

ALTERIDADE & IDENTIDADE EM PARA ENTENDER O NEGRO NO BRASIL DE HOJE, DE KABENGELE MUNANGA E NILMA LINO GOMES

ALTERITY & IDENTITY IN *PARA ENTENDER O NEGRO NO BRASIL DE HOJE*, BY
KABENGELE MUNANGA AND NILMA LINO GOMES

Mariana Castro Teixeira¹

RESUMO: O presente artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa sobre a trajetória do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos* – escrito por Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga –, volume didático da coleção *Viver, Aprender* produzida pela ONG Ação Educativa em parceria com a Global Editora. Nesse percurso, dentro da perspectiva mais ampla da atuação do movimento negro – que culminou em mudanças legislativas na primeira década do século XXI com a Lei 10.639/2003 –, buscou-se uma análise do texto desses dois autores militantes sob a ótica dos conceitos de Alteridade e Identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/2003; livro didático; colonialismo; alteridade; identidade.

ABSTRACT: This article presents part of the results of the research on the book *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos* – written by Nilma Lino Gomes and Kabengele Munanga –, didactic volume of the *Viver, Aprender* collection produced by the NGO Ação Educativa in partnership with Global Editora. In this way, the analysis of the text of these two militant authors was made in the broader perspective of the action of the black movement – culminating in legislative changes in the first decade of the 21st century with Law 10.639 / 2003 - from the point of view of the concepts of Alterity and Identity.

KEY-WORDS: Law 10.639/2003; textbook; colonialism, alterity; identity.

¹ Licenciada em História pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), com especialização em História da África e do Negro no Brasil pela Universidade Cândido Mendes (UCAM) e mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Contato: marianacastroteixeira@gmail.com. <http://orcid.org/0000-0003-2707-263X>

1 INTRODUÇÃO

A chegada dos europeus na América marca o que alguns historiadores chamam de modernidade. Apesar das implicações dessas nomenclaturas e suas demarcações, é interessante a reflexão sobre o momento em que o Eu – europeu, homem, branco, civilizado – encontra o Outro – não-europeu, negro, incivilizado. A construção da identidade desse Eu começa a ser forjada a partir da estereotipação do Outro, indicados por adjetivos que ainda hoje encontram-se no imaginário da dita sociedade ocidental: selvagem, analfabeto, atrasado, primitivo, irracional. A construção dessa identidade gera um discurso de poder que, se por um lado define o Outro, por outro, também delinea o parâmetro do normal, do educado, do racional, do civilizado, do bom.

O conceito de alteridade discutido por Tzvetan Todoróv em *A conquista da América* (2003) marca a modernidade no momento da chegada de Cristóvão Colombo ao continente americano. Através da análise sobre os registros do navegador durante suas viagens entre 1492 e 1504, o autor compreende como a sua percepção dos indígenas se relaciona com a fundação da identidade ocidental e a construção do Eu europeu-homem-branco-civilizado.

Todorov entende que as crenças prévias de Colombo estão intimamente ligadas às suas conclusões e, nesse sentido, elas indicariam como a alteridade em relação aos povos nativos foi construída. Seu comportamento frente a presença humana e as riquezas do lugar geram interpretações que são, de alguma forma, "inventadas" pelo navegador. E é nesse momento de sua argumentação que Todoróv remete ao conceito de alteridade para defender a ideia de que a visão do Eu sobre o Outro - nesse momento histórico - tornou-se tão rígida que acaba por justificar e legitimar a dominação e o projeto colonial.

Em seus relatos, segundo o autor, Colombo exerce uma atividade de denominador cuja função equivale a tomar posse. Colombo estaria menos preocupado com as subjetividades das palavras do que com a comparação com algum sentindo europeu equivalente, como se a organização do pensamento fosse universal e o espanhol fosse, portanto, a referência, o correto, sendo o que não corresponde a isso errado ou fora do padrão. Em alguns momentos de seus relatos, ele diz, por exemplo, que os indígenas não possuem línguas, pois suas línguas eram tão diferentes daquelas que Colombo estava acostumado e já conhecia, que ele nem concebe que as falas indígenas compusessem uma língua propriamente dita.

Sobre suas impressões sobre os indígenas, Colombo os encara como parte da natureza, e a primeira característica que percebe deles é a falta de roupa, cujo símbolo cultural é muito forte. Portanto, a falta de roupa acaba remetendo à falta de costumes, religiões, ritos.

Em sua idealização dos nativos, dois tipos de descrição aparecem. A primeira, fala sobre a beleza, especialmente das mulheres que eram associadas a ninfas, a generosidade e a pacificidade. A outra, é uma visão de seres selvagens, ladrões. São descrições que vão de um extremo ao outro.

A percepção do colonizado pelo colonizador é caracterizada por Homi K. Bhabha em *O local do cultura* (1998, p. 105-128) como ambígua, pois ao mesmo tempo em que o último deseja o Outro, também o recusa. Essa relação é perpassada pelo assimilacionismo e por uma hierarquização colocando o Outro no lugar da inferioridade.

O fetiche ou estereótipo dá acesso a uma "identidade" baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Este conflito entre prazer/desprazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial (BHABHA, 1998, p. 116).

Desse modo, na construção do discurso colonial, os valores europeus são vistos como universais, e o projeto assimilacionista anda junto com o de evangelização e de escravização. Esse discurso foi construído através da história, das instituições políticas, da economia, da religião. É um paradigma hegemônico que, com forte base na ciência e no empirismo, representa-se como uma epistemologia ocidental – tida como universal – em oposição a uma ideia de Oriente criada pelo próprio Ocidente, como escreve Edward W. Said em *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente* (2007). Bhabha apresenta algumas limitações do pensamento de Said, mas complementa:

Minha afirmativa está contida de forma esplêndida no título de Fanon, *Pele Negra, Máscaras Brancas*, onde a recusa da diferença transforma o sujeito colonial em um desajustado – uma mímica grotesca ou uma "duplicação" que ameaça dividir a alma e a pele não-diferenciada, completa, do ego. (...) O que se nega ao sujeito colonial, tanto como colonizador quanto colonizado, é aquela forma de negação que dá acesso ao reconhecimento da diferença (BHABHA, 1998, p. 117).

Boaventura de Sousa Santos, em *Epistemologias do Sul* (2010), indaga sobre como a racionalidade advinda desse paradigma que teve seu auge no século XIX, ainda está presente nas ciências sociais e como ela tem interferido na realidade das diversas partes do mundo que não se inserem na perspectiva do pensamento europeu, ou seja, o Outro. Ele defende que são hoje possíveis outras epistemologias e que os movimentos sociais dos países periféricos ou subalternos tem um papel fundamental na realização do que ele chama de ecologia dos saberes no livro *A gramática do tempo: por uma nova cultura política* (2010).

De acordo com Éder Sader, o nascimento dos movimentos sociais no Brasil no final da década de 1970 acontece quando novos sujeitos coletivos emergiram,

refletindo o momento político e social brasileiro, desde as lutas pelo fim da ditadura militar até o processo de redemocratização após 1985 (SADER, 2001). Campanha pela anistia, movimento sindical, fundação da CUT, PT, MST, Diretas Já, e outros. Dentre os movimentos impulsionados e redimensionados nessa conjuntura encontra-se o movimento negro.

É importante salientar o contexto de efervescência política em que se inseriram as primeiras demandas dos movimentos sociais, de uma maneira mais geral, e do movimento negro, mais especificamente. Essas demandas apresentadas pelo movimento negro, particularmente as relativas ao processo educacional, configuraram-se como continuidade de resistência frente à escravização, ao colonialismo, à marginalização e ao racismo que vem desde as primeiras organizações no começo do século XX². Porém, é a partir da década de 70 que, de acordo com Marcos Cardoso, o movimento negro se insere numa retomada histórica para valorização da população negra que engloba atores heterogêneos em torno de um mesmo projeto e é esta relação de equilíbrio entre passado e presente, tradição, ancestralidade e “modernidade” que marca e diferencia a experiência do movimento negro (CARDOSO, 2002, p. 18).

A luta travada pelo movimento negro em outras esferas ganhou expressão no Congresso Nacional através da atuação de Abdias Nascimento. Ele participou ativamente do fio histórico que culminará no aparecimento do movimento negro enquanto um movimento social que reivindicará a inclusão justa e igualitária do negro na sociedade através, principalmente, de instrumentos legais como, exemplo, as ações afirmativas ou compensatórias. Nessa perspectiva, Abdias Nascimento foi um dos militantes mais respeitados e atuantes na constituição do movimento negro. Também conhecido como fundador do Teatro Experimental do Negro – TEN, Nascimento teve uma vida intensa como jornalista, ativista e político. Foi deputado federal ainda na década de 80 e mais tarde substituiria Darcy Ribeiro no Senado³.

Como deputado desenvolveu inúmeros projetos de lei. Por exemplo, o Projeto de Lei nº 1.332, de 1983, que garantia a igualdade de oportunidades à população negra. Seu projeto visava à concretização das chamadas ações afirmativas – ou ações compensatórias, como ele as denominava – através da utilização de diversos mecanismos para promover o acesso da população negra ao emprego, à educação, à moradia e ao mundo dos negócios (NASCIMENTO, 1983).

Em *13 de maio uma mentira cívica* – discurso proferido por Abdias Nascimento por ocasião dos 110 anos da Abolição, o então Senador denuncia a ideia altamente difundida de que a abolição foi um presente da Princesa Isabel aos negros, e traz à

2 Sobre esse assunto ver: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158, set/out/nov/dez. 2000.

3 Sobre esse assunto ver: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Abdias Nascimento 90 anos: memória viva*. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2006.

tona a importância da valorização da resistência negra, das ações compensatórias e da desmistificação da chamada democracia racial.

O mito da "democracia racial", que teve em Gilberto Freyre seu formulador mais sofisticado, constitui, com efeito, o principal sustentáculo teórico da supremacia eurocêntrica neste País. Interpretando fatos históricos de maneira conveniente aos seus propósitos, deturpando aqui, inventando acolá, sofismando sempre, os apóstolos da "democracia racial" conseguiram construir um sólido e atraente edifício ideológico que até hoje engana não somente parte dos dominados, mas também os dominadores (NASCIMENTO, 1998).

No ano do centenário da abolição e de intensa atuação do movimento negro, a carta máxima da nação previa em seus artigos que todos os cidadãos são iguais perante a lei, sem distinções de qualquer natureza e ainda diz ser o objetivo da República promover o bem-estar de todos, sem quaisquer preconceitos de origem, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação. A Constituição afirmou a existência do racismo no Brasil e o tratou como crime inafiançável.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

[...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação

[...] Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

[...] XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

Obviamente, a legislação não garantiu o fim do racismo no Brasil, mas marcou um momento importante de conquistas do movimento negro que incidiu na formulação de leis educacionais em seu combate. Um marco importante neste processo de reivindicações do movimento negro foi a Lei 9.394 em 1996, artigo 26, § 4º, que diz que "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia" (1996).

Sete anos mais tarde, a Lei das Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB) terá, dois de seus artigos alterados – 26A e 79B – através da Lei 10.639/2003. Fruto da mobilização do movimento negro, a Lei 10.639/2003 está inserida na história mais longa de lutas e transformações da legislação brasileira. A partir do processo de abertura política e configuração dos movimentos sociais, a questão racial atinge um patamar mais legalizado com a promulgação da Constituição de 1988 e será tratada de uma maneira até então inédita na legislação brasileira.

Resultado de inúmeros conflitos entre os diversos segmentos da sociedade civil, de avanços e retrocessos, o movimento legislativo vai sendo transformado – principalmente no que tange às políticas educacionais – e, com ele, a atuação do movimento negro em paralelo. Este denunciou a maneira de contar a história pelo prisma do eurocentrismo e do desenvolvimento de formas (nem sempre) sutis de dominação, calcadas no mito da democracia racial. A educação sempre foi considerada pelo ativismo negro um *locus* privilegiado de ação, pois através dela acredita-se ser possível que a substituição de determinadas expressões e imagens contribuam para erradicação do racismo⁴.

A Lei 10.639/2003 prevê a inclusão nos currículos escolares do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, sem, contudo, limitar-se a um conteúdo transversal ou temático de determinadas disciplinas. Ao contrário, ela refere-se a uma atuação abrangente tanto dos currículos como de todos os profissionais da educação básica. Sua promulgação vai responder às antigas demandas do movimento negro, mas com a permanente preocupação de sua aplicação, para não torná-la letra morta.

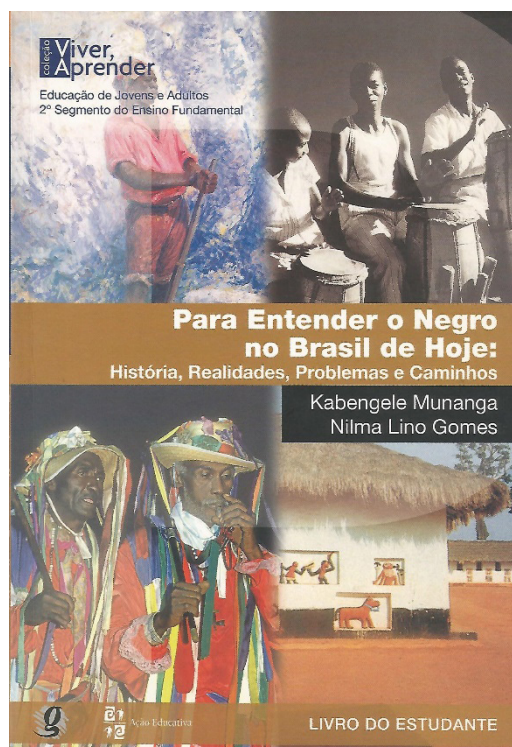
Dessa maneira, mesmo após sancionada a Lei 10.639/2003, o movimento negro continuou a pressionar a sociedade civil frente ao problema do racismo e dentre as suas ações, a produção de materiais didáticos foi fomentada. Mesmo antes da lei já havia tido análises sobre a presença dos negros nos livros didáticos nos artigos publicados na Revista Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas nº 63 (1987) que contribuíram para os estudos sobre racismo nos livros didáticos. Com o tema Livros Didáticos: Análise e Propostas, os artigos questionam a manutenção da discriminação da raça negra na maneira como os livros didáticos a representam.

Nos anos 2000, autores como Marco Antônio de Oliveira (2000), Alfredo Boulos Jr. (2008), Ana Célia da Silva (2011) e Rachel Rua Baptista Bakke (2011) produziram suas teses sobre racismo nos livros didáticos. Ainda na década de 2000, Fúlvia Rosemberg (2003) se lança na tarefa de realizar uma revisão bibliográfica sobre estudos que falam do racismo em livros didáticos. Sua análise revela que embora o número de estudos sobre expressões de racismo em livros didáticos esteja aumentando, ainda é uma produção limitada tanto teórica como metodologicamente.

É nesse contexto que o livro *Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos*, escrito por Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, em 2004, foi criado.

4 Vale fazer uma nota para acrescentar que a própria participação no movimento negro é considerada um processo formativo na medida em que permite ao negro e negra um posicionamento de contestação ao racismo na sociedade, o fortalecimento de sua identidade e impulsiona sua participação na formação de quadros.

Figura 1 – Capa da versão original do livro (2004):



Fonte: Elaborada pela própria autora

Originalmente produzido como volume da coleção didática *Viver, Aprender* – editado pela ONG Ação Educativa e pela Global Editora – o livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* é direcionado para o 2º segmento do ensino fundamental da EJA. A proposta da Coleção não dividia os livros por disciplina nem por série. A ideia era que os temas fossem trabalhados de maneira diferenciada para educação de pessoas adultas, de acordo com a experiência e trajetória da Ação Educativa com EJA. O livro foi escrito para atender a indicação do projeto editorial da Coleção *Viver, Aprender* de que um dos volumes tratasse de temas e tópicos da cultura afro-brasileira (AÇÃO EDUCATIVA, 2002).

Em pesquisa de mestrado (TEIXEIRA, 2016), foi analisada a questão racial na trajetória do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* (2004) dentro do contexto da coleção *Viver, Aprender* e da Ação Educativa e sua preocupação com a Educação das Relações Étnico-Raciais⁵ e da Lei 10.639/2003. Esse texto (2004) sofreu algumas

⁵ De acordo com a nova ortografia, a grafia da palavra étnicorracial é sem hífen. No entanto, para efeito de valorização dos termos étnico e racial em separado, opto por marcar a grafia étnico-racial.

transmutações para outros suportes ao longo dos anos 2000 e esses processos foram analisados através da parceria entre a Ação Educativa e a Global Editora e as contrapartidas de cada uma delas para que houvesse uma publicação totalmente voltada para a questão racial. Isso, em consonância com a proposta dos autores Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, compreendendo as esferas da produção do livro dentro do quadro de mobilização da Ação Educativa enquanto espaço de articulação de movimentos sociais. Nesse sentido, a Coleção seria também uma testemunha engajada das lutas dos movimentos sociais, mais precisamente do movimento negro.

Essa perspectiva é balizada em historiadores como Roger Chartier (2014) que entendem o trabalho do historiador ou historiadora a partir do diálogo com as disciplinas vizinhas: Filosofia, Crítica Literária e as Ciências Sociais. Ao estudar a escrita, os livros são entendidos também na sua dimensão material, na maneira como o texto se insere no suporte.

O presente artigo analisou o texto da obra original (2004), tendo em vista as conclusões da pesquisa que revelaram a grandiosidade do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* (2004). Essa publicação didática, voltada para o ciclo II da EJA, traz consigo a relevância histórica do período em que foi escrito. Seu autor e autora subscrevem-se em esse período através da militância negra em estudos sobre a questão racial no Brasil, especialmente a partir da promulgação da Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos.

Nesse sentido, o trabalho se debruça em uma análise sobre os conceitos Identidade e Alteridade através do texto referido localizando três eixos norteadores – Ancestralidade, Corporeidade e Resistência – e em sintonia com as lutas do movimento negro.

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, autora do parecer CNE/CP 3/004, adverte:

(...) pondera o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer CNE/CP 3/2004 (p.18), ao se manifestar com vistas à execução da Lei 10.639/2003: “precisa, o Brasil, país multiétnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que a cada um seja garantido o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos”, sem ser obrigado a negar suas raízes étnico-raciais, os grupos sociais a que pertence, tampouco “a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhe sejam adversos”.

Assumindo essa perspectiva e atento às reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, bem como a determinações da Lei 10.639/2003, o CNE formulou importante política curricular cujo objetivo é **educar para as relações étnico-raciais, a partir do reconhecimento e valorização da participação decisiva dos africanos e de seus descendentes na construção da nação brasileira**, do respeito e divulgação de sua cultura e história. Trata-se, sem dúvida, de política de reparação pelos sérios danos que

o racismo e políticas tácitas de exclusão dos negros da sociedade brasileira vêm causando, há cinco séculos (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 38-39) (grifo meu).

2 MOVIMENTO NEGRO: ALTERIDADE E IDENTIDADE

A ideia de Educação das Relações Étnico-Raciais e da construção da brasilidade a partir da civilização africana se contrapõe a qualquer tentativa de folclorização da participação do negro na sociedade brasileira. Esta é uma prática que, nos anos iniciais da República, foi valorizada a partir da inserção da cultura negra na nacionalidade como elemento exótico e do discurso da miscigenação, que seria caracterizado pela docilidade das relações raciais brasileira.

Ao traçar um panorama crítico da construção da negritude, Kabengele Munanga alerta quanto “ao perigo da manipulação da cultura negra por parte da ideologia dominante quando a retórica oficial se expressa através das próprias contribuições culturais negras no Brasil, para negar a existência do racismo e para reafirmar a proclamada democracia racial” (2012, p. 18).

Kabengele Munanga salienta ainda que “o essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível” (2012, p. 12), na valorização das heranças africanas nas sociedades diaspóricas marcadas por práticas coloniais de dominação e escravização que, além do desumano tráfico negreiro, construíram um referencial teórico de subalternização do continente africano e de pessoas negras. Bandeiras como a missão civilizatória e a constituição do racismo científico do século XIX, embora hoje superadas do ponto de vista biológico, atuam ainda do ponto de vista da permanência do racismo nas suas formas mais perversas.

Por isso que, sobre o racismo brasileiro, Nilma Lino Gomes observa:

Eu acho que, cada vez mais, depois que eu passei pelo governo e voltando agora para as pesquisas, **cada vez mais eu sei que a gente tem que voltar nessa definição básica, digamos assim, do racismo, do que é a lógica do racismo, pra você entender a complexidade de como ele opera hoje, porque senão você vai se distanciando disso, que é a base do racismo, que é a ideia de superioridade e inferioridade racial**, e você vai fazendo leituras mais complexas das relações com as questões de classe social, as questões políticas, de gênero, etc, - que têm que ser feitas -, mas se você se distancia de saber: qual é a base de um pensamento racista?, qual é a base do fenômeno do racismo?, é lá que você tem que ir, porque assim é possível, na minha opinião, compreender por que em um conjunto de pessoas que estão representando o Estado brasileiro tem uma ministra negra e quando se chega em um outro lugar, um outro país, cheios de autoridades e essas autoridades ainda não conhecem essa ministra, elas se dirigem para a mulher branca que está acompanhando a ministra na sua equipe achando que ela é a ministra e não a mulher negra que é a ministra.

Compreendemos que essas atitudes que parecem cotidianas, simples, naturais elas não têm nada de naturais, são construções políticas, culturais, econômicas, sociais e que a base está ali naquele pensamento racista, a ideia de quem é autoridade, quem é superior, quem pode ser uma referência. Na nossa cabeça de brasileiros e brasileiras, não são as pessoas negras, de imediato não são, isso para negros e brancos, não estou falando que são só para os brancos em relação aos negros, os negros em relação aos próprios negros, são situações cotidianas que, "ai, os negros discriminam a si mesmo", que a gente sempre escuta falar. O imaginário racista está para todo mundo, e aí entra o papel da educação, a educação tem um papel muito importante de desvelar essas coisas, com os estudantes, e não precisa ser uma forma de desvelar que seja quase que uma, digamos assim, uma inculcação ideológica nos estudantes. Você pode fazer isso de uma forma pedagógica, como tem que ser feito. **E uma forma de fazer isso é ter bons materiais pedagógicos, aparar os estudantes para que eles possam ter acesso a uma série de outras informações sobre o tema.** Se pensarmos, é a mesma coisa que nós fazemos para outros temas quando trabalhamos como professores e professoras, não é isso? Colocam-se vários textos, vários suportes, que os estudantes possam transitar entre eles, conhecê-los, que sejam bons suportes, bons textos, bons materiais, no sentido de uma qualidade, uma leitura crítica, isso a gente precisa fazer e isso é atender a lei 10.639 que alterou a LDB (GOMES, 2016) (grifo meu)⁶.

A necessidade de políticas afirmativas e reparadoras no Brasil, embora maturada desde muito tempo pelo movimento negro, encontrou terreno mais fértil na década de 2000. A primeira vez em que foi assumida a necessidade de políticas reparatórias para a população negra foi na Conferência de Durban, em 2001 e, a partir a discussão das cotas e da Lei 10.639/2003, movimentaram os debates raciais no Brasil.

Sobre os significados da Lei 10.639/2003, Nilma Lino Gomes complementa:

Embora a gente reduza, história da África, tanto a legislação, a 10.639, quanto as diretrizes, elas são muitos mais amplas, elas não se referem apenas ao campo da história. Então, primeiro é para Educação Básica de um modo geral, a legislação fala em áreas preferenciais, digamos assim, que é História, Literatura, Educação Artística e isso também trouxe para algumas pessoas uma leitura de que eram só naquelas áreas, e a gente sempre falava: "não, gente! A legislação fala que essas áreas são prioritárias onde tem já uma certa produção sobre o tema no Brasil, mas é para a Educação Básica e para todas [as disciplinas]".

E, aí, a resolução que a professora Petronilha [Beatriz Gonçalves e Silva] escreveu e o parecer, que dão orientações gerais para os sistemas de ensino, esclarecem isso para as pessoas, só que infelizmente a gente tem mais pessoas que lêem os artigos 26a e o 79b e não lêem as diretrizes do conselho, não lêem o plano de implementação da 10.639, inclusive gestores dos sistemas de

⁶ Entrevista concedida por Nilma Lino Gomes à autora para a realização da pesquisa de mestrado em julho de 2016.

ensino, que seriam aqueles que também precisam ler para ajudar implementar (GOMES, 2016).

Nesse sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais, como explicitado por Petronilha e Silva, e todos os conceitos que ela envolve são muito mais intensos do que tornar o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira uma disciplina e remetem à complexidade na forma do relacionamento do Eu para com o Outro. E conhecer as origens étnicas e pertencimentos raciais através da história da África e da cultura afro-brasileira permite a construção de uma identidade negra valorativa.

Quando se realizam pesquisas em Estudos Afro-Brasileiros no campo da Educação, particularmente no campo da Pedagogia, tendo em conta raízes africanas, se projeta enegrecer processos e pensamentos tanto educacionais como científicos. Enegrecer **diz respeito à maneira própria como os negros se expõem no mundo**, ao o receberem em si. Por isso, enegrecer é face a face em que negros e brancos se espelham uns nos outros, comunicam-se, sem que cada um deixe de ser o que é, enquanto ser humano de origem étnico-racial própria (SILVA, 1987, p. 25). No processo de enegrecer, educam-se, superando a arrogância dos que se têm como superiores e o retraimento dos que são levados a se sentir inferiorizados (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 41) (grifo meu).

Julvan Moreira de Oliveira (2009) faz um resgate dos estudos sobre o negro no Brasil do final do século XIX e início do XX até os dias atuais. Não será possível, neste trabalho, arrolar os estudos da constituição da imagem do negro na sociedade, mas importa aqui ressaltar a ideia, de alguma forma prevalecente até os dias atuais, de que a mestiçagem diferenciaria o Brasil das outras experiências diaspóricas na medida em que a relação entre africanos, indígenas e portugueses teria ocorrido de forma harmoniosa. Oliveira (2009, p. 98-100) remete aos estudos de Gilberto Freyre de 1933, principal expoente deste pensamento, para traduzir a forma pela qual o racismo brasileiro foi encoberto pela ideia de paraíso racial evocado pelo mito da democracia racial.

No posfácio do livro de Carlos Moore, Gilberto Neves denuncia o mito:

O racismo à brasileira opera sua estratégia hegemônica, alicerçado na ideologia da crença geral em uma suposta "harmonia racial" entre negros e brancos, fruto da "nossa" miscigenação. A causa da exclusão social dos negros seria a "pobreza" e se resolveria com mais desenvolvimento econômico. O efeito prático da ideologia da "democracia racial" foi o de limitar o alcance da consciência histórica antirracismo e impedir que as instituições estatais concebessem a formulação de políticas públicas de promoção dos negros. O debate do antirracismo na sociedade e na academia deparou-se duradouramente diante de barreiras culturais impenetráveis, reduzindo-o aos movimentos negros em luta.

(...)

A proeminência atual da questão racial nas políticas de governo, por força da luta dos movimentos negros, tem como novidade centralmente a compreensão de que o racismo é um fenômeno específico que produz uma desigualdade estruturados negros em relação aos brancos e de que a superação desta desigualdade deve ser feita por meio de medidas estatais igualmente específicas de promoção dos negros. Mostraram-se impotentes para a alteração da desigualdade racial as políticas universalistas, sejam de viés liberal ou socialista (NEVES In: MOORE, 2010, p. 112).

Também Marcelo Paixão faz interessante crítica sobre como as componentes indígenas e negras se relacionam dentro da ideia de mestiçagem:

Desse modo, o que nos separaria de outros povos não seria propriamente a tolerância racial, mas sim o fato de que, no processo de transformação do Brasil rumo a nos tornarmos uma Europa Tropical, as origens étnicas e raciais de cada um não seriam levadas em consideração, ou tanta consideração. **A partir desse entendimento, cada um estaria devidamente limpo de suas marcas, físicas e culturais, negras ou indígenas, mais ostensivas**" (PAIXÃO, 2008, p. 24) (grifo meu).

Esse assunto é discutido por Nilma Lino Gomes no texto *Cultura Negra e Educação*. De acordo com a autora, raça não deve ser definida a partir de seu componente biológico, mas sim através de construção social, cultural e histórica, onde as diferenças fenotípicas estejam ligadas a um processo de captura destas pela cultura como forma de classificação do ser humano (2003, p. 76). Gomes chama atenção para o perigo da relação entre universalismo e particularismo. O primeiro engendra um discurso voltado ao biológico, afinal negros e brancos tem a mesma composição genética. No entanto, é preciso entender que o adjetivo negra adicionado à cultura remete ao entendimento de que "a produção cultural oriunda dos africanos escravizados no Brasil e ainda presente nos seus descendentes tem uma efetividade na construção identitária dos sujeitos socialmente classificados como negros (GOMES, 2003, p.78)". E, ao afastar a ideia de qualquer essencialismo e de folclorização da cultura negra, Gomes afirma:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um "nós", de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse "nós" possibilita o posicionamento de negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade (GOMES, 2003, p. 79).

Apagada suas marcas, a representação simbólica do negro no Brasil esteve arraigada em preconceitos e invisibilizada através da naturalização de um sistema histórico de enxergar o mundo balizado nos princípios da negação à diferença. A construção simbólica de sistemas de representação negativos sobre o negro se dá a partir da lógica que Porto-Gonçalves chama de um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em

que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 11).

E, nesse sentido, Gomes completa:

Isso que fica parecendo algo natural nas sociedades de classes, vamos pensar assim, se você faz o recorte e a leitura racial profunda e densa você vai ver que é uma mistura do resultado do capitalismo e do racismo, é muito mais complexa a engrenagem e é isso que tem que ser desvelado. E aí entra meu mantra que sempre vou falar, que **raça é estrutural e estruturante no Brasil**. Nas relações econômicas, sociais, na cultura. Por isso não dá para pensar que ela é alguma coisa que acrescenta, um tema que se acrescenta, “ah, se eu acrescentar aqui a questão racial vai ficar ainda mais complexo”. Não, já é complexo porque a questão já faz parte, a própria ausência dela é a forma dela fazer parte no contexto do Brasil, das relações raciais brasileiras (GOMES, 2016) (grifo meu).

Ao falar que raça é estrutural e estruturante no Brasil, Gomes lança as bases da explicação de por que o racismo não é uma questão subjacente à questão de classe, mas sim articulada a ela. A partir daí, a autora compreende que “o negro é o ponto de referência para a construção da alteridade em nossa sociedade (GOMES, 2003, p. 80)”. Essa discussão apontada acima coloca em evidência tanto o racismo brasileiro engendrado pelo mito da democracia racial como a necessidade da configuração da identidade negra⁷. Sobre essa discussão no contexto do paradigma moderno capitalista, Boaventura Sousa Santos contribui para o entendimento da relação entre o universal e o particular nas políticas de Estado:

Uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadoras é, de facto, uma política racista. Como vimos, o racismo tanto se afirma pela absolutização das diferenças como pela negação absoluta das diferenças. Sempre que estamos perante diferenças não inferiorizadoras, uma política de igualdade genuína é a que permite uma articulação horizontal entre identidades discrepantes e entre as diferenças em que elas assentam.

(...) A realização deste imperativo tem de superar múltiplos e difíceis obstáculos. Em primeiro lugar, o peso da normalização antidiferencialista é tão grande na modernidade capitalista que a afirmação da diferença redundava quase sempre em reconhecimento de desigualdade e, nesta medida, a articulação horizontal entre as diferenças tende a deslizar para uma articulação vertical. Este deslize está relacionado com um outro obstáculo modernista, de recorte epistemológico e que consiste em as diferenças serem conhecidas por uma forma de conhecimento que as não reconhece. Efectivamente, **a ciência moderna é um paradigma epistemológico assente numa versão extrema de universalismo antidiferencialista cuja hegemonia foi obtida a custa de sucessivos epistemicídios cometidos contra os conhecimentos rivais**. E como

⁷ É importante retomar a ideia de Kabengele Munanga sobre a construção da identidade negra, principalmente através dos intelectuais do movimento negritude, recuperando suas contradições e localizando-o no contexto atual. Ver Kabengele Munanga em **Negritude: usos e costumes**, 2012.

estes conhecimentos foram sempre formas de racionalidade constitutivas de identidade e diferenças socialmente constituídas, **os epistemicídios redundaram sempre em identicídios**. Recorrer, nestas circunstâncias, ao conhecimento moderno para identificar as diferenças não pode deixar de redundar na descaracterização destas.

Isto significa que uma nova política de identidade e de diferença pressupõe um novo paradigma epistemológico cujas linhas gerais enunciei nos capítulos 2 e 3. O conhecimento e o reconhecimento das diferenças pressupõe a prevalência do conhecimento-emancipação e da ecologia dos saberes (SANTOS, 2010, p. 313-314) (grifo meu).

É nessa perspectiva que seguiu a análise texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* escrito por Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, cujo

Objetivo que eu e Kabê colocamos à época era que a gente queria fazer um livro que já saísse com uma concepção afirmativa. Não queríamos repetir aquilo que os livros – quando falam sobre a questão racial ainda, hoje menos, mas naquela época muito – reproduziam: todas as imagens estereotipadas, imagens negativas, os velhos Debret da vida.

Um dos trabalhos de superação do racismo que eu acredito é que você traga também à visibilidade imagens e cenas dos negros e das negras como sujeitos da história, como pessoas humanas, como produtores de conhecimento, produtores de cultura. Então não é falar assim: “Ah, nós vamos dar uma outra imagem do negro”. Não! É dar a imagem que as pessoas negras têm, porque nós temos tudo isso. Nós temos tanto a história de opressão, de discriminação, de racismo, quanto de luta, de resistência, de produção, como tantos outros grupos étnico-raciais no mundo (GOMES, 2016).

Essa concepção afirmativa relaciona-se com a construção de uma identidade negra a partir da consciência negra e nesse sentido,

Os Estudos Afro-Brasileiros enegrecem a educação, a Pedagogia e as outras ciências. Princípios para conduzir processos de investigar, de aprender e de ensinar, podem buscar referência (...) no Parecer CNE/CP 03/2004, que indica: “a consciência política e histórica da adversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo” (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 45).

3 ANÁLISE DOS EIXOS RESISTÊNCIA, CORPOREIDADE E ANCESTRALIDADE ATRAVÉS DO TEXTO

As supressões e mudanças do texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* (2004) que ocorreram nos outros suportes foram analisadas em pesquisa de mestrado (TEIXEIRA, 2016), mas este artigo está trabalhando somente com a publicação original

do ano de 2004, pois esta revelou-se ser uma publicação que ultrapassou a esfera de material didático para EJA e alcançou outros status, ganhando uma proeminência muito grande e sendo um marco para a luta antirracista, tanto em termos de aplicação da Lei 10.639/2003, como no âmbito da produção de material didático e, ainda, na esfera da educação de pessoas adultas e as relações com a população negra.

Para a análise do texto elegeu-se três eixos que o permeiam e que, embora apresentados separadamente, articulam-se profundamente entre si e com os conceitos Identidade e Alteridade. São eles: Ancestralidade, Corporeidade e Resistência.

O Capítulo 7, último capítulo do livro, intitula-se Homens e mulheres negros: notas de vida e de sucesso (MUNANGA & GOMES, 2004, p. 199) e remete ao eixo Ancestralidade. Nele, há menção a 41 personalidades negras de diversas épocas, passando de Luísa Mahim à Lélia Gonzales, nomes importantes para a trajetória do movimento negro, entre eles: Abdias do Nascimento, Gilberto Gil, Joel Rufino dos Santos, Mãe Stella, Mestre Didi, dentre outros.

O texto de apresentação do Capítulo 7 questiona “Quantos homens e mulheres negras colaboraram para a construção do nosso país? Quantos resistiram às desigualdades e discriminação e lutaram por uma sociedade justa e igualitária?” (2004, p. 199) e enfatiza que ali não estarão todos os nomes inscritos devido ao limite do livro e que os nomes presentes representam “parte desta luta e da força do povo negro” (2004, p. 199).

De acordo com depoimento de Nilma Lino Gomes sobre a confecção do livro:

Nós também tentamos à época fazer uma parte de pequenas biografias de negros e negras que desempenham papéis na sociedade, não só papéis considerados de importância social, como papéis na luta, na construção do Brasil, e não só na construção da história do negro (...). Foi um ensaio que nós fizemos, porque depois nós temos hoje várias publicações que trabalham um pouco nesse campo com personalidades negras. E hoje, eu colocaria outras pessoas também. Mas à época foi o possível, que eu acho que foi coisa inovadora para aquele momento. Porque para o professor e a professora, para o estudante, muitas vezes, (...) no próprio contexto das relações raciais no Brasil, no contexto do racismo brasileiro, sempre alguns de nós viram as grandes referências, referências de sucesso. Tudo bem que isso acontece também com outros grupos, mas nós estamos falando especificamente de negros e negras no contexto do racismo. Então, tem hora que alguns de nós somos eleitos como as grandes referências, e sempre muito ligada àquela ideia da meritocracia, do esforço individual, **e tudo o que nós não acreditamos e não queríamos passar no livro é de que as questões de uma pessoa negra no Brasil que consegue certa visibilidade, que isso é porque ela é especial de alguma forma.** Claro que as pessoas podem ser especiais em termos dos seus esforços, da sua luta, etc, **mas o que nós queríamos mostrar é que especiais são muitas e muitas pessoas, não só algumas,** e que essa ideia da grande referência única, “ah,

fulano nas artes, fulano na literatura, fulano na pintura, fulano na televisão”, pensando na população negra brasileira, na realidade, se você fizer uma leitura crítica, é a própria expressão do racismo, da desigualdade racial, da falta de oportunidade que negros e negras têm, porque não faz sentido você ser 53% de uma população e ser tão sub-representado principalmente em determinados lugares como o de poder, de decisão, de visibilidade, e está mais do que super-representado nos lugares do trabalho assalariado, nos lugares da pobreza (GOMES, 2016) (grifo meu).

O capítulo das biografias ancora-se em concepções importantes da Educação das Relações Étnico-Raciais que são a forma pela qual as sociedades africanas lidam com o seu passado. As biografias representam a busca à África, sem perder de vista a origem do racismo no Brasil, na medida em que o resgate de memórias assentes em “africanidades fortalecem e dão rumo à consciência negra, que situa os negros no seu pertencimento étnico-racial e lhes dá a energia para lutar contra as desigualdades e opressões, exigindo reconhecimento de sua história e cultura” (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 50).

A partir disso, as biografias encarnam a mesma busca pela tradição, pela ancestralidade, presente de forma orgânica nas diversas sociedades africanas, por tratarem de memória, de africanidades, de construção de uma narrativa valorativa da identidade negra. No livro de Munanga e Gomes, esses elementos aparecem explícitos no Capítulo 1 (2004, p.11) chamado “O Brasil, afinal o que é?”:

Os brasileiros de ascendência africana, ao contrário dos brasileiros de outras ascendências (europeia, asiática, árabe, judia, etc.), ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a Lei Nº 10. 639, promulgada pelo Presidente da República Federativa do Brasil em 2003, depois de 115 anos de abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos, sem discriminação de idade, sexo, gênero, etnia e religião (2004, p. 18) (grifo meu).

Também no Capítulo 4 A resistência negra: das revoltas ao movimento negro contemporâneo, (2004, p. 107) o texto deu ênfase à memória e à ancestralidade negra no item O movimento das mulheres negras (2004, p. 133):

Enquanto sujeito importante na construção da história do nosso país, as mulheres negras vêm construindo uma trajetória de muita luta, perseverança e sabedoria. **As vozes das nossas antepassadas, com suas dores e lutas ainda ecoam entre nós e servem de exemplo para que não desistamos do nosso objetivo de construir uma sociedade digna para todos** (2004, p. 136) (grifo meu).

Conhecer a história de negros e negras, portanto, faz-se necessário para a assunção orgulhosa da condição de negro, atrelando à identidade individual o ser negro coletivo. Munanga completa: “O eminente historiador Joseph Ki-Zerbo exorta

os africanos a estudarem sua história (...) e sublinha a importância da memória, necessária às operações do espírito e indispensável à coesão da personalidade individual e coletiva" (MUNANGA, 2012, p. 53).

Com isso, a decisão de tornar-se negro, africano ou afrodescendente, passa pela "restauração de nossa memória comum; (...) ato revolucionário de libertação" (SILVA in ABRAMOWICZ & GOMES, 2010, p. 45).

A luta contra o racismo, a escravidão e o colonialismo assume no livro não só o aspecto político, mas também o cultural, diante da forte presença africana na vida dos brasileiros. O Capítulo 5 A produção cultural e artística dos negros no Brasil (2004, p. 139) trata desse tema a partir da religiosidade e da tradição, dentro do eixo Ancestralidade.

O item Religiosidade negra: resistência político-cultural contém o seguinte parágrafo:

Compreender a tradição religiosa afro-brasileira, recontar a história do povo negro na África pré-colonial, pós-colonial e, em nosso caso específico, durante e após o regime escravista brasileiro significa **compreender um passado que para muitos de nós é desconhecido**. Este passado e o modo como foi construído interfere e interferirá em nossas crenças e nas formas de inserção e vivência do mundo atual, seja enquanto negros, brancos e indígenas brasileiros (2004, p. 140) (grifo meu).

Esse é um importante trecho para a compreensão da retomada à África, ao lugar da memória, e ao que alguns estudiosos chamam tradição. Essa discussão é importante na medida em que situa a cultura no movimento dinâmico da história, evitando alguns essencialismos que podem ser prejudiciais para a construção da identidade negra na diáspora. Por exemplo, Kwame Anthony Appiah remete a relação modernidade e tradição ao âmbito da própria modernidade que preconiza a dicotomia aos seus objetos em termos epistemológicos. E esta epistemologia está (ou esteve) durante muito tempo ligada à racionalidade moderna e à inerente forma de enxergar as práticas religiosas africanas:

Com tal explicação da racionalidade, vê-se por que a falsidade aparentemente óbvia das crenças do sacerdote achanti [por exemplo] poderia ser encarada como prova de sua irracionalidade. Pois, como poderia ele ter adquirido e mantido essas crenças, caso seguisse a prescrição [racional moderna] de sempre procurar modificar as próprias crenças de maneira a tornar mais provável sua veracidade? **A resposta é simples. O sacerdote adquiriu suas crenças da maneira como todos adquirimos o grosso de nossas próprias crenças: sendo-lhes ditas coisas enquanto ele crescia** (APPIAH, 1997, p. 168) (grifo meu).

Por isso, para compreender as religiões africanas, especialmente após o colonialismo e as modificações da chamada África tradicional em virtude do contato

com o europeu, é preciso, primeiro, entender a pluralidade epistêmica dos diversos grupos humanos, pois segundo Appiah: “É esse fato que nos habilita a nos opor à tese de que as crenças tradicionais são simplesmente irracionais” (1997, p. 169).

No texto de Munanga e Gomes esta preocupação aparece em outro parágrafo:

A religiosidade negra é rica e variada. No Brasil, nossos ancestrais africanos enriqueceram a nossa cultura com diferentes expressões e formas de se relacionar com o mundo mágico e sobrenatural.

A relação com o mundo que podemos chamar de mágico pode ser considerada como um universal do humano. Todos os grupos sociais, em diferentes épocas e espaços, constroem formas de se relacionar com o mundo desconhecido, na busca de caminhos e explicações que lhes ajudem a entender o enigma da vida e da morte, o sentido de ser e estar no mundo (2004, p. 139).

Portanto, no processo de fragmentação das identidades africanas no momento da escravização e posterior recriação dos elementos africanos nas diásporas, a religiosidade e outras práticas culturais são formas de resistências onde os corpos negros guardam as referências da tradição africana herdada dos ancestrais.

Tema caro à história e à cultura africana e afro-brasileira, o mesmo Capítulo 5 revela também o eixo Corporeidade, presente nas manifestações de origem africana, tidas como um dos símbolos de resistência negra no Brasil:

De uma ponta a outra do continente americano e do Brasil a população negra utilizou o corpo como instrumento de resistência sociocultural e como agente emancipador da escravidão. Seja pela religiosidade, pela dança, pela luta, pela expressão, a via corporal foi o percurso adotado para combate, resistência e construção da identidade (2004, p. 152).

Assim, a capoeira, o funk e o rap estão inseridos no capítulo e com uma boa explicação do porquê estudá-las:

Ao africano escravizado no Brasil e aos seus descendentes que nasceram sob o regime da escravidão era interdito o acesso ao seu próprio corpo. Seus corpos eram obrigados a trabalhar sem cessar, de acordo com o ritmo da plantação, da mineração, da Casa-Grande, ditado pelo mundo dos brancos. Também eram obrigados a se comportar de determinada maneira e a atuar no cotidiano inventado pelo colonizador da forma como este julgava necessária e apropriada. O corpo do escravo era violentado pelos senhores e senhoras de forma bestial, para atender desejos e fantasias sexuais, as mais diversas.

(...)

O corpo, que já era um forte símbolo de identidade para os diferentes povos africanos, expresso por meio dos penteados, das escarificações (marcas feitas na pele com instrumento cortante) e perfurações que os nossos ancestrais

traziam nas suas peles, passa por um processo de ressignificação no contexto da escravidão e do pós-abolição.

(...)

Nesse processo, a tradição gestual e oral destacou-se como um dos principais elementos.

Os africanos escravizados introduziram uma vigorosa identidade corporal e musical nas terras por onde passaram. Por isso, para o negro africano deportado para as Américas, os maracatus, os afoxés, o soul, o jazz, o reggae, o mambo, o samba, o funk, o hip-hop e, entre outras expressões, a capoeira, podem ser consideradas como as linguagens que mantêm viva a transgressão herdada dos nossos ancestrais da África Negra (2004, p. 152-154) (grifo meu).

A corporeidade para Nilma Lino Gomes assume uma posição central para compreensão da africanidade, pois de acordo com ela:

Enquanto imagem social, o corpo é a representação exterior do que somos. É o que nos coloca em contato com o mundo externo, com o "outro", por isso ele carrega em si a idéia de relação. Sabendo que a identidade negra em nossa sociedade se constrói imersa no movimento de rejeição/aceitação do ser negro, é compreensível que os diferentes sentidos atribuídos pelo homem e pela mulher negra ao seu cabelo e ao seu corpo revelem uma maneira tensa e conflituosa de "lidar" com a corporeidade enquanto uma dimensão exterior e interior da negritude (GOMES, 2003, p. 80).

E nesse processo histórico e cultural de inferiorização do corpo negro no Brasil, Nilma Lino Gomes afirma que "o papel da discussão sobre cultura negra na educação [é]: ressignificar e construir representações positivas sobre o negro, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética (GOMES, 2003, p. 81)".

O último parágrafo do Capítulo referente à capoeira fala sobre como

A prática da capoeira possui uma estrutura complexa. Cada elemento pode ser compreendido como parte de uma grande estrutura: a roda, o jogo, o corpo e os instrumentos. Cada um possui significados, rituais, ritmos específicos que, no seu conjunto, constituem o jogo, a luta, a arte, **a expressão corporal e uma forma de discurso não-verbal** (2004, p. 156) (grifo meu).

Esse trecho traduz a importância do corpo no diálogo travado no jogo e, indo além, nas próprias ressignificações da experiência da diáspora em território brasileiro. Em artigo denominado *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos* (2012), Gomes debate o papel da escola como protagonista da criação de uma nova episteme que incorpore valores africanos e afro-brasileiros na forma de se pensar educação e faz o relato de uma apresentação teatral sobre Besouro de

Mangangá⁸, um grande capoeirista:

A trajetória de Besouro, suas experiências, desafios, lutas por justiça, contradições e coragem vividas nos anos 20 do século passado são conhecidas não só dentro do universo da capoeira, mas também por aqueles que vivenciam com orgulho a cultura afro-brasileira. São vivências fortes da trajetória de um homem que remetem a situações específicas da população negra e, ao mesmo tempo, às lutas das camadas populares no Brasil.

(...)

Por meio da história daquele capoeirista, narrada de forma artística e ritualística, **muito do Brasil pós-abolição, da vida dos negros na Bahia, da luta, da resistência negras, dos encontros e desencontros afetivos, da política, da organização da população negra foi contado** e aprendido pela plateia. (GOMES, 2012, p. 101-102) (grifo meu).

Embora Gomes esteja falando de uma peça teatral, é importante salientar a ênfase na localização histórica do personagem Besouro, seu aspecto biográfico e as possibilidades que a capoeira traz para a educação afrocentrada, considerando tanto a ancestralidade, como o corpo e a resistência.

Sobre a relação entre a estética negra, o funk e o rap, Nilma Lino Gomes aponta o cabelo como importante veículo de afirmação identitária e de africanidade:

Apesar da ruptura na estrutura social causada pela transplantação dos africanos para o Novo Mundo, pelo processo de despersonalização e de fragmentação da identidade, as formas de recriação cultural através da manipulação do cabelo – que podem ser vistas no interior da escola, nos bairros populares, nos bailes funks, no movimento hip-hop, nos grupos de dança afro –, continuam impregnadas de africanidade (GOMES, 2012, p. 83).

Levando em consideração que as marcas corpóreas já eram significativas do ponto de vista cultural na África, ao chegarem ao Brasil por meio da diáspora essas marcas adquirem dupla relevância: primeiro, a de resistência frente a um regime opressor e sequestrador da humanidade dos africanos; e, segundo, o favorecimento do diálogo corporal quando, no Brasil pós-abolição, aos negros foi privado o acesso às letras. Domínio privilegiado do modelo civilizacional moderno, a esse grupo que esteve prejudicado pelos processos escolares, foi necessário desenvolver outros tipos de grafia na sociedade. Essa maneira de existir ainda hoje não é compreendida nos processos educacionais e correspondem aos maiores problemas da população afro-descendente no Brasil que é a sua não representação, ou representação estereotipada, nas escolas e livros didáticos, causando evasão e comprometimento na educação do

8 A peça chama-se Besouro Cordão de Ouro e foi apresentada por ocasião da 4ª FAN (Festival Internacional de Arte Negra) em 2007 em Belo Horizonte. Cf. GOMES, Nilma Lino. In: Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

negro brasileiro.

Alguns dados são apontados por Marcelo Paixão sobre a inconclusão da abolição no Brasil:

Quando os indicadores sobre a taxa de analfabetismo no Brasil em 1980 eram combinados com a variável cor ou raça, observa-se que o quadro de precariedades ficava ainda mais nítido. Naquele ano, em todo o País, quase 40% dos pretos e pardos eram analfabetos, ante 16,1% dos brancos. No Nordeste, mais da metade dos pretos e pardos era analfabeta, diante de 34,8% dos brancos. No conjunto das demais regiões geográficas do País, jamais a taxa de analfabetismo dos pretos e pardos deixava de ser inferior a 25% (entre os brancos residentes fora do Nordeste, a taxa mais alta era encontrada no Norte com 19,2%). Ou seja, na década que se comemoraria a abolição da escravidão, quase metade dos afro-brasileiros não sabia nem ler, nem escrever (PAIXÃO in MORAES, 2012, p. 78).

Do ponto de vista da valorização das manifestações negras e de sua imbricação com a realidade afro-brasileira, o item Estilos musicais da juventude negra: o rap e o funk do Capítulo 5 apresenta aos leitores que “os dois estilos possuem uma mesma origem – a música negra americana – que incorporou a sonoridade africana, baseada no ritmo e na tradição oral” (2004, p. 163).

Uma passagem importante do subitem Características do funk é sobre como existe

(...) intolerância, sobretudo das camadas médias em relação ao funk como estilo musical negro e da periferia, que resgata o lado festivo da vida. Há, ainda, objeções em relações às letras de algumas músicas, sobretudo, quando estas apelam para uma leitura preconceituosa sobre a mulher (2004, p. 165).

Muito embora este estilo musical tenha sido incorporado pela indústria cultural e seja apreciado por setores da classe média, de uma maneira geral, ele é visto pela população como uma música inapropriada. O boxe Para refletir sobre o estilo funk (2004, p. 165) coloca justamente essa questão e pontua: “Muitos reagem contrariamente ao funk por acreditar que nos bailes prevalecem a violência e o medo. Será que, nesse caso, não se está reproduzindo uma leitura preconceituosa sobre o negro e as expressões juvenis da periferia?” (2004, p. 165).

Já sobre o rap, inserido no contexto do hip-hop, importante observação deve ser destacada no subitem Características do rap:

Desde então, o rap aparece como um gênero musical que **articula a tradição ancestral africana com a moderna tecnologia**, produzindo um discurso de denúncia da injustiça e da opressão social, racial e policial, a partir do seu enraizamento junto a grupos negros urbanos. Os rappers se vêem como porta-vozes da periferia, assumindo a dimensão da denúncia em suas letras e formas

de expressão (2004, p. 166) (grifo meu).

A questão de gênero volta a ser destacada – desta vez em um boxe – a partir da diferenciação dos lugares entre homens e mulheres ocupados nos elementos do hip-hop: break, grafite e o rap. O boxe revela a atitude de jovens negras que propuseram a reflexão crítica deste comportamento dentro do movimento hip-hop articulando as questões de gênero e raça.

Podem-se entender a importância dada à história da capoeira, do funk e do rap – que agregam aspectos filosóficos e relevantes da corporeidade e expressões africana e afro-brasileira – a partir do lugar da cultura dentro das ciências. Será impossível nos limites deste trabalho realizar discussão sobre a história da ciência, mas, diante da constatação de que a ciência se insere no campo da modernidade, é relevante afirmar a pertinência da cultura para o campo da história. E de como este se situa enquanto ciência e enxerga a aplicação da Lei 10.639/2003, na medida em que a história e a cultura da África revela-se um campo fértil de ação. Ainda nesse debate, Nilma Lino Gomes responde sobre as dificuldades de aplicação da Lei 10.639/2003 e sobre alguns argumentos que eventualmente surgem a respeito da África não haver historiografia, sobre a questão da oralidade como fonte:

O campo da produção do conhecimento, nesse caso, ele fica... como eu diria para não ser injusta? Eu acho que quando você chega naquele núcleo duro dos grandes especialistas do tema, da história, eu acho que eles ficam atrás do movimento social. O movimento social está à frente deles, na leitura que o movimento social faz de mundo. Inclusive, com todos os problemas financeiros, de circulação, hoje, o movimento negro e pesquisadores, que podem não ser orgânicos do movimento negro, mas são pesquisadores antirracistas, negros e brancos, têm uma circulação com grupos fora do Brasil, no campo internacional, viajam, conhecem outros países, falam: "olha, vou procurar esse material, aí", encontra um material interessante, traz, mostrando que já tem, digamos assim, estudiosos do tema, historiadores, que colocam por terra essa ideia de que a África não tem história, não tem escrita, é tudo oralidade. Eu acho que quem está no campo avançado da discussão da história já sabe que isso não se concretiza. Agora, quando vemos um grande, uma grande historiadora aqui no Brasil proferir um discurso desse, mostra o quão desatualizada essa pessoa está do próprio campo da história. Aí, não é da história da África, é do campo da história. E às vezes são grandes nomes que coordenam grandes pesquisas. E eu acho também... acho não, tenho certeza: quando a Lei começou a ser implementada surgiu uma tensão no campo acadêmico entre os historiadores e os outros profissionais que não eram da história. E surgiu um certo ciúme entre alguns grupos, inclusive, e, nesse momento, uma disputa com alguns discursos que destituíam os outros que não eram historiadores do lugar do saber, do conhecimento. "Não, isso aí não tem nada de conhecimento histórico porque eles não são historiadores, então o que eles estão produzindo é qualquer outra coisa, ah, eles estão produzindo política, produzindo militância". Essa que foi a discussão nesse período de 2003, 2004, 2005, 2006. Ficou muito

quente essa discussão. Tanto na antropologia com os estudos antropológicos de relações raciais como no campo da história, sempre grupos consideravam que eles detinham o conhecimento histórico e antropológico sobre os temas de relações raciais, cultura negra ou história da África e que as outras pessoas estavam invadindo esse campo e politizando a ciência. Como se política e ciência fossem duas coisas distintas, separadas.

(...)

O mundo é muito mais. A experiência humana e social, cultural do mundo é muito maior do que sentarmos na nossa cadeirinha na frente do computador e produzir os nossos textos. Quando sai o texto, ele já desatualizou perto da dinâmica da sociedade. Sai meu texto novinho aqui, mas passaram 10 dias, muitas vezes aquilo que eu escrevi ali já mudou radicalmente, teve uma inflexão. Acho que é isso que um pesquisador sintonizado com seu próprio tempo tem que acompanhar. E nós não damos conta de acompanhar. A primeira postura de quando chega alguém com uma coisa nova que diz respeito ao meu campo é eu parar, ficar alerta. Deixa eu entender isso aqui, deixa eu escutar, deixa ver o que eu sei, antes de destituir aquela pessoa do lugar do conhecimento. Porque se pararmos para analisar, como a ciência avançou tanto nas suas verdades, tantas verdades científicas que foram derrubadas pela própria dinâmica da vida social.

E hoje, para quem trabalha com formação de professores, para quem está na universidade, é o grande desafio diante da dinâmica do conhecimento, da circulação do conhecimento, da circulação da informação, da forma como as pessoas acessam o próprio conhecimento e a informação. Muito diferente da minha geração, hoje, se um estudante quiser, ele entra no Museu do Louvre. Ele nunca pisou no Louvre, mas entra no site, faz uma visita. Isso na minha geração era impensável, só tínhamos fotos e nunca imaginávamos que um dia conseguiríamos entrar no Museu do Louvre. Hoje a pessoa pode não entrar no Museu do Louvre na vida offline, digamos assim, mas pode entrar na vida online e produz um conhecimento sobre aquilo ali. Aí eu vou destituir [a pessoa]? "Mas você não esteve lá fisicamente, eu estive." (risos) Como é que fica isso? **Isso, para ciência hoje, para quem é pesquisador e para quem é professor, são questões muito sérias, e que a nossa geração ainda reluta, de alguma forma, a lidar com essa dinâmica porque ela é muito rápida, é uma mudança muito rápida, e se nós não conseguimos nos posicionar bem nesse mundo em que vivemos hoje, começamos a ficar inseguros e amedrontados com aquilo que é o nosso conhecimento e o nosso saber. Então, como eu me sinto amedrontada, a minha reação com o outro vai ser de arrogância, (...) vai ser de destituição do saber dele, de desvalorização, ao invés de eu falar: "Opa, o que está acontecendo com o mundo? Deixe-me entender". Isso não destitui o meu saber, não destitui o meu conhecimento, mas traz algo novo, com certeza, e traz visões diferentes sobre o mundo, sobre as coisas, sobre o conhecimento. É isso que é o mundo hoje. E vai ficar cada vez mais complexo. A coisa não volta atrás** (GOMES, 2016) (grifo meu).

Desse modo, é possível que essa maneira da ciência perceber as diferenças

e as dinâmicas sociais interfira na importância dada aos temas como capoeira, funk ou rap para o aprendizado escolar, ou seja, o lugar ocupado pela corporeidade negra na escola e em seus conteúdos. Admitir que a produção de conhecimento pode vir de inúmeros referenciais é admitir que a base na qual o conhecimento científico hegemônico se apoia e se legitima não é a única verdade e que existem maneiras diversas do corpo interferir na realidade. São temas importantes para construção da alteridade.

Se levado em consideração o elevado índice de analfabetos entre os grupos que se declaram negros ou pretos e em sua alta presença na educação de jovens e adultos, à essa discussão epistêmica agrega uma outra leitura do que é educação de jovens e adultos e quem são os seus sujeitos.

No caso da EJA, o grande desafio aí é olhar para esse sujeito da EJA, esse aluno da EJA, como alguém que produz conhecimento, que produz saber, e não como alguém defasado, porque esse é um problema. Muitas vezes os professores vão trabalhar com a EJA e são até bem intencionados com o campo da EJA, mas já entram em sala de aula com esse imaginário: "eu estou trabalhando com os defasados, com aqueles que não acessaram o conhecimento na idade 'certa'", como ouvimos falar bastante aí na área da educação. Então [nessa lógica], eu tenho que repor para eles aquilo que eles perderam e eles têm que correr atrás do prejuízo (GOMES, 2016).

O Capítulo 6 Racismo, discriminação racial e ações afirmativas: a sociedade atual (2004, p. 171) apresenta um panorama da luta política contra o racismo no Brasil e contém termos importantes que dizem respeito ao entendimento da questão racial, analisados pelo prisma do eixo Resistência.

Estes termos são apresentados aqui como verbetes e referem-se aos conceitos de raça, etnia, racismo, etnocentrismo, preconceito racial, discriminação racial e ações afirmativas, com intuito de localizá-los no panorama político da época em que o livro foi escrito – 2003, 2004. Denominados de verbetes, pois são explicativos quanto ao seu significado na sociedade de hoje, o parágrafo abaixo, presente no texto reduzido, explicita essa posição:

Podemos dizer, então, que, ao final de 2004, a sociedade brasileira vive um momento ímpar na construção de políticas públicas universais e específicas que respeitem as diferenças e garantam oportunidades iguais para todos. Ainda há muito que lutar e que se construir. **Engana-se quem pensa que esses passos dizem respeito somente ao século XX e ao terceiro milênio.** Na realidade, desde que o primeiro africano foi escravizado e trazido à força para essa terra que hoje chamamos Brasil, a luta e a resistência do povo negro já havia começado. E todos nós somos herdeiros dessa luta e dessa força: negros, brancos, índios, amarelos, asiáticos (2004, p. 195) (grifo meu).

A localização e conceituação dos verbetes auxiliam o estudo histórico de

atuação do movimento negro no combate ao racismo. Kabengele Munanga traz essa discussão e explica porque, de acordo com ele, o racismo e as teorias que o justificam precisam ser conhecidas:

Criado por volta de 1920, o racismo enquanto conceito e realidade já foi objeto de diversas leituras e interpretações. Já recebeu várias definições que nem sempre dizem a mesma coisa, nem sempre têm um denominador comum. Quando utilizamos esse conceito em nosso cotidiano, não lhe atribuímos os mesmos conteúdo e significado, daí a falta do consenso até na busca de soluções contra o racismo (MUNAGA, 2003, p. 7).

Os Capítulos 3 intitulado A resistência negra no regime escravista (2004, p. 67) e o Capítulo 4, já mencionado, se organizam em harmonia com esta ideia. Ao falar sobre as resistências negras no Brasil atual, desde o período escravista, os autores localizam historicamente a luta do negro no Brasil. O Capítulo 3, trata das resistências negras no período escravista e tem como objetivo desmistificar a visão de passividade da população negra que encontra respaldo ainda nos dias atuais na constituição do racismo:

Durante muitos anos, no Brasil, acreditou-se que o africano escravizado sofreu de maneira passiva todos os maus-tratos praticados pelos senhores. **Essa crença interferiu e interfere, ainda hoje, no imaginário constituído em nossa sociedade a respeito dos nossos antepassados africanos e dos seus descendentes na atualidade:** negros e negras brasileiras (2004, p. 67) (grifo meu).

Também o boxe explicativo sobre o dia nacional da consciência negra encarna esse espírito:

O Dia Nacional da Consciência Negra

O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou em 9 de janeiro de 2003 a Lei nº 10.639 que altera a Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional incluindo nesta mais três artigos que versam sobre a obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos públicos e particulares de ensino da Educação Básica. A lei também acrescenta que o dia 20 de novembro (considerado dia da morte de Zumbi) deverá ser incluído no calendário escolar como dia nacional da consciência negra, tal como já é comemorado pelo movimento negro e por alguns setores da sociedade (2004, p. 90).

O Capítulo 4 focaliza as manifestações de resistência dentro do contexto pós-abolição do século XX, reafirmando que “a herança de coragem, força e organização que os nossos ancestrais africanos e negros brasileiros deixaram é digna de orgulho e deve ser contada e recontada” (2004, p. 115).

Aqui os eixos Ancestralidade e Resistência se encontram e estão presentes em

Kabengele Munanga quando ele pontua:

A questão da africanidade nas diásporas está relacionada à questão das resistências culturais, que por sua vez desembocaram em identidades culturais de resistência em todos os países do mundo, beneficiados pelo tráfico negreiro. O Brasil é um deles, ou melhor, é o maior dos países beneficiados pelo tráfico transatlântico e aquele que oferece diversas experiências de africanidade em todas as suas regiões, do norte ao sul, do leste ao oeste (MUNANGA, 2009, p. 37).

A construção e utilização do termo movimento negro é datado de fins da década de 70 (CARDOSO, 2002) em um momento peculiar da história do Brasil, onde novos movimentos sociais e identidades coletivas emergiam no cenário político nacional. Embora a reabertura política em fins da década de 70 sinalizasse um momento de maiores possibilidades para o ressurgimento do movimento negro, as atividades coloniais também precisam ser estudadas para o combate ao racismo e para conhecimento das pautas do movimento negro contemporâneo. E é nesse sentido que o item Quilombos (2004, p. 67), o subtítulo Um pouco da história de Palmares (2004, p. 75) e o boxe Mas, afinal, quem foi Henrique Dias? (2004, p. 80), aparecem.

Este último é um fato importante na medida em que Henrique Dias foi um homem de seu tempo, negro, escravizado, que atuou no combate aos holandeses, a favor dos portugueses na perseguição ao Quilombo dos Palmares e que desperta alguns comentários sobre sua suposta atuação contraditória enquanto homem negro:

Para enfrentar os holandeses, que foram expulsos em 1654, os portugueses ofereceram a liberdade (ou alforria) aos escravizados que lutassem contra os invasores. Muitos deles aproveitaram essa situação e, ao invés de lutar, fugiram para Palmares. Mas outros, como Henrique Dias, tornaram-se heróis na luta contra os holandeses e participaram de expedições de ataques aos quilombos.

Por que será que, sendo negro, Henrique Dias escolheu esse caminho? (2004, p. 79).

Nesse sentido, o boxe de Henrique Dias e o texto subjacente mencionam a relação de resistência e assimilação que ainda se encontram presentes nos dias atuais na história do negro no Brasil:

Pensar que todos os negros escravizados ou libertos que viveram sob a égide da escravidão subvertiam a ordem escravocrata é, na realidade, romantizar as relações, tensões, contradições e lutas existentes nesse momento histórico. Assim, como pensar que, atualmente, todos os negros que vivem no Brasil possuem a mesma opinião sobre a existência do racismo e constroem o mesmo tipo de consciência racial é também romantizar a complexidade do que é "ser negro no Brasil (2004, p. 82).

Outro parágrafo sobre as relações históricas entre as lutas dos negros no Brasil colônia e na contemporaneidade:

Embora, hoje, a organização política e social tenha mudado e não vivamos mais sob o regime da escravidão, muitos ainda acreditam que a questão racial é uma questão de polícia e não de políticas públicas. Esse é um terrível equívoco que não foi construído em nossos dias. Podemos considerá-lo como uma marca da escravidão que ficou impregnada na visão que muitas pessoas em nossa sociedade ainda conservam em relação ao povo negro (2004, p. 101).

Já o Capítulo 4 (2004, p. 107) situa no início do século XX o boom da imprensa negra, a Revolta da Chibata, o Teatro Experimental do Negro – TEN – e o Movimento das Mulheres Negras como formas incisivas de luta e denúncia pela população negra. Também tiveram peso nesse momento a criação da Frente Negra Brasileira, de clubes negros e grupos de manifestações da cultura afro. “Um pensamento produzido por pessoas negras na cor e negras enquanto compromisso político com a afirmação da identidade e da cultura negra” (2004, p. 122).

Podemos concluir que a Frente Negra Brasileira foi uma entidade extremamente representativa dos desejos e aspirações da população negra da década de 30. Ela desempenhou, na história do negro brasileiro, um lugar que o Estado não ocupou em relação à população negra: ofereceu escola, assistência na área de saúde e social, e teve uma atuação política muito marcante (2004, p. 120).

O momento descrito acima foi reprimido pela ditadura instaurada com o Estado Novo em 1937. A partir daí, delimitou-se um segundo impulso do movimento negro, caracterizado pelo arrefecimento das iniciativas da militância negra. Esse período compreende tanto a ditadura getulista, como a ditadura militar instaurada em 1964, que foi um período de grande repressão, censura e medo no Brasil. Foi o período do auge do mito da democracia racial.

As ações realizadas em prol da população negra eram imediatamente vinculadas ao comunismo e, por isso, as mobilizações ficavam difíceis de acontecer. Não que elas tivessem deixado de existir, mas houve uma intensa desarticulação entre todos os movimentos sociais no país. Para piorar, a ditadura tomou a cultura negra como símbolo de nacionalidade, mas de maneira estereotipada. O Brasil era modelo do paraíso racial.

O Movimento [Negro] Unificado convoca a sua primeira atividade pública e realiza no dia 7 de julho de 1978, uma manifestação histórica, um ato público contra o racismo, em frente as escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, rompendo assim, com o silenciamento político da sociedade civil imposto pelo ditadura militar. Mais ainda, naquele período, os militares consideravam a luta contra o racismo como uma questão de segurança nacional (CARDOSO, 2002, p. 40).

O movimento negro atual é caracterizado pelo momento no qual a luta contra o racismo e a desigualdade racial se configura de maneira mais política, buscando a autoestima da população negra, a recuperação da identidade étnica e cultural, lutando pelo reconhecimento do racismo, pelas políticas públicas em prol da população negra e pela desconstrução do mito da democracia racial. A criação do Movimento Negro Unificado – MNU – em 1978, é considerada um marco da retomada da luta política contra o racismo, e representa essa postura contemporânea do movimento.

Sendo assim, o item A resistência negra na ditadura do livro estudado revela:

A luta contra o racismo começa a se dar juntamente com a luta do trabalhador contra a exploração capitalista. Novos contornos surgem na relação entre raça e classe social. Os negros começam a denunciar que a exploração socioeconômica atinge de maneira diferente negros e brancos e que a superação do racismo e da discriminação racial não será alcançada simplesmente com a mudança da situação de classe. É importante somar esforços na luta contra a desigualdade social e racial.

Essa percepção arguta dos negros que viveram no contexto da sociedade brasileira, no final dos anos 70 e início dos anos 80 do século XX, extrapolou os fóruns da militância negra e veio ao debate público. Em meados dos anos 90, estudos sobre relações raciais, estatísticas oficiais e pesquisas sobre desigualdades raciais no Brasil realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), uma fundação do Ministério do Planejamento e Gestão, comprovaram a existência do racismo em nossa sociedade e demonstraram como ele é um fator de agravamento da situação de exclusão e desigualdade vivida pelas camadas populares brasileiras. As pesquisas explicitaram o que o Movimento Negro já apontava há muitos anos: a pobreza, no Brasil, tem cor (2004, p. 129).

O capítulo 6 com seus subitens “Ações afirmativas” (2004, p. 186) e “Mas, afinal, o que são cotas raciais?” (2004, p. 191) articulam com o sentido de resistência, pois, de acordo com Munanga, trata da

“identidade étnico-racial negra”. A questão é saber se todos têm consciência do conteúdo político dessas expressões e evitam cair no biologismo, pensando que os negros produzem cultura e identidade negras como as laranjeiras produzem laranjas e as mangueiras as mangas. Esta identidade política é uma identidade unificadora **em busca de propostas transformadoras da realidade do negro no Brasil**. Ela se opõe a uma outra identidade unificadora proposta pela ideologia dominante, ou seja, a identidade mestiça, que além de buscar a unidade nacional visa também à legitimação da chamada democracia racial brasileira e à conservação do *status quo* (MUNANGA, 2003, p. 15).

É nesse sentido que o texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* adverte: “É sempre bom lembrar que a história do negro brasileiro não é algo particular. Ela está inserida na história do Brasil e na construção da identidade de seu povo”. (2004,

p. 108), inserindo a cultura negra na construção da nacionalidade brasileira, porém sem deixar de entrever as especificidades históricas e a complexidade do ser negro no Brasil.

E, desse modo, os verbetes do Capítulo 6 compactuam com o que Munanga diz ao advertir sobre o contexto no qual o livro *Para entender o negro no Brasil de hoje* foi escrito:

Estamos também entrando no novo milênio com a nova forma de racismo: o racismo construído com base nas diferenças culturais e identitárias. Devemos, portanto observar um grande paradoxo a partir dessa nova forma de racismo: racistas e anti-racistas carregam a mesma bandeira baseada no respeito das diferenças culturais e na construção de uma política multiculturalista. Se por um lado, os movimentos negros exigem o reconhecimento público de sua identidade para a construção de uma nova imagem positiva que possa lhe devolver, entre outro, a sua autoestima rasgada pela alienação racial, os partidos e movimentos de extrema direita na Europa, reivindicam o mesmo respeito à cultura "ocidental" local como pretexto para viver separados dos imigrantes árabes, africanos e outros dos países não-ocidentais (MUNANGA, 2003, p. 11).

Na apresentação do livro *Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*, organizada por Anete Abramowicz e Nilma Lino Gomes, as autoras falam sobre a forma de resistência do movimento negro e dizem ainda que atualmente vive-se um momento em que a questão racial está em pauta na agenda mundial e que o mito da democracia racial vem sendo cada vez mais erodido nessa empreitada dos movimentos negros na sociedade. E essa vitória impõe sobretudo a necessidade de o país repactuar as relações étnico-raciais, bem como a maneira pela qual se representa como nação (GOMES & ABRAMOWICZ, 2010, p. 8).

Nilma Lino Gomes também discute o papel da educação como um pilar através do qual as lógicas simbólicas são introjetadas na sociedade. Ela defende que é competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. E continua:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) e educadores(as) compreendam que **o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras**. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender

a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2001, p. 141) (grifo meu).

A proposta de Nilma Lino Gomes é de que:

o entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores. Porém, **é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas.** Julgo que seria interessante se pudessemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal (GOMES, 2001, p. 143).

4 CONCLUSÕES FINAIS

A proposta do texto *Para entender o negro no Brasil de hoje* (2004) segue o rastro de um estudo negro, africanista, que constrói a narrativa do combate ao racismo no Brasil a partir da perspectiva histórica de resgate da ancestralidade, da corporeidade, da resistência, enfim, da construção e valorização de uma identidade e cultura negra que faça frente a uma forma de alteridade oriunda do projeto colonizador engendrado no século XV e com seu auge no XIX, produzindo epistemologias pseudocientíficas e universalizantes com base no pensamento europeu.

Este discurso, que também faz parte de um projeto colonial, produz estereótipos e fixa determinadas características daquilo que é diferente do Eu. A partir dessa fixação e conseqüente desvalorização e inferiorização de tudo que é do Outro, o discurso colonial vai alcançando todas as esferas da vida.

Essa narrativa também é desenvolvida no campo da educação e das ciências humanas e na forma como os descendentes de africanos se incorporaram na brasilidade forjada no pós-abolição, com o agravante da ideologia da mestiçagem que, no Brasil, ganhou os contornos do mito da democracia racial dificultando a identificação do racismo.

Na medida em que o texto analisado tinha seu público implícito no segmento de jovens e adultos excluídos do sistema regular de ensino, foi revelada a relação bem próxima da raça com a EJA, o que permite a articulação dos conceitos identidade e alteridade nos eixos analisados no texto escrito por Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga de uma forma ainda mais complexa. Estaríamos lidando com a construção

de um novo campo do saber que é a interseccionalidade entre a questão racial e o segmento EJA.

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

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

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (org.). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 (Coleção Cultura Negra e Identidades; v.18).

AÇÃO EDUCATIVA. **Termo de referência para elaboração de livros didáticos para o 2º segmento do ensino fundamental para jovens e adultos**. Ação Educativa, São Paulo: Dez, 2002. (mimeo)

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

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e estável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil: São Paulo: FAPESP, 1999 (Coleção Histórias de Leitura).

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

BRASIL. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009.

CARDOSO, Marcos. **O movimento negro em Belo Horizonte: 1978-1998**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2 ed. Portugal: DIFEL, 2002.

CHOPIN, Alain. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. In: **História da Educação**, Pelotas, v. 13, n. 27, p. 9-75, jan/abr 2009.

DI PIERRO, Maria Clara e HADDAD, Sérgio. Escolarização de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, mai/jun/jul/ago. 2000.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. In: **Dimensões**, vol. 21, p. 101-124, SE, 2008.

GOMES, Nilma Lino (org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC ; Unesco, 2012.

_____. Cultura negra e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, n. 23. p. 141.

_____. Educação, identidade e formação de professores. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais educação e descolonização de currículos. In: **Currículo Sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: significando e politizando a raça. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GOMES, Nilma Lino e MARTINS, Aracy Alves. **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese de doutorado, História e Filosofia da Educação, PUC/SP, São Paulo, 1997.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004 (Coleção Viver, Aprender).

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NASCIMENTO, Abdias. **13 de maio uma mentira cívica**. Discurso proferido pelo Senador Abdias Nascimento por ocasião dos 110 anos da Abolição no Senado Federal. Brasília, 1998.

_____. **Projeto de lei n.º 1.332**, 1983.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. **Africanidades e educação: ancestralidade, identidade e oralidade no pensamento de Kabengele Munanga**. Tese de doutorado em Cultura, Organização e Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. **O negro no ensino de História: temas e representações**. Dissertação de mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

PAIXÃO, Marcelo. **Senzala e escola: pólos que se repelem**. In: MORAES, Fabiana.

Nabuco em pretos e brancos: um olhar dialético sobre o abolicionista e o racismo de um país onde o status embranquece negros – e, quando ausente, escurece a pele alva. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana; Jornal do Comércio, 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos. In: MEC/UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** – Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

PINTO, Regina Pahim. A representação do negro em livros didáticos de leitura. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p. 88-92, nov. 1987.

ROSA, Allan. Imaginário, **Corpo e Caneta: matriz afro-brasileira em Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de São Paulo.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan/jun. 2003.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª edição, 2001.

SANTOS, B.S. **A gramática do tempo.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, Joel Rufino dos. Livro didático: um mal necessário? In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.63, p. 99-100, nov. 1987.

SANTOS, Karla de Oliveira. **As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: Implicações Curriculares para uma sociedade multicultural.** Maceió, 2011 – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.

SANTOS, Cleber Vieira dos. **Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: prefácios cívicos e os processos escolares no Brasil republicano.** Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação da USP, 2007.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão do 1º grau – nível 1. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo,

n.63, p. 96-98, nov. 1987.

SILVA, Glaydson José da; CARULA, Karoline FEITOSA. A Representação dos Negros nos Livros Didáticos de História da Educação de Jovens e Adultos – EJA (PNLD 2011). In: FUNARI, Pedro Paulo et al (orgs.) **As veias negras do Brasil: conexões brasileiras com a África**. São Paulo, Edusc, s/d.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA**, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set/out/nov/dez. 2000.

TEIXEIRA, Mariana. **Educação das Relações Étnico-Raciais & Educação de Jovens e Adultos: a trajetória do livro *Para entender o negro no Brasil de hoje*, de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga**. Guarulhos, 2016. Dissertação de mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Universidade Federal de São Paulo.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



REVICE - Revista de Ciências do Estado
ISSN: 2525-8036
v2.n.2 AGO-DEZ.2017
Periodicidade: Semestral

seer.ufmg.br/index.php/revice
revistadece@gmail.com

TEIXEIRA, Mariana Castro. Alteridade & identidade em *Para entender o negro no Brasil de hoje*, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes.
Data de submissão: 30/08/2017 | Data de aprovação: 24/11/2017

A REVICE é uma revista eletrônica da graduação em Ciências do Estado da Universidade Federal de Minas Gerais.

Como citar este artigo:
TEIXEIRA, Mariana Castro. Alteridade & identidade em *Para entender o negro no Brasil de hoje*, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes. In: **Revive** - Revista de Ciências do Estado, Belo Horizonte, v.2, n.2, p. 266-300, ago./dez. 2017.
