproduzida no espaço escolar quando se privilegiam nos currículos aspectos culturais de determinados povos ou segmentos sociais, em detrimento de outros. No Brasil, diversos estudos têm demonstrado os efeitos prejudiciais à formação dos estudantes negros causados pela reprodução de imagens estereotipadas e de discursos preconceituosos sobre o povo negro. Em vista disso, a Lei nº. 10.639/03 abriu caminhos para a valorização dos elementos culturais africanos e de suas repercussões na cultura brasileira, contribuindo para que todos os alunos tenham efetivado o direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional.

Portanto, a elaboração desta pesquisa tornou-se importante pela possibilidade de contribuir para a ampliação dos conhecimentos acerca da Lei nº. 10.639/03 entre professores da educação básica, em especial os professores de filosofia do ensino médio da cidade de Macapá.

Esta pesquisa também ganha relevância para o contexto educacional de um estado que se caracteriza por apresentar uma grande população negra, totalizando mais de 70% de seus habitantes segundo os dados oficiais¹. Essa característica se evidencia não apenas no corpo da maioria dos estudantes amapaenses que se

¹ De acordo com o último censo demográfico realizado no ano de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010), que adota como critério de identificação racial das pessoas as categorias de branco, preto, pardo, amarelo e indígena, a população do estado do Amapá é composta por 23,77% de brancos, 8,39% de pretos, 1,05% de amarelos, 65,68% de pardos e 1,1% de indígenas. A categoria “negro”, por sua vez, é comumente utilizada por estudiosos das relações raciais do Brasil para se referir ao somatório das populações preta e parda. Assim, adotando esse entendimento, podemos dizer que 74,07% da população do Estado do Amapá é negra. Em relação a cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá e que concentra 59,47% de sua população, a proporção de pessoas negras é similar, perfazendo 72,33% do total da população (IBGE, 2010).

fazem presentes nas salas de aula, como também é marcante na história, na religião, nas comunidades quilombolas, nas festas do “Marabaixo” e do “Batuque”², enfim, no “jeito de ser do povo daqui”³.

Isso não pode ser ignorado, embora muitas vezes o seja nas escolas de ensino médio. Da parte dos professores, muitos possuem dificuldades em lidar com a temática étnico-racial e com o racismo dentro de sala de aula, ou mesmo com conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. Embora sejam os destinatários preferenciais da Lei n.º 10.639/03, os professores não são os únicos responsáveis pela mudança dessa realidade, sendo de extrema relevância o apoio dos sistemas de ensino, bem como uma formação adequada para a temática racial, seja no seu aspecto inicial ou continuado. Daí a importância das instituições de ensino superior de contribuírem nesse processo.

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a implementação da Lei n.º 10.639/03 no âmbito da disciplina de filosofia a partir das percepções apresentadas por um conjunto de professores atuantes em escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Macapá, no intuito de responder à seguinte questão norteadora: como se dá a implementação da educação das relações étnico-raciais no âmbito da disciplina de filosofia e quais os efeitos desse processo nas percepções dos professores?

Para tanto, adotamos como instrumental metodológico uma modalidade de pesquisa-ação chamada pesquisa colaborativa, viabilizada por intermédio de um curso de extensão universitária, no qual foram debatidos juntamente com os participantes da pesquisa aspectos teórico-metodológicos relativos à temática. Portanto, esta pesquisa trabalhou no campo das possibilidades de provocar mudanças nas percepções dos professores e, conseqüentemente, em suas práticas.

Seguindo uma abordagem qualitativa, foram utilizados durante a pesquisa as técnicas de revisão bibliográfica, questionários, entrevistas semi-estruturadas, diário

² Segundo Silva (2014), as festas do “Marabaixo” e do “Batuque” são manifestações culturais de matriz africana típicas do Estado do Amapá. Ambas possuem elementos de música, dança e religiosidade que refletem a experiência do população negra no Amapá.

³ Trecho da canção “Jeito Tucuju”, de autoria de Val Milhomem e Joãozinho Gomes, do grupo *Senzalas*, de 1996. A letra da referida canção, considerada um dos ícones da música amapaense, diz o seguinte: “quem nunca viu o Amazonas, nunca ira entender a vida de um povo, de alma e cor brasileiras, suas conquistas ribeiras, seu ritmo novo. Não contará nossa história, por não saber e por não fazer jus; não curtirá nossas festas tucujus. Quem avistar o Amazonas, nesse momento, e souber transbordar de tanto amor, este terá entendido o jeito de ser do povo daqui” (MILHOMEM; GOMES, 1996).

de campo e a técnica de sessões reflexivas durante a intervenção. Por sua vez, a análise dos dados fundamentou-se na técnica da análise de conteúdo.

O trabalho está estruturado em três sessões. No primeiro capítulo discorreremos sobre a crítica ao eurocentrismo e como ele forjou relações assimétricas no campo do conhecimento e entre grupos humanos com base em princípios racistas. Na ocasião demonstramos as repercussões dessa mentalidade nas relações raciais e na educação brasileira, abordando-se também a atuação do Movimento Negro no combate a esta realidade.

No capítulo subsequente, discutimos o significado da Lei 10.639/2003 e suas implicações com o ensino de filosofia do nível médio da Educação básica, demonstrando-se também o processo de ocultamento do pensamento africano e a necessidade da descolonização do currículo de filosofia.

Por fim, no terceiro capítulo são demonstrados os caminhos metodológicos e o perfil dos participantes da pesquisa. Os resultados da análise das percepções dos professores participantes estão organizados em torno de dois eixos temáticos intitulados: “Percepções sobre a Lei nº 10.639/03 na disciplina de filosofia” e “Percepções sobre a educação das relações étnico-raciais e a filosofia”, a partir dos quais tecemos, ao final, nossas considerações finais.

1 O EUROCENTRISMO E O RACISMO NA MODERNIDADE

1.1 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E A CRÍTICA AO EUROCENTRISMO

A partir da corrente Pós-Colonial⁴, podemos entender que o processo de produção do conhecimento não é neutro, estando, pois, relacionado à relações de poder que caracterizam a ideologia⁵ chamada de “eurocentrismo”⁶, a qual adotou a Europa como *locus* privilegiado de enunciação do conhecimento e de refinamento civilizacional.

Segundo Costa (2013), os estudos pós-coloniais partem da constatação de que toda enunciação possui um lugar de origem. A partir dessa perspectiva é alicerçada a crítica ao processo de produção do conhecimento, entendendo-se que as formas estabelecidas de sua produção contribuem para a reprodução da lógica interna do colonialismo⁷, e que as experiências das minorias e os processos de transformação social nas sociedades não-ocidentais são recorrentemente analisadas tendo por referência aquilo que se definiu como centro da sociedade moderna.

Assim, o sentido de “pós” do termo pós-colonial, continua o autor, não representa simplesmente um “depois” no sentido cronológico linear, mas sim uma reconfiguração do campo discursivo, portanto, uma outra perspectiva no qual as relações hierárquicas são significadas. Já o termo “colonial” vai além do colonialismo, abrangendo situações de opressão, sejam elas definidas a partir de fronteiras de gênero, étnicas ou raciais.

Para Silva (2013a), a teoria pós-colonial busca analisar a complexidade das relações de poder estabelecidas entre as diversas nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura atualmente. Essa corrente não se limita apenas às relações de poder entre as

⁴ Utilizamos o pensamento de alguns teóricos desta corrente, tais como Dussel (1993, 2005), Lander (2005), Quijano (2010), dentre outros.

⁵ O conceito de “ideologia” é compreendido aqui como “um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer” (CHAUÍ, 1999, 113).

⁶ O eurocentrismo “pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (LANDER, 2005, p. 13).

⁷ O colonialismo é aqui entendido como uma relação política e econômica na qual a soberania de uma nação é subjugada por outra.

metrópoles e os países mais recentemente libertados nos anos 60, mas considera toda a história de expansão europeia desde o século XV.

O final do século XV marca o início do colonialismo moderno, período de dominação protagonizado por nações europeias, as quais impulsionadas por condições internas favoráveis, conseguiram explorar novos territórios. Os povos ibéricos foram os pioneiros a desbravar novas rotas comerciais pelo Atlântico, dando início às grandes navegações. Isso permitiu à Espanha “encontrar” um novo continente, a América, no ano de 1492.

Para Dussel (1993), o ano de 1492 representa o início da Modernidade, quando a Europa se afirma como “centro” de uma história mundial que inaugura, incluindo-se a “periferia” nesta definição. Trata-se, portanto, da origem de um “mito” e, ao mesmo tempo, de um processo de “en-cobrimento” dos povos conquistados. Nesse sentido, o referido autor afirma que a Espanha figura nesse contexto como:

a primeira região da Europa a ter a ‘experiência’ originária de constituir o Outro como dominado e sob o controle do conquistador, do domínio do *centro* sobre a *periferia*. A Europa se constitui como o ‘centro’ do mundo (em seu sentido planetário). É o nascimento da Modernidade e a origem de seu ‘Mito!’ (DUSSEL, 1993, p. 8).

Dussel (2005) também questiona o conceito de “Europa”, afirmando com base em evidências históricas, que a linha histórica tradicional que une a Grécia antiga, o Império Romano à Europa “moderna”, como se fossem uma sequência unilinear, não passa de uma invenção ideológica, provavelmente surgida nos fins do século XVIII, no interior do romantismo alemão. Segundo este autor, até o século XV, a Europa latina não passava de uma região periférica e secundária no extremo ocidental do continente euro-afro-asiático, estando ainda sitiada pelo mundo muçumano.

Na mesma direção, Mignolo (2003) afirma que a “descoberta” da América pelos espanhóis representou, na verdade, a criação de um novo circuito comercial, que passou a ligar os circuitos comerciais das cidades européias aos circuitos comerciais já existentes nas Américas. Esse novo ciclo comercial, por sua vez, acabou gerando grandes riquezas decorrentes das plantações e das minas, que serviriam de base para o fortalecimento da economia e para o domínio ocidental.

Portanto, a consolidação da hegemonia da Europa na modernidade encontra suas raízes nas relações comerciais impulsionadas pela exploração e pilhagem das

riquezas do continente americano, as quais possibilitaram o desenvolvimento econômico de algumas nações do continente europeu numa época em que o capitalismo estava se consolidando.

Versando sobre a noção de “modernidade”, Dussel (2005) apresenta dois conceitos. O primeiro, chamado eurocêntrico, provinciano, ou regional, toma a modernidade como um fenômeno tipicamente europeu, caracterizado pela emancipação da imaturidade por meio do esforço da razão como processo crítico, elevando a humanidade a um novo patamar de desenvolvimento. Esse conceito, na visão do autor, é eurocêntrico porque aponta como pontos de partida da “modernidade” eventos tipicamente europeus (Reforma Protestante, Ilustração, Revolução Francesa etc.), sendo que seu desenvolvimento posterior necessitaria unicamente da Europa para explicar o processo.

O segundo conceito, define a “Modernidade” num sentido mundial, em que a Europa “moderna” (com seus Estados, exércitos, economia, filosofia etc.) passa a ser definida como o “centro” da história mundial, que por sua vez, começaria a contar a partir do ano de 1492, isto é:

[...] empiricamente nunca houve História Mundial até 1492 [...]. Antes dessa data, os impérios ou sistemas culturais coexistiram entre si. Apenas com a expansão portuguesa desde o século XV, que atinge o extremo oriente no século XVI, e com o descobrimento da América hispânica, todo o planeta se torna o ‘lugar’ de ‘uma só’ *‘História Mundial’* (DUSSEL, 2005, p. 61).

Para Dussel (2005), esse cenário, no qual a Europa Latina assume a “centralidade” da história mundial, é o determinante fundamental da Modernidade, o seu ponto de partida. Sendo assim, a Espanha, primeira nação “moderna”, inaugura a primeira etapa moderna, o mercantilismo. A segunda etapa da modernidade, a da Revolução Industrial do século XVIII e a da Ilustração, representaram apenas o prosseguimento dos horizontes já abertos no século XV.

Os demais países europeus, tais como a Holanda, a Inglaterra e a França seguirão pelo mesmo caminho inaugurado por Portugal e Espanha, tendo, inclusive, a Inglaterra substituído a Espanha como potência hegemônica até 1945, assumindo o comando da Europa moderna e da “história mundial”. Assim, observa o autor, a Europa moderna, “centro” da história mundial desde 1492, constitui, pela primeira vez, todas as demais culturas como sua “periferia” (DUSSEL, 2005).

Em contrapartida, ao mesmo tempo em que a Modernidade se apresenta como uma conquista da racionalidade, elevando a humanidade a um novo desenvolvimento humano; ela também passa a justificar, contraditoriamente, uma práxis irracional de violência, que Dussel (2005) chama de “Mito da Modernidade”, o qual é descrito como a obrigação moral da civilização moderna de levar o processo civilizador aos povos mais primitivos e bárbaros, inclusive por meio da violência caso houvesse alguma resistência por parte dos mesmos, configurando, neste caso, a “guerra justa colonial”.

Apesar dessa dominação produzir vítimas (o índio colonizado, o escravo africano, a mulher, a destruição ecológica etc.), o uso da violência é interpretado, no interior desse mito, como um ato inevitável, assim como o são os eventuais sofrimentos ou sacrifícios (os custos) decorrentes da “modernização” dos outros povos “atrasados”, das outras raças escravizáveis, e do outro sexo por ser frágil. Deste modo, o bárbaro é considerado “culpado” por opor-se ao processo civilizador, enquanto que a “Modernidade” passa a se apresentar não apenas como “inocente”, mas como a “emancipadora” dessa “culpa” de suas próprias vítimas (DUSSEL, 2005).

Por outro lado, a superação da Modernidade, segundo o referido autor, perpassa pela negação do seu caráter mítico e de sua “inocência”. Mas, para isso, a “outra face” negada e vitimada pela Modernidade deve primeiramente descobrir-se inocente para então julgar a Modernidade como a verdadeira culpada pela violência sacrificadora, conquistadora originária e constitutiva, pois:

ao negar a inocência da ‘Modernidade’ e ao afirmar a Alteridade do ‘Outro’, negado antes como vítima culpada, permite ‘des-cobrir’ pela primeira vez a ‘outra-face’ oculta e essencial à ‘Modernidade’: o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas, etc. (as vítimas da ‘Modernidade’) como vítimas de um ato irracional (como contradição do ideal racional da própria ‘Modernidade’ (DUSSEL, 2005, p. 65).

Simultaneamente à imposição das estruturas de dominação colonial, foi sendo construída uma ideologia que justificasse essa dominação e a exploração dos demais povos. Essa ideologia, que passou a exaltar o conquistador, e a inferiorizar os povos conquistados na América, na África e na Ásia, é chamada por Quijano (2010) de “colonialidade”.

Segundo Quijano (2010), a colonialidade sustenta-se na imposição de uma classificação racial e étnica da população do mundo como o principal fator do padrão mundial do poder capitalista, operando em cada um dos planos, dos meios e das dimensões, materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala societal.

O autor explica que nas sociedades onde a colonização resultou na total destruição da estrutura societal, a população foi despojada de seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão exteriorizantes, sendo reduzida à condição de indivíduos rurais e iletrados; e mesmo quando a colonização não alcançou tal intento, a imposição da hegemonia da perspectiva eurocêntrica tomou lugar nas relações intersubjetivas com os dominados, sendo que numa parte muito ampla da população mundial o próprio imaginário foi demonstradamente colonizado (QUIJANO, 2010).

Podem-se destacar dois ícones do colonialismo europeu que contribuíram para a consolidação do projeto colonial: o primeiro é o pensamento racional iluminista, baseado na consideração de que o conhecimento possuía uma geopolítica exclusiva de enunciação, no caso, a Europa; o segundo é a ciência moderna, legitimadora do domínio do ocidente sobre os territórios conquistados.

Costa (2013) assinala que a ciência produziu os conhecimentos que legitimaram politicamente o projeto colonizador, ao mesmo tempo em que forneceu a tecnologia social necessária à administração colonial. Trata-se, conforme o autor, do papel que coube à ciência, na segunda metade do século XIX, de comprovar a pretensa superioridade intelectual europeia em relação aos demais povos, de modo que somente assim puderam coexistir o colonialismo, a escravidão moderna e extermínio dos povos indígenas nas Américas com as aspirações por direitos humanos e pretensões igualitárias no lado europeu do Atlântico, e até mesmo no próprio continente americano.

De acordo com Lander (2005), em face do caráter universal conferido à experiência histórica europeia, os conceitos desenvolvidos para a compreensão desta sociedade, como os de economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, dentre outros, tornaram-se não apenas categorias universais para análise de qualquer realidade, mas também proposições normativas que caracterizam o dever ser de todos os povos do planeta. Esses conceitos se convertem nos padrões a

partir dos quais se podem analisar as carências, os atrasos, os freios e os impactos perversos resultantes do primitivo ou do tradicional em todas as outras sociedades.

Portanto, a constituição da construção eurocêntrica criou um tempo e um espaço padronizado para toda a humanidade. Mas, para que houvesse essa construção, centrada sob o ponto de vista da experiência europeia, era preciso negar aos povos dominados a liberdade de pensamento, colocando-lhes barreiras para vinculação de suas tradições e especificidades culturais (LANDER, 2005).

Nesse sentido, pode-se afirmar com Santos (2006) que há uma clara sincronia entre o projeto colonial, a ciência moderna e o capitalismo, pois tais processos de desenvolvimento estavam voltados para os interesses ocidentais. No entanto, a transição da estrutura colonial para o sistema capitalista não mudou seu principal foco, qual seja, a pretensa superioridade da Europa moderna e a inferioridade dos povos não oriundos do mundo ocidental.

Desse modo, o homem europeu utilizou as suas concepções de modernidade, civilização, evangelização, desenvolvimento e globalização para criar um padrão civilizatório que é simultaneamente superior e dito normal. Assim, as sociedades e os homens ocidentais tornaram-se o modelo a serem perseguidos para se alcançar tal grau de crescimento cultural e civilizatório.

Sobre tal questão, Santos (2006) assinala que, imbuído desses pressupostos, não foi difícil para o pensamento europeu impor as regras do pensamento “moderno” e criar caminhos para o capitalismo se consolidar. O colonialismo conseguiu fazer o seu papel, pois regulou o conhecimento e o levou à zona colonial. Assim, quando o modelo capitalista se consolidou, o colonialismo já tinha legitimado uma zona epistemológica, caracterizada pela desigualdade e pela submissão dos demais povos. Assim, o colonialismo teve como grande legado a implantação de relações políticas, que serviram de ponte para que o projeto da modernidade e do capitalismo fossem amplamente absorvidos.

Ainda segundo a autora, o mundo ocidental, com sua violência epistêmica, conseguiu marginalizar as outras formas de pensamentos, tornando-as invisíveis, de tal forma que até os indivíduos não reconhecem o seu passado, como é o caso do continente Africano, que, aos olhos da concepção moderna, teve esvaziada a sua imagem histórica, constituindo-se num continente sem história (SANTOS, 2006).

Nesse sentido, conforme explica Santos (2004), o fim do colonialismo enquanto relação política não significou o fim do colonialismo enquanto relação social, subsistindo, portanto, como mentalidade e forma de sociabilidade autoritária e discriminatória. Por isso o interesse da corrente pós-colonial pelo colonialismo, haja vista que por meio dele é possível compreender não apenas as sociedades não ocidentais, como também as próprias sociedades ocidentais e os padrões de discriminação que nelas vigoram. Melhor dizendo, segundo o autor:

a partir das margens ou das periferias, as estruturas de poder e de saber são visíveis. Daí o interesse desta perspectiva [pós-colonial] pela geopolítica do conhecimento, ou seja, por problematizar quem produz o conhecimento, em que contexto o produz e para quem o produz (SANTOS, 2004, p. 9).

Com efeito, a manutenção dessas estruturas de poder exigiu uma justificativa teórica que assegurasse seu sucesso, o que foi realizado por diversos teóricos e filósofos, os quais produziram uma imagem do “outro” a partir da ótica eurocêntrica. A ciência moderna também desempenhou um importante papel nesse processo, muito embora, conforme observa Santos (2010a), o paradigma epistemológico e o modelo de racionalidade que lhe serviram de apoio presente, nos últimos tempos, sinais de exaustão, podendo-se falar na existência de uma crise de paradigma, ou ainda, do fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica.

Por outro prisma, Santos (2010b) defende que o pensamento moderno ocidental é um pensamento “abissal”, isto é, um sistema de distinções visíveis e invisíveis, estabelecido através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos, de tal modo que o universo “do outro lado da linha”, como é o caso dos territórios coloniais, é encarado como inexistente e sem relevância. Assim, as formas de pensamento não-ocidentais têm sido tratadas de modo abissal pelo pensamento moderno ocidental.

O caráter distintivo fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade de co-presença dos dois lados da linha. Como exemplo, o referido autor destaca que no campo do conhecimento há uma linha epistemológica abissal que confere à ciência moderna o monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso; enquanto que em relação aos conhecimentos do “outro lado da linha”, tal distinção é impossível de ser aplicável, porque eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por estarem para além do universo do verdadeiro e do

falso. Até mesmo as verdades não verificáveis, como as da filosofia ou teologia, são conhecimentos aceitos enquanto tal apenas “deste lado da linha”, sendo o contrário algo inimaginável, uma vez que:

Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica (SANTOS, 2010b, p. 25).

Da mesma forma, esta divisão em linhas abissais se faz presente também no campo do direito, estabelecendo que as distinções entre o legal e o ilegal, enquanto formas relevantes de existência perante a lei, deixam de fora o “outro lado da linha”, que é concebido como um território sem lei, fora da lei ou, ainda, como a-legal. Assim, conclui o autor, “a linha abissal invisível que separa o domínio do direito do domínio do não-direito fundamenta a dicotomia visível entre o legal e o ilegal que deste lado da linha organiza o domínio do direito” (SANTOS, 2010b, p. 26).

Desse modo, as divisões operadas pelas linhas são abissais porque eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontram do outro lado da linha, contribuindo para a própria negação na natureza humana dos seus agentes. Estas formas de negação radical – epistemológica e jurídica – produzem uma ausência de humanidade:

Assim, a exclusão torna-se simultaneamente radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna. A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal (SANTOS, 2010b, p. 30-31).

No entender de Santos (2010b), essa realidade se faz presente nos dias atuais, de maneira que o pensamento moderno ocidental continua a operar por meio de linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano. Segundo o autor, o modelo de exclusão radical representado pelo ciclo colonial permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais. Assim, tanto hoje, como no passado, “a criação e ao mesmo tempo a negação do outro lado da linha fazem parte integrante de princípios e práticas hegemônicas” (SANTOS, 2010b, p. 31).

Essa hegemonia também se reflete na educação, na qual é possível destacar a preocupação do mundo ocidental em repassar aos nativos sua história e seus valores morais e cívicos, o que nos leva a considerar um verdadeiro processo de

aculturação. Assim, por meio de relações de poder, o mundo moderno ocidental impôs sua cultura ao redor do mundo, constituindo-se a educação num dos palcos privilegiados de dominação. Com efeito, sendo considerados como não relevantes e até incompreensíveis pelo fato de não seguirem os cânones do pensamento dito “normal”, muitas formas de saber oriundas do pensamento africano, asiático ou latino-americano foram inferiorizadas, quando não exotizadas.

Diante do exposto, é possível afirmar que o colonialismo foi duplamente violento, ou seja, consistiu numa violência física – dizimando as populações conquistadas –, e numa violência simbólica – no sentido uma imposição cultural, simultaneamente à aniquilação e à subalternização de saberes e tradições oriundos do universo não-ocidental.

No entanto, como registra Santos (2004), essa violência, decorrente do colonialismo, nunca foi vinculada à auto representação da modernidade porque o colonialismo foi encarado como uma missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental nos termos do qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho para o resto do mundo.

No caso das populações africanas, este processo de dominação decorrente do colonialismo foi extremamente violento. Destituídos de sua humanidade, durante séculos, homens e mulheres negros, tanto na África quanto na diáspora⁸, foram explorados e violentados, resultando como legado de tudo isso um imaginário perpassado por concepções racistas que até hoje continuam a influenciar as relações sociais em prejuízo dos africanos e dos afrodescendentes.

⁸ O conceito de diáspora nos é oferecido por Munanga (2012, p. 84-85), segundo o qual “originalmente a palavra foi usada para designar o estabelecimento dos judeus fora de sua pátria, à qual se acham vinculados por fortes laços históricos, culturais e religiosos. Por extensão o conceito também é utilizado para designar os negros de origem africana deportados para outros continentes e seus descendentes”.

1.2 A CONSTRUÇÃO DO RACISMO ANTINEGRO NO MUNDO MODERNO

O racismo é uma construção do pensamento moderno europeu, mais especificamente do século XIX, que associou as diferenças culturais e morais às características biológicas, hierarquizando os diversos grupos humanos do mundo de acordo com sua “raça” e cultura. Essa hierarquização se deu a partir da construção de um discurso que estabelecia a pretensa superioridade da raça branca em relação às demais raças humanas. De acordo com Munanga (2002)⁹, a chave para o entendimento dessa visão encontra-se na utilização do conceito de raça, termo emprestado da zoologia e da botânica que permitiu a classificação da humanidade em três grandes raças hierarquizadas dentro de uma escala de valores, na qual a raça branca ocuparia uma posição superior.

Em relação ao teor característico do racismo, Appiah (1997) observa que há muitas doutrinas distintas que competem pelo rótulo “racismo”. A primeira doutrina é o “racialismo”, visão segundo a qual pressupõe:

a existência de características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem, segundo a visão racialista, uma espécie de essência racial; e faz parte do teor do racialismo que as características hereditárias essenciais da ‘Raças do Homem’ respondam mais do que as características visíveis – cor da pele, tipo do cabelo, feições do rosto – com base na quais formulamos nossas classificações informais (APPIAH, 1997, p. 33).

O racialismo está vinculado às tentativas do século XIX de desenvolver uma ciência da diferença racial. O mesmo autor explica que o racialismo é um pressuposto de outras doutrinas chamadas de ‘racismo’, as quais “têm sido, nos últimos séculos, a base de um bocado de sofrimento humano e a fonte de inúmeros erros morais” (APPIAH, 1997, 33).

As demais doutrinas que disputam pelo termo de “racismo”, são classificadas pelo autor de racismo “extrínseco” e “intrínseco”. Na perspectiva do racismo extrínseco, os racistas fazem distinções morais entre os membros das diferentes raças, acreditando que a essência racial corresponde a certas qualidades

⁹ No prefácio da obra *A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros* (SANTOS, 2002).

moralmente relevantes, como a honestidade, a coragem ou a inteligência, que difeririam entre os membros das diferentes raças, e justificariam a discriminação:

Assim, a prova de que não existem tais diferenças em características moralmente relevantes – de que não faltam necessariamente aos negros aptidões intelectuais, ou de que os judeus não são especialmente avarentos – deveria retirar as pessoas de seu racismo, sendo este puramente extrínseco (APPIAH, 1997, p. 33-4).

Em contrapartida, os racistas intrínsecos estabelecem diferenças morais entre os membros das diferentes raças, com base na crença de que cada raça possui um “*status moral*” diferente, independentemente das características partilhadas por seus membros. Sendo assim, segundo o autor:

para um racista intrínseco, nenhuma quantidade de provas de que um membro de outra raça é capaz de realizações morais, intelectuais ou culturais, ou de que tem características que, em membros de sua própria raça, haveriam de torna-lo admirável ou atraente, serve de base para tratar essa pessoa como ele trataria os membros similarmente dotados de sua própria raça (APPIAH, 1997, p. 35).

A diferença fundamental entre o racismo intrínseco e extrínseco, para Appiah (1997), é que o “primeiro declara que um certo grupo é objetável, sejam quais forem seus traços, ao passo que o segundo fundamenta suas aversões em alegações sobre características objetáveis” (APPIAH, 1997, p. 35).

Foi no final do século XVIII que os teóricos e filósofos começaram a usar a ciência para explicar e justificar as diferentes capacidades biológicas das diversas raças, tendo como referência uma concepção de homem idealizada pelos iluministas. De acordo com Santos (2002), o período do Iluminismo carregava uma contradição, pois ao mesmo tempo em que, por um lado, defendia a tolerância e os direitos do homem; por outro, constituía uma ideia de homem estritamente ligada aos padrões europeus e intolerante às diferenças entre estes e os “outros” – os não-europeus. Tudo isso em nome da razão.

Segundo a referida autora, os iluministas encontraram na biologia o método necessário para a definição do homem, o qual deveria ser estudado da mesma forma que se estudava a natureza. Sendo assim, o homem passou a ser caracterizado pelos filósofos iluministas por sua capacidade racional de modificar a natureza, diferenciando-se, portanto, dos outros animais. Mas, sendo fruto da

própria natureza, os homens também estariam sujeitos às mesmas modificações impostas por ela a todos os animais, o que explicaria a variedade percebida entre os mesmos.

No entanto, continua a autora, para poderem confirmar a existência da espécie humana enquanto tal, conforme os pressupostos científicos da época, seria necessário compreender cada indivíduo que compõe a espécie humana. Para tanto, os pensadores iluministas passaram a investigar as singularidades humanas presentes em diferentes regiões do globo com base nos aspectos anatômicos de cada uma delas.

A partir da constatação de diferentes tipos de homem, os filósofos iluministas passam a afirmar que as diferenças raciais corresponderiam às diferenças geográficas, de climas e de costumes. Essas diferenças, por sua vez, estariam relacionadas à forma de sociedade que determinado povo seria capaz de criar. Ou seja, ao mesmo tempo em que se estabelece uma equivalência entre diversidade biológica e sociocultural, a cultura será considerada mais bem realizada por alguns povos do que por outros (SANTOS, 2002).

Embora os ilustrados acreditassem na existência de uma única espécie humana, eles divergiam acerca da origem das diferenças entre os humanos observados. Dividiam-se em duas correntes: a primeira, composta pelos monogenistas, defendia que os seres humanos possuíam uma única origem, sendo que as diferenças entre os povos do mundo eram resultantes de condições externas, como o clima, a geografia ou a cultura; por sua vez, os poligenistas, defendiam que essas mesmas diferenças estariam relacionadas a origens diferentes, que por sua vez originavam raças diferentes.

Corroborando com essa discussão, Todorov (1993) destaca que é necessário realizar uma distinção terminológica entre racismo e racialismo. O termo racismo, em sua acepção corrente, relaciona-se a comportamento, como o de ódio e desprezo à pessoas com características diferentes das nossas. Já o termo racialismo é reservado às doutrinas, consistindo num movimento de ideias nascido na Europa ocidental, que abrange um grande período que vai de meados do século XVIII a meados do século XX. Segundo o autor, o ponto de partida desse movimento foi o naturalista francês Buffon, o qual exerceu grande influência sobre a literatura posterior em face do tratamento “científico” dado às diferenças raciais.

Ainda que Buffon pertencesse à corrente monogenista e, de certo modo admitisse a unidade do gênero humano, ele afirmava que existia uma hierarquização interna entre os homens, na qual os negros ocupariam a posição mais baixa. Nesse sentido, os negros são descritos como selvagens, feios, estúpidos e sem civilidade quando comparados aos homens brancos. Em Buffon, a inferioridade atribuída às pessoas negras é associada a cor da pele e aos seus costumes, como se observa nesta passagem: “pode-se distingui-los dos outros por sua cor, que é muito mais negra; são também mais estúpidos e grosseiros” (BUFFON *apud* TODOROV, 1993, p. 118).

De acordo com Todorov (1993), o conjunto da teoria racialista se encontra contida na doutrina de Buffon, tais como: a afirmação da existência das raças; a identificação entre físico e a moral dos indivíduos; a determinação do indivíduo pelo grupo; e a existência de um sistema único de valores. O referido autor afirma que todos esses aspectos também tiveram consequências práticas e políticas, como a legitimação da escravidão negra.

Já no século XIX, o termo “raça” passa a designar a ideia de que as diferenças biológicas eram transmitidas hereditariamente. Segundo Santos (2002), neste período, as noções criadas pelos filósofos iluministas acerca das diferenças biológicas são somadas a novas ideias e ressignificadas, contribuindo para o surgimento de uma nova concepção sobre a diversidade humana. Segundo a autora:

Ao que tudo indica o racismo foi inaugurado no século XIX, mas seus fundamentos lançados no século XVIII. No século XIX, a teoria da distinção racial pautada na biologia, fortalecida, deu o estatuto final à teoria de que a natureza forja alguns indivíduos ao comando e outros à obediência. Obediência identificada com a raça negra (SANTOS, 2002, p. 53)

De acordo com Banton (2010), se no século XVIII a palavra “raça” foi primeiramente usada em referência à descendência comum de um conjunto de pessoas, já no século XIX, de maneira diversa, esse termo tornou-se um meio de se classificar as pessoas de acordo com suas características distintivas. Assim, no decorrer do século XIX, muitos escritores europeus apresentaram suas ideias a respeito das diferenças raciais observadas entre seres humanos, nas quais estão presentes teorias que ressaltam a superioridade europeia.

Dentre eles figura o médico alemão Carl Gustav Carus (1789-1869), que dividiu a humanidade em povos do dia, povos do crepúsculo oriental, povos do

crepúsculo ocidental e os povos da noite. Os povos do dia, os europeus, seriam os mais perfeitos, e por isso teriam a incumbência de guiar e ajudar os outros menos favorecidos. No outro extremo desta classificação, na pior posição, figurariam os povos da noite, formada pelos africanos e australianos (BANTON, 2010).

No decorrer daquele século ampliaram-se os estudos que visavam explicar as diferenças raciais entre os povos com base nos aspectos físicos dos indivíduos. O avanço de conhecimentos sobre anatomia e fisiologia foi usado para afirmar que as diferenças físicas entre as raças produziam diferenças intelectuais e morais. Assim, a avaliação do formato da cabeça de negros, índios e brancos foi utilizado para se constatar que as dos africanos possuíam dimensões menores que as dos europeus e por isso seriam inferiores intelectualmente (SANTOS, 2002).

Nessa direção, Pereira (2013) informa que até o início do século XX, predominavam teorias raciais que apontavam que a raça era determinada biologicamente, que por sua vez também determinava a cultura, fazendo com que as diferenças tanto raciais quanto culturais fossem entendidas como desigualdades entre superiores e inferiores e, dentro dessa perspectiva, a raça negra era o principal alvo de discriminação em diversas sociedades.

Essas teorias raciais modernas, que inferiorizavam o negro, primeiramente se consolidaram na Europa e nos Estados Unidos, para depois se disseminarem pelo mundo, alimentando inclusive o desenvolvimento do racismo no Brasil, tendo as elites brasileiras adotado boa parte do repertório teórico racista cultivado na Europa, aplicando-o, na medida do possível, à realidade racial brasileira.

Com efeito, as teorias racialistas europeias tiveram grande repercussão na classe intelectual e política brasileiras. Como se verá adiante, no final do século XIX, com a proximidade do fim da escravização negra, essas teorias foram utilizadas para justificar o incentivo à imigração maciça de europeus para substituir a mão de obra negra, considerada inferior e de menor qualidade.

O fato é que a difusão desse imaginário racial no mundo ocidental durante séculos deixou marcas até hoje sentidas por parte das populações negras nos países marcados pela experiência colonial. Porém, isso não se deu sem resistências, incrementadas notadamente a partir do final do século XIX, e com maior vigor durante todo o século XX, pelos processos de independência dos países africanos e movimentos identitários em regiões fora da África, mas com forte

presença de populações de ascendência africana. Esses movimentos estavam comprometidos, em graus variados, com a desconstrução do imaginário racista e com a revalorização da cultura e da identidade negra como instrumento de libertação do povo negro.

De acordo com Silva (2013b), foi somente a partir da ocorrência do holocausto no interior do continente europeu no segundo quartel da primeira metade do século XX, que o olhar para a condição subalterna das minorias étnicas ganhou maior impulso. Isso se deu principalmente por conta dos assassinatos e da expropriação da dignidade humana dos judeus na Europa, causando grande constrangimento entre os europeus, já que:

enquanto o genocídio, a escravização, a tortura aconteciam nas colônias europeias (fora do território europeu), não havia incômodo na Europa. A partir do momento em que esse genocídio e essa escravização acontecem dentro da Europa, ela acorda para essa situação (SILVA, 2013b, p. 140).

O constrangimento internacional diante do massacre praticado contra o povo judeu foi tão grande que fez com que fossem criadas, após a Segunda Guerra mundial, instituições com a incumbência de promover e financiar diversas pesquisas a respeito das minorias étnicas. Nesse aspecto, a atuação da UNESCO, órgão ligado à ONU, foi significativa entre os anos 1940 e 1950 para realização de estudos sobre relações raciais nos países chamados periféricos, contribuindo, inclusive, para a problematização da questão racial (SILVA, 2013b).

O século XX também marcou a intensificação das lutas dos Afro-Brasileiros buscando combater o racismo e exigir direitos sociais que durante séculos foram negados à população negra. Desponta nesse cenário a criação de associações, de diversos jornais, bem como de organizações culturais e políticas. Mas foi a partir dos anos 1970, como a criação do Movimento Social Negro que a mobilização contra o racismo e a demanda por direitos ganha fôlego, culminando, no alvorecer no século XXI, com a efetivação das primeiras políticas públicas e ações afirmativas destinadas a atender as especificidades e necessidades da população negra brasileira.

1.3 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL, EDUCAÇÃO E A ATUAÇÃO DO MOVIMENTO NEGRO

No Brasil, o modelo de desenvolvimento econômico historicamente adotado foi extremamente perverso para com a população negra. Na primeira metade do século XVI, seus antepassados foram submetidos a uma das piores tragédias da humanidade, que constituiu-se na emigração forçada de milhões de pessoas de diversas etnias do continente africano para uma terra desconhecida e desvinculada de suas tradições e raízes culturais.

Durante a travessia do oceano Atlântico para o continente americano, homens, mulheres e crianças tiveram que sobreviver a uma penosa viagem em que milhares acabavam perecendo nos porões dos navios negreiros – não por acaso conhecidos como “túmbeiros” -, e, ao desembarcarem, enfrentariam um outro suplício não menos desumano, pois, vendidos como mercadorias para servirem de mão-de-obra escravizada ao trabalho forçado nas terras “recém-descobertas”, foram submetidos a uma infinidade de formas de castigos corporais, estupros, execuções e humilhações por parte dos colonizadores europeus, e depois pela elite local, como forma de garantir a manutenção de um regime que propiciava vultosos lucros.

Apesar disso, a história dos negros no Brasil também é uma história de luta contra essa opressão, marcada pelo protagonismo de homens e mulheres escravizados¹⁰. Embora a historiografia comprometida com os interesses das elites brasileiras tivesse omitido esse lado história, o fato é que durante o período colonial e imperial ocorreram diversas rebeliões, revoltas, fugas e organizações de quilombos, além de organizações sociais alternativas ao regime opressor que vigorava no Brasil.

Nesse sentido, Cardoso (2011) nos conta que dentre as inúmeras formas de se contrapor aos senhores de escravos, pode-se destacar o banzo (espécie de greve de fome), o assassinio individual do senhor, a fuga isolada, o aborto praticado pela mulher escravizada, o suicídio, as confrarias religiosas, a manutenção das religiões africanas e as guerrilhas e insurreições urbanas, além da organização dos quilombos.

¹⁰ Ao se tratar da experiência do cativo humano praticado no Brasil, adotaremos, nesta pesquisa, a terminologia proposta por Oliveira (2013), o qual utiliza as expressões “escravizados” e “escravização”, em oposição a “escravos” e “escravidão”, em decorrência da luta constante das vítimas contra o sistema vigente.

A esse fenômeno presente na trajetória histórica dos povos africanos no Brasil e seus descendentes, o referido auto denomina de “resistência negra”, isto é, “a reação individual e coletiva ao ato cruel de negação física e cultural da humanidade dos homes e mulheres negras [...] são uma resposta à brutal repressão física e a violência a que a população negra foi submetida” (CARDODO, 2011, p. 26).

Esse sistema escravocrata, que perdurou no Brasil por mais de 350 anos – perfazendo quase três quartos de nossa história –, acabará repercutindo nas relações sociais até os dias atuais, apresentando como triste legado daquele período, o racismo e a desigualdade racial ainda constituinte das relações sociais da sociedade brasileira.

Vale registrar que tanto a “abolição da escravidão” – como ficou conhecida a assinatura da Lei Áurea pela princesa Izabel em 1888 –, como a legislação da época que se ocupou com a “questão negra” no Brasil, tiveram apenas efeitos formais, dado que, na prática, a condição social dos negros no Brasil continuava a mesma.

De igual maneira, pode-se dizer que o primeiro ato político simbólico de constituição da nossa nação, a proclamação da independência do Brasil, em 1822, não representou o rompimento o estado das coisas, e nem representou a cisão total com o sistema vigente escravocrata e opressor; pelo contrário, pois consoante Oliveira (2013), o Brasil manteve o sistema escravocrata atendendo a interesses diversos, numa independência que ocorreu apenas para poucos privilegiados, enquanto a imensa parcela da população negra e seus descendentes fora ignorada.

Os instrumentos legais posteriores à proclamação da independência também não foram muito além, podendo ser considerados mais como uma afronta do que um benefício aos seus destinatários. Assim, em 1850, surge a Lei Euzébio de Queiroz, que proibia formalmente o tráfico de seres humanos, mas em face da precária fiscalização, da corrupção característica da época, e da completa ausência de interesses políticos, os carregamentos de escravizados continuavam a ser praticados no território brasileiro.

Mais tarde, em 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre, a qual prescrevia que os filhos dos escravizados nascidos após a promulgação da referida lei seriam “livres”. Porém, a efetividade dessa lei esbarrava no fato de que os pais das crianças continuavam cativos, além do que o texto também não previa de quem seria a

responsabilidade – privada ou estatal – de prover o sustento daquela criança tornada liberta (OLIVEIRA, 2013).

Alguns anos depois, foi assinada a Lei dos sexagenários em 1885, a qual libertava os escravizados com mais de 60 anos de idade. Porém, em razão da carga desumana de trabalho a que os escravizados eram submetidos, somando-se a isso os constantes castigos corporais, a alimentação precária e a insalubridade das condições de vida, pouquíssimos eram aqueles que alcançavam 60 anos, e mesmo que alcançasse, não lhes sobriam muitas opções para sua sobrevivência (OLIVEIRA, 2013).

Por fim, em 13 de maio de 1888, é assinada a Lei do Império nº 3.353, conhecida como Lei Áurea, que pôs fim formalmente à escravidão no Brasil. Em que pese o grande valor simbólico desta lei, sua redação contava com apenas dois parágrafos que regulamentavam a questão dos escravizados. O Art. 1º prescrevia que: “É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão do Brazil”, e o Art. 2º ordenava o seguinte: “Revogam-se as disposições em contrário” (BRASIL, 1888).

Diante do exposto, percebe-se o pouco comprometimento da classe dirigente do país com a situação dos negros no período da abolição, uma vez que o texto modesto da referida lei não trouxe nenhum regramento no sentido de reparar os danos causados por mais de 350 anos de vigência do cativeiro humano no país.

Vale destacar, com apoio em Oliveira (2013) que, embora não se tenha um número preciso, a população de escravizados na época da assinatura da Lei Áurea era relativamente pequena, visto que muitos escravizados já haviam alcançado a liberdade seja pela compra da carta de alforria, seja por meio das fugas, dentre outros motivos. De forma semelhante, Domingues (2008) assinala que a decretação da Lei Áurea representou, na verdade, o reconhecimento legal de algo que já existia de fato, mas que nem por isso perde seu valor real e simbólico.

De todo modo, após a abolição da escravidão, em 1888, não houve nenhuma preocupação de integrar a população afro-brasileira, em condições de igualdade, nas duas principais esferas da vida social: o mercado de trabalho e a educação. No referente ao trabalho, a substituição da mão de obra escrava por meio do incentivo à imigração maciça de europeus, dificultou sobremaneira o acesso do negro ao mercado de trabalho formal (BRASIL, 2008a).

Quanto à educação, esse aspecto permaneceu na esfera do desejo, pois as desvantagens ocupacionais, habitacionais e locacionais impostas à população negra foram decisivas para sua manutenção nos estratos educacionais mais baixos. Este cenário perdurou por muito tempo após a abolição da escravatura, de modo que o interesse pela questão racial negra no Brasil, quando existiu, surgiu primeiramente comprometido com a ideia de assimilação que serviu de base para a ideologia de branqueamento físico e cultural da nação, através da imigração europeia (BRASIL, 2008a).

Vale repetir, a elite dominante do Brasil do final do século XIX não se preocupou nem um pouco com a melhoria das condições sociais da população negra, como se a situação de violência e de negação de direitos, suportada durante séculos, pudesse ser remediada apenas com a publicação de uma lei. Na verdade, os ex-escravizados foram lançados à própria sorte em uma falsa liberdade, como bem registra Nascimento (2008):

a maior parte da população afro-brasileira continuava analfabeta e sem recursos de saúde, emprego ou moradia. A sociedade lhe era hostil, pois desejava sua eliminação. O alcoolismo, a tuberculose e outras doenças assolavam a comunidade (NASCIMENTO, 2008, p. 97).

Para piorar sua situação, no mesmo período, ganhava espaço no Brasil uma forma de justificação científica do racismo importada da Europa, em que teorias raciais passaram a classificar os seres humanos, colocando os negros na posição mais baixa. Essas teorias consistirão no pano de fundo para o nascimento da ideologia que buscava o “branqueamento” da população através do incentivo – inclusive material – da vinda de imigrantes europeus para o Brasil.

Segundo Santos (2007), desenvolvia-se entre alguns intelectuais e políticos do final do século XIX o desejo do fim da escravidão para promover o aprimoramento de técnicas mais modernas de trabalho por meio do imigrante, além do que havia o forte temor por partes das elites locais de que a população negra liberta tomasse a nação, transformando-a num novo Haiti¹¹. Esse temor de um país negro impulsionou o processo de imigração de europeus, os quais teriam a função de embranquecer o país e colocar o Brasil nos trilhos da modernidade.

¹¹ A revolução Haitiana (1791-1804) consistiu na primeira rebelião de escravos bem sucedida na história. O massacre da população branca decorrente, e a tomada do poder da ilha do Haiti por pessoas de ascendência africana causava pavor nas elites das colônias da época.

Na verdade, as raízes da ideologia do branqueamento da população se relacionavam à crença de que um país de maioria negra não teria futuro. Essa ideologia inspirava-se em pseudo-teorias baseadas no darwinismo social¹², que defendiam que os atributos externos e fenotípicos eram elementos definidores de moralidades e do devir dos povos. Tratava-se, portanto, de um “modelo que implicava na crença num clareamento geral – não só físico, mas também moral e mesmo social – tudo em menos de um século e no espaço de três gerações” (SCHWARCZ, 2012, p. 27).

Ainda no final do século XIX, no referente ao campo jurídico, o Código Penal da Primeira República demonstrava o interesse da classe dirigente do Brasil em primeiro buscar garantir a repressão antes mesmo de garantir direitos. Esta lei criminalizava, sobretudo, a capoeiragem e o curandeirismo, tendo como público-alvo, preferencialmente, os escravizados recém e formalmente libertos.

Por sua vez, a constituição de 1891, também avançou nesse aspecto, prevendo tão somente um modelo de igualdade formal de direitos que não considerava, de forma adequada, a necessidade de integração da população negra e liberta. Ao mesmo tempo, crescia no país uma série de discursos e explicações sobre as diferenças entre as raças, com representações negativas a respeito do negro. Dito de outro modo, ao mesmo tempo em que nascia a República brasileira, o racismo era afirmado no pensamento social.

Durante os anos 1930, o pensamento social muda de direção durante o Estado Novo, e passa-se a se exaltar a miscigenação brasileira, concebida não mais como veneno, e sim como redenção. Neste contexto, inicia-se no país a construção da ideologia do “mito da democracia racial”, inspirada na obra *Casa Grande e Senzala* (1933), de Gilberto Freyre, a qual oferece uma nova visão sobre o cruzamento entre raças, dessa vez, de forma positiva, como se a miscigenação significasse tolerância.

Santos (2002) ressalta que não se pode negar a importância que a obra de Gilberto Freyre teve numa época de silêncio sobre a questão racial no Brasil, trazendo a questão do negro sob uma nova ótica, não mais como escravo ou cidadão de segunda classe, mas como um dos elementos que por meio de sua cultura influenciou e contribuiu para a formação da nação brasileira.

¹² Por “darwinismo social” entende-se, segundo Banton (2010, p. 123), “a aplicação à sociedade dos princípios que se crê terem sido estabelecidos por Charles Darwin”.

A mesma autora assinala que a figura do “mestiço” assume posição central na perspectiva de Freyre, representando “o ponto de equilíbrio da sociedade brasileira”. Assim, “o Brasil seria o solo propício para uma nova sociedade mais democrática em termos raciais, visto ser fundada sobre a mestiçagem” (IDEM, p. 150). No entanto, isso não significou que o negro passasse a ser visto na mesma categoria que o branco, pois:

Ele [o negro] ainda é o outro, diferente e estranho, portador de uma cultura exótica. Mas agora é o estranho desejado por essas mesmas características. Em Freyre, o negro continua sendo objeto, complemento para o branco que se sobrepõe a ele do alto dos casarões, das casas-grandes e que olha, a distância, para as senzalas. Passa-se, então, a uma apologia da mestiçagem na prática, mas na teoria ela é reconhecida como elemento básico da composição do povo brasileiro (SANTOS, 2002, p. 150).

Por outro lado, a autora lembra que a apologia da mestiçagem empreendida por Freyre é realizada sob a ótica branca, em detrimento do negro. Deste modo, a cultura do mestiço acabava sendo a cultura da negação do negro, uma vez que “sua insistência no caráter do mestiço da população brasileira, se por um lado, é um libelo anti-racista, por outro, é uma defesa do embranquecimento, uma apologia da mestiçagem” (SANTOS, 2002, p. 158).

O apelo à mestiçagem, realmente existente, constituiu-se a partir daí numa prova da não existência do racismo no solo nacional, o que por sua vez ocultava a questão do negro e de suas necessidades. Assim, o mito da democracia racial criou a ilusão de que haveria tratamento igualitário entre brancos e negros, dissimulando os conflitos raciais e o racismo, além de desencorajar futuras reivindicações identitárias por parte dos negros no Brasil, uma vez que não havendo mais “raças”, diluídas no sincretismo do povo brasileiro, não haveria razão para exigir-se igualdade de direitos, deixando esse assunto sob o manto do silêncio e denegação.

No discurso nacionalista desse período, a convivência cultural miscigenada passa a ser enaltecida como modelo de igualdade racial, enquanto que a “desigualdade e a violência do dia a dia são como que desprezadas, tudo em nome de uma visão idealizada da ‘nossa raça’, que nesse momento parece suficiente para representar positivamente a nação” (SCHWARCZ, 2012, p. 30).

Para Ferreira (2004), o mito da democracia racial esconde o preconceito e torna muito mais difícil o combate efetivo da injustiça imposta a indivíduos e grupos

étnico-raciais diversos do branco-europeu. O mito também difunde a crença de que se os negros não atingem os mesmos patamares que os não-negros, é por sua própria culpa, ignorando assim as desigualdades seculares que a estrutura social cria em prejuízo dos negros.

O mito da democracia racial revelou-se, portanto, como uma verdadeira ideologia para o mascaramento realidade, atuando, conforme Carlos Moore (2012), como “mitoideologia” eficaz na manutenção do *status quo* sociorracial durante praticamente um século, além de representar um sério obstáculo ao avanço da sociedade brasileira.

Vale ressaltar que, até a da promulgação da Constituição Federal de 1988, a única referência legal existente para a penalização do racismo foi a chamada Lei Afonso Arinos, Lei 1.390/51, da década de 50, a qual considerava a discriminação racial como uma mera contravenção penal e, com isso, teve pouca repercussão social no sentido de se punir efetivamente práticas de racismo na sociedade, haja vista que raríssimas foram as condenações fundamentadas nesta lei, demonstrando, mais uma vez, que o sistema de justiça brasileiro tratava o racismo como algo de menor relevância

Entretanto, não foi apenas no campo jurídico que as necessidades da população negra foram colocadas em segundo plano pelo Estado brasileiro, já que essa espécie de, digamos assim, “apatia institucional”, se disseminava nos diversos campos de atuação estatal, agravando ainda mais a vida dos descendentes daqueles que com seu trabalho, e sangue, construíram este país.

No referente à educação, o quadro não diferia muito, uma vez que tendo seu acesso à educação dificultado e até interdito¹³ ao longo do século XIX, a população negra brasileira chegou ao século XX com grande analfabetismo e deficiência educacional.

Para piorar este quadro, Dávila (2006) assinala que nas primeiras décadas do século XX, quando as instituições educacionais contemporâneas no Brasil começaram a ser formadas, as políticas educacionais se pautavam numa visão que tendia a enxergar os pobres e os negros como um fator de degeneração da

¹³ No período Imperial, várias províncias proibiam legalmente a frequência de escravos às aulas públicas, tal como o decreto nº 15, de 1839, que tratava da instrução primária na província do Rio de Janeiro, determinando que eram proibidas de frequentar as escolas públicas os escravos, os pretos africanos, ainda que livres ou libertos.

população brasileira. O movimento de educação pública foi tomado pelo consenso de que a degeneração era adquirida e poderia ser “curada”. Assim, não apenas educadores, mas também diversos médicos e especialistas em saúde pública passaram a ocupar cargos de administração na educação. Eles aplicavam nas escolas públicas teorias eugênicas em nome da constituição da “raça brasileira”, isto é, uma concepção idealizada pelas elites da época que via o branqueamento racial como o futuro e a “redenção” do país.

De acordo com Dávila (2006), a eugenia consistia numa tentativa científica voltada para o “aperfeiçoamento” físico e mental da população nacional, combinando diferentes teorias sobre raça, hereditariedade, cultura e influência do ambiente nos indivíduos. Inspiradas no racismo científico europeu e norte-americano, diversas associações eugênicas foram criadas no Brasil nas duas primeiras décadas do século XX. Os eugenistas brasileiros eram compostos por um conjunto de médicos, cientistas e cientistas sociais os quais nutriam o desejo nacionalista de retirar o país da degeneração gerada pela mistura de raças e culturas, assim como pela pobreza e costumes primitivos e insalubres então existentes. O mesmo autor ainda explica que os eugenistas:

consagravam seus objetivos como o ideal de uma ‘raça brasileira’. A raça era um processo em desenvolvimento – uma etnicidade comum a que todos os brasileiros iriam pertencer assim que removessem as condições culturais e higiênicas inferiores. Os professores ensinavam aos alunos que ser parte da raça era a chave para a cidadania e o sucesso. Na prática, isso significava o branqueamento comportamental: ou seja, descartar as práticas culturais africanas e indígenas. Até mesmo os brasileiros que não eram descendentes de europeus podiam ser membros da raça (DÁVILA, 2006, p. 56).

Em que pese os programas de educação pública da primeira metade do século XX terem trazido de algum modo benefícios às crianças pobres, com o fornecimento de certo grau de atendimento médico e de educação higiênica e nutritiva, elas eram, por outro lado, reduzidas a objetos de análise, sendo submetidas a experimentos cujas conclusões contribuía para a manutenção de um sistema de pressuposições sobre classe e raça que discriminava a maioria dos estudantes de escolas públicas. A partir do final da Segunda Guerra Mundial, a eugenia perdeu sua legitimação, mas as instituições, práticas e pressuposições criadas por ela continuaram a influenciar a educação brasileira, repercutindo no perfil

do professorado e nos currículos escolares que continuavam eugênicos e eurocêntricos (DÁVILA, 2006).

Não por outro motivo, uma das bandeiras prioritárias dos movimentos negros pós-abolição foi a da defesa da educação. Embora a abolição estivesse vinculada a outros interesses que não particularmente o atendimento das necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais do negro, ela “lhe abriu a possibilidade de organizar-se em condições diferentes daquelas da escravidão, com graus significativamente diferentes de liberdade” (DOMINGUES, 2008, p. 518).

Deste modo, no início do século XX surge o movimento negro brasileiro, como herdeiro e continuador de uma longa luta de resistência que se travava desde o início da formação do Brasil, por intermédio de diversas iniciativas, tais como a resistência quilombola, o movimento abolicionista e as revoltas negras como a dos Malês e a de Búzios (NASCIMENTO, 2008).

É necessário consignar, no entanto, que apesar possuírem como objetivo comum o combate ao racismo e a busca pela melhoria de vida da população negra, o movimento negro ao longo do século XX é um fenômeno complexo que assumiu diversas formas de atuação ao longo do tempo, podendo ser dividido, conforme Santos (*apud* PEREIRA, 2013), em movimento negro em “sentido amplo”, abrangendo todas as entidades de qualquer natureza, e todas as ações de qualquer tempo; e, em movimento negro em “sentido estrito”, que por sua vez abrange apenas as entidades e ações dos últimos cinquenta anos, dedicados explicitamente à luta contra o racismo.

As primeiras organizações de afro-brasileiros eram entidades de cunho social como associações sociais e recreativas, que atuavam como instrumento de luta coletiva, funcionando como uma rede de solidariedade entre os negros para combater a discriminação racial e o tratamento diferenciado em relação à população branca.

Em torno dessas associações surgiu também a imprensa negra, que funcionava como porta-voz dessas entidades, refletindo as discussões e preocupações relevantes à comunidade negra na época. De acordo com Nascimento (2008), esta imprensa:

divulgava e expressava a dimensão, que hoje poderia ser caracterizada como mobilização pela efetivação da cidadania. Incluía a denúncia do que

se chamava 'preconceito', vocábulo que se referia ao racismo e à discriminação racial, e a ação para superar a exclusão do negro do mercado de trabalho, do sistema de ensino, da atividade política e da sociedade civil (NASCIMENTO, 2008, p. 96).

Para Cardoso (2011), esses jornais constituem um fato único no Brasil, revelando a intenção de manter, por parte dos negros, um espaço ideológico e informativo independente que servisse como veículo organizacional da comunidade negra. Segundo o autor, entre 1903 e 1963, surgiram mais de 20 jornais escritos por negros, dentre os quais podem ser citados os seguintes:

Em 1916, surgem os periódicos *A Rua* e *O Xauter*; em 1918, *O Alfinete*; em 1919, *A Liberdade* e *O Bandeirante*; 1920, *A Sentinela*; 1922, *O Kosmos*; 1923, *O Getuliano* e o *Progresso*; em 1932, a *Chibata*; em 1933, *A Evolução* e a *Voz da Raça*; em 1936 *A Alvorada*; em 1946, o *Senzala*; em 1950, o *Mundo Novo*; em 1954, o *Novo Horizonte*; em 1957, o *Notícias de Ébano*; em 1958, *O mutirão*; em 1960, *O Hifen* e o *Niger*; em 1961, o *Nosso Jornal* e em 1963 o *Correio d'Ébano* (CARDOSO, 2011, p. 30).

Dentre as organizações afro-brasileiras surgidas até aquele momento, a maior e mais prestigiada foi a Frente Negra Brasileira (FNB), criada na cidade de São Paulo em 16 de setembro de 1931. Essa organização teve, à época, grande receptividade por parte da população de ascendência africana, contando com milhares de afiliados e atuando não apenas na capital, mas também no interior e com delegações até em outros estados.

Como nos conta Domingues (2008), a FNB nasceu numa conjuntura de polarização política em que os partidos até então existentes não contemplavam em seus programas a luta em favor da população negra. Daí, aproveitando a vasta experiência acumulada em suas associações, um grupo de "homens de cor"¹⁴ fundou esta entidade, que expressava a capacidade de união e luta dos negros na década de 1930.

Para Nascimento (2008), a FNB consistia num movimento de massas que protestava contra toda forma de discriminação racial que excluía o negro do emprego, do sistema de ensino, e que também o segregava em espaços sociais como cinemas, barbearias, restaurantes, hotéis, dentre outros. A respeito disso, a

¹⁴ O autor utiliza essa expressão em alusão ao termo corrente, nas primeiras décadas do século 20, no contexto brasileiro em referência a pessoas negras (DOMINGUES, 2008).

autora apresenta alguns exemplos de discriminação existentes na cidade de São Paulo, que contrapõem ao mito da democracia racial:

Na indústria paulista, até 1945 não entrava negro, como na tecelagem, por exemplo. Em todas as indústrias. [...] os teares da tecelagem eram só para os filhos de italianos e, em outras fábricas, indústria de calçado por exemplo. [...] o interior de São Paulo era característico. O negro não entrava em jardins públicos; enquanto o branco passeava no centro dos jardins, o negro passeava fora. Em campinas, não tinha dúvida. Em Bebedouro, o jardim mais bem iluminado era frequentado por brancos (LEITE, 1968 *apud* NASCIMENTO, 2008, p. 103).

A FNB concebia a educação como um instrumento eficaz para se atacar o preconceito e elevar o nível educacional e cultural da população negra. Suas lideranças começaram a desenvolver, ainda que de forma embrionária, um posicionamento crítico em relação ao tratamento recebido pelos alunos negros no sistema de ensino, bem como quanto à forma preconceituosa com que a história dos negros era retratada nos dos livros didáticos (DOMINGUES, 2008).

Numa época em que os afrodescendentes eram excluídos da educação formal e frequentemente crianças e jovens eram hostilizados na própria sala de aula, a FNB instava a comunidade negra por meio de seu periódico “A voz da raça”, criado em 1933, a buscarem sempre a escolarização, pois acreditava-se que este seria o único meio de romper com a discriminação. Mas não ficou apenas no discurso, pois a FNB também oferecia cursos de alfabetização para jovens e adultos, e cursos primários, buscando solucionar o flagelo do analfabetismo que assolava a população negra¹⁵.

Contudo, a manutenção de um projeto escolar exigia muito esforço por parte de seus membros em face de limitações financeiras, pedagógicas e de infraestrutura. Apesar disso, ressalta o autor que “com a fundação de uma escola, o negro tomou para si a tarefa de educar seus pares” (DOMINGUES, 2008, p. 532).

Conforme ganhava representatividade no cenário nacional, crescia a ideia de transformar a FNB em organização política, fato este concretizado em 1936. Porém, o primeiro partido político negro brasileiro não teve tempo de demonstrar seu potencial nas urnas, visto que em 10 de novembro de 1937, Getulio Vargas fechou o Congresso Nacional e implantou a Ditadura do Estado Novo, suprimindo direitos e liberdades individuais.

¹⁵ Domingues (2008) também esclarece que na época haviam outras organizações com iniciativas similares de ofertar cursos de alfabetização de jovens e adultos.

Por fim, em 2 de dezembro daquele ano, mediante decreto, os partidos políticos foram abolidos, sendo declarados ilegais, inclusive o Partido da Frente Negra Brasileira, a qual encerrou suas atividades alguns meses antes das comemorações dos 50 anos da abolição da escravatura no Brasil.

Não obstante a repressão vigente no período do Estado Novo, a comunidade negra continuava organizada em entidades sociais, tais como clubes, irmandades e em comunidades religiosas de terreiros. Estas últimas ainda sofriam toda sorte de repressões pela polícia e pela religião oficial. Cabe ressaltar que até aquele momento, o foco maior das organizações do movimento negro se concentravam na integração definitiva da população negra na sociedade brasileira.

Com o fim do Estado Novo, o período compreendido entre 1945 até 1960, o movimento negro retoma sua atuação política por meio da fundação de diversas organizações espalhadas por vários estados, as quais, juntamente com a imprensa dessa época, diferiam-se por apresentar “uma consciência internacional mais evoluída” (NASCIMENTO, 2008, p. 118).

Nessa época, crescia e se consolidava no Brasil a ideologia da democracia racial que dificultava a construção de um movimento de massas da mesma envergadura da Frente Negra Brasileira. Apesar disso, no ano de 1944, foi fundado na cidade do Rio de Janeiro o Teatro Experimental do Negro – o TEN. Consoante Nascimento (2008), o TEN consistiu na primeira entidade do movimento negro a ligar, tanto na teoria quanto na prática, a atuação política com a afirmação e valorização da cultura brasileira de origem africana, introduzindo, deste modo, uma nova abordagem à luta negra do século. Nas palavras de seu idealizador e fundador Abdias do Nascimento:

[...] pretendi organizar um tipo de ação que a um tempo tivesse significação cultural, valor artístico e função social. De início havia necessidade urgente do resgate da cultura negra e seus valores, violentados, negados, oprimidos e desfigurados. [...] o negro não deseja ajuda isolada e paternalista, como um favor especial. Ele deseja e reclama um status elevado na sociedade, na forma de oportunidade *coletiva*, para todos, a um povo com irrevogáveis direitos históricos. [...] a abertura de oportunidades reais de ascensão econômica, política, cultural, social, para o negro, *respeitando-se sua origem africana* (ABDIAS DO NASCIMENTO, 2004, *apud* NASCIMENTO, 2008, p. 121).

Seguindo a mesma linha de atuação das organizações da época, o TEN concebia a educação como prioridade para a comunidade afro-brasileira, passando

também a ofertar cursos de alfabetização para as camadas populares, as quais eram complementados com aulas de cultura em geral e palestras. É relevante destacar este aspecto do TEN, o qual, reconhecendo o alijamento do sistema de ensino e a inferiorização cultural como elementos de opressão, buscava reabilitar e valorizar a herança cultural e a identidade humana do negro (NASCIMENTO, 2008).

Além da atuação artística, o TEN patrocinou eventos de artes plásticas e concursos de beleza, que enalteciam os padrões estéticos afro-brasileiros. Também organizou eventos de caráter sociopolítico, dos quais destacam-se a *Convenção Nacional do Negro* (1945-1946), a *Conferência Nacional do Negro* (1948-1949), e o *1º Congresso do Negro Brasileiro* (1950). O TEN também possuía seu canal próprio de comunicação, o jornal “*Quilombo*”, por meio do qual denunciava o racismo presente em instituições de caridade e em escolas, documentando as instituições que não aceitavam negros.

Nesta conjuntura também ocorria a Assembleia Constituinte de 1946. Mas a questão negra foi ignorada, não sendo aprovada a inclusão de uma medida proibitiva da discriminação racial na nova Constituição. Apesar da mobilização e as denúncias das diversas organizações que compunham o movimento social afro-brasileiro na primeira metade do século XX, o negro continuava sendo submetido à discriminação diária nos diversos espaços sociais e institucionais, sendo barrado em teatros, boates, clubes, escolas e empregos, além do próprio processo político. Tudo isso se mostrava como algo normal e comum aos olhos da elite política e da grande imprensa da época, que não via motivos para a proibição legal da discriminação, pela ausência de “exemplos concretos”. Mas um evento acabou mudando as coisas, como nos conta Nascimento (2008):

[...] só em 1950, quando a coreógrafa norte-americana Katherine Dunham e a cantora lírica Marian Anderson foram discriminadas no Hotel Esplanada em São Paulo, setores da elite política nacional começaram a reconhecer a existência de ‘exemplos concretos’. Foi ressuscitada, então, a proposta da Convenção Nacional do Negro, publicada cinco anos antes, sem que sua autoria fosse, no entanto, creditada à Convenção. Apresentado o projeto à Câmara do Deputados, a medida passou no Congresso batizada agora de ‘Lei Afonso Arinos’, dispositivo que pouco contribuiu para impedir a discriminação racial (NASCIMENTO, 2008, p. 128).

Como se percebe, foi necessário a repercussão negativa da ocorrência de um episódio de discriminação racial envolvendo personalidades estrangeiras para que a

elite branca brasileira permitisse a criação de uma medida legal que criminalizasse essa prática. Assim, em 3 de julho de 1951, nascia a primeira lei anti-discriminação racial do Brasil, doravante conhecida como Lei Afonso Arinos, mas como pouca efetividade na prática, já que enquadrava essa conduta tão somente no campo das contravenções penais.

Os anos que se seguiram ao Golpe Militar de 1964, como era de se esperar de um regimento de exceção, acabaram infligindo forte controle sobre as iniciativas do movimento negro, forçando o recuo das organizações negras e a desarticulação de todos os movimentos sociais brasileiros (CARDOSO, 2011). No mesmo sentido, Nascimento (2008) assinala que “no período do regime militar brasileiro, a repressão ao movimento negro figurava entre as prioridades da segurança nacional” (IDEM, p. 155).

Assim sendo, os anos de 1970 se caracterizariam como um período de extrema repressão, de modo que qualquer manifestação cultural ou política que destoasse do pensamento da ordem vigente era cuidadosamente vigiada e duramente reprimida. No entanto, isso não impediu a rearticulação do movimento negro com o gradual surgimento por todo o Brasil de diversas entidades negras que visavam a autoafirmação e a recuperação da identidade étnica e cultural.

Na segunda metade dos anos 1970 essas organizações e grupos negros ganham um novo impulso, reafirmando a resistência negra no combate ao racismo e a opressão no Brasil. Assim, em 7 de julho de 1978, durante um protesto nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo é lançado publicamente o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, retomando a luta política contra o racismo no Brasil. Esse ato foi uma manifestação histórica, “rompendo, assim com o silenciamento político da sociedade civil imposto pelo poder militar” (CARDOSO, 2011, p. 40).

Depois de uma sucessão de períodos autoritários e de golpes que marcaram a vida republicana brasileira, o processo de abertura política e de redemocratização dos anos 80 marca uma mudança significativa no tratamento da questão étnico-racial negra, com o surgimento de uma nova forma de atuação política de negras e negros brasileiros, os quais passaram a atuar por meio dos movimentos sociais, sobretudo de caráter identitário, trazendo novas formas de atuação e reivindicação política (GOMES, 2010a).

O próprio termo “raça”, conceito cunhado para classificar os homens em raças superiores ou inferiores, foi ressignificado pelo Movimento Negro e por vários estudiosos do campo das relações raciais no Brasil, passando a ser entendido como uma construção social e histórica:

Ela [a raça] é compreendida também no seu sentido político como uma resignificação do termo construída na luta política pela superação do racismo na sociedade brasileira. Nesse sentido, refere-se ao reconhecimento de uma diferença que nos remete a uma ancestralidade negra e africana. Trata-se, portanto, de uma forma de classificação social construída nas relações sociais, culturais e políticas brasileiras (GOMES, 2010a, p. 98).

No final do século XX, GOMES (2010a) esclarece que há um amadurecimento e uma mudança na atuação do Movimento Negro, que, por um lado, começa a exigir uma postura mais incisiva do Estado diante da desigualdade racial, reivindicando políticas de ações afirmativas e, por outro, passa a buscar a inserção de quadros políticos e de intelectuais negros no interior do próprio Estado, visto que, quando comparada ao segmento branco, a representatividade da população negra nos escalões do poder era precária e, por vezes, subalterna.

A autora explica que este movimento social busca uma mudança mais ampla que acaba beneficiando toda a população brasileira e não apenas o segmento negro, com base no entendimento de que a superação do racismo e da desigualdade sócio raciais favorecem transformações éticas e solidárias por toda a sociedade, permitindo o exercício da justiça social e da cidadania com a garantia da diversidade.

A mobilização política do Movimento Negro pouco a pouco obteve conquistas no sentido da criação de políticas voltadas para a diminuição das desigualdades sócio raciais e o combate ao racismo, concretizadas na forma de políticas inclusivas e reparatórias, como as reservas (cotas) de vagas nas universidades; a criação de órgãos governamentais voltados para o atendimento das necessidades da população afro-brasileira, como a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR¹⁶; e de leis que visam o resgate da contribuição do povo negro para a cultura nacional – a Lei 10.639/2003 é significativa nesse aspecto. Dito de outro modo, como bem destaca o antropólogo Kabengele Munanga (2012, p.

¹⁶ A SEPPIR foi criada pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, convertida na Lei nº 10.678, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República nasce do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro.

16)¹⁷, “pela primeira vez se discutem no âmbito do governo e da sociedade, políticas para a superação das desigualdades entre brancos e negros, engendradas pelo racismo à brasileira”.

Essas recentes conquistas são frutos da atuação incisiva e incansável do movimento negro brasileiro, o qual, inspirado nos processos de luta e de resistência negra do passado, como o quilombismo¹⁸, acrescenta um novo olhar à participação do negro na história e cultura nacional.

No entender de Silva (2013b), o caráter tardio dessas conquistas de direitos dos negros no Brasil encontra fundamento no cultivo do mito da democracia racial no imaginário social, nutrido e incentivado pelas elites locais, como também nas vicissitudes sociais e políticas que marcaram a história do país. Uma sucessão de regimes paternalistas ou autoritários impediram o desenvolvimento de uma articulação política que viabilizasse mudanças de caráter geral para a população afro-brasileira.

No referente à educação, embora as primeiras organizações do início do século XX tivessem lutado pelo acesso dos afro-brasileiros à instrução formal, acreditando que a educação formal representaria um fator decisivo para a sua integração socioeconômica e ascensão social; acabaram percebendo mais tarde que a escola também tinha responsabilidade pela reprodução de imagens estereotipadas do negro, as quais inferiorizavam sua cultura, desqualificava o continente africano, e mesmo quando personagens negros apareciam com algum tipo de destaque, eles vinham sempre em segundo plano em face da primazia dada ao homem branco na história do Brasil e do mundo.

Diante disso, os movimentos negros incluíram na pauta de suas reivindicações a inclusão nas escolas do estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e o negro na formação da cultura nacional.

¹⁷ Na introdução da obra *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo* (MOORE, 2012).

¹⁸ Expressão cunhada pelo artista, professor, escritor e ex-senador Abdias do Nascimento (1914-2011), que enxergava o fenômeno dos quilombos como um autêntico movimento de resistência física e cultural, preenchendo uma importante função social para a comunidade negra, além de desempenhar um papel importante para sua sustentação. Para Nascimento (2009), os quilombos assumem variadas formas, seja os ilegais, tal como os conhecemos, seja os permitidos pela sociedade dominante, que formam uma rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, terreiros, tendas, escolas de samba, dentre outros. Todos eles compõem uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história.

Segundo Santos (2005), essa reivindicação já se fazia presente, inclusive, na declaração final do 1º Congresso do Negro Brasileiro, em 1950, o qual previa, dentre outros pontos: “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisa, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1968 *apud* SANTOS, 2005, p. 23).

O aludido autor informa que essa mesma reivindicação se intensificou, fazendo-se presente, de uma forma ou de outra, em outros momentos significativos da luta dos movimentos negros na esfera educacional, como em 1978; em 1987, foi apontado na *Convenção Nacional do Negro pela Constituinte*; e na década de 1990, com a *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, realizada em Brasília em 1995. Alguns pontos dessas reivindicações chegaram a ser atendidas pelo Estado brasileiro na década de 1990, como a revisão ou retirada de livros didáticos em que o negro era retratado de forma negativa.

Vale destacar que no início da década de 1980, Abdias do Nascimento, então Deputado Federal, já havia proposto um projeto de lei 1332/83 (BRASIL, 1983), que dispunha sobre ações compensatórias, visando a implantação do princípio da isonomia social do negro em relação aos demais segmentos étnicos. Dentre suas propostas tratava da alteração dos currículos escolares, para incorporar as contribuições positivas dos africanos e seus descendentes à cultura brasileira, bem como a eliminação nos currículos de referências depreciativas ao negro.

Porém, tanto o referido projeto de lei, o qual fora arquivado, quanto outras iniciativas legais surgidas ao longo do século XX, que visavam combater a discriminação racial ou diminuir a desigualdade social que afetava a população negra no Brasil, não receberam a devida importância pela elite política nacional. Isso decorria de um imaginário profundamente impregnado pelo mito da democracia racial, que ao mesmo tempo em que negava a existência de discriminação racial no país, tratava de maneira diferenciada os segmentos étnicos existentes no país, seja negando direitos, seja afirmando discriminações, tal como podemos observar na lei de imigração, constante do Decreto Lei nº. 7.967/1945, que vigorou até o ano de 1980:

Art. 2º Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as

características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional (BRASIL, 1945).

Como podemos observar acima, a permanência por longos anos de um dispositivo explicitamente discriminatório no ordenamento jurídico brasileiro, revogado apenas na década de 1980, bem como a pouca importância dada à questão do negro na educação, denuncia a existência nas esferas públicas brasileiras de um “racismo institucional”¹⁹.

No referente à esfera educacional, foi apenas no ano de 2003 que o movimento social negro brasileiro viu concretizada por meio da edição da Lei nº. 10.639 sua demanda por instrumentos legais que trouxesse aos currículos escolares referenciais culturais de matriz africana e afro-brasileira. A Lei nº. 10.639/03 pode ser considerada como o resultado de uma longa luta pelo direito à educação, bem como pelo direito ao acesso à história do povo negro, retratada livre de estereótipos e de maneira positiva.

Como se verá no capítulo seguinte, a superação do racismo na sociedade brasileira também perpassa pelas instituições sociais responsáveis diretamente pelos processos de formação humana. Assim, a Lei nº. 10.639/03 insere esse debate no interior da escola, buscando problematizar o racismo existente na sociedade brasileira e ampliar os olhares em relação ao currículo escolar.

¹⁹ De acordo com Werneck (2013), o racismo institucional pode ser compreendido como mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados, atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeitos nestes grupos.

2 A LEI 10.639/2003 E A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

2.1 A LEI 10.639/2003 COMO POLÍTICA AFIRMATIVA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

A Lei 10.639/2003, editada em 09 de janeiro de 2003, insere-se no conjunto de políticas de ações afirmativas que surgiram, embora tardiamente, no cenário institucional brasileiro como fruto das lutas sociais do Movimento Negro pelo direito à educação, entendido aqui como o “direito à vivência digna, aos conhecimentos, à história, às práticas, às crenças e aos valores dos diferentes grupos étnico-raciais que compõem a sociedade Brasileira” (GOMES, 2010b, p. 627).

Essa lei alterou a principal legislação educacional do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN/96, incluindo o Art. 26-A que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas públicas e privadas, abrangendo todo o currículo oficial. Esta alteração busca combater o processo de exclusão que historicamente traduziu-se na subalternização de elementos culturais de origem africana no espaço escolar, em prejuízo dos estudantes afrodescendentes.

Para regulamentar e ampliar seu alcance, foram editados o Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº. 03/2004, a Resolução CNE/CP nº. 01/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais²⁰ e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além do Plano nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2008.

Para Gomes (2010b), esses instrumentos legais requalificam o direito à educação, incluindo neste o direito à diferença. No entanto, para serem efetivados é

²⁰ De acordo com as Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais, a palavra “raça” não é entendida em termos biológicos, típicos das concepções do século XIX há muito tempo superadas, mas sim como uma construção social frequentemente utilizada nas relações sociais brasileiras para explicar como determinados aspectos físicos (cor da pele, cabelo, etc.) influenciam, interferem e até determinam o lugar social dos sujeitos no interior dessa sociedade. Com a ressignificação efetuada pelo Movimento Negro, o termo raça passou a ser utilizado num sentido político e de valorização do legado africano. No que se refere ao termo “étnico”, na expressão étnico-racial, ele “serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, européia e asiática” (BRASIL 2004, p. 13).

necessário muito mais do que a mera presença no texto legal, requerendo por conta disso, a implementação de iniciativas políticas e ações orientadas à garantia da educação das relações étnico-raciais e da igualdade racial numa perspectiva mais ampla.

Nesse sentido, a Lei nº. 10.639/03 insere-se no rol de políticas de Ações Afirmativas, ou seja, políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização, dirigidas à correção das desigualdades raciais e sociais, realizadas por meio da oferta de tratamento diferenciado à população afrodescendente com vistas a corrigir as desvantagens e marginalização criadas e mantidas pela estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2004).

Essas políticas públicas visam dar tratamento isonômico às referências culturais de matriz africana que compõe a cultura nacional, as quais por muito tempo foram ignoradas e, pior, reiteradamente depreciadas por meio de políticas estatais que visavam o branqueamento da população brasileira trazendo sérios danos psicológicos e educacionais aos descendentes de africanos no Brasil. Ressalte-se que essa política inclusiva representou também um grande passo para a consolidação da democracia no país, dando cumprimento aos preceitos constitucionais²¹ que asseguram igualdade de condições de vida e de cidadania.

Ao resgatar e valorizar a cultura afro-brasileira e africana, a educação das relações étnico-raciais constitui uma importante ferramenta de combate ao racismo e à discriminação no campo educacional. Nesse sentido, Foster (2015), assinala que diversos estudos têm comprovado a existência de processos de manutenção do racismo na escola, que perpassam o imaginário, as práticas, os conteúdos e as relações interpessoais que compõem o universo educacional, embora nem sempre sejam percebidos pelos professores, os quais, na maioria das vezes, negam sua existência, contrariando todas as evidências.

Vale consignar que no ano de 2008, a partir da mobilização política dos povos indígenas, foi editada a Lei 11.645, que incluiu a obrigatoriedade do ensino da “história e cultura indígena” juntamente com a história e cultura afro-brasileira, alterando, portanto, o artigo 26-A²² da LDBEN/96. Apesar de reconhecermos a

²¹ Em especial *vide* o Art. 5º, I; Art. 210; Art. 206, I; o § 1º do Art. 242; Art. 215 e Art. 216, todos da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

²² Com as alterações trazidas pela Lei nº. 11.645/2008 o artigo 26-A da LDBEN/96 passou a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio,

relevância da causa indígena, o foco da presente pesquisa se restringirá à questão negra na educação. Nesse sentido, seguimos o entendimento de Nogueira (2014a), segundo o qual a adoção da Lei nº. 10.639/03 para se referir à história e cultura afro-brasileira e africana, e da Lei nº. 11.645/08 para se referir apenas à história e cultura indígena, não se trata de ignorância legal, mas de uma opção política e pedagógica, dado que:

a leitura do movimento negro e de vários especialistas em educação das relações étnico-raciais é de que o marco simbólico e político da Lei 10.639/03 não deve ser perdido e, neste sentido, não se trata de uma abordagem equívoca que ‘esquece’ que a Lei 10.639/03 teria sido substituída formalmente pela Lei 11.645/08. Mas o uso da Lei 10.639/03 é interpretado como um registro político que identifica nesse inciso marco legal, um divisor histórico e político que nasceu de uma agenda do movimento negro (NOGUERA, 2014a, p. 17).

O Parecer CNE/CP nº 03/2004 assevera que a educação das relações étnico-raciais é uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e discriminações que atingem particularmente os negros. Segundo o Parecer, os conteúdos de história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos devem conduzir à educação de relações étnico-raciais positivas, ou seja, ambos estão vinculados um ao outro (BRASIL, 2004).

O mesmo documento enfatiza que o sucesso das políticas estatais, institucionais e pedagógicas que visam a reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, depende, necessariamente, da criação de um ambiente escolar onde todos os alunos sintam-se valorizados e apoiados; da reeducação das relações entre negros e brancos, chamada de relações étnico-raciais; e, do trabalho conjunto e articulado entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais, haja vista

públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil; § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL, 1996).

que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se restringem apenas à escola (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 representa uma verdadeira oportunidade para a educação brasileira problematizar a visão de mundo eurocêntrica e as ideologias que historicamente inspiraram a construção dos currículos escolares. Além disso, ao questionar a matriz etnocêntrica que perpassa os conteúdos reproduzidos na escola, possibilita, por outro lado, a ampliação e o enriquecimento dos saberes cultivados em sala de aula.

Para Carlos Moore (2012), com a Lei 10.639/2003, o Brasil sinaliza aos olhos do mundo possibilidades de transformação importantes e, se aplicada com o devido vigor e rigor, poderia ter um impacto permanente nas consciências das gerações vindouras. Nas palavras do referido autor, a implementação pioneira da Lei 10.639/03:

abriu uma nova porta para a sociedade inteira reavaliar as bases da fundação do Brasil, como entidade histórica nos tempos modernos, e reconsiderar as relações étnico-raciais nele travadas. Desse modo, poder-se-ia enxergar a Nação brasileira por meio da experiência da população, que conforma, hoje, a metade do País, e não somente, como até então vinha acontecendo, por meio da experiência da população brasileira de origem europeia (MOORE, 2012, p.22).

Outra repercussão de relevância trazida pelo artigo 26-A da LDBEN/96 à educação brasileira, refere-se à necessidade da adequada formação dos docentes para a diversidade étnico-racial e suas repercussões pedagógicas. Muitos professores não estão habilitados para lidarem com essa temática em sala de aula, o que pode comprometer a efetividade da Lei nº. 10.639/03. Essa problemática encontra suas raízes nas deficiências na formação inicial ou continuada desses profissionais.

Tratando desse assunto, SISS (2010) considera que em sociedades tão estratificadas como a nossa, seja por gênero, classe, cultura, raça ou etnia, as interseções entre políticas educacionais, diversidade étnicorracial e formação de professores são fundamentais para se formar professores com uma prática pedagógica eficiente em sociedades diversificadas. No entanto, continua o autor, no Brasil essas interseções não são levadas em consideração pelos formuladores de políticas educacionais, sendo relegadas quase à invisibilidade. Disso decorre que:

os programas das faculdades de Formação de Professores, na sua maior parte, sistematicamente desconsideram a importância da dimensão das interseções entre diversidade étnicorracial, processos educacionais e formação de professores (SISS, 2010, p. 632).

No entender desse autor, os professores formados na perspectiva da diversidade étnico-racial estarão aptos a perceber e enfrentar ideologias racistas e a desmistificar os valores particulares que muitas das vezes os currículos escolares tentam apresenta-los como gerais ou hegemônicos. Isso também lhes possibilitará combater com eficácia a forma estereotipada e preconceituosa com que a história e cultura dos negros é enfocada nos livros didáticos.

No referente aos currículos escolares, Santomé (2013) assinala que ao se analisar detidamente os conteúdos desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares, chama atenção de maneira marcante a presença de culturas hegemônicas, enquanto que as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários, que não possuem estruturas importantes de poder, frequentemente são silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

Nesse ponto, Gomes (2012) assevera que a introdução obrigatória do ensino de história da África e das culturas Afro-Brasileiras nos currículos das escolas da educação básica representa um passo para a ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira, mas, para isso, tais conteúdos não podem ser percebidos como mais um conjunto de conteúdos ou disciplina, e sim como uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política. Dessa forma, continua a autora:

a lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte de um projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação anti-racista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença (GOMES, 2010a, p. 106).

Nesse passo, pode-se afirmar que a Lei 10.639/2003 inscreve-se num paradigma que compreende não haver hierarquias entre conhecimentos, saberes e culturas, contrapondo-se a toda uma história de dominação e imposição de um

imaginário que hierarquiza e inferioriza culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto: o eixo do Ocidente ou o “Norte” colonial (GOMES, 2012, p. 102). A referida autora nos lembra, que a Lei 10.639/2003 e suas diretrizes, além de concretizarem uma antiga reivindicação do Movimento Negro para a educação, apontam para a descolonização do currículo, que por sua vez implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo:

Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente (GOMES, 2012, p. 107).

No mesmo sentido, Ferreira e Silva (2013a) assinalam que as reivindicações dos Movimentos Sociais Negros favoreceram a problematização do eurocentrismo presente nos currículos escolares como herança colonial. As marcas da herança colonial²³ representam, de um lado, o que não nos foi ensinado sobre história e cultura da África, dos Afro-Brasileiros e dos povos Indígenas, e, de outro, indicam que o que é ensinado dessas histórias e culturas é feito sob o recorte do imaginário europeu.

Desse modo, quando o currículo escolar não silencia as outras histórias e culturas, trata-as sob uma visão imperialista da lógica eurocêntrica, manifestando-se em práticas curriculares alicerçadas na dinâmica da hierarquização, da subalternização e do silenciamento em função da ascensão da história e cultura dos povos ditos modernos e civilizados (FERREIRA; SILVA, 2013b).

Outra relação silenciada no currículo, ainda segundo Ferreira e Silva (2013a), é de ordem epistemológica, visto que:

muitas vezes a discussão no território curricular fica restrita aos conteúdos a serem ensinados: quem os seleciona? Como são selecionados? Quais foram selecionados?... Mas não se discute que epistemologias estão presentes na metodologia da escolha dos conteúdos e que epistemologias estão embutidas nos conteúdos selecionados e nos silenciados (FERREIRA; SILVA, 2013a, p. 6).

²³ A “herança colonial” se evidencia contemporaneamente como uma “história universal”, que na verdade conta apenas uma versão da história, silenciando tantas outras, buscando negar as diferenças, cristalizar identidades e manter a hegemonia de um único padrão estabelecido como normal, ou seja, o branco, masculino, heterossexual, cristão, e urbano (FERREIRA; SILVA, 2013a).

A luta por uma educação antirracista e, de modo particular a descolonização do currículo, envolvem muito mais que a inclusão de novos conteúdos, requerendo rupturas nas bases epistemológicas eurocêntricas que sustentam as formas de tratar tais conteúdos nas práticas curriculares, de modo que a história e a cultura Afro-Brasileira e Africana sejam tratadas com o mesmo peso atribuído às histórias e culturas hegemônicas. Assim, a construção da educação das relações étnico-raciais “requer horizontalizar tais relações, superando os discursos que criaram o outro para subalternizá-lo, para então valorizar a participação de todos na construção da história” (FERREIRA; SILVA, 2013a, p. 31).

Portanto, uma educação antirracista, que respeite o caráter multiétnico e plurirracial da nação brasileira, envolve o efetivo exercício da interculturalidade²⁴, entendida aqui como:

uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades ‘outras’ (CANDAU; RUSSO, 2010, p.166).

Diante do exposto, verifica-se que o currículo não se trata de um campo neutro, sendo sempre o resultado de uma seleção, em que a partir de um universo mais amplo, selecionam-se aqueles conhecimentos considerados mais importantes ou válidos para fazerem parte do currículo. No entanto, esta seleção envolve justificativas diferentes, conforme a teoria do currículo a ser adotada.

Para Silva (2013a), as teorias do currículo buscam justificar a escolha de determinados conhecimentos em detrimento de outros, com base no tipo de pessoa que elas consideram ideal, de modo que a cada tipo de sociedade corresponderá um tipo de conhecimento e um tipo de currículo. Portanto, há uma questão de identidade ou de subjetividade como pano de fundo.

²⁴ De acordo com Padilha (2004), a educação intercultural nasce da busca de espaços de encontros, de convivência, de aproximação entre pessoas, grupos e instituições, visando o reconhecimento das diferenças culturais existentes entre eles, estabelecendo-se relações humanas favorecedoras da descoberta de possíveis respostas para as demandas que são apresentadas.

O referido autor explica que o termo “currículo” vem do latim *curriculum* e significa “pista de corrida”, e é no curso dessa corrida – o currículo – que acabamos por nos tornar o que somos. Conforme o autor, o ato de escolher um tipo de conhecimento e um tipo de identidade como a ideal é uma operação de poder. Com base nisso, as teorias do currículo podem ser divididas em teorias tradicionais e teorias críticas e pós-críticas do currículo.

As teorias tradicionais costumam aceitar o *status quo* dos conhecimentos e os saberes dominantes, tomando-os como algo dado e inquestionável, daí que, a partir desta perspectiva, a questão do currículo assume um caráter técnico de “como” implementá-lo: “Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização” (SILVA, 2013a, p. 16).

Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas não se limitam a questionar “o que” ensinar, mas indagam por que determinados conhecimentos e identidades são privilegiados, enquanto que outros são preteridos, isto é, “as teorias críticas e pós-críticas do currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder” (SILVA, 2013, p. 16).

Diante do exposto, entende-se que o surgimento da Lei nº. 10.639/2003 possibilitou o questionamento do currículo escolar e o levantamento de perguntas que há muito tempo eram negligenciadas. Trata-se de uma grande oportunidade para a educação brasileira rever as bases sob as quais se fundamenta.

De igual modo, entendemos que o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana enriquece o currículo na medida em que traz para o cotidiano das escolas, reflexões e conteúdos que contemplam parte significativa da população brasileira, hoje mais da metade da população, formada pelos afrodescendentes. Todos os níveis e modalidades de ensino estão implicados nesta tarefa, devendo trabalhar esta temática como conteúdo de disciplinas.

2.2 A OBRIGATORIEDADE DA FILOSOFIA E DO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA NEGRA NO ENSINO MÉDIO

A presença da filosofia na educação brasileira é marcada por avanços e retrocessos, ora aparecendo nos currículos, ora sendo suprimida, conforme os interesses dos projetos educacionais que se sucederam ao longo da história política do país. Assim, a trajetória da filosofia na educação média é marcada pela inconstância, podendo-se compara-la ao que Mazai e Ribas (2001) chamam de “movimento pendular”. Nesse sentido, podemos afirmar com Gallo e Goto (2001) que a recente introdução da filosofia no ensino médio brasileiro não pode ser considerada a rigor como um retorno, tendo em vista que esta disciplina nunca chegou a gozar de uma presença institucionalmente estável no currículo médio.

De acordo com Cartolano (1985), com a edição da Lei 4.024 de 1961, nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases, a filosofia deixou de ser obrigatória, passando a figurar como disciplina complementar. Em seguida, após o golpe político militar de 1964, o seu campo de atuação ficou ainda mais reduzido, sendo transformada em disciplina optativa nos estabelecimentos de ensino. Em 1971, ainda sob o regime militar, a Lei nº 5.692 tornou o 2º grau profissionalizante, fazendo com que a filosofia fosse definitivamente banida.

A redemocratização do país trouxe novas luzes para o ensino de filosofia, sendo aos poucos retomada nas escolas de maneira optativa. Em 1996, entrou em vigor a Lei nº 9.394/96 que estabeleceu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, reintroduzindo a filosofia no currículo da educação média como um conhecimento necessário ao exercício da cidadania, conforme previa a antiga redação do Art. 36 da LDBEN/96²⁵. Apesar disso, a filosofia ainda não gozava do mesmo tratamento dispensado às demais disciplinas, aparecendo como um conhecimento a ser trabalhado de forma transversal, entendimento este também corroborado pelo Parecer CNE/CEB nº 15/1998, aprovado em 1º de junho de 1998.

²⁵ O §1º do Art. 36 da LDBEN, determinava que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] inciso III: domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

Alguns anos mais tarde, em 1999, foi publicado o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o qual recomendava tão somente que a Filosofia complementasse os temas transversais dos PCNs, ou seja, ela figurava naquele documento como conteúdo e não como disciplina (MAZAI; RIBAS, 2001).

Na visão de Horn (2009), a Lei 9.394/96 não caracterizou objetivamente a obrigatoriedade da filosofia no currículo, caindo novamente na condição de disciplina complementar, que podia ser ou não ser ofertada pela direção da escola dentro da margem de 25% destinada a disciplinas optativas.

Vale ressaltar que a Resolução CNE/CEB 3 de 1998 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, também não avançou muito nesse aspecto, prescrevendo²⁶ tão somente que as propostas pedagógicas das escolas deveriam assegurar um tratamento interdisciplinar e contextualizado para o ensino de filosofia, o que acabou deixando a sua implementação ao critério dos sistemas estaduais de ensino.

Porém, um passo significativo foi dado no ano de 2006, quando após reivindicações de amplos setores ligados à educação e às entidades representativas de professores e estudantes universitários, em defesa da filosofia e da sociologia no contexto dos esforços pela qualificação do Ensino Médio, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CEB 38/2006 (BRASIL, 2006b) relativo à inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo escolar médio, acrescentando o § 3º no artigo 10º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 3/98)²⁷ e dando o prazo de um ano para que os sistemas de ensino se adequassem.

Por fim, no ano de 2008, a Lei nº. 11.684 incluiu o inciso IV²⁸ no Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), tornando a Filosofia um componente curricular obrigatório em todas as séries do Ensino Médio, abolindo, de uma vez por todas, qualquer controvérsia ou margem interpretativa ainda existente acerca de seu caráter disciplinar ou não.

²⁶ A Resolução CNE/CEB 3/1998 estabelecia, no Art. 10, §2º, alínea “b”, que as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: “Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1998).

²⁷ O §3º, acrescido ao Art. 10º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, dizia que “no caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia” (BRASIL, 1998).

²⁸ Nos termos do Art. 36, inciso IV: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 1996).

Portanto, a consolidação da filosofia no ensino médio foi fruto de um intenso debate e mobilização por parte de diversos setores envolvidos em seu ensino. Entretanto, apesar de não restar mais dúvidas quanto ao seu caráter disciplinar, o debate em torno de sua organização curricular ainda está longe de ser uma questão pacífica.

É interessante observar dentre as várias justificativas para a presença da filosofia no espaço escolar, frequentemente é apontado que esta disciplina traduz-se numa forma de pensamento rigoroso, que teria o condão fomentar nos alunos o pensamento crítico e a interlocução com as demais disciplinas.

Contrariamente a tal entendimento, Gallo (2007) assinala que embora o estímulo à criticidade dos alunos e o favorecimento da interdisciplinaridade seja algo na maioria das vezes usado para justificar a permanência da filosofia na educação média, não se pode supor que essas funções sejam exclusivas da filosofia, uma vez que, sendo valores importantes para o Ensino Médio, eles também devem estar presentes em todos os componentes curriculares. Além disso, atribuir apenas à filosofia o desenvolvimento da criticidade e do exercício do diálogo interdisciplinar é complicado e até mesmo perigoso, pois o risco de que essa disciplina não dê conta de realizar tais tarefas é muito grande

Consequentemente, seria um erro pensar que caberia exclusivamente à filosofia tal papel, “como se fosse a única disciplina capaz de fazê-lo, como se as outras disciplinas coubesse o ensinamento de conhecimentos técnicos e a ela o papel de formar para uma leitura crítica da realidade” (BRASIL, 2006a, p. 26).

Esta autor também alerta para dois riscos muito comuns que podem prejudicar o ensino desta disciplina. O primeiro é o “conteudismo”, que reduz o ensino a mera transmissão da história da filosofia. O segundo risco, mais contemporâneo, diz respeito a tomar o ensino tão somente como o desenvolvimento de competências e habilidades. Com isso perde-se o conteúdo específico da disciplina.

Estas questões são reflexos de uma disputa muito cara ao campo da filosofia, e que também repercute no modo como ela será trabalhada em sala de aula. Dito por outras palavras: deve-se ensinar filosofia ou ensinar a filosofar? Para Aspis (2004), as duas atitudes são uma mesma coisa, sendo indissociáveis:

O movimento da razão a que chamamos filosofar se dá por intermédio de conceitos filosóficos e estes só são criados e recriados por meio do filosofar. Não há como ficar com uma coisa e dispensar a outra já que não são duas coisas e sim uma só. Não há o dilema filosofia *ou* filosofar. Filosofia é filosofar e filosofar é filosofia (ASPIS, 2004, p. 308)

Outra questão não menos importante diz respeito à própria definição da filosofia, pois há uma infinidade de filosofias, cada qual correspondendo a uma determinada corrente de pensamento. Adotamos aqui a definição proposta por Gallo (2007), segundo o qual a filosofia é “a atividade de criação de conceitos”. O mesmo autor esclarece que esta definição se fundamenta nos filósofos franceses Deleuze e Gattari, e que o termo “conceito” deve ser entendido como “uma forma racional de equacionar um problema ou problemas, exprimindo uma visão coerente do vivido; isto é, o conceito é uma forma de lançar inteligibilidade sobre o mundo” (GALLO, 2007, p. 23). Assim, tomar a filosofia como criação de conceitos permite abranger a realidade de forma mais ampla e criativa.

Quanto à especificidade da filosofia na Educação Média, o referido autor infere que a mesma possui três características principais. Primeiramente, trata-se de um pensamento conceitual, uma vez que sendo um saber, é sempre uma experiência de pensamento; em segundo lugar, apresenta um caráter dialógico, estando sempre se confrontando consigo mesmo e com os outros, dialogando com outros saberes numa construção coletiva; e, por fim, ela possibilita uma postura de crítica radical, isto é, a atitude filosófica relaciona-se à não conformação, ao questionamento constante, buscando-se as raízes das coisas, e não se contentando com respostas prontas e sempre colocando em cheque as posturas dogmáticas e as certezas apressadas. Nesse sentido, o ensino de filosofia pode ser definido como:

um exercício de apelo à diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil (GALLO, 2007, p. 18).

No que concerne ao currículo de filosofia para o nível médio, cabe sublinhar que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica já havia publicado no ano de 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006a), onde consta um conjunto de recomendações para aqueles que irão trabalhar com a filosofia no ensino médio, indicando, também, como sugestão,

uma lista de 30 conteúdos a serem trabalhados pelos professores de filosofia em sala de aula. Atualmente é este documento oficial que inspira a construção dos currículos no âmbito dos sistemas estaduais de ensino.

Todavia, ao se analisar as orientações curriculares nacionais para o ensino médio (BRASIL, 2006a), na seção referente aos conhecimentos de filosofia, percebemos que este documento silencia no que diz respeito às diretrizes impostas pela Lei nº 10.639/03, de modo que os 30 tópicos de conteúdos elencados em seu texto não fazem nenhuma referência à história e cultura africana ou afro-brasileira, nem tampouco às filosofias ou filósofos(as) africanos(as), denotando um profundo distanciamento com as discussões instauradas pela Lei nº. 10.639/03.

Segundo as OCNEM (BRASIL, 2006a), os trinta tópicos apresentam um conteúdo escolhido a partir dos temas trabalhados nos currículos mínimos dos cursos de graduação em filosofia e cobrados como item de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de filosofia. Trata-se de referências e de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, de produção de materiais, ofertando um quadro da formação mínima dos professores. Segue abaixo a enumeração de conteúdos:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia; 2) Validade e verdade; proposição e argumento; 3) Falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdo e forma; 4) Quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas; 5) Tabelas de verdade; cálculo proposicional; 6) Filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade; 7) Teoria das idéias em Platão; conhecimento e opinião; aparência e realidade; 8) A política antiga; a República de Platão; a Política de Aristóteles; 9) A ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas; 10) Conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica; 11) Verdade, justificação e ceticismo; 12) O problema dos universais; os transcendentais; 13) Tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino; 14) Teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino; 15) A teoria das virtudes no período medieval; 16) Provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico; 17) Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; causalidade; indução; método; 18) Vontade divina e liberdade humana; 19) Teorias do sujeito na filosofia moderna; 20) O contratualismo; 21) Razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito; 22) Éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito; 23) Idealismo alemão; filosofias da história; 24) Razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã; 25) Crítica à metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger; 26) Fenomenologia; existencialismo; 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena; 28) Marxismo e Escola de Frankfurt; 29) Epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica; 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze (BRASIL, 2006a, p. 34-5).

Não é ocioso ressaltar que as referidas orientações curriculares foram publicadas no ano de 2006, portanto, três anos depois da criação da Lei 10.639/2003, que alterou a LDBEN/96, e dois anos após a aprovação dos regulamentos do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE/CP 01/2004), publicados em 2004.

Vale destacar ainda que o Parecer CNE/CP n.º 03/2004, relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana faz referência expressa em seu texto à “filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade” (BRASIL, 2004, p. 18).

Mesmo diante dessas determinações, o texto das OCNEM/06 ignorou tudo o que se produziu e se produz filosoficamente no continente africano, bem como as projeções desse pensamento no Brasil, demonstrando flagrante descompasso com os objetivos da educação nacional, como também o comprometimento com uma imagem de filosofia profundamente enraizada numa visão de mundo etnocêntrica.

Como se verá adiante, muitos professores de filosofia alegam que, por falta de conhecimento da lei, a obrigatoriedade de recobrir conteúdos de história e cultura afro-brasileira seria uma tarefa mais relacionada à outras disciplinas. Entretanto, a primeira parte do artigo 26-A, § 2º da LDBEN/96 não deixa margem para dúvidas, determinando que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira são aplicáveis no âmbito de todo o currículo escolar, abrangendo, portanto, a disciplina de filosofia.

De igual modo, observamos essa discrepância nos demais dispositivos legais que regulam o ensino da filosofia no Brasil, como exemplo: nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, nas Diretrizes curriculares para cursos de graduação em filosofia, assim como nos pontos de conteúdos exigido no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes do Ensino Superior-ENADE, os quais, todos, privilegiam um enfoque eurocêntrico na seleção dos conteúdos.

Voltando à análise do texto das OCNEM/06, ele esclarece que a sequência de temas perpassa a “história da filosofia”, entendendo a filosofia como “teoria, visão crítica, trabalho do conceito” (BRASIL, 2006a). Refere ainda, que “[...] cabe ensinar Filosofia acompanhado ou, pelo menos, respeitando o movimento do pensar à luz de

‘grandes obras’, independentemente do autor ou da teoria escolhida” (BRASIL, 2006a, grifos nossos).

As OCNEM/06 também fazem referência à “história da filosofia”, “textos filosóficos clássicos” e à “grande tradição cultural filosófica”, sendo possível compreender que a concepção de Filosofia empregada no texto aponta para posições ideológicas hegemônicas sobre a filosofia, as quais ficam mais evidentes ao se questionar o que pode ser considerado um “clássico”? Ou à que grupo social pertence a “história” ou a “grande tradição” da filosofia referida no programa?

A resposta a tais questionamentos é encontrada no próprio texto quando ele aponta filósofos gregos (pré-socráticos, Platão, Aristóteles) e filósofos e correntes de pensamento relacionados à cultura europeia (Tomás de Aquino, Filosofia alemã, Nietzsche, Wittgenstein, Heidegger, marxismo, Escola de Frankfurt, filosofia francesa, Foucault, Deleuze), revelando uma concepção de que considera que o espaço de produção e cultivo do conhecimento filosófico é tipicamente europeu.

Vale destacar que ao mesmo tempo em que o texto das OCNEM/06 reconhece como um dos aspectos mais ricos da filosofia sua “multiplicidade de perspectivas”, incentivando inclusive a diversidade do currículo, por outro lado, ignora outras perspectivas, como o pensamento de matriz africana. Assim, reforçam-se os estereótipos que tomam a África como um espaço com pouca ou nenhuma produção de pensamento. Isso também pode ser lido como um reflexo da dominação ideológica que entende a centralidade da Europa na produção dos cânones filosóficos.

Apesar do pensamento se apresentar em todos os lugares onde os diferentes povos desenvolveram e desenvolvem suas culturas, o discurso eurocêntrico, fruto do projeto de exploração e dominação do colonialismo, classifica como legítimos e verdadeiros apenas o conhecimento oriundo duma região geopolítica específica: a Europa.

Nesse sentido, considerando que a educação das relações étnico-raciais se dá por meio da inclusão de conteúdos referentes à história e cultura africana em todos os níveis de ensino, e que a filosofia se caracteriza por seu caráter crítico e problematizador, então, para que consigamos alcançar uma educação mais plural e democrática, se faz necessário que problematizemos a própria noção de filosofia, ampliando-se os seus sentidos, para acolher outras perspectivas de pensamento,

outras filosofias invisibilizadas pelo processo histórico de dominação, tais como as filosofias de matriz africana.

Essa visão essencialista de filosofia é prejudicial não apenas aos estudantes negros, que não se veem contemplados no ambiente escolar; como também é prejudicial para a educação como um todo, na medida em que é negado o direito ao acesso às diferentes fontes da cultura nacional, construída, como se sabe, a partir de elementos culturais – inclusive filosóficos – de diversos povos, e não apenas os do povo europeu, mas também do povo africano, do povo indígena e do povo asiático.

Nesse sentido, considerando a Escola como um ambiente social privilegiado para emancipação do indivíduo, o professor de filosofia, ao exercer o seu papel de educador, deve se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação; deve também, para se adequar aos princípios emanados do Art. 26-A da LDBEN/96, buscar, dentro da liberdade de sua atuação docente, incluir o pensamento filosófico africano e afro-brasileiro dentre os conteúdos trabalhados em sala de aula, com a mesma importância que é atribuída aos conhecimentos filosóficos de matriz europeia. Entretanto, isso perpassa pela reformulação das concepções políticas e epistemológicas que sustentam este aspecto da prática docente e o currículo escolar como um todo.

2.3 UM OLHAR DESCOLONIZADO SOBRE A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

A ausência do pensamento filosófico de matriz africana no currículo do Ensino Médio, além de contrariar os ditames estabelecidos pela legislação educacional no referente ao fortalecimento da identidades nacional através do reconhecimento de outras heranças culturais, acaba refletindo na Escola uma concepção colonizada da filosofia, que, a exemplo das rígidas relações de poder típicas do colonialismo moderno, confere ao espaço geopolítico e cultural europeu o monopólio daquilo que se entende por filosofia, desconsiderando a capacidade dos demais povos de refletirem sobre a realidade, ou de indagar e produzir pensamentos sobre os mais variados aspectos da vida humana, que é o que a Filosofia se propõe.

O filósofo sul-africano Magobe Ramose (2011) observa ser um fato curioso de nosso tempo que surjam dúvidas sempre que a expressão Filosofia Africana é utilizada, enquanto que o mesmo não acontece quando se fala de filosofias ditas “normais”, como a filosofia ocidental, por exemplo. Segundo o autor, a Filosofia Africana e outras historicamente assemelhadas foram postas em dúvida e silenciadas pela extrema violência das guerras de colonização, pelo mercado escravocrata e pelo ceticismo lançado sobre as civilizações africanas, de modo que “a dúvida sobre a existência da Filosofia Africana é, fundamentalmente, um questionamento acerca do estatuto ontológico de seres humanos dos africanos” (RAMOSE, 2011, p. 8).

Tomando o seu sentido etimológico, como sendo o amor a sabedoria, Ramose (2011) entende que a filosofia está presente em todo lugar, pois é fruto da experiência humana, sendo o caminho inescapável para se alcançar a sabedoria. Diz ainda que todos os seres humanos adquiriram e continuam adquirindo sabedoria por diferentes caminhos nutridos pela experiência e nela fundados. A filosofia, ao invés de “universal”, seria pluriversal, refletindo diferentes faces e fases decorrentes das experiências humanas particulares. Nesse sentido, a Filosofia Africana nasceu em tempos imemoriais e continua a florescer nos dias atuais.

Por outro lado, o autor assinala que a questão da existência da Filosofia Africana está relacionada com a autoridade de definição do significado e do conteúdo da filosofia, sendo que o exercício desta autoridade situa a questão no contexto das relações de poder, haja vista que “quem quer que seja que possua a autoridade de definir, tem o poder de conferir relevância, identidade, classificação e

significado ao objeto definido” (RAMOSE, 2011, p. 10). Portanto, não há nenhuma base ontológica para negar a existência de uma filosofia africana, e que a luta pela definição de filosofia consiste, em última análise, num esforço para adquirir poder epistemológico e político sobre os outros.

Contribuindo nesta discussão, o filósofo afro-brasileiro Renato Noguera (2014a), infere que no meio filosófico havia e continua havendo poucos debates acerca das relações étnico-raciais, do racismo antinegro e dos desdobramentos das relações entre colonização política e a invisibilidade renitente que recai sobre os saberes africanos, de tal modo que uma pessoa pode até possuir formação filosófica sem, contudo, examinar, nem de perto, questões como as relações étnico-raciais, o racismo antinegro, a relevância da África para a filosofia, ou os processos de subalternização da produções africanas e afrodiaspóricas de conhecimento em face dos processo de colonização.

Segundo o referido autor, a filosofia ocidental tem sido edificada ao longo do tempo por uma visão etnocêntrica, que tende a excluir outros estilos filosóficos, negando a legitimidade epistemológica das abordagens filosóficas não ocidentais. Nesse sentido, o autor defende que o racismo antinegro é um elemento decisivo para o entendimento do epistemicídio e seus efeitos, como o da recusa da Filosofia Africana.

A partir do conceito da colonialidade (QUIJANO, 2010), é possível compreender que a geopolítica do conhecimento impôs ao mundo a superioridade da civilização europeia, ao mesmo tempo em que inferiorizou os saberes dos outros povos. No caso da colonização do continente africano, Noguera (2014a) assinala que essa hegemonia passou a desqualificar os saberes tradicionais, caracterizando o que o referido autor denomina de “racismo epistêmico”, isto é:

um conjunto de dispositivos, práticas e estratégias que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais filosóficos, históricos, científicos e culturais que não sejam ocidentais (NOGUERA, 2014a, p. 27).

A filosofia constituiu-se ao longo da modernidade inspirada num ideário racial que hierarquizou os povos do mundo. Nessa escala, a África e os africanos foram colocados invariavelmente na posição mais baixa. Isto pode ser observado em textos de muitos filósofos ocidentais, os quais ao mesmo tempo em que exaltam a

superioridade da civilização europeia, enxergam os africanos como serem atrasados, grotescos e animalizados.

O filósofo alemão Immanuel Kant (1724-1804), ao demonstrar, em um ensaio publicado no século XVIII, o seu entendimento acerca da cultura e do gosto como meio de formação das relações sociais, compara este aspecto entre diversos povos do mundo:

Entre os povos do nosso continente, são, na minha opinião, os *italianos* e os *franceses* os que se distinguem dos restantes pelo sentimento do *belo*, enquanto os *alemães*, os *ingleses* e os *espanhóis* são os que sobressaem pelo sentimento do sublime. A *Holanda* pode ser considerada como a terra em que este gosto subtil quase não se pode encontrar (KANT, 2012, p. 75, grifos do autor).

Na mesma obra, após descrever o caráter grotesco de elementos culturais de hindus e chineses, o referido autor é ainda mais ofensivo na descrição dos povos negros do continente africano:

Os *negros* da África carecem por natureza de uma sensibilidade que se eleva acima do trivial. O senhor Hume desafia quem lhe apresente um único exemplo de um negro que tenha revelado talentos, e afirma que entre os centos de milhar de negros levados para terras estranhas, apesar de muito terem obtido a liberdade, não se encontrou um único que tenha criado alguma coisa grande, seja na arte, nas ciências, ou em qualquer outra atividade honrosa, enquanto entre os brancos é frequente isso suceder [...] Tão fundamental é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande a respeito das faculdades intelectuais como a respeito da cor. A religião do fetiche, difundida entre eles, é uma espécie de culto idólatra que cai no ridículo. Uma pena de pássaro, um corno de boi, uma concha de molusco ou qualquer outra coisa vulgar, uma vez consagrada por algumas palavras, converte-se em objeto de veneração e é invocada nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua maneira, e tão faladores que até chega a ser preciso dispersá-los à paulada (KANT, 2012, p. 86, grifos do autor).

O iluminista Voltaire (1694-1778), em sua obra *Tratado de Metafísica*, na tentativa de definir o homem, compara os animais aos negros, oferecendo uma definição provisória do homem negro:

Todos parecem ter algum lampejo de uma razão imperfeita [...] Examinando um filhote de negro de seis meses, um elefantezinho, um macaquinho [...] o homem é um animal preto que possui lâ sobre a cabeça, caminha sobre duas patas, é quase tão destro quanto um símio, é menos forte do que outros animais de seu tamanho, provido de um pouco mais de ideias do que eles e dotado de maior facilidade de expressão (VOLTAIRE, 1984, p. 62).

Na mesma direção, o filósofo alemão Hegel (1770-1831), na obra *Filosofia da História*, apresenta, segundo Dussel (1993), algumas páginas mais insultantes da história da filosofia mundial, no que concerne à descrição da África subsaariana e dos negros, mostrando bem o estado de espírito da Europa no começo do século XIX:

Essa África propriamente dita ficou fechada para o resto do mundo; é a terra do outro, voltada para si mesma, a terra-criança que fica além da luz da história autoconsciente, encoberta pelo negro manto da noite [...] A principal característica dos negros é que sua consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, como leis [...] O negro representa [...] o homem natural, selvagem e indomável. Devemos nos livrar de toda reverência, de toda moralidade e de tudo o que chamamos sentimento, para realmente compreendê-lo. Neles, nada evoca a ideia do caráter humano (HEGEL, 2008, pp. 82-84).

Para Nogueira (2014a), não podemos considerar o eurocentrismo que atravessa esses textos, assim como o de muitos outros filósofos ocidentais, como algo contingente ou um tipo de penduricalho de pouca relevância. Apesar do etnocentrismo não servir de critério para abandonar as contribuições filosóficas destes filósofos, “não é adequado desconsiderar o racismo epistêmico como um viés decisivo para entender esses trabalhos e seus desdobramentos” (NOGUEIRA, 2014a, p. 31-32).

No caso da educação brasileira, Flor do Nascimento (2012) refere que a ausência da filosofia africana dos currículos relaciona-se com a própria autoimagem da filosofia, que, ao afirmar-se neutra e universal, apoia-se em uma específica geopolítica do conhecimento e do pensamento, que por sua vez determina não apenas os lugares discursivos de enunciação, mas também os silenciamentos:

esta patente invisibilização, por parte dos documentos oficiais, da determinação de um artigo da lei mais importante sobre a educação no Brasil, mostra como é nocivo o sistema de exclusão da alteridade promovida por esta imagem metafilosófica eurocêntrica. São o currículo de filosofia – e a própria filosofia – que perdem com essa invisibilização, sendo privados de elementos que poderiam enriquecer bastante a multiplicidade de olhares que estariam à disposição de estudantes e da formação (FLOR DO NASCIMENTO, 2012, p. 81).

Foi essa visão colonizada da filosofia que nos foi transmitida por meio de séculos de dominação, fazendo-se presente nos currículos escolares como herança colonial. Uma concepção que identifica a Grécia antiga como o local de origem da

filosofia, a Europa como herdeira legítima desse modo de pensar, e que, junto com os Estados Unidos, constituem os únicos locais reconhecidos de enunciação do conhecimento filosófico.

Por outro lado, a descolonização da filosofia na educação brasileira requer, além da atitude de crítica, uma busca por outras perspectivas, resgatando-se produções filosóficas e alternativas de pensamento tradicionalmente ignoradas pelo cânone filosófico ocidental, e, ao trazer outras vozes, contribuirá para o enriquecimento da própria filosofia.

Portanto, uma filosofia descolonizada, na visão de Flor do Nascimento e Botelho (2010), estaria comprometida em pensar não apenas o local, mas desde o local, pensando estratégias que estejam vinculadas a um projeto de liberar o pensamento das amarras da colonialidade, pluralizando-se os modos de se produzir filosofia.

Neste contexto se insere a abordagem “afroperspectivista” da filosofia, proposta pelo filósofo Renato Noguera (2014a), como uma linha ou abordagem filosófica pluralista que reconhece a existência de várias perspectivas, possuindo como referência os repertórios africanos, afrodiáspóricos, indígenas e ameríndios. Essa visão, também denominada de “afroperspectividade” reconhece diversos territórios epistêmicos, e dá especial atenção para a reabilitação e o incentivo de trabalhos de imbricados com a cosmovisão africana em favor da desconstrução do racismo antinegro e da ampliação de alternativas que conduzam a uma sociedade intercultural e não hierarquizada.

O referido autor ressalta que mesmo que seja importante criticar, descrever e rechaçar as implicações da injustiça epistemológica que atingem as produções filosóficas africanas, o aspecto mais edificante está em poder encontrar alternativas e perspectivas quase desconhecidas, que podem sugerir argumentos, pontos de vista, ideias e conceitos que indiquem caminhos inusitados, criativos e propositivos sobre ética, política, ciência, religião, sexualidade, educação, relações étnico-raciais e de gênero, dentre outros assuntos e temas.

No que diz respeito ao ensino de filosofia na educação brasileira, Noguera e Flor do Nascimento (2013) assinalam que uma proposta afroperspectivista não consistiria em apenas inflar os conteúdos com o pensamento africano e afro-brasileiro, mas uma primeira atitude seria problematizar a própria identidade e

história da filosofia, tratando-se de um exercício epistemológico e político de desmarginalização das produções e investigações filosóficas africanas. Dessa maneira, “o esforço intelectual afroperspectivista aponta para o abandono das descrições exotizadas acerca destas pesquisas, acompanhado de estratégias para sua legítima inserção no cânone acadêmico oficial” (IDEM, p. 79).

Nesta perspectiva é possível incluímos no rol da historiografia da filosofia as investigações que apontam para o pensamento filosófico produzido no Egito antigo, cujos registros são bem anteriores aos escritos dos primeiros filósofos gregos, o que, por sua vez, acaba problematizando a própria questão da origem grega da filosofia. Com efeito, este é um dos maiores tabus do pensamento filosófico, uma espécie de “senso comum” disseminado entre os manuais de história da filosofia que atribuem uma espécie de “certidão de nascimento grega” à filosofia.

No entanto, a partir de uma abordagem afroperspectivista é possível entender que a filosofia não é privativa da cultura ocidental, sendo mais um fruto do pensamento humano em geral, tal como nos explica Noguera (2015):

Nós não cansamos de repetir que a filosofia afroperspectivista assume que o nascimento da filosofia nunca foi grego. Filosofia é alguma coisa parecida, em certa medida, com arquitetura, semelhante à linguagem e do mesmo tipo que a religiosidade. Ou seja, nenhum povo inventou a arquitetura ou a linguagem, ou ainda, seria estranhíssimo dizer que o sentimento religioso era exclusividade de um povo específico na antiguidade. Por que com a filosofia seria diferente? (NOGUERA, 2015, p.38).

Por outro lado, como bem destaca Noguera (2014a), isso não se trata de boa vontade ou de uma posição ideológica para reconhecer a existência de filosofias africanas da antiguidade ou nos períodos que antecederam a implantação de Departamentos de filosofia no continente africano, mas sim de considerar as investigações existentes, considerando a produção filosófica em seus mais variados formatos.

Vale esclarecer, como diz o referido autor, que isso não se trata de substituir uma matriz “eurocêntrica” por outra “afrocêntrica”, mas sim de ampliar o leque de possibilidades do fazer filosófico, integrando e reabilitando as filosofias e os filósofos e filósofas não ocidentais, dando-se especial atenção para os de matriz africana, num exercício policêntrico e pluralista.

Portanto, a questão principal neste debate não é “o que é a filosofia africana?”, pois isso seria o mesmo que perguntar se ela existe, ou ainda, se ela teria o direito de existir. A questão não é essa. Deve-se, a partir de uma postura afroperspectivista buscar-se o que significa fazer filosofia a partir de uma perspectiva que toma referenciais africanos e afro-brasileiros como pontos de partida, enriquecendo-se o pensamento filosófico com outros olhares.

Assim, no intuito de trazer contribuições africanas para o currículo de filosofia, podemos utilizar, como exemplo, o pensamento do filósofo africano Marcien Towa, o qual identifica na própria tradição cultural africana elementos que demonstram a sua potência filosófica.

O filósofo Marcien Towa nasceu em Camarões em 1931, fez seus estudos em filosofia e psicologia na França, Inglaterra, Rússia e Suíça, doutorando-se em 1969 na França. Ensinou filosofia na Universidade de Yaoundé e, como professor visitante, em universidades norte americanas. Publicou, entre outras obras *Essai sur la problématique philosophique dans l'Afrique actuelle*, Yaoundé CLE, 1971; *L. S. Senghor: Négritude ou servitude*, Yaoundé, CLE, 1971; *L'idée d'une philosophie négro-africaine*, Yaoundé, CLE, 1979 e; *Identité et transcendance*, Paris, L'Harmattan, 2011 (MBONDA, 2013).

Esse grande pensador camaronês demonstrou a existência de uma verdadeira tradição filosófica africana no Egito e nos contos da África negra. Em 26 de abril de 2003, participou de um colóquio realizado na Universidade Católica da África Central, em Yaoundé, Camarões, que reuniu grandes expoentes da filosofia africana, proferindo a conferência intitulada “A filosofia africana como contribuição à dialética da libertação”, em que defende a filosofia africana como um instrumento de libertação dos povos da África.

Segundo Towa (2013), a filosofia africana é muito antiga, apontando Tahotep como o autor de um dos ensinamentos que fazem a reputação do Egito antigo como o país de grande sabedoria. Ele também admite a existência na literatura oral de ciclos de contos que demonstram o fazer filosófico. Para o autor, a filosofia africana não se trata de um conjunto de representações, nem de um conjunto de proposições que formam um sistema ou doutrina própria dos africanos, que poderia opor-se a outros sistemas ou proposições. Para ele, a filosofia africana:

é o pensamento dos problemas essenciais dos africanos de ontem e de hoje. Enfim, é um modo de abordar os problemas, um método de e para considerar os problemas. Não se trata de uma revelação, mas de uma reflexão. Por exemplo, o problema fundamental das normas e valores. Todos os textos (escritos ou orais) que abordam esses problemas podem ser considerados textos de filosofia africana (TOWA, 2013, p.75, tradução nossa).

De acordo com Dantas e Silva (2014), Towa busca na cultura africana elementos que provem a capacidade do africano de produzir conhecimento filosófico. Nesse sentido, analisa a estrutura da religião do Egito e dos contos iniciáticos africanos para demonstrar a capacidade de liberdade e autonomia do pensamento para pensar o absoluto. Consoante os referidos autores, Towa analisa os contos africanos que são contados na infância e na vida adulta visando ensinar a astúcia, a prudência e sobretudo a reflexão. Assim ele assenta suas reflexões nos ciclos de contos de *Kulu*, a tartaruga, de *Leuk*, a Lebre, e de *Guizo*, a Aranha.

Para Towa (2013) a filosofia africana tem por objetivo abordar problemas essenciais do ponto de vista do pensamento, examinando-os e para depois fazer afirmações e enunciar proposições. Nesse sentido, o conto do ciclo de *Kulu*, mostra, por exemplo:

a superioridade de *Kulu* em relação à todos os animais poderosos, os elefantes, os leões, etc, e quer mostrar que a inteligência é superior à força bruta. Trata-se de uma afirmação que possui valor em si mesma. O fato de examinar os valores para se pronunciar acerca disto ou daquilo já constitui um raciocínio filosófico (TOWA, 2013, p.82, tradução nossa).

Os contos estão presentes em todas as culturas, e o pensamento africano adota com prazer o estilo narrativo, o qual não se trata de um estilo dedutivo: “Contamos uma história, mas esta história tem um significado racional” (TOWA, 2013, p. 83, tradução nossa).

A filosofia afroperspectivista também possibilita estabelecer diálogos com o rico universo cultural afro-brasileiro, ou seja, o “modo como as práticas e os pensamentos africanos se reterritorializaram, se modificaram, negociaram conflitos, construções de identidade, etc, no Brasil (NOGUERA, 2014a, p. 93).

Segundo Noguera (2015), este modo de filosofar tem muitas referências, englobando várias vozes e racionalidades distintas. Sua agenda filosófica tem empatia por temas como o samba, o carnaval, movimentos sociais, direitos humanos, o nascimento da filosofia, os papéis da educação, dentre outros. Essa

abordagem utiliza como método a “roda”, “entendida como a maneira de organização por excelência do samba, do candomblé, do jongo e da capoeira” (IDEM, 2015, p. 40).

Dessa maneira, é possível afirmar que a abordagem afroperspectivista da filosofia está de acordo com o paradigma buscado pela Lei nº 10.639/03, na medida em que possibilita o contato dos estudantes com o pensamento filosófico de matriz africana, permitindo a ampliação dos horizontes de perspectivas possíveis para um ensino de filosofia mais plural que valorize as raízes culturais Afro-Brasileira.

3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FILOSOFIA

3.1 CAMINHOS DA PESQUISA

A escolha do método e do tipo de pesquisa é de fundamental importância para alcançar os objetivos de qualquer pesquisa. Diante disso, optamos por utilizar o Método Dialético, o qual, segundo Oliveira (2012), é o procedimento adequado para estudar ou explicar um determinado problema, fornecendo os fundamentos para um estudo em profundidade, uma vez que ele requer o estudo da realidade em seu movimento, analisando-se as partes em constante relação com a totalidade.

Oliveira (2012) refere ainda que o método dialético caracteriza-se por possuir dois princípios principais: O primeiro princípio, o da conexão universal dos objetos e dos fenômenos, aponta para o fato de que nenhum objeto existe isolado, e que “o surgimento de um fenômeno, o seu desenvolvimento e sua mudança, só são possíveis através das interações e conexões com outros fatos e fenômenos” (OLIVEIRA, 2012, p. 54); por sua vez, o princípio do movimento permanente e do desenvolvimento indica que tudo que há no universo está em movimento e, que “são as contradições internas que determinam o movimento de objetos e fenômenos” (OLIVEIRA, 2012, p. 54).

Valer-se do método dialético nesta investigação permitiu enxergar os participantes desta pesquisa como sujeitos que se constroem num processo histórico-dialético, sendo suas concepções formadas ao longo de suas vidas, em interação dialética com os elementos culturais e sociais da sociedade da qual fazem parte. Nessa perspectiva, Oliveira (2012) infere ser recomendável nas pesquisas qualitativas a utilização dos fundamentos da dialética, além de uma visão holística e sistêmica da realidade em estudo.

De outra parte, um método pressupõe, além do planejamento, a utilização de instrumentos e de técnicas de pesquisa que facilitem o desenvolvimento da investigação. Nesse sentido, adotamos neste estudo uma abordagem qualitativa²⁹

²⁹ A abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa é conceituada por Oliveira (2012, p. 37) como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

de pesquisa em educação chamada de *pesquisa colaborativa*, conforme o entendimento de autores como Ibiapina (2008) e Desgagné (2007).

A pesquisa colaborativa é uma modalidade de pesquisa-ação³⁰ que nos últimos tempos vem ganhando terreno no campo educacional, caracterizando-se por privilegiar simultaneamente as dimensões da pesquisa e da formação, ou seja, ao mesmo tempo em que proporciona a produção de conhecimentos científicos, possibilita o desenvolvimento profissional docente. A pesquisa colaborativa no campo da educação é definida por Ibiapina (2008) como:

atividade de co-produção de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa (IBIAPINA, 2008, p. 31).

O diferencial desta modalidade de pesquisa é que ela nos oferece uma outra perspectiva epistemológica, encarando os professores não como objetos externos a serem submetidos ao olhar do pesquisador, mas sim como sujeitos que participam da construção do conhecimento em colaboração com o pesquisador. Desta forma, o processo colaborativo se dá por meio das interações estabelecidas entre as múltiplas competências de cada um dos partícipes, ou seja, de um lado, os professores, com seu potencial de análise das práticas pedagógicas e, de outro, o pesquisador, com o potencial formador e de balizador das etapas da pesquisa (IBIAPINA, 2008).

Para Ibiapina (2008), quando a pesquisa-ação é desenvolvida com o objetivo de transformar as escolas em comunidades críticas de professores – que problematizam, pensam e reformulam suas práticas visando a emancipação profissional –, ela proporciona mais poder (*empowerment*) aos docentes no sentido de agirem para transformar tanto a sala de aula quanto a escola, por intermédio da análise crítica e reflexiva dos problemas que afligem o trabalho docente.

Por sua vez, Desgagné (2007) entende que a ideia de colaboração entre pesquisadores e docentes práticos resulta do distanciamento existente entre o mundo do exercício profissional e o da pesquisa que visa esclarecê-lo. Esse autor defende que o objeto da colaboração entre pesquisador e docentes está situado no

³⁰ O conceito de pesquisa-ação é aqui entendido como “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENTE, 2011, p. 20).

desenvolvimento de conhecimentos ligados à prática docente, estendendo-se dessa forma a tudo que possa fazer parte do campo de atuação profissional.

Isso significa que a construção de conhecimentos a respeito de uma prática docente não se faz sem se considerar a compreensão que o professor possui a respeito dessa situação prática, no interior da qual ela se desenvolve. Com efeito, “esta compreensão é concebida como ‘atuante’, pois ela impregna e influencia a direção dada às situações de prática” (GIDDENS, 1987, *apud* DEGAGNÉ, 2001).

Portanto, a pesquisa colaborativa pressupõe a assunção de uma posição epistemológica subjacente à colaboração, a qual coloca em primeiro plano a compreensão dos professores sobre a situação prática a ser explorada. O pesquisador deve considerar o ponto de vista dos professores sobre sua prática, as reflexões que eles fazem em seus contextos de ação, analisando suas maneiras de enfrentar as situações, tomando-as a partir dos limites e dos recursos que eles apresentam, dito de outro modo, “o pesquisador deve privilegiar, acima de tudo, as ‘competências do ator em contexto’” (DESGAGNÉ, 2007, p. 11).

Tal “competência” não tem nada a ver com o sentido normativo habitual que lhe é dado, estando, pois, relacionada com a capacidade de qualquer ator social exercer seu julgamento e orientar sua tomada de decisão em função do entendimento acerca das condições que prevalecem e daquilo que está em jogo, no contexto de sua ação específica (GIDDENS, 1987, *apud* DESGAGNÉ, 2007).

Como infere Desgagné (2007), o interesse da pesquisa colaborativa consiste em compreender melhor a maneira como os docentes assimilam, em contexto real, os aspectos do ato de ensino e aprendizagem. Dito de outro modo, o interesse é compreender, sobretudo, as maneiras como a competência de ator em situação é exercida, o que nos permite investigar, por meio dessa abordagem, uma multiplicidade de aspectos da prática docente, relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, considerando o objetivo proposto neste estudo, entendemos que investigar a educação das relações étnico-raciais no âmbito da disciplina de filosofia, a partir das percepções dos sujeitos pesquisados, pode ser melhor operacionalizado dentro de um contexto colaborativo, uma vez que investigações colaborativas aproximam o ambiente acadêmico da realidade a ser investigada, traduzindo-se em contribuições para ambos os lados, num processo de

enriquecimento mútuo, que também possui o potencial de provocar mudanças na realidade, que é o mesmo escopo contido na Lei nº 10.639/2003 para educação brasileira.

Cumprido esclarecer que dentro dos limites desta pesquisa, o foco da análise se restringiu apenas às percepções apresentadas pelos sujeitos participantes, entendendo-se que elas refletem as compreensões dos professores acerca de determinadas dimensões de seu campo de atuação profissional. Nisto consiste a relevância do presente estudo, pois, como visto em GIDDENS (1987, *apud* DEGAGNÉ, 2001), são as compreensões são “atuantes”, influenciando e dirigindo a prática docente.

Em relação à pesquisa de campo, esta foi realizada ao longo de três meses, contando com o desenvolvimento de uma atividade de extensão universitária vinculada ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Amapá, conforme se vê no (apêndice A). Esta atividade de extensão se deu nos dias 08, 09, 10 e 11 de junho de 2015, por meio da realização de um curso intitulado “Educação das relações étnico-raciais no ensino de filosofia: por um currículo plural e intercultural”, que contou com a participação 12 professores de filosofia, os quais constituíram os sujeitos participantes desta pesquisa.

Vale consignar que o curso de extensão foi estruturado sob uma perspectiva colaborativa, sendo os professores colocados no centro do processo de construção do conhecimento, tendo voz para descrever suas concepções e interpretar suas práticas, priorizando-se aspectos teórico-metodológicos sobre a questão racial no currículo³¹ de filosofia.

Dentre os métodos adotados para a coleta de informações, combinamos técnicas de análise quantitativa com técnicas de análise qualitativa. No início da pesquisa utilizou-se *questionários*, cujos dados subsidiaram a elaboração do perfil dos participantes da pesquisa. De acordo com Oliveira (2012, p. 83), em geral, os questionários “têm como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais”. No mesmo sentido, Triviños (2008) escreve que o questionário fechado, de emprego usual no trabalho positivista, pode

³¹ Segundo Padilha (2004), há vários sentidos que o conceito de currículo pode assumir no universo escolar, no entanto, a acepção adotada nesta pesquisa é no sentido de conjunto de conhecimentos que devem ser trabalhados na escola ou de experiências vivenciadas nas instituições escolares.

ser utilizado na pesquisa qualitativa quando o pesquisador desta linha precisa caracterizar um grupo conforme seus traços gerais.

Também adotamos como instrumento de coleta de dados a técnica da *entrevista individual* do tipo semiestruturada, justificando-se o seu emprego pelo fato de que “a entrevista apresenta diferentes condições que favorecem a produção do discurso e o dialogismo, possibilitando análises mais aprofundadas e substanciais do objeto em estudo” (IBIAPINA, 2008, p. 77). Além do que, face seu caráter mais subjetivo, os questionamentos “frequentemente dizem respeito a uma avaliação de crença, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 31).

Cumprido ressaltar que tanto os questionários (apêndice B) quanto as entrevistas individuais (apêndice C) foram realizadas durante o mês de maio de 2015, com prévio agendamento e mediante termo de consentimento dos participantes (apêndice E). As entrevistas individuais foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Outra importante ferramenta tanto para a coleta de dados quanto para a própria condução desta pesquisa foi a utilização de “*sessões reflexivas*”, entendidas como o ambiente propício à reflexão³² que auxilia o professor a reelaborar conceitos e práticas pedagógicas e a avaliar as possibilidades de mudança da atividade docente (IBIAPINA, 2008). Vale ressaltar que durante as sessões algumas falas dos professores foram registradas pelo pesquisador em diário de campo com o intuito de subsidiar análise posterior.

Antes, porém, do início das atividades de campo, foi necessário o estabelecimento de critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa tendo em vista os objetivos e o caráter colaborativo abraçado neste estudo. Assim, para o melhor desenvolvimento dos trabalhos, foram elencados alguns critérios de seleção dos participantes, dentre os quais: Possuir graduação em filosofia; atuar como professor(a) de filosofia na rede estadual de ensino médio público na cidade de Macapá; e ter disponibilidade para participar do curso de extensão.

³² A respeito do conceito de reflexão, Ibiapina (2008) escreve que “refletir significa extrair significados decorrentes das experiências advindas da ação concreta. O ato de pensar, característico do exercício reflexivo. Esse modelo reflexivo está atrelado à experiência pessoal e ao modo de agir do professor, antecipando as consequências que podem ocorrer diante das opções realizadas na prática. Nessa direção, reflexão é o mergulho consciente no mundo da experiência e das inter-relações pessoais com o objetivo de desvelar valores, crenças, símbolos, relações afetivas, interesses pessoais e sociais construídos ao longo do percurso pessoal e profissional (IBIAPINA, 2008, p. 65)

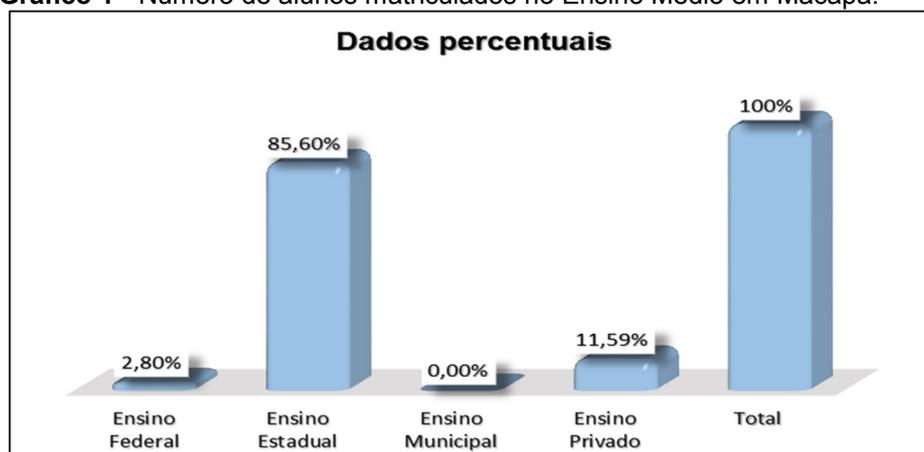
A primeira característica se assentou nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Filosofia (BRASIL, 2006a), que recomendam a formação específica na área para o ensino desta disciplina. A segunda característica, a de que os participantes deveriam estar atuando em sala de aula, justificou-se pela própria finalidade dos estudos colaborativos, de buscar atender as necessidades formativas³³ de profissionais práticos. A preferência pela rede pública de educação média de Macapá, decorre do fato dela concentrar o maior número de alunos deste nível de ensino no Estado do Amapá, tal como se vê na (tabela 01) e no (gráfico 01), abaixo:

Tabela 1 - Número de alunos matriculados no Ensino Médio em Macapá.

Município	Esfera de ensino	Nº de alunos	Percentual
Macapá	Federal	662	2,8%
	Estadual	20.207	85,6%
	Municipal	0	0%
	Privada	2.736	11,6%
	Total	23.605	100%

Fonte: Censo Escolar do Ministério da Educação do ano de 2014 (BRASIL, 2014).

Gráfico 1 - Número de alunos matriculados no Ensino Médio em Macapá.



Fonte: Censo Escolar do Ministério da Educação/MEC do ano de 2014 (BRASIL, 2014).

³³ No referente ao conceito de necessidade formativa, Ibiapina (2008) explica que “embora a palavra seja polissêmica, compreendo-a como a vontade do professor adquirir um conteúdo formativo considerado imprescindível à prática docente. As necessidades do professorado são de natureza histórica e social, conjuntural e evolutiva. Algumas necessidades são sentidas ou percebidas por um número significativo de professores, o que lhes outorga uma força coletiva bastante eminente. Elas emergem em contextos históricos sociais concretos, sendo determinadas tanto para o campo externo de atuação dos professores quanto internamente, por meio das suas expectativas, das suas aspirações, da sua vontade” (IBIAPINA, 2008, p. 41-2).

Como se depreende da tabela e do gráfico acima, referentes ao censo escolar do MEC do ano de 2014, a maioria dos alunos do ensino médio de Macapá, ou seja 85,7%, estão presentes na esfera estadual pública, enquanto que apenas 11,5% dos alunos de ensino médio de Macapá utilizam os serviços do setor privado de ensino.

Por fim, a terceira característica adotada como critério foi inspirada num dos pressupostos da pesquisa colaborativa, que sugere que um grupo verdadeiramente colaborativo deve ser “constituído por pessoas voluntárias, no sentido de que participam do grupo espontaneamente, por vontade própria, sem serem coagidas ou cooptadas por alguém a participar” (FIORENTINI, 2004, p. 52).

Em visita à Secretaria de Educação do Estado do Amapá-SEED, com o objetivo de dimensionar o universo de professores de filosofia atuantes em escolas públicas de ensino médio na zona urbana de Macapá, obtivemos do Centro de Pesquisas Educacionais/CEPE, órgão vinculado àquela secretaria, informações referentes ao censo escolar de 2014, segundo o qual, existiam 30 escolas de ensino médio na zona urbana de Macapá, nas quais atuavam 53 professores de filosofia.

Entretanto, a distribuição desses professores entre aquelas escolas não era uniforme, variando de acordo com o quantitativo de estudantes matriculados. Ou seja, das 30 escolas existentes, 17 delas contavam com apenas 1 professor de filosofia; 6 escolas contavam com 2 professores de filosofia; 5 escolas contavam com 3 professores de filosofia; 1 escola, com 4 professores de filosofia; e, 1 escola, com 5 professores de filosofia.

De posse desses dados obtidos do CEPE/SEED, delimitamos o tamanho da amostra em 12 professores, o que representava 22,6% do universo de professores de filosofia atuantes em escolas públicas da zona urbana de Macapá.

Ao longo do mês de maio de 2015, visitamos algumas escolas públicas de ensino médio de diferentes bairros da zona urbana da cidade de Macapá, no intuito de convidar professores interessados em participar da pesquisa e que atendessem às características pré-estabelecidos acima. Vale esclarecer que a escolha das escolas visitadas foi realizada de modo aleatório.

Esta foi uma etapa muito sensível da pesquisa, tendo em vista o desafio de reunir um grupo de 12 professores de filosofia de escolas diferentes, e que se dispusessem a participar da pesquisa. Durante o contato inicial com os docentes, um fator complicador consistiu na compatibilização dos horários dos mesmos, tendo

em vista que os horários de trabalho variavam. Contudo, depois de algumas negociações, o grupo dos 12 foi completado.

Embora a data dos encontros do curso já estivesse pré-estabelecida, o local e o horário ainda poderiam ser negociados. Assim, durante as conversas preliminares com os interessados, os mesmos solicitaram que o local dos encontros se desse numa escola da região central da cidade, com facilidade de acesso pelos serviços de transporte coletivo, sendo então indicada a Escola Estadual Professor Gabriel de Almeida Café, escola tradicional localizada no centro de Macapá, a qual foi definida como o ponto de encontro dos encontros do grupo.

Além disso, para compatibilizar a agenda de trabalho dos participantes da pesquisa, foi acertado que os encontros do curso ocorressem no período noturno, pois a maioria trabalhava no período da manhã e da tarde, enquanto que alguns trabalhavam em alguns dias da semana no período noturno, mas, nesse último caso, se prontificavam a negociar os horários com as direções de suas respectivas escolas.

Entramos em contato com a Coordenação Pedagógica da escola escolhida para sediar o curso. Após explicarmos os objetivos e a temática da atividade de extensão, a coordenação foi bem receptiva à proposta, autorizando a utilização da sala da TV-Escola para o desenvolvimento das atividades. Esse ambiente é o espaço onde geralmente ocorrem as formações realizadas naquela instituição escolar.

Buscou-se criar em todos os encontros um ambiente acolhedor, de modo a deixar os participantes bem à vontade. A atividade contou com uma equipe de monitoria formada por acadêmicas do 3º semestre do curso de graduação em Pedagogia da UNIFAP, as quais ficaram responsáveis pelo credenciamento e organização do espaço. A disposição das cadeiras em círculo também facilitou as interações entre os participantes.

Em todos os encontros foram utilizados recursos didáticos, como textos, filmes ou músicas, bem como apresentações em *Power Point* com o objetivo de introduzir os participantes nas temáticas discutidas e favorecer processos de aquisição e construção de novos conhecimentos. Também foram fornecidas pastas individualizadas aos participantes, contendo a programação do evento, material para anotações e os textos que serviriam de base para cada encontro.

O início do primeiro encontro realizou-se a apresentação pessoal da coordenação do curso e dos participantes, foram expostos os objetivos e a metodologia, sendo negociados os espaços, os horários, bem como as atribuições e formas de interação entre o pesquisador e os participantes, de maneira que cada qual entendesse seu papel durante a pesquisa. Os participantes também foram incentivados a se engajarem nas discussões como forma de otimizar os estudos durante os encontros. Além disso, no final no curso foi doado aos participantes um exemplar do livro “O ensino de filosofia e a Lei 10.639”, de autoria do Prof. Dr. Renato Noguera.

Vale destacar que dos 12 participantes, 7 professores participaram de todos os encontros, enquanto que 4 professores faltaram a apenas um encontro, e 1 professora faltou a três encontros. As justificativas para as ausências variavam entre compromissos familiares e não liberação do trabalho no período noturno nas escolas as quais estavam vinculados.

Após a atividade de intervenção, os professores foram novamente entrevistados, buscando-se identificar eventuais mudanças nas percepções dos docentes sobre a temática estudada. Assim como na entrevista inicial, as respostas também foram gravadas em áudio, e em seguida transcritas.

Para a análise e interpretação dos materiais textuais produzidos a partir da coleta das falas dos participantes, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo³⁴, com apoio em Bardin (2011) e Triviños (2008). Este último autor destaca que o processo da análise de conteúdo é dividido em três etapas básicas, a saber, a pré-análise, correspondente à organização do material; a descrição analítica, etapa em que o material de estudo é submetido a estudo aprofundado e codificação com base nos referenciais teóricos; e a interpretação referencial, que se desenvolve por meio da intuição e reflexão do pesquisador.

Nesta pesquisa, a pré-análise correspondeu à leitura e organização de todo o material coletado durante a pesquisa de campo, isto é, as respostas dos professores às entrevistas (transcritas integralmente) e as anotações das falas em diário de

34 A definição de análise de conteúdo é dada por Bardin (2011), segundo o qual se trata de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 48).

campo. Esses textos constituíram o *corpus* da investigação. Na “descrição analítica”, buscou-se identificar as ideias convergentes e divergentes no material coletado, realizando-se a categorização dos temas. Por fim, na fase da “interpretação referencial”, os dados obtidos foram articulados de modo a permitir a análise das informações obtidas por meio dos diversos instrumentos de coleta, ou seja, os questionários, entrevistas e anotações do diário de campo.

Os resultados da pesquisa estão organizados em torno de dois eixos temáticos, intitulados: “Percepções sobre a Lei nº 10.639/03 na disciplina de filosofia” (Seção 3.3) e “Percepções sobre a educação das relações étnico-raciais e a filosofia” (Seção 3.4).

3.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

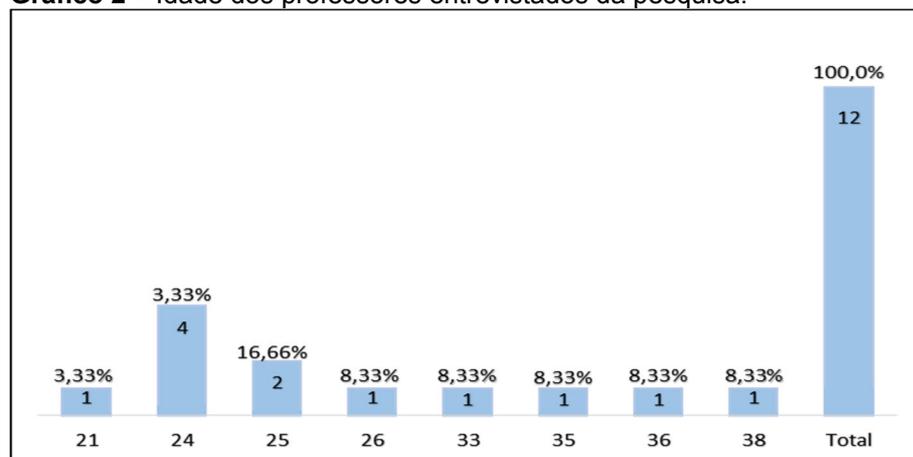
Os encontros com os professores foram precedidos, como já o dissemos, pela aplicação de questionários no decorrer do mês de maio de 2015, e seu objetivo consistiu em levantar algumas informações referentes a características pessoais e de domínio de conhecimentos relacionados à temática pesquisada. No total, foram aplicados 12 questionários, com 20 perguntas cada, conforme se vê no (apêndice B). As informações obtidas foram organizadas, sendo expostas nas tabelas e gráficos a seguir:

Tabela 2 - Idade dos professores entrevistados da pesquisa.

Idade	Frequência	Percentual
21	1	8,33%
24	4	33,33%
25	2	16,66%
26	1	8,33%
33	1	8,33%
35	1	8,33%
36	1	8,33%
38	1	8,33%
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Gráfico 2 – Idade dos professores entrevistados da pesquisa.



Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

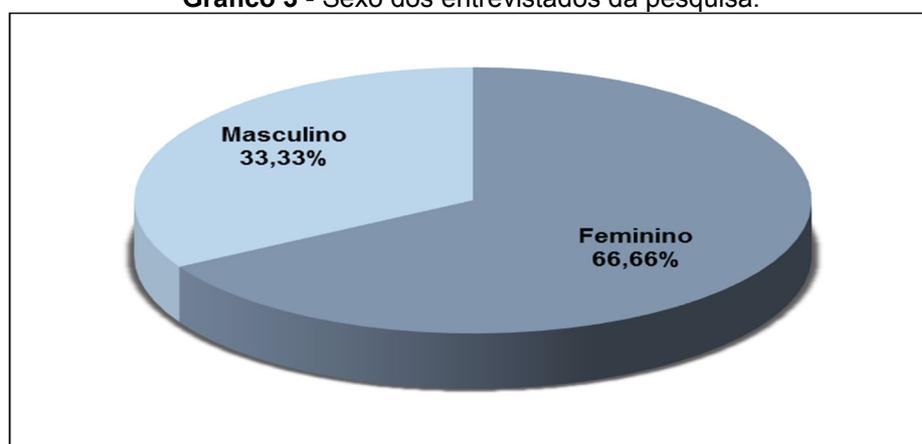
Como podemos observar da tabela e do gráfico acima, a maioria dos participantes da pesquisa tem entre 21 e 26 anos, conformando 66,6% dos entrevistados.

Tabela 3 - Sexo dos entrevistados da pesquisa.

Sexo	Frequência	Percentual
Feminino	8	66,66%
Masculino	4	33,33%
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Gráfico 3 - Sexo dos entrevistados da pesquisa.



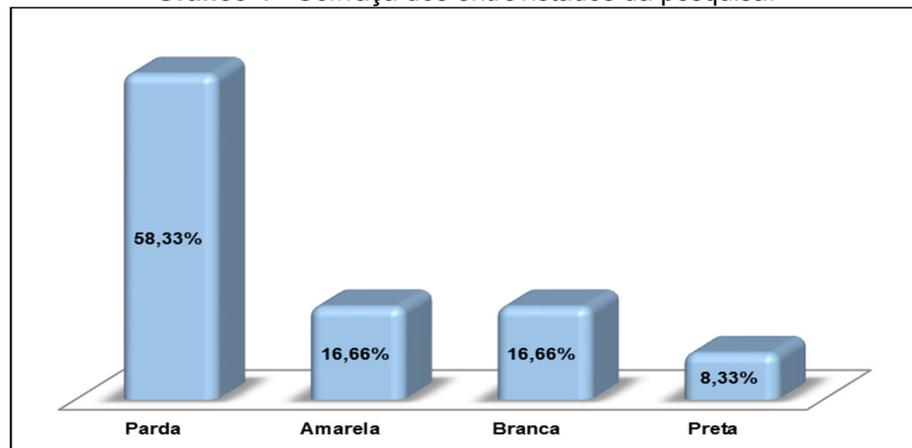
Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Constata-se pela análise da (tabela 3) e do (gráfico 3) que a maioria dos entrevistados é do sexo feminino.

Tabela 4 - Cor/raça dos entrevistados da pesquisa.

Cor/raça	Frequência	Percentual
Preta	1	8,33%
Parda	7	58,33%
Indígena	0	0
Amarela	2	16,66%
Branca	2	16,66%
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Gráfico 4 - Cor/raça dos entrevistados da pesquisa.

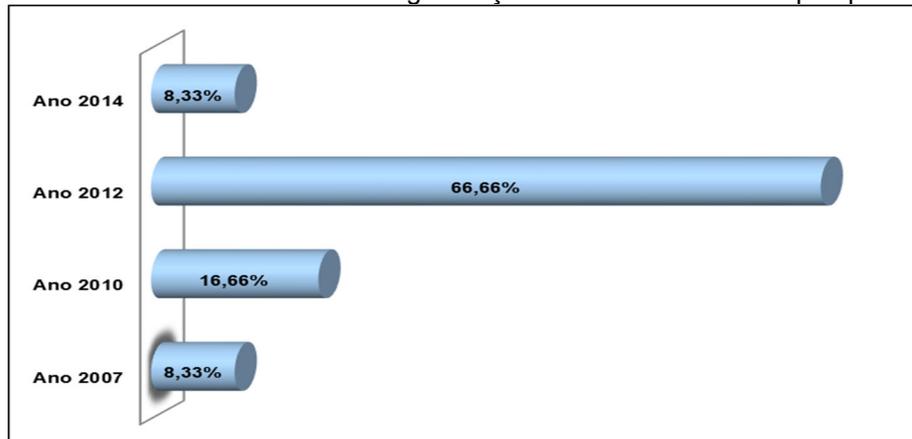
Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Constata-se pela análise da (tabela 4) e do (gráfico 4) que a maioria dos entrevistados se autodeclararam como negros, conformando 66,66% dos entrevistados. Vale consignar que utilizamos neste estudo a categoria “negro” para se referir ao somatório daqueles que se autodeclararam “pretos” e “pardos”.

Tabela 5 - Ano da conclusão da graduação dos entrevistados da pesquisa.

Ano	Frequência	Percentual
2007	1	8,33%
2010	2	16,66%
2012	8	66,66%
2014	1	8,33%
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Gráfico 5 - Ano da conclusão da graduação dos entrevistados da pesquisa.

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

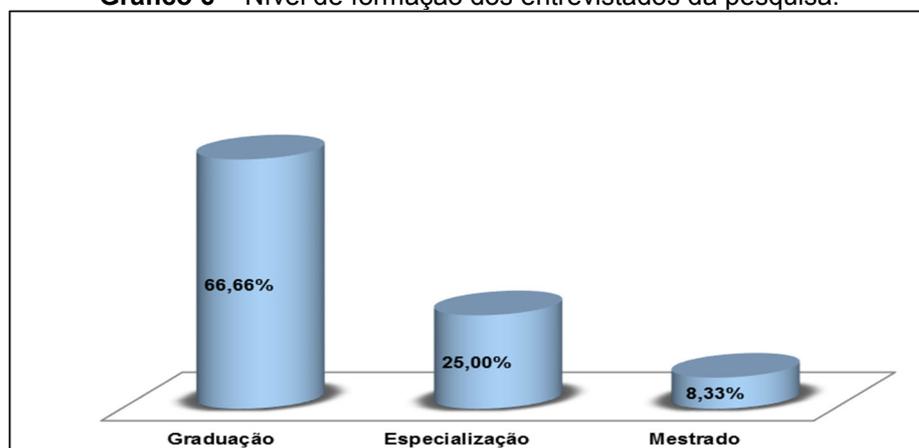
Constata-se pela análise da (tabela 5) e do (gráfico 5) que os entrevistados se formaram em filosofia entre os anos de 2007 a 2014, com maior concentração entre os anos de 2010 e 2012 (83,32%).

Tabela 6 - Nível de formação dos entrevistados da pesquisa.

Nível	Frequência	Percentual
Graduação	8	66,66%
Especialização	3	25,00%
Mestrado	1	8,33%
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Gráfico 6 – Nível de formação dos entrevistados da pesquisa.



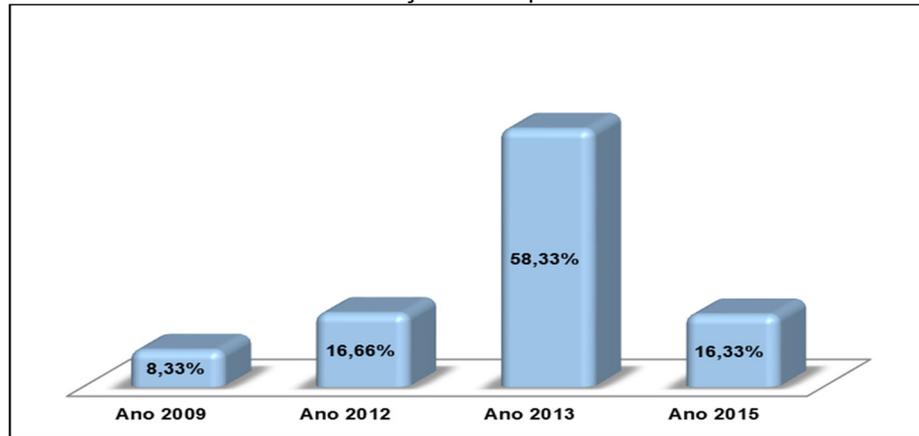
Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Constata-se pela análise da (tabela 6) e do (gráfico 6) que a maioria dos entrevistados não possui pós-graduação, totalizando 66,66%. Os que possuem pós-graduação, seja especialização ou mestrado, o fizeram na área de educação.

Tabela 7 - Ano de início de atuação como professor dos entrevistados.

Ano	Frequência	Percentual
2009	1	8,33%
2012	2	16,66%
2013	7	58,33%
2015	2	16,66%
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Gráfico 7 - Ano de início de atuação como professor dos entrevistados.

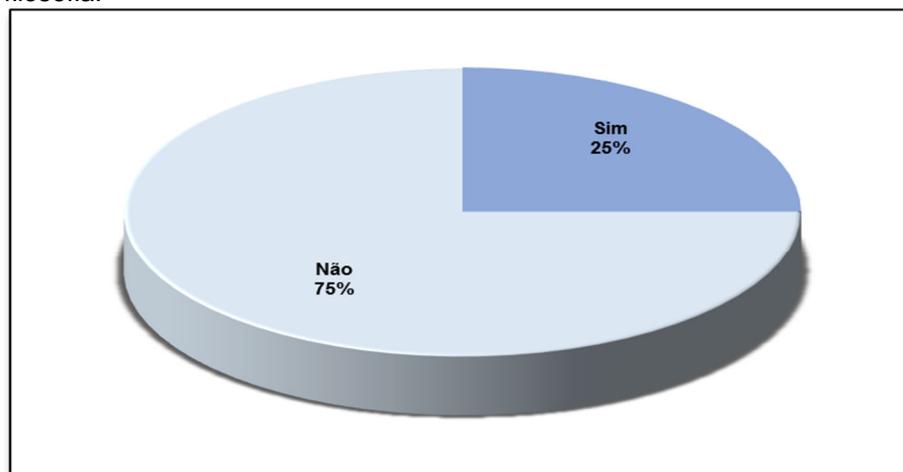
Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Constata-se pela análise da (tabela 7) e do (gráfico 7) que os anos de início de trabalho como professores variam de 2009 a 2015, com maior concentração a partir de 2012.

Tabela 8 - Conhecimento pelos entrevistados da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 em todos os níveis e modalidades, inclusive no ensino de filosofia.

Sabia da obrigatoriedade	Frequência	Percentual
Sim	3	25%
Não	9	75%
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Gráfico 8 - Conhecimento pelos entrevistados da obrigatoriedade da Lei 10.639/03 em todos os níveis e modalidades, inclusive no ensino de filosofia.

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

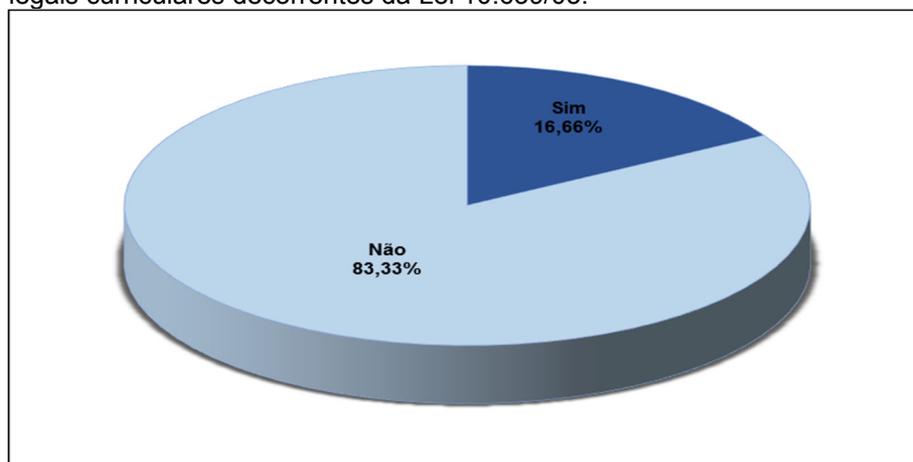
Constata-se pela análise da (tabela 8) e do (gráfico 8) que a maioria dos entrevistados desconhece a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive no ensino de filosofia, conformando 75% do total.

Tabela 9 - Implementação pelos entrevistados da pesquisa das obrigações legais curriculares decorrentes da Lei 10.639/03.

Implementa os conteúdos	Frequência	Percentual
Sim	2	16,66%
Não	10	83,33%
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Gráfico 9 - Implementação pelos entrevistados da pesquisa das obrigações legais curriculares decorrentes da Lei 10.639/03.



Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

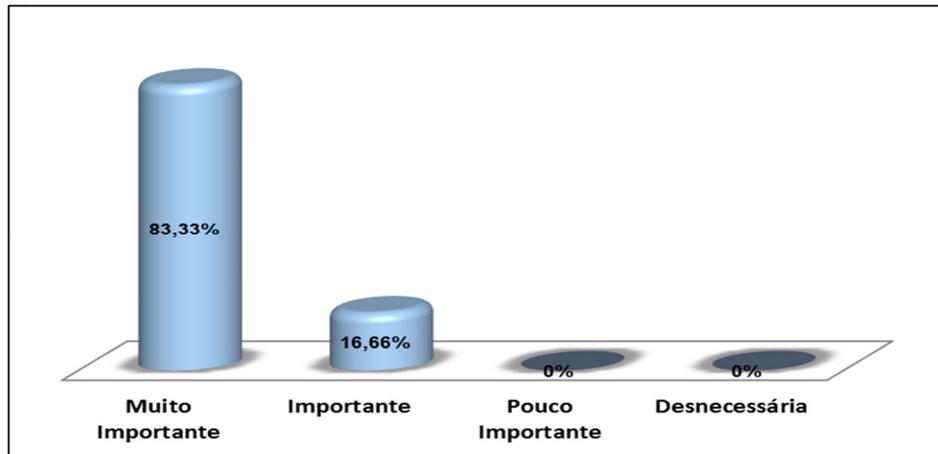
Na mesma direção, constata-se a partir da análise da (tabela 9) e do (gráfico 9) que a maioria dos entrevistados não implementa em seu cotidiano as obrigações curriculares decorrentes da Lei 10.639/03, conformando 83,33%.

Tabela 10 - Opinião dos entrevistados da pesquisa sobre a relevância da Lei 10.639/03.

Opinião sobre a legislação	Frequência	Percentual
Muito importante	10	83,33%
Importante	2	16,66%
Pouco Importante	0	0
Desnecessária	0	0
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Gráfico 10 - Opinião dos entrevistados da pesquisa sobre a relevância da Lei 10.639/03.



Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

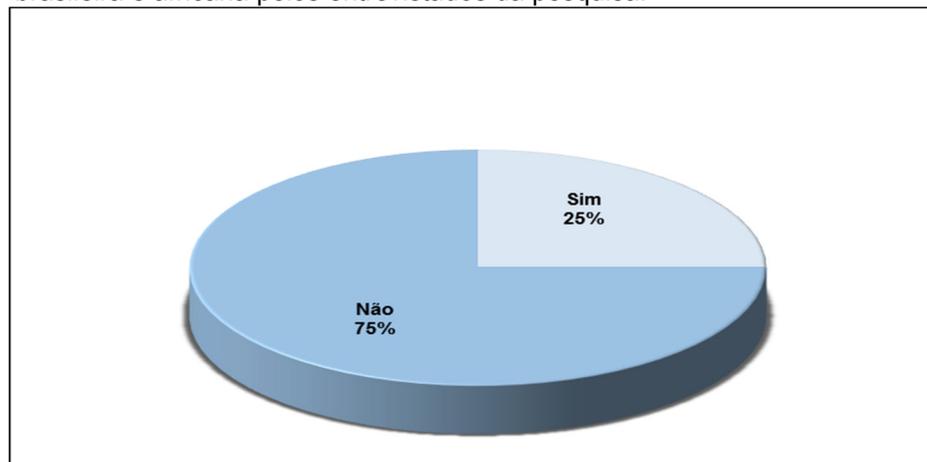
Constata-se pela análise da (tabela 10) e do (gráfico 10) que a maioria dos entrevistados (83,33%) considera a Lei nº 10.639/03 uma legislação “muito importante”, e nenhum a considera “pouco importante” ou “desnecessária”.

Tabela 11 - Conhecimento dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana pelos entrevistados da pesquisa.

Sabia da obrigatoriedade	Frequência	Percentual
Sim	3	25%
Não	9	75%
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Gráfico 11 - Conhecimento dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana pelos entrevistados da pesquisa.



Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

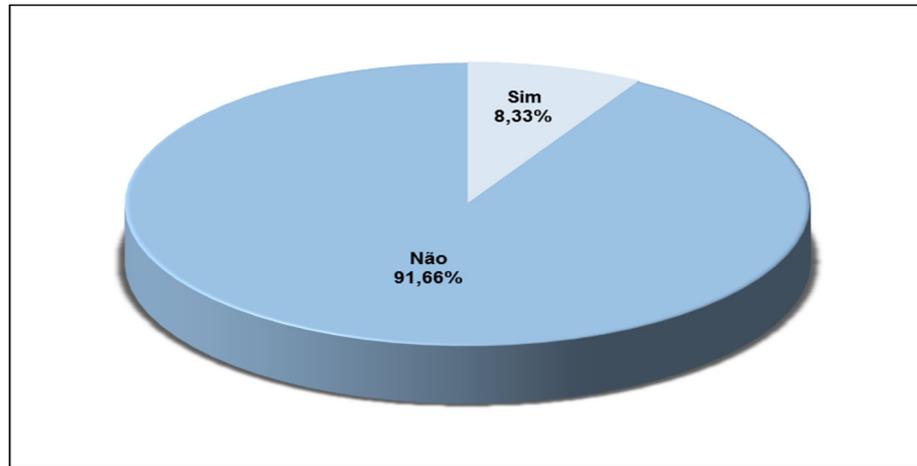
Constata-se pela análise da (tabela 11) e do (gráfico 11) que a maioria dos entrevistados (75%) desconhece conteúdos de história e cultura Africana e Afro-Brasileira.

Tabela 12 - Conhecimento pelos entrevistados da Filosofia Africana ou Afro-Brasileira

Conhece a Filosofia Africana ou Afro-Brasileira	Frequência	Percentual
Sim	1	8,33%
Não	11	91,66%
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Gráfico 12 - Conhecimento pelos entrevistados da Filosofia Africana ou Afro-Brasileira.



Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

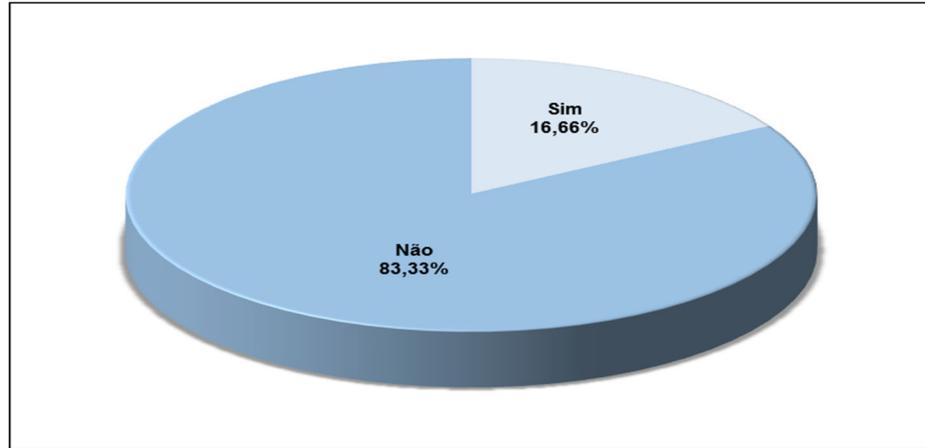
Constata-se pela análise da (tabela 12) e do (gráfico 12) que a grande maioria dos entrevistados (91,66%) desconhece conteúdos de Filosofia Africana ou Afro-Brasileira.

Tabela 13 - Presença de conteúdos da Lei 10.639/03 na formação dos entrevistados.

Conteúdos na formação	Frequência	Percentual
Sim	2	16,66%
Não	10	83,33%
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Gráfico 13 - Presença de conteúdos da Lei 10.639/03 na formação dos entrevistados.



Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

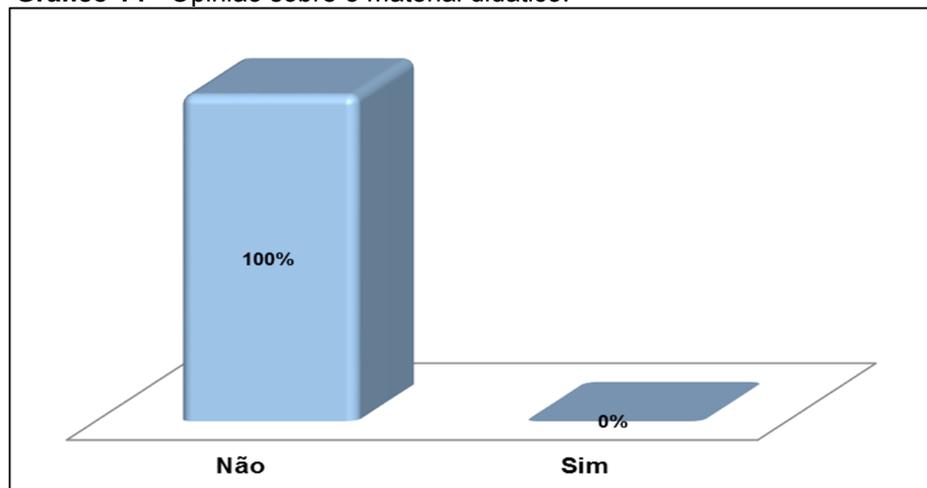
Constata-se pela análise da (tabela 13) e do (gráfico 13) que a maioria dos entrevistados (83,33%) não aprendeu conteúdos de história e cultura Africana e Afro-Brasileira na sua formação.

Tabela 14 – Opinião sobre o material didático.

O material didático é suficiente	Frequência	Percentual
Não	12	100%
Sim	0	0
Total	12	100%

Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Gráfico 14 - Opinião sobre o material didático.



Fonte: Pesquisa de campo (CARMO, 2015).

Constata-se pela análise da (tabela 14) e do (gráfico 14) que nenhum dos entrevistados (100%) considera o material didático suficiente para trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula.

3.3 PERCEPÇÕES SOBRE A LEI Nº 10.639/03 NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Nesta seção, são analisadas as transcrições das falas coletadas a partir das entrevistas individuais realizadas com os 12 professores de filosofia antes dos encontros do curso de extensão. Para análise do material textual utilizamos como suporte o referencial teórico e as informações coletadas nos questionários. Buscou-se identificar e analisar as percepções dos professores acerca da temática étnico-racial no âmbito da disciplina de filosofia da educação média.

Antes, porém, entendemos necessário compreender como os sujeitos pesquisados percebem a presença da filosofia no contexto escolar. Essa informação é importante porque evidencia a visão dos professores sobre o papel da filosofia no Ensino Médio, e como este campo do conhecimento pode contribuir para o debate sobre a questão racial na escola.

Sendo assim, a partir da análise de suas falas, foi constantemente mencionado que a filosofia favorece o pensamento crítico, a autonomia intelectual e uma visão mais ampla a respeito do mundo e da sociedade. Esses argumentos podem ser constatados na fala do Professor A³⁵, a seguir transcrita:

A filosofia é muito importante, é algo imprescindível mesmo na formação de todo jovem, não só no ensino médio, mas na vida do jovem. Eu acredito que a filosofia instrui a um pensar correto; ela oferece uma espécie de espinha dorsal de todo o pensamento pra qualquer disciplina e pra qualquer conhecimento que ele venha adquirir, além de instrumentos como a criticidade, né? e o debruçamento sobre o que se estuda. Mas, acima de tudo, ela proporciona uma visão geral e totalizante das coisas, aprofundada e crítica, ao mesmo tempo em que te possibilita novas formas de pensar e de abordar as temáticas que comumente a gente está habituado a ver de uma única forma. Eu acredito que a filosofia serve para ampliar os horizontes e, acima de tudo, balançar essas estruturas convencionais, retirar o aluno de sua zona de conforto (Professor A, 2015).

O Professor aponta a importância da filosofia na formação dos jovens, ressaltando que ela instrui a um pensar correto, além de oferecer uma base pra qualquer disciplina. Na mesma linha, a Professora I identifica como uma das atribuições da filosofia o desafio de estimular a reflexão em meio a um contexto marcado pelo predomínio das redes sociais que dispersam a atenção dos alunos. Segundo a professora, a filosofia possibilita uma outra visão sobre a realidade,

³⁵ Por compromissos éticos, todos os professores entrevistados foram aqui nomeados intencionalmente com as letras de nosso alfabeto.

conferindo aos alunos um pensamento mais crítico e reflexivo. Vejamos seu depoimento:

A gente vê que atualmente essa juventude está cada vez mais dispersa; o interesse deles é focado em redes sociais. Então a filosofia seria uma forma de tentar tocá-los, para eles abrirem os olhos pra realidade que eles estão e, ao mesmo tempo, se descobrirem agentes que podem mudar essa realidade, por meio de um pensamento mais reflexivo e crítico (Professora I, 2015)

Identificou-se na maioria das falas dos sujeitos pesquisados a referência à “criticidade” como o distintivo fundamental da disciplina de filosofia. Quanto a esse aspecto, autores como Aspis e Gallo (2009) explicam que a filosofia é crítica porque produz análise e síntese de toda cultura, ao mesmo tempo em que é uma atividade de criação. Segundo os autores, o ensino de filosofia pode colaborar com a destreza de pensamento dos jovens em formular análise, síntese e relações, com o pensamento aberto e ciente de sua dimensão histórica.

Em outro depoimento, uma professora mencionou que a filosofia proporciona a compreensão das demais disciplinas, afirmando que “ela faz com que eles [os alunos] compreendam de maneira diferente as outras matérias, como a história e geografia, fazendo uma relação entre essas disciplinas” (Professora B, 2015).

No entanto, é necessário esclarecer, com apoio em Gallo (2007), que tanto a criticidade, como a interlocução com os demais saberes não são atribuições exclusivas à filosofia, pois são valores concernentes a todo o Ensino Médio.

Apenas um docente citou como característica específica da filosofia a formação de cidadãos conscientes. Vejamos seu depoimento: “Certamente a contribuição fundamental da filosofia é a construção de personalidades conscientes, amadurecidas, responsáveis e cidadãos” (Professor C, 2015).

A fala do professor acima evidencia outra justificativa para a manutenção da filosofia no currículo médio, relacionada à promoção de valores ligados à cidadania, tal como recomendava a antiga redação do artigo 36, da LDBEN/96³⁶. No entanto, a formação para a cidadania também não se restringe à filosofia, consistindo na

³⁶ O Art. 36, §1º, inciso III, da LDBEN (BRASIL, 1996) regulava a presença da filosofia no currículo do ensino médio, prescrevendo que ao final deste nível de ensino, o aluno deveria demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. No ano de 2008, porém, a redação foi alterada pela Lei nº. 11.684, que tornou a Filosofia uma disciplina obrigatória em todas as séries do nível médio, além de suprimir, no texto da lei, a referência ao “exercício da cidadania” como finalidade específica desta disciplina.

finalidade síntese da educação básica como um todo, e do ensino médio em especial.

Deste modo, a filosofia desempenha uma importante função na formação da subjetividade dos jovens estudantes no Ensino Médio, no sentido de conferir-lhes autonomia de pensamento, e instrumentos para a reflexão e a criticidade.

Por outro lado, as características apontadas pelos professores como próprias da filosofia também podem ser direcionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais, tal como previsto na Lei nº. 10.639/03 e suas diretrizes, na medida em que valores, crenças, e comportamentos marcados por preconceitos ou discriminações podem ser problematizados com o uso dos instrumentos da filosofia.

No entanto, verificou-se que a maioria dos professores pesquisados possui apenas noções superficiais sobre as diretrizes da Lei nº. 10.639/03, conforme se constata na fala da professora transcrita a seguir:

Olha, pra te falar a verdade, eu não sei muita coisa, sou leiga neste aspecto. Mas, eu reconheço a importância desse ensino porque justamente vai trabalhar a diversidade, e a filosofia também dialoga com a diversidade (Professora G, 2015).

A referida professora alega não saber muita coisa sobre a Lei nº 10.639/03, dizendo ser leiga no assunto. Esta carência no domínio da temática racial, refletida também nas falas dos demais professores pesquisados, pode estar relacionada com deficiências na formação destes profissionais.

É interessante observar que todos os professores pesquisados reconheceram que a temática racial é muito importante (83,33%) ou importante (16,66%) para o contexto escolar, demonstrando que os educadores pesquisados são sensíveis a essa questão, embora mais de 80% tivessem dito não a implementam no cotidiano da sala de aula.

Se levarmos em consideração o perfil dos participantes, veremos que em sua maioria são professores jovens (66,65% estão inseridos dentro da faixa-etária abaixo dos 30 anos), do sexo feminino (66,66%), auto declarados negros (66,66%)³⁷, e que concluíram a graduação e começaram a atuar como professores nos últimos 5 anos (91,65%). Portanto, muito tempo depois da Lei nº. 10.639 ter entrado em vigor no ano de 2003.

³⁷ Entende-se como “negro” a pessoa autodeclara preta ou parda.

Chama atenção ainda que 9 dos 12 professores pesquisados ignoravam a obrigatoriedade do estudo de história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito da própria disciplina que ministravam, conforme pode ser confirmado nas falas transcritas a seguir:

Na verdade eu não sabia [da obrigatoriedade]. Pra mim, era obrigatória só no ensino fundamental como disciplina. Tanto que eu não vejo na minha prática isso sendo aplicado, então é uma lacuna na minha formação. Eu cheguei a ver oficinas sobre cultura e tal, que abordavam essa temática, mas eu pensava que deveria ser como um eixo temático dentro da disciplina de história. Eu não tinha ideia de que eu, enquanto professor de filosofia, devesse também abordar isso obrigatoriamente, por força de uma lei, por exemplo. Eu sabia da existência, mas nunca na minha prática eu pensei em planejar minha aula buscando, por exemplo, um viés afro (Professor A, 2015).

A professora B também segue na mesma direção:

Eu pensava que isso era só para história [a disciplina]. Assim, eu sabia que era para todas as modalidades, mas eu pensava que só a partir da quinta série. Inclusive, temos uma dificuldade muito grande de ver a filosofia regional, né? Pois raramente a gente estuda filosofia do Amapá por exemplo (Professora B, 2015).

Observa-se, no relato desses professores, que o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana é visto como uma temática ora associada ao ensino fundamental ora a outros componentes curriculares, como a disciplina de história. Esse quadro revela a enorme distância ainda existente entre as determinações das diretrizes oficiais e a realidade da prática docente dos professores pesquisados.

Por outro prisma, o desconhecimento da referida lei pelos professores evidencia muito mais do que uma mera inadequação com uma legislação educacional, podendo ser interpretado como o resultado de um longo processo de exclusão, no qual conhecimentos associados a determinados seguimentos sociais foram afastados dos currículos escolares e das prioridades das políticas educacionais. Daí o pouco caso em relação à história e cultura negra.

Todavia, segundo Gomes (2010b), a Lei nº 10.639/03 e suas diretrizes introduziram nas escolas uma releitura positiva da história e cultura de matriz africana, conformando uma política pública não só de educação, mas também de afirmação da identidade, da memória e das culturas negras. Esta nova concepção entrou em confronto com as práticas e o imaginário racial brasileiro presentes na

estrutura e no funcionamento da educação nacional como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo e a naturalização das desigualdades.

Este imaginário pode ser constatado na fala da professora L, quando a mesma expressa o seu entendimento sobre a questão racial no espaço escolar:

Eu vejo que quanto à questão racial as pessoas se acham inferiores às outras. Então eu acredito que quando a gente trabalha com essa questão de direitos iguais, eu acho que não tem necessidade disso, até porque não existe uma raça perfeita. Eu acho que é importante sim o reconhecimento, a contribuição que os negros trouxeram. Eu acho isso interessante, o aluno observar que a nossa cultura mesma é uma mistura de tudo, né? O nosso país é muito rico nesse sentido e eu acho muito bacana trabalhar isso, mas trabalhar sem desmerecer ninguém (Professora L, 2015).

Quando a professora se refere à questão racial, afirmando que são as próprias pessoas que se acham inferiores às outras, ela acaba revelando o quanto seu discurso está impregnado pelo mito da democracia racial, que nega a existência do racismo na sociedade brasileira e naturaliza as desigualdades raciais. Por esse motivo, quando o negro se contrapõe a tal realidade de opressão, denunciando, por exemplo, situações de racismo e de preconceito racial, ele ou ela logo é taxado de “complexado”, ou coisas do gênero.

A professora também afirma que não há a necessidade de se trabalhar a questão da igualdade de direitos pois não “existe uma raça perfeita”. De fato, o conceito biológico de “raça” já foi há muito tempo superado pela ciência. O que subsiste, no entanto, é a sua conotação social e histórica, estruturante das relações raciais no Brasil.

Portanto, contrariamente ao posicionamento da referida docente, é salutar que se trabalhe a questão da diversidade e da igualdade de direitos no espaço escolar, haja vista que uma das razões da manutenção do racismo na escola está relacionada com o silenciamento acerca da questão racial. A respeito disso, Foster (2015) observa que a escola foi organizada como um lugar que não respeitou a diversidade étnica da população brasileira e tem se constituído num espaço racista e excludente das diferenças, apesar de todo um discurso de pluralidade, igualdade e democracia disseminado dentro dela e propagandeado pelas políticas oficiais.

Alguns professores relataram situações de racismo e de conflitos causadas por relações sociais tensas marcadas pelo preconceito. No depoimento que segue, a professora revela um exemplo de discriminação racial na escola em que trabalha:

Já teve casos de racismo na escola e uma aluna até pediu transferência de sala, porque ela era alvo de chacotas entre os amigos e tudo o mais. Eu acho que seria muito válido a gente aprender a lidar com esse tipo de situação, eu, particularmente, não sei, a gente não aprende na graduação a dar aula, estou tendo esse impacto agora, de ir para a sala de aula, e está sendo desafiador (Professor E, 2015).

Como relata a professora, o racismo também é uma realidade presente nas escolas públicas de Macapá. Diante de casos como este, a escola e o professor não podem silenciar ou desviar do problema, sob o risco de se naturalizar as discriminações raciais que ocorrem no cotidiano escolar. Em contrapartida, o melhor caminho é enfrentar a situação, levando os alunos a desconstruírem os estereótipos e preconceitos que afetam particularmente a autoestima e o desempenho escolar daqueles que são vítimas dessas discriminações.

Muitos profissionais não sabem lidar com as manifestações de discriminação resultantes da problemática da convivência com a diversidade. De acordo com Munanga (2005), essa falta de preparo deve ser considerada como reflexo de nosso mito de democracia racial, que por sua vez compromete o processo de formação de futuros cidadãos. O mesmo autor assinala que alguns professores não são capazes de utilizar as situações flagrantes de discriminação na escola como um momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar os alunos sobre a importância e riqueza que ela traz à cultura e identidade nacional.

Em relação aos conteúdos trabalhados com os alunos em sala de aula, a maioria dos professores pesquisados alegou não possuir domínio sobre os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana. Vale ressaltar que 75% dos educadores pesquisados alegaram desconhecer tais conteúdos, sendo que esse quantitativo sobe para 91,66% caso se trate de conhecimentos relativos à Filosofia Africana ou Afro-Brasileira.

Observou-se que os professores entrevistados relataram que o material didático fornecido pela escola não é suficiente para trabalhar a questão étnico-racial em sala de aula. Nesse sentido a professora D expõe sua dificuldade no depoimento abaixo:

A gente não tem algo que dê um norte pra que a gente inclua esses assuntos no conteúdo programático do aluno. Então a gente tenta pegar alguns temas e eixos temáticos pra discutir esses assuntos em sala de aula (Professor D, 2015)

O relato da professora D evidencia sua dificuldade em incluir a temática racial no conteúdo programático do alunado. De modo geral, os professores pesquisados citam como principal dificuldade para a implementação da 10.639/03 no âmbito do ensino de filosofia a insuficiência na formação, seja inicial ou continuada. Neste aspecto, 83,33% dos participantes da pesquisa afirmaram que não tiveram contato com conteúdos da Lei nº. 10.639/03 durante a graduação. Tal problemática é confirmada no depoimento abaixo:

Acho que começa primeiro da formação dos professores, né? pois não se pode exigir que exista essa efetivação se o professor desconhece isso, porque não teve na formação ou porque não estudou e etc, nem que seja uma formação continuada depois né? (Professora B, 2015).

A identificação e análise das percepções dos professores a respeito da educação das relações étnico-raciais no âmbito da disciplina de filosofia possibilitou uma visão geral sobre seus conhecimentos e carências quanto a temática pesquisada. A partir disso, foi elaborado roteiro de temas a serem trabalhados em conjunto com os professores num momento posterior³⁸. Cabe esclarecer que cada temática foi escolhida e estruturada de acordo com o que identificamos como sendo uma lacuna formativa dos participantes da pesquisa acerca da temática.

Nesse sentido, o roteiro de temáticas divide-se em quatro momentos, cada qual referente a um dia de estudo, nos quais são abordados aspectos teórico-metodológicos referentes à Educação das Relações Étnico-Raciais na disciplina de filosofia. Na sessão seguinte descrevemos cada momento do curso, bem como a análise das percepções coletadas após o mesmo.

³⁸ Ver apêndice A, com a especificação do plano de ação do projeto de extensão.

3.4 PERCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FILOSOFIA

As percepções analisadas aqui expõem os pensamentos, conclusões e sentimentos dos professores a partir da realização do curso de extensão “Educação das relações étnico-raciais no ensino de filosofia: por um currículo plural e intercultural”. O curso foi desenvolvido durante os dias 08, 09, 10 e 11 de junho de 2015, e visou construir de modo colaborativo com os professores momentos de aprendizagens e debates acerca das temáticas identificadas a partir da análise das entrevistas individuais.

É importante registrar que os momentos de estudo configuraram-se para parte significativa dos professores como a primeira oportunidade de estudar e debater as questões étnico-raciais e sua inserção no currículo de filosofia. Durante os debates se construiu um diário de campo, com falas, impressões e relatos desenvolvidos no período de realização da atividade de extensão.

No dia 08 de junho, foi discutida a temática “Currículo, Relações Étnico-Raciais e a perspectiva da Lei 10.639/03 no contexto educacional”, com a mediação da Professora Viviane Simões dos Santos, especialista na temática racial e professora universitária. A referida professora destacou a importância do trabalho interdisciplinar da temática étnico-racial dentro do espaço escolar por meio de projetos, destacando ainda a necessidade da inclusão desta metodologia de trabalho no próprio projeto político pedagógico da escola. As questões debatidas e trabalhadas evidenciaram, sobretudo, a discussão sobre a interdisciplinaridade, o currículo intercultural, o papel do professor nessa construção e a inserção da questão étnico racial no currículo. Mediante esse enfoque a Professora G, observou:

É muito difícil trabalhar de forma interdisciplinar na minha escola, pois os professores, principalmente das áreas exatas não gostam de trabalhar com nós da filosofia. Questões como étnico racial dificilmente nos uniria, pois eles não conseguem visualizar a ligação de sua disciplina com a questão racial. Já tentamos na escola uma vez, mas não deu certo (Diário de campo, 2015)

O pensamento da Professora G, evidencia um dos principais pontos que dificultam a implementação e discussão da temática racial nas escolas, pois professores não se sentem preparados para debater o assunto e preferem se omitir. Dentre os principais pontos visualizados como geradores dessa problemática, a

maioria dos presentes relatou a falta de informações e conteúdos sobre a questão racial durante suas formações iniciais na universidade. Fato verificado na descrição da Professora L a qual enfatiza: “sinceramente eu não sabia disso, agora que eu tô vendo sua importância” (Diário de campo, 2015).

A discussão levantada pela professora L nos permite avaliar a formação dos docentes de filosofia e nos faz abrir novos pontos de discussão, pois se buscamos efetivar a implementação da lei étnico-racial nas escolas é ponto primordial que os professores tenham uma formação universitária que contemple de forma significativa essa questão. No entanto, esse processo é dificultado porque as universidades formam professores de filosofia a partir de currículos essencialmente eurocêntricos, e pouco debatem a necessidade de se ampliar a discussão.

O segundo encontro, realizado no dia 09 de junho de 2015, trouxe a temática “A Filosofia no Ensino Médio e a Lei nº 10.639/03: crítica à invisibilidade do negro e do pensamento africano”, sendo mediada pelo pesquisador, o qual dialogou com os professores de filosofia a respeito da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todo o currículo escolar, inclusive na disciplina de filosofia. O mediador destacou a atuação do Movimento Social Negro brasileiro em favor de uma educação mais inclusiva.

Avaliou-se, após o debate, que o conhecimento dos antecedentes históricos da Lei nº. 10.639/2003 permitiu aos professores participantes compreender melhor os desdobramentos da lei e ainda vislumbrar mais informações para serem trabalhadas na sua prática. O desconhecimento da parte histórica traz uma lacuna no conhecimento dos docentes que é analisada não só como problemática contemporânea, mas como um processo histórico e cultural construído durante séculos, o qual está sedimentado em proposições e padrões reprodutivistas.

Como exemplo disso, a Professora J relata que apesar da Lei 10.639/2003 ser tema de debates históricos, nós professores conhecemos muito pouco sobre ela, e as informações que temos são sempre superficiais, sobretudo sobre conteúdos e parte histórica (Diário de campo, 2015).

Nesse sentido, Gomes (2010b) diz que a Lei nº. 10.639/03 e suas diretrizes devem ser compreendidas e ensinadas no interior do processo histórico de lutas da população negra no Brasil, buscando-se dialogar, inclusive, com o Movimento Social Negro para ter maior efetividade.

Questionados a respeito da atuação da instituição escolar, os professores responderam que sentem falta de ações nos seus ambientes de trabalho que propiciem tais discussões pertinentes a esse assunto. Por isso, enfatiza a professora D: “minha escola trabalha de forma tímida a lei 10.639/03 através de projetos, no entanto percebo que poucos conhecemos sobre a lei em si” (Diário de campo, 2015)

O fato evidenciado pela professora acima é a realidade de vários ambientes de ensino, pois algumas escolas até tentam efetivar as diretrizes étnico-raciais por meio de ações pontuais e inserção no projeto político pedagógico, contudo elas esquecem de discutir e levar a seus professores conhecimentos e materiais sobre a lei.

Essas situações além de prejudicarem a evolução social da escola também afastam os professores de possíveis ações que deixariam a escola mais próxima de seus alunos. Por isso, a formação continuada configura como um dos requisitos essenciais para os professores terem acesso a novas práticas e conhecimentos pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Nesse sentido, SISS (2010) assinala que o professor tem o direito à formação continuada, mas o seu exercício “coloca algumas exigências para esses profissionais, tais como a disponibilidade de tempo dedicado aos processos de aprendizagem, e também, vontade de aprender a aprender, dentre outras” (SISS, 2010, p. 628).

No dia 10 de junho de 2015, realizou-se o terceiro encontro, cujo tema foi “Práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais em sala de aula”, mediada pela Professora Efigênia das Neves Barbosa Rodrigues, pedagoga de rede estadual pública de Ensino Médio em Macapá e professora universitária, com experiência em questões raciais. Foram apresentados pela professora exemplos de atividades pedagógicas destinadas ao combate ao racismo dentro do espaço escolar. Discutiram-se posturas que geram atitudes o racismo, como apelidos que alunos negros recebem de seus professores e colegas, os quais se configuram em atitudes racistas mascaradas. Durante esse debate foi colocada a importância de ser evitar o reforço desses estereótipos e chamar o aluno por seu nome evitando expressões como “moreno” e “negão”. Os participantes relataram durante o debate o quanto seu cotidiano é afetado por ações racistas, sendo que a

maioria afirmou não ter ferramentas pedagógicas para trabalhar essa realidade, tal como explicita a Professora D: “já presenciei situações racistas na minha sala de aula e foi difícil conseguir trabalhar o assunto com meus alunos” (Diário de Campo, 2015).

Dentre os presentes, alguns professores relataram casos pessoais de preconceito racial, como foi o caso do Professor H:

Um dia fui convidado a participar de um comercial sobre profissões, e a responsável pelo agenciamento da empresa queria produzir um comercial, logo associou minha imagem ao profissional gari, perguntei a ela se eu não poderia ser o professor, já que trabalhava como professor e ela me respondeu que eu tinha o perfil, mas ao observar a pessoa escolhida para ser o professor no comercial verifiquei que ele era um homem branco. Na verdade, nesse dia me senti muito desrespeitado, não por que teria que representar um gari, profissão tão digna, mas porque o a empresa que estava selecionando os atores através de estereótipos e principalmente os reafirmando (Diário de campo, 2015)

Esse terceiro dia de debates foi rico em relatos, como o do professor H, como também pelas trocas de experiências. A professora M falou da experiência de sua escola, e dos projetos montados para valorização da beleza negra. Esta professora explicou que durante anos os alunos negros da escola estavam ausentes de concursos de beleza, por não se encaixarem no perfil de beleza semeado na sociedade. A professora deixou claro como foi árdua a construção de um trabalho que conseguisse enfoca temática na escola: “decidimos criar um dia pra beleza e exposição da cultura negra, no começo achávamos que os alunos seriam resistentes, mas depois percebemos que foi um projeto de sucesso” (Diário de Campo, 2015).

A iniciativa da escola da professora é muito rara e reflete um desejo, de que o aluno se sinta parte da escola e de seus conteúdos. Os professores presentes elogiaram a iniciativa, mas ratificaram as dificuldades em executá-lo, pois a execução de algumas iniciativas esbarra na falta de envolvimento dos demais professores como é o caso dos projetos.

O quarto momento de estudo ocorreu no dia 11 de junho de 2015, com a temática “Filosofia Africana e Afro-Brasileira: Por que filosofia? Por que Africana”, sendo mediado novamente pelo pesquisador, o qual, com apoio em textos previamente fornecidos aos participantes, discutiu sobre a importância do trabalho em sala de aula de conteúdos específicos como forma de desconstruir os

esteriótipos comumente lançados contra o pensamento filosófico africano e afro-brasileiro.

Durante o encontro, foi reproduzido um vídeo de uma palestra do Filósofo Renato Nogueira o qual põe em cheque a crença na origem grega da filosofia e o eurocentrismo presente no pensamento filosófico, argumentando que o pensamento filosófico não tem lugar de nascimento. No debate, a Professora L observou: “geralmente a gente não aprende na universidade a ver dessa forma, eu nunca tinha me questionado sobre isso” (Diário de campo, 2015).

A professora L confirma na sua fala que a formação dos professores de filosofia nas universidades geralmente é orientada por uma ótica que estabelece o pensamento filosófico ocidental como única possibilidade de existência do saber filosófico, configurando o que Nogueira (2014a) denomina de “racismo epistêmico”. Esse fato é prejudicial para a filosofia no ensino médio pois diminui o alcance de possibilidades filosóficas, como a filosofia africana ou afro-brasileira.

Após o curso, foram realizadas entrevistas individuais com o intuito de avaliar os momentos de debate e conhecimento acerca da educação das relações étnico-raciais no contexto da disciplina de filosofia. A Professora J avalia de forma positiva as interações ocorridas durante a pesquisa: “o curso ajudou-me a desmistificar alguns conceitos que utilizamos em sala de aula e nem nos damos conta que estamos ajudando a perpetuar um modelo mental cheio de preconceito” (Professora J, 2015). Por sua vez, a Professora B relata que a universidade não lhe deu nenhuma orientação de como aplicar a Lei nº. 10.639/03 em sala de aula:

o curso colocou a filosofia dentro dessa mudança, pois é uma mudança, para olharmos para nós mesmos, para nossa história, cultura, é uma reconstrução identitária e auxiliar este processo de transformação é papel fundamental da filosofia, principalmente na escola (Professora B, 2015)

Ao referir-se ao curso, a professora avalia que ele inseriu a filosofia dentro de um contexto de mudanças que oferece um outro olhar para a história, cultura e a nós mesmos. A referida professora também percebeu a partir do curso, que a filosofia pode auxiliar nesse processo de transformação da escola. De fato, não há como trabalhar com Educação das relações étnico-raciais sem deixar de almejar mudanças na realidade escolar, qualquer que seja a disciplina. Mas, no caso

específico da filosofia, ela pode ajudar os jovens estudantes a se posicionarem criticamente diante de situações que envolvam preconceitos e discriminações.

Em contrapartida, o ensino de filosofia também pode ser enriquecido em tempos da Lei nº. 10.639/03. Nesse sentido, a abordagem afroperspectivista (NOGUERA, 2014) configura numa grande oportunidade para repensar as próprias bases sobre as quais esse campo do saber foi constituído ao longo do tempo, e assim ampliar seus horizontes, incluindo um vasto e rico referencial filosófico que contemple referências filosóficas de matriz africana. Nesse aspecto, a Professora D avalia como positiva sua participação no curso:

Pra mim o que mudou na minha visão sobre o currículo de filosofia através do curso foi que eu comecei a ver que existe uma filosofia africana, um pensamento de matriz africana, e durante todo o meu curso de graduação não foi possível eu perceber toda essa gama de pensamentos da cultura africana, e com o curso veio a enriquecer isso, porque quando a gente estuda a filosofia a gente vê que a filosofia é grega, toda essa visão eurocêntrica é dada pra filosofia, o que acaba desvalorizando o pensamento de uma civilização que tem toda a sua história. Com o curso veio valorizar a contribuição da civilização africana (Professora D, 2015).

Foi possível constatar nas falas dos participantes da pesquisa a necessidade de reformulação do currículo de filosofia, tal como podemos observar na fala do Professor C: “O currículo de filosofia está defasado, ele precisa ser repensado. Não digo que ele vai ser mudado, mas ele precisa ser reestruturado a partir dessa perspectiva que nós trabalhamos no curso” (Professor D, 2015).

Entretanto, para que haja possibilidades de mudanças os professores de filosofia precisam entender que a construção de uma sociedade menos racista e de uma educação mais democrática, que respeite a diversidade, é um compromisso ético do professor, e que isso também perpassa pela problematização das linhas tradicionais de pensamentos filosóficos que são reproduzidas nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi discutido e constatado neste estudo, observou-se que o ensino de filosofia do nível médio está articulado com uma concepção de educação altamente excludente e homogeneizadora. Isso ocorre quando se privilegiam no espaço escolar aspectos culturais de determinados povos ou segmentos sociais, em detrimento de outros.

As raízes dessa problemática são muito antigas, estando associadas a um projeto de controle, de poder e de dominação que caracterizou a constituição do mundo moderno ocidental. Nesse sentido, a colonialidade é um elemento significativo para entender como visões de mundo particulares passaram a ser apresentadas como o padrão universal a ser seguido por todos os povos.

Esse processo de dominação protagonizado pelo colonialismo europeu, hierarquizou a humanidade por meio de violências físicas e simbólicas, deixando como legado o eurocentrismo e um imaginário racial que até os dias atuais repercutem nos territórios marcados pela herança colonial.

No Brasil, a repercussão dessas idéias no âmbito educacional acabou marginalizando a população afro-descendente ao longo do tempo. Por esse motivo, desde o início do século XX, o direito à educação tem sido uma das principais bandeiras da população negra brasileira na sua busca por direitos.

Nesse contexto, especial destaque deve ser dado à atuação do Movimento Social Negro, no sentido de exigir do Estado brasileiro a implementação de políticas de ações afirmativas, dentre as quais se notabiliza no campo da educação a Lei nº. 10.639/03, a qual pode ser considerada como um ponto de chegada de uma longa luta da população negra pelo direito à educação e pelo respeito à diferença.

A Lei 10.639/03 trouxe uma nova visão sobre a diversidade racial brasileira. Ao determinar a inclusão de conhecimentos relativos à história e cultura negra em todas as escolas do país, permitiu a confrontação de concepções fundadas em ideologias que mascaravam a desigualdade e discriminação racial existente na sociedade brasileira. No entanto o caminho a ser percorrido para a consolidação da referida lei e de suas diretrizes ainda é longo. Necessitando do empenho de todos os atores envolvidos com a educação.

Nesse sentido, a realização desta pesquisa insere-se neste processo ao buscar compreender a implementação da educação das relações étnico-raciais no âmbito da disciplina de filosofia do Ensino Médio, permitindo identificar como este campo do conhecimento pode contribuir para o debate sobre a questão racial na escola.

Verificou-se que os professores pesquisados conseguem compreender que a filosofia desempenha um papel importante no ensino médio, sendo destacados aspectos como a criticidade e a autonomia de pensamento. No entanto os docentes possuem poucas referências sobre a temática racial, fato que limita suas possibilidades de atuação nessa dimensão da prática docente.

Dentre os entrevistados percebeu-se o interesse em trabalhar esse assunto em sala de aula, porém o pouco apoio da Escola, o acesso restrito às bibliografias pertinentes, bem como a ausência de cursos de formação continuada fazem com que os professores continuem a trabalhar da mesma forma.

Da mesma forma, o fato dos professores desconhecerem a obrigatoriedade da lei 10639 implica na omissão desse conteúdo em sala de aula. Os entrevistados relataram que tal temática era pertinente apenas à disciplina de história ou ao ensino fundamental, situação utilizada como justificativa para não se trabalhar no ensino de filosofia a questão étnico-racial. No entanto, ao mesmo tempo em que eles percebem a história e cultura negra como matéria não relacionada à filosofia, são trabalhados em sala de aula os referenciais culturais e filosóficos do continente europeu.

Esse desconhecimento constatado na maioria das falas dos professores sobre o pensamento filosófico africano ou afro-brasileiro acaba reproduzindo na escola uma imagem de filosofia atrelada a ideais etnocêntricos, que por sua vez podem intensificar estereótipos em relação aos negros, em prejuízo dos estudantes afrodescendentes.

A pesquisa constatou que mesmo entre professores formados após muitos anos da Lei nº. 10.639/03 ter entrado em vigor, ainda há uma deficiência na forma de compreensão e trabalho das suas diretrizes em sala de aula. Demonstrando com isso que o simples fato da lei ser uma exigência desde o ensino fundamental até a educação superior não garante que ela tenha uma efetividade imediata.

A maioria dos professores pesquisados identificou deficiências na formação como um fator preponderante para a não implementação da temática racial na sua prática docente. Daí a importância da formação de professores.

A partir desses dados preliminares é possível questionar como as instituições de ensino superior estão formando os professores no que diz respeito à temática racial? Não seria o caso de se começar a repensar as licenciaturas, em especial as que formam os futuros professores de filosofia? São questões a se pensar.

Ao final da intervenção, verificou-se que os professores avaliaram de forma positiva a participação na pesquisa, o que evidencia a utilidade de abordagens colaborativas para o crescimento profissional com o potencial de contribuir para mudanças no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 de nov. 2014.

_____.; GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

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

BANTON, Michael. **A ideia da raça**. Tradução de António Marques Bessa. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 1332/1983** (da Câmara dos Deputados). Brasília, 1983. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?IdProposicao=190742>. Acesso em 13 de nov. 2014.

_____. **Parecer CNE/CP 3/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2004.

_____. **Decreto-Lei n. 7.967/1945**. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1945. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De17967impresao.htm. Acesso em 12 de nov. 2014.

_____. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em 13 de nov. 2014.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez., 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 10 de nov. 2014.

_____. **Resolução CNE/CEB 3, de 26 de junho de 1998**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2014.

_____. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. v. 3. Brasília: 2006a.

_____. **Parecer CNE/CEB 38, de 7 de julho de 2006.** 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2014.

_____. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.** 2008a. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/dp_cga_lei10639.pdf>. Acesso em 10 de nov. 2014.

_____. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** 2008b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art2>. Acesso em 10 de nov. 2014.

_____. **Resultados finais do censo escolar 2014.** 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em 01 de mai. 2015.

CANDAU, V. M. F; RUSSO, K. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa.** IN: Revista Diálogo Educacional. PUC/Paraná, Curitiba. vol. 10, n. 29, jan./abr., 2010, pp. 151-169.

CARDOSO, Marcos Antônio. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1988.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau.** Cortez: Autores Associados, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1999.

COSTA, Sérgio. **(Re)Encontrando-se nas redes?** as ciências humanas e a nova geopolítica do conhecimento. IN: ALMEIDA, Júlia *et al.* (Org). **Crítica Pós-Colonial: panorama de leituras contemporâneas.** Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945.** Tradução de Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: UNESP, 2006.

DANTAS, Luís Thiago Freire; SILVA, Roberto Jardim da. A retomada do estatuto ontológico e epistemológico africano a partir do pensamento filosófico de Towa e Obenga. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS), 8., 2014, Belém. **Anais...** Belém, UFPA, 2014.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Tradução Adir L. Ferreira e Margarete V. Sousa. **Revista Educação em Questão.** Natal: EDUFRN, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação.** Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.39, pp. 517-534. ISSN 1809-449X.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. IN: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Traduzido por Júlio Cesar C. B. Silva. Buenos Aires: Clacso, 2005.

_____. **O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade** (Conferências de Frankfurt). Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRA, Ricardo F. **Afro-descendente: identidade em construção**. São Paulo: EDUC, 2004.

FERREIRA, M. G.; SILVA, J. F. Educação das Relações Étnico-Raciais e as Possibilidades de Descolonização dos Currículos Escolares: 10 Anos da Lei Nº 10.639/2003. IN: **Interfaces de Saberes**. ISSN 1981-6812. n. 13. v. 01, Caruaru – PE, 2013a.

_____. Perspectivas pós-coloniais das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. IN: **Revista Teias**. ISSN 1518-5370. n. 33. v. 14, Rio de Janeiro – RJ, 2013b.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente. IN: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola. **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. **Outras vozes no ensino de filosofia: o pensamento africano e afro-brasileiro**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 74-89. Disponível em <<http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe>>. Acessado em 01/12/2013.

_____. BOTELHO, Denise. **Colonialidade e educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 14: maio-out/2010, p. 66-89. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/resafe>. Acessado em 01/11/2013.

FOSTER, Eugénia da Luz Silva. **Garimpando pistas para desmontar racismos e potencializar movimentos instituintes na escola**. Curitiba: Appris, 2015.

GALLO, Sílvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, Renê J. T. Silveira; GOTO, Roberto. **Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____.; GOTO, Roberto. Apresentação. In: GALLO, Sílvio; GOTO, Roberto(Org.). **Da filosofia como disciplina: desafios e perspectivas**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

_____. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Campinas: Papiros, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, pp. 98-109. jan./abr., 2012.

Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em 01 de nov. 2013.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei 10.369/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. In: DALBEN, Ângela *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da história**. Tradução Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Unijuí, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 10. Nov. 2013.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Tradução Pedro Panarra. Lisboa: Edições 70, 2012.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Traduzido por Júlio Cesar C. B. Silva. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. **Trajetória do ensino de filosofia no Brasil**. *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em: <<http://sites.unifra.br/disciplinarum/Artigos/%C3%81rea/Ci%C3%A4nciasHumanas/2001/tabid/1473/Default.aspx>>. Acesso em 10 nov. 2014.

MBONDA, Ernest-Marie. **La philosophie africaine, hier et aujourd'hui**. Paris: L'Harmattan, 2013.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MILHOMEN, Val; GOMES, Joãozinho. Jeito Tucuju. IN: MILHOMEN, Val; GOMES, Joãozinho; MIGUEL, Zé; CAVALCANTE, Amadeu. **Senzalas**. Amapá: [Produção independente], 1996. Disponível em: <http://letras.mus.br/joaozinho-gomes-val-milhomem/1893943/>>. Acesso em 10 de jul. de 2015.

MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** 2 ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Introdução. In: MOORE, Carlos. **Racismo e sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo.** 2 ed. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

_____. **Negritude: usos e sentidos.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Brasília: MEC/SECAD:2005.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. IN: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2008.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639.** Rio de Janeiro: Pallas: Biblioteca Nacional, 2014a.

_____. Contra o (maior) tabu da Filosofia: ensino de Filosofia e os 10 anos da Lei nº 10.639/03. IN: COELHO, Wilma Baía [et al.] (org.). **A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates.** São Paulo: Livraria da Física, 2014b.

_____. FOR DO NASCIMENTO, Wanderson. O ensino de filosofia em afroperspectiva. IN: CARVALHO, Carlos; NOGUERA, Renato; SALES, Sandra Regina (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação.** Rio de Janeiro: NAU: EDUR, 2013.

_____. Sambando para não sambar: afroperspectivas filosóficas sobre a musicalidade do samba e a origem da filosofia. IN: SILVA, Wallace Lopes. **Afroperspectivas filosóficas para pensar o samba.** Rio de Janeiro: Hexis: Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Sidney de Paula. **O estatuto da igualdades racial.** São Paulo: Selo negro, 2013.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O mundo negro: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil.** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: CES, 2010.

ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAMOSE, M. B. **Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana**. Ensaios Filosóficos. v. IV, out./2011.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros**. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

_____. **Percepções da diferença**. Coleção percepções da diferença: negros e brancos na escola. v. 1. São Paulo: Ministério da Educação, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial**. E para além de um Outro. In: Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Coimbra, de 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em 10 de nov. de 2014.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. 2. ed. Coimbra: CES, 2010b.

SANTOS, Hélia. A colonialidade do saber no ensino da história: uma perspectiva pós-colonial e intercultural. IN: O Cabo dos Trabalhos: **Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e Doutoramento do CES/FEUC/FLUC**. ISSN: 2182-9187. n. 1, 2006. Disponível em: <<http://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n1/ensaios.php>>. Acesso em 10 de nov. de 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. IN: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. IN: SILVA, Tomáz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

SILVA, Roberto Jardim da. Um diálogo entre a Lei 10.639/03 e o pensamento filosófico do camaronês Marcien Towa. **Revista Identidade**, São Leopoldo, 2013b. v. 18, n. 2, p. 138-151, jul., dez. 2013b. Disponível em: <http://periodios.est.edu.br/identidade>. Acesso em 10 de nov. 2014.

SILVA, Alci Jackson Soares da. **A cultura negra no Amapá: história, tradição e políticas públicas**. Macapá: Edição do Autor, 2014.

SISS, Ahyas. O LEAFRO, a Lei 10639/03 e a formação continuada de professores na Baixada Fluminense. In: DALBEN, Ângela *et al.* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

THIOLLENTE, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Tradução de Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

TOWA, Marcien. La philosophie africaine comme contribution a la dialectique de la liberation. IN: MBONDA, Ernest-Marie. **La philosophie africaine, hier et aujourd'hui**. Paris: L'Harmattan, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VOLTAIRE, F. M. A. **Tratado de Metafísica**. Tradução Marilena de Souza Chauí. Coleção os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional: uma abordagem conceitual**. Projeto Mais Direitos e Mais Poder para as Mulheres Brasileiras. Geledés, 2013. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/racismo-institucional-uma-abordagem-teorica-e-guia-de-enfrentamento-do-racismo-institucional/>. Acesso em 01 de nov. 2014.

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

CURSO DE EXTENSÃO

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO DE FILOSOFIA: por um currículo plural e intercultural

Objetivos:

- a) Promover a Educação das relações étnico-raciais (ERER) junto com professores de filosofia atuantes em escolas públicas de nível médio de Macapá;
- b) Indicar as articulações da Lei 10.639/03 com o currículo de filosofia do Ensino Médio;
- c) Analisar as contribuições teórico/metodológicas da ERER acerca da questão racial no currículo de filosofia.

Público-alvo:

Professores de Filosofia da Rede Pública do Ensino médio de Macapá, sendo oferecidas 12 (doze) vagas.

Carga-horária:

20 horas

Período:

08, 09, 10 e 11 de junho de 2015.

Local do curso:

Escola Estadual Professor Gabriel de Almeida Café

Estrutura do curso:

Dia 08/06/15: Unidade I – “Currículo, Relações Étnico-Raciais e a perspectiva da Lei 10.639/03 no contexto educacional” – Mediadora: Prof^a. Viviane Simões dos Santos. Texto 1 – BRASIL. *Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 01 de mar. 2015.

Dia 09/06/15: Unidade II – “A Filosofia no Ensino Médio e a Lei nº 10.639/03: crítica à invisibilidade do negro e do pensamento africano” – Mediador: Mestrando Patrick Luiz Galvão do Carmo. Texto 2 – MUNANGA, Kabengele. *Nosso racismo é um crime perfeito* em entrevista exclusiva para a Revista Fórum [fev. de 2012]. Entrevistadores: Camila Souza Ramos e Glauco Faria. Não paginado. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2012/02/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

Dia 10/06/15: Unidade III – “Práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais em sala de aula” – Mediadora: Profª. Efigênia das Neves Barbosa Rodrigues. Texto 3: BRASIL. Parecer CNE/CP 3/2004. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2004;

Dia 11/06/15: Unidade IV – “Filosofia Africana e Afro-Brasileira: Por que filosofia? Por que Africana” – Mediador: Mestrando Patrick Luiz Galvão do Carmo. Texto 4: LAUDINO, A.; NOGUERA, R. Ensino de filosofia: história e culturas, afro-brasileira, africana e indígenas na sala de aula. IN: MONTEIRO, Rosana B. *Práticas pedagógicas para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no Ensino Médio: sociologia, história, filosofia, geografia*. 1. ed. Soropédica: Evangraf, 2013.

Informações:

O curso será gratuito. Todos material de estudo será doado aos participantes.

Bibliografia complementar:

BRASIL. *Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art2>.

Acesso em 01 de mar. 2015.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN)*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez., 1996. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. v. 3. Brasília: 2006.

NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO

1. Idade:
2. Sexo: M () F ()
3. Cor/Raça: () Preta - () Parda - () Indígena - () Amarela - () Branca
4. Ano em que se formou:
5. Possui Especialização: () Não - () Sim, em que área: () Educação - () Filosofia - () Outras:
6. Ano em que se formou na Especialização:
7. Possui Pós-Graduação *Stricto Sensu*: () Não – () Sim: () Mestrado: Em que área: () Educação – () Filosofia – () Outras: _____ Ano em que se formou: _____; () Doutorado: Em que área: () Educação – () Filosofia – () Outras: _____ Ano em que se formou: _____
8. Em que ano começou a trabalhar como professor (a): _____
9. Você sabia que a obrigatoriedade do estudo de história e cultura africana e afro-brasileira era válido para todos os níveis e modalidades inclusive para o Ensino de Filosofia?
() Sim – () Não.
10. Você implementa a Lei 10.639 em seu cotidiano?
() Sim – () Não
15. O que você acha da legislação: () Muito importante – () Importante – () Pouco Importante –
() Desnecessária.
16. Você conhece conteúdos de história e cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena?
() Sim – () Não
17. Você conhece a Filosofia Africana ou Afro-Brasileira?
() Sim – () Não
18. Você aprendeu conteúdos de história e cultura africana, afro-brasileira ou indígena na sua formação:
() Sim – () Não
20. O material didático fornecido pela Escola é suficiente para trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula?
() Sim – () Não.

APÊNDICE C

ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

- 1 Qual a contribuição da Filosofia no Ensino Médio?

- 2 O que você sabe sobre a Lei 10.639 que implementou a discussão da diversidade étnico-racial na escola?

- 3 Como você trabalha a diversidade étnico-racial em sala de aula?

- 4 Qual a relevância dessa legislação para a Educação?

- 5 Quais as dificuldades para implementação da Lei nº. 10.639?

- 6 Como você avalia o material didático no referente ao trabalho da questão étnico-racial em sala de aula?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA DE AVALIAÇÃO

1 Qual(is) a contribuição das discussões ocorridas durante o curso para a implementação da Lei 10.639/03 na sua prática docente?

2 Qual ou quais os temas abordados você considera mais úteis para a sua prática docente?

3 Houve alterações na forma de conceber o racismo na sociedade e no espaço escolar a partir das discussões realizadas durante os encontros?

4 O que mudou na sua visão sobre o currículo de filosofia a partir das diretrizes trazidas pela Lei 10.639/2003?

APÊNDICE E**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Pelo presente termo de consentimento, livre e esclarecido, Eu, _____, Professor(a) de Filosofia de Filosofia nas séries de Ensino Médio, concordo em participar da pesquisa intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais e no ensino de Filosofia: percepções de professores em escolas de Ensino Médio na cidade de Macapá”. Declaro que minha participação é voluntária, estando ciente de que todas as informações coletadas serão gravadas em áudio, e que serão divulgadas sendo respeitado o anonimato de todos os participantes da pesquisa.

Macapá/AP, ___/___/___.

Assinatura do Professor(a) Participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE F

FOTOS DO CURSO DE EXTENSÃO



Equipe de monitoria do curso de extensão: tudo pronto para o início da atividade.

Material entregue aos participantes.



Credenciamento dos professores.

Primeiro encontro
08 de junho de 2015.



Hora do coffee break.

Diálogo entre os
professores.





Segundo encontro
09 de junho de 2015.

Terceiro encontro:
10 de junho de 2015.



Exibição de vídeo no dia
11 de junho de 2015.



Quarto encontro
11 de junho de 2015.

Livro doado aos
participantes.

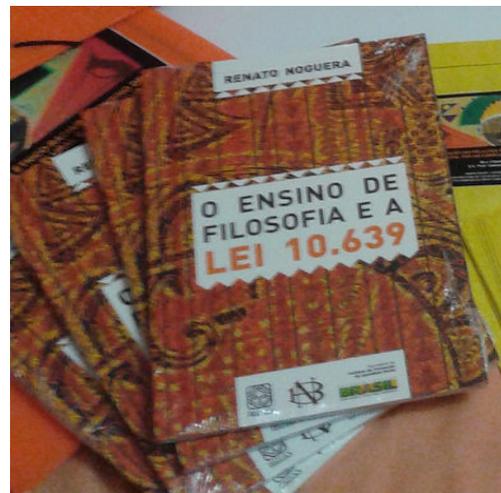


Foto de Encerramento,
11 de junho de 2015.