



ENTRE A LINHA E A RODA: INFÂNCIA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Renato Nogueira¹

Resumo: O objetivo deste ensaio é defender a hipótese de que a inclusão de conhecimentos africanos e indígenas no currículo de todos os níveis e modalidades de ensino é mais do que uma obrigação legal. Mas, a possibilidade de fazer da educação um exercício de preservação da infância. O que pode ser debatido através da contraposição de dois conceitos: o de linha abissal e o de roda. O primeiro como catalisador de várias abordagens geopolíticas que fazem da educação um dispositivo da colonialidade (do saber). Enquanto a roda, a partir de uma abordagem afroperspectivista, pode abrir caminhos para que as práticas educativas sejam tanto um modo de descolonização quanto uma maneira de africanização e indigenização do currículo.

Palavras-chave: linha; roda; Infância.

Abstract: The aim of this paper is to support the hypothesis that the inclusion of African and indigenous knowledge in the curriculum at all levels and modes of teaching is more than that a legal obligation. But, the possibility to do education an exercise in the preservation of childhood. What can be debated through the contraposition of two concepts: the abyssal line and the circle. The first concept as a catalyst for various geopolitical approaches that to do education a device of coloniality (of knowledge). While the circle, from an afroperspectivist approach, can open up ways for educational practices to be both a mode of decolonization and a way of Africanization and indigenization of the curriculum.

Key-words: line; circle; childhood.

398

ABRINDO O DEBATE

Não escrevo contra alguém ou contra algo. Para mim escrever é um gesto absolutamente positivo: dizer o que se admira e não combater o que se detesta. Escrever para denunciar é o mais baixo nível de escrita. Em contrapartida, é verdade que escrever significa que algo não vai bem no estado da questão que se

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e professor Adjunto de Filosofia do Departamento de Educação e Sociedade (DES), do Programa de Pós-Graduação em Filosofia, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro), e, do Laboratório Práxis Filosófica de Análise e Produção de Recursos Didáticos e Paradidáticos para o Ensino de Filosofia (Práxis Filosófica) da UFRRJ. Coordena o Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções (Afrosin).



quer abordar. Que não se está satisfeito. Então eu diria: escrevo contra ideias prontas. Escrevemos sempre contra ideias prontas. (DELEUZE, 1997, p.26)

Vale a pena iniciar com algumas ressalvas. Antes de qualquer consideração, escreveremos contra ideias prontas. Em segundo lugar: toda construção do presente texto seguirá na primeira pessoa do plural porque este ensaio é polifônico, pretende articular várias vozes e contribuir para amplificar a escuta de algumas (vozes) que encontram pouco eco nesses debates. Num terceiro registro, este ensaio é uma narrativa em construção que combina conceitos que nem sempre estão corriqueiramente articulados. Ou ainda, um esforço para trabalhar filosoficamente o campo da educação das relações étnico-raciais tangenciando parcialmente aspectos dos estudos da infância e do debate geopolítico.

Como nos diz a etnógrafa Juana Elbein dos Santos em *Os Nagô e a morte*:

Os elementos só podem ser vistos e interpretados num contexto dinâmico, não com um significado constante intrínseco, mas essencialmente como fazendo parte de uma trama e de um processo. O significado de um elemento está em função de suas relações com outros elementos. O significado de um elemento é sua função e não uma qualidade. (SANTOS, 2002, p. 17)

399

Pois bem, é neste sentido que vamos articular conceitos, categorias e noções provenientes de teorias diversas, sistemas de pensamento e abordagens que não são necessariamente convergentes. Tudo em prol de defender uma educação que prime pela diversidade, funcionando como um exercício antirracista e uma denúncia contundente de ideias prontas. Por isso, este ensaio estará mais ocupado em enfrentar esses problemas, apontando os desdobramentos e algumas possibilidades de manejo do que ficar restrito às longas digressões dos referenciais teóricos. Não obstante, à medida que os desafios que o tema impõe vão sendo colocados, vamos dialogar com teorias diversas, passando pelos estudos culturais, pelo multiculturalismo, pela interculturalidade, pela geopolítica da descolonização até abordagens filosóficas sobre a(s) infância(s). Numa composição que não ficará restrita às fronteiras das áreas de conhecimento.

Dito isso, num encaminhamento filosófico do debate, nossa hipótese é de que a articulação das leis 10.6/2003 e 11.645/2008 no cenário educacional brasileiro pode ser



um projeto de restauração e preservação da infância. O que significa afirmar que o papel da educação é justamente estabelecer a *infância*, mantê-la e fazê-la maior. Tal como o filósofo Walter Kohan (2010) formulou: “resistir ao esquecimento da infância que constitui todo ser humano” (KOHAN, 2010, p. 125).

Dito isso, prevenimos leitoras e leitores que não comungamos, apenas, com a inclusão de conteúdos obrigatórios de história e culturas afro-brasileiras, africanas e dos povos indígenas somente para ampliar a representatividade étnico-racial. Não se trata de uma participação “turista”. Mas, de saber se a legislação cria condições de promoção da educação das relações étnico-raciais para uma ressignificação estrutural, reconhecendo os protagonismos negros e indígenas para estabelecimento de uma sociedade brasileira plural. Por isso, não podemos tratar esses conteúdos de modo pontual no currículo. O que tem início com a recusa da hipótese da “democracia racial” – uma abordagem que praticamente desconsidera a existência de conflitos étnico-raciais. Por outro lado, cabe assumir as tensões e coloca-las numa “roda” – num círculo dialógico e propositivo – ao invés de separá-las por uma “linha abissal”, um tipo de *apartheid* epistemológico que classifica alguns conhecimentos como adequados e invalida outros. As duas legislações têm capacidade para reformar a educação, modificar o modo de funcionamento da escola e trazer à luz um dos mais interessantes objetivos do aprendizado: conservar e aprofundar a infância. Este ensaio pretende defender a hipótese de que devemos educar de maneira intercultural para promover a infância, sustentando a hipótese de que a educação das relações étnico-raciais viabiliza *infanciarizar*² a sala de aula.

400

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL ANTIRRACISTA E ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nós consideramos que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 convidam as pessoas que trabalham no campo da educação para rever criticamente as bases de suas práticas, assim como o campo epistemológico em que estão assentadas. O que está muito além de

² “Infanciarizar” é um verbo usado em pesquisas, textos e palestras que funciona como contraponto ao “infantilizar”, caracterizando-se como um conceito positivo de infância que não a identifica como categoria geracional; mas, como um conceito que genericamente significa uma dimensão da condição humana que nos torna mais humanos.



inserções pontuais de conteúdos afro-brasileiros, africanos e indígenas no currículo. Neste sentido, uma hipótese que podemos discutir é a de que no cenário educacional nacional, muitos esforços têm convergido para adequar e inserir os conteúdos de história e culturas afro-brasileira, africana e dos povos indígenas à escola que temos. Porém, nosso entendimento é de que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 podem ser tomadas como oportunidades para fazermos *outra* escola. Em outras palavras, essa legislação pode abrir caminho para o que aqui chamamos genericamente de *escola-quilombo*³ e *escola-aldeia*⁴ (assunto que não vamos explorar detidamente neste ensaio).

Um brevíssimo histórico da emergência da inclusão de conhecimentos obrigatórios de história e culturas afro-brasileira, africana e dos povos indígenas não pode deixar de lado a participação decisiva do Movimento Negro⁵. De modo panorâmico, o movimento negro brasileiro através de longo ativismo acadêmico na área de educação criou uma agenda que dialogou com os mais diversos setores da sociedade durante décadas em prol dessa inclusão (PEREIRA, 2010, 2011).

Após diversas estratégias, negociações, ponderações e alianças protagonizadas pelo Movimento Negro, o Governo Federal sancionou a Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2013 e o apoio decisivo, cinco anos depois, à Lei 11.645/2008. Esta, por sua vez, um resultado das articulações dos povos indígenas. O historiador Amílcar Pereira em seu artigo *A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”* publicado em 2011 ajuda-nos a compreender o protagonismo do Movimento Negro.

³ Por escola-quilombo aqui deve-se entender uma noção ainda em construção, uma perspectiva que compreende o aprendizado como um exercício articulado/inserido ao/no cotidiano que faz jus ao provérbio Haussá, “Para educar uma criança, todo o povo é preciso”. O aprender é um tipo de relacionamento, em diversas culturas africanas encontramos, tal como a pensadora burquinense apresenta: “Um dos princípios do conceito dagara de relacionamento é que este não é um assunto privado. Quando falamos sobre ‘nosso relacionamento’, na aldeia, a palavra ‘nosso’ não é limitada a dois. É por isso que achamos difícil viver um relacionamento em uma cultura moderna, que não tem verdadeira comunidade” (SOMÉ, 2007, p.36). Em outras palavras, a escola-quilombo educa para/a partir da comunidade, recusando que aprender seja feito somente para benefício individual.

⁴ Por escola-aldeia aqui deve-se entender uma noção ainda em construção, uma perspectiva que compreende o aprendizado como um exercício articulado/inserido ao/no cotidiano que diz respeito à noção do povo Guarani de que a educação começa mesmo antes do nascimento de uma pessoa, a partir do sonho materno como nos diz a educadora e antropóloga guarani Sandra Benites Ara Rete, “a nossa educação começa com *xara’u* (sonho) *omoexakã* (revelação do *nhe’ê*, ou seja, quando a mulher sabe que ficará grávida). ARA RETE, 2015, p. 3). Em outros termos, a escola-aldeia se articula a partir do sonho.

⁵ O conceito de movimento negro aqui aparece no singular designando como diz o Prof. Dr. Amílcar Pereira (2010), historiador da UFRJ designa uma série de ações e entidades políticas que se organizam por uma agenda de reivindicações próximas. Por isso, não usamos movimentos negros no plural.



A legislação para promoção da educação das relações étnico-raciais passou a contar com diversos dispositivos legais para facilitar a alteração do Artigo 26 A, implementado conhecimentos afros⁶. A saber: *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004); *as Orientações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006); *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2008) que passou a incluir a História e Cultura dos Povos Indígenas. Conforme nossas pesquisas, toda essa documentação abriu diversas perspectivas de trabalho. De modo panorâmico, vamos destacar três abordagens neste ensaio: o currículo turístico, o multiculturalismo de celebração, hermenêutica diatópica e intercultural.

Conforme Jurjo Santomé (2009), podemos falar de currículo turístico sempre que a diversidade é tratada pelos vieses de: trivializar, *souvenirizar*⁷, desconectar, estereotipar e tergiversar. O pressuposto básico é que a educação deve ser naturalmente baseada no conhecimento eurocêntrico, ficando para conhecimentos de matrizes africanas e indígenas o setor da coadjuvância. Ou seja, dentro de um cronograma educacional “oficial” os espaços para os conhecimentos de história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas ficariam restritos aos momentos festivos, aparecendo em datas determinadas de celebração. Por exemplo: o retrato de uma criança da Educação Infantil ou do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental saindo pintada de “índia/o genérica/o” de uma escola no “Dia dos Povos Indígenas” em 19 de abril é bastante indevido. Outro exemplo inadequado: uma roda de capoeira ao lado de uma barraca de acarajé no pátio de uma escola para comemorar o “Dia da Consciência Negra” em 20 de novembro. Ora, no primeiro caso: não podemos esquecer que em território brasileiro vivem 305 povos indígenas diferentes⁸. No segundo exemplo: é extremamente reducionista identificar a história e cultura afro-brasileira à capoeira e um prato gastronômico. A capoeira é um

⁶ Por conhecimento afro entende-se simplesmente o conjunto de saberes afro-brasileiros e africanos.

⁷ O termo é usado por Santomé e diz respeito ao caráter de transformar ou reduzir culturas não-ocidentais a artefatos, presentes ou “souvenir”, palavra francesa que significa memória. Mas, assume a conotação no contexto de língua portuguesa de “lembranças de viagem”. Neste sentido, o termo confirma um tipo de exotização de culturas africanas e indígenas, colocando o Ocidente como registro da *normalidade*.

⁸ Conforme os dados do IBGE, no Brasil existem 305 etnias falantes de 274 línguas diferentes (<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao> acessado em 13/10/2015)



signo da resistência negra; mas, não pode ser tomada superficialmente e fora do seu contexto histórico. Ou seja, a “cultura afro” não pode ser identificada com um conjunto de artefatos (agogô, cuíca, pandeiro, etc.) e patrimônios imateriais (capoeira, samba, candomblé, etc), enquanto a cultura euro⁹ seria todo o “resto”. Portanto, o que esses estereótipos nos levam a pensar reitera a hipótese de que as produções de conhecimento africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas foram percebidas no contexto do currículo como elementos turísticos. Conforme as linguistas Raquel Goularte e Karoline Melo, Santomé nos explica que esta expressão, “currículo turístico” caracteriza “propostas em unidades didáticas isoladas, nas quais, esporadicamente, se pretende estudar a diversidade cultural” (GOULARTE & MELO, 2013, p.43). Em outros termos, toda estrutura é eurocêntrica e o “restante” aparece eventualmente.

Ora, diante desse quadro, alguns estudos apontam que o multiculturalismo pode ser uma alternativa ao currículo turístico. Ou ainda, uma perspectiva multicultural do currículo pode ser uma maneira eficiente de resolver esse problema. Mas, vale a pena considerar que existem diversas abordagens nesse campo. Stuart Hall elucida que:

403

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade “original”. Em contrapartida, o termo “multiculturalismo” é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais (HALL, 2003, p. 52).

Com efeito, o multiculturalismo “descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há ‘multiculturalismos bastante diversos’” (Idem). O que nos leva a concordar com Vera Candau (2008) que ressalta três propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou plural, e o multiculturalismo interativo, denominado também de interculturalidade. Aqui vamos destacar que não é raro que dentro do campo da educação, o multiculturalismo apareça como uma possibilidade de incluir e celebrar as diferenças sem problematizar as

⁹ O termo “euro” aqui diz respeito de modo amplo às culturas europeias, ao repertório do ocidente.



hierarquias. Portanto, a perspectiva multicultural em educação pode somente garantir a presença da diversidade sem enfrentar os conflitos. Candau enfatiza que não devemos nos ater ao “reconhecimento da diferença”; mas defende que:

O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente (CANDAU, 2008, p.51).

Ora, o multiculturalismo pode ser crítico ou apenas uma abordagem de reconhecimento das diferenças, neste caso: naturalizando determinadas hierarquias. O que isso pode significar no contexto das relações étnico-raciais no Brasil? Uma hipótese explicativa, dentre tantas, seria a de que a gestão da diversidade pode ser feita mantendo papéis pré-fabricados do *script* da democracia racial. Um aspecto que voltaremos adiante.

Pois bem, uma terceira abordagem, aqui denominada de interculturalidade (ou multiculturalismo crítico propriamente dito) aproxima-se mais do nosso propósito: promover perspectivas críticas à preponderância (ou hegemonia?) de um currículo eurocêntrico no cenário educacional brasileiro. Ou seja, uma agenda que pretende administrar conflitos e criar condições políticas e estratégias para combater as desigualdades nas sociedades multiculturais. Uma das táticas da interculturalidade se encontra no exercício da hermenêutica diatópica. Vale registrar que por “hermenêutica diatópica” entendemos uma abordagem bem próxima daquilo que Raimundo Panikkar nos apresenta em seu texto: *Seria a noção de direitos humanos uma concepção universal?* (2004). Com efeito, por hermenêutica diatópica podemos entender a necessidade de que todas as culturas são parciais e incompletas e precisam participar de um diálogo intercultural, confrontando as mais diversas perspectivas para benefício mútuo. O que pode funcionar como uma estratégia de descolonização, emancipação e promoção da interculturalidade.

Pois bem, o próximo passo deste ensaio é demonstrar que, em certa medida, o currículo turístico e a abordagem assimilacionista do multiculturalismo fazem parte de um mesmo projeto político e educativo. Enquanto a interculturalidade e o exercício da hermenêutica diatópica constituem outro plano político e de educação. O primeiro



projeto, denominada aqui provisoriamente de ideologia da democracia racial. O segundo: geopolítica decolonial.

O CENÁRIO NACIONAL: ENTRE A DEMOCRACIA RACIAL E A GEOPOLÍTICA DECOLONIAL

Pois bem, aqui vamos empreender uma análise sobre a educação das relações étnico-raciais no cenário nacional por duas vias. Primeiro, vamos politizar a leitura, pensando o tema em termos geopolíticos. Para isso cabe uma digressão. Em linhas muito gerais, o geógrafo francês Paul Claval (1994) nos ensina que a categoria “geopolítica” foi criada pelo jurista sueco Rudolf Kjellén. Mas, assumiu o seu significado mais corrente com o trabalho *La géographie politique: les concepts fondamentaux* (1987) de Friedrich Ratzel. Segundo a teoria de Ratzel, geopolítica envolve a gerência do Estado sobre os territórios e as disputas por hegemonia através da expansão em vários domínios, incluindo o cultural, assim como a manutenção dos territórios conquistados. O filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres (2008, p.76) nos diz: “A geopolítica é, simultaneamente, uma política da terra e uma política de exclusão”. Dito de outro modo, uma leitura geopolítica leva-nos a interpretar que as relações entre as sociedades modernas têm girado em torno da capacidade de produção de um arsenal bélico para dominar, controlar e excluir o “outro” por meio da ocupação e gestão de um território – vale destacar seja esse território físico ou imaginário. De modo panorâmico, podemos dizer que quando Pindorama passou a ser Brasil tivemos a primeira ocupação de um território Tupinambá e diversos povos indígenas foram invadidos por portugueses. Em seguida, com a chegada forçada de várias civilizações africanas (desterritorializadas e vandalizadas), o projeto de dominação e supremacia europeia da sociedade portuguesa procedeu reforçando uma linha abissal entre dois lados: colonizadoras/es e colonizadas/os. Essa linha faz parte do pensamento abissal, isto é, uma perspectiva moderna que “salienta-se pela capacidade de produzir e radicalizar distinções” (SANTOS, 2009, p.24). Para o sociólogo português Boaventura



Santos (2009) o pensamento abissal opera por uma divisão unilateral advinda dos povos colonizadores que divide as experiências, saberes, atrizes e atores sociais entre úteis/visíveis/inteligíveis e inúteis/invisíveis/ininteligíveis. De acordo com esse sistema de pensamento, a Europa e as populações brancas fariam parte do lado visível da linha, enquanto civilizações africanas e indígenas estariam do lado invisível. No que diz respeito ao conhecimento podemos falar de uma linha epistemológica. Por conta dela que a educação tem incorporado apenas um dos lados da divisória entre os visíveis e os invisíveis. Na esteira das leituras de Boaventura Santos (2009), podemos interpretar que essa linha abissal epistemológica procede classificando os conhecimentos africanos e indígenas como não-científicos, não-filosóficos e exemplos de culturas locais. Enquanto a Europa seria dona de conhecimentos científicos, filosóficos e de uma cultura “universal”. Essa linha abissal é uma geopolítica do conhecimento.

Considerando esta geopolítica (do conhecimento) no cenário educacional brasileiro analisamos que existe uma política de reprodução e circulação de alguns conhecimentos como válidos e universais. Essa política de circulação de conhecimentos funciona nos espaços oficiais de ensino – principalmente na escola e na universidade. A linha abissal é justamente a confirmação de que os arranjos geopolíticos mais recorrentes dentro da escola e da universidade têm sido alvos de exclusão. Neste sentido, conhecimentos afro-brasileiros, africanos e indígenas foram (e ainda têm sido) rechaçados e colocados fora dos projetos políticos e pedagógicos do Estado brasileiro. Afinal, diversos estudos críticos (NASCIMENTO, 1980; NASCIMENTO, 1982) convergem com a ideia de que, em nome da democracia racial, o projeto educacional do Estado brasileiro lançou mão da história da Europa como base para o entendimento do Brasil, excluindo histórias dos povos indígenas, africanos e da população afro-brasileira.

Por essa via da democracia racial encontramos os principais entraves à valorização do caráter intercultural da sociedade brasileira. O que objetamos nos enunciados da democracia racial é sua linha abissal. De acordo com o sociólogo Antônio Sérgio Guimarães da Universidade de São Paulo (USP), a expressão conceitual “democracia racial” apareceu pela primeira vez em discurso proferido por Arthur Ramos no ano de 1941 (CAMPOS, 2002). Na obra *Guerra e relações de raça* publicada no ano de 1943, Arthur Ramos informa que foi numa conferência sobre a democracia no



mundo pós-fascista nos Estados Unidos da América formulou a expressão. Para Guimarães (2001), o antropólogo brasileiro Gilberto Freyre usava expressão sinônima em suas conferências na Universidade da Bahia em 1943, falando de “democracia étnica”. Mas, a retomada da categoria democracia racial aparece em 1962 em *O Brasil em face das Áfricas negras e mestiças*. Freyre diz em campanha de promoção do luso-tropicalismo (um modelo de colonização próprio dos portugueses): “já brasileiríssima prática da democracia racial” (FREYRE *Apud* GUIMARÃES, 2001, p. 153) devia ser tomada como exemplo dos povos mestiços. Em linhas gerais, a democracia racial considera que a mestiçagem é o modelo para extinção dos conflitos étnico-raciais. Uma doutrina-chave para o fim das diferenças. O que em termos de reprodução e circulação de conhecimento nas instituições oficiais de ensino significa dizer: devemos propor uma educação universal que não detecta conflitos étnico-raciais e que, justamente, o sincretismo cultural e a miscigenação racial são os meios para eliminação das disputas e consagração da democracia racial.

Pois bem, a tese da democracia racial de que não existem disputas e conflitos baseados em critérios étnico-raciais não significa que essas tensões não existam. O que pretendemos com a introdução da geopolítica é fazer uma crítica ao mito da imparcialidade na produção de conhecimento. Conforme Maldonado-Torres (2006, p. 128):

Em um painel especial sobre a sociologia pública de Du Bois, na reunião anual da Associação Americana de Sociologia em 2004, a feminista negra Patrícia Hill Coyillas desafiou os presentes a pensar numa reformulação contemporânea da reconhecida opinião de Du Bois: “O problema do século vinte é o problema da linha de cor”. Ela mesma ofereceu talvez sua melhor versão: o problema do século XXI é o problema da aparente invisibilidade da linha de cor e da negação de sua existência.

A linha de cor existe e adeptos da democracia racial sugerem que ela não existe. A formulação de Hill Coyillas retomada por Maldonado-Torres nos ajuda a pensar o seguinte. Não podemos abrir mão de uma leitura geopolítica se quisermos compreender como as disputas pela produção e circulação de conhecimento estão relacionadas aos conflitos gerados pelos processos de colonização. Ou ainda, mais especificamente por aquilo que uma variedade de autoras/es denominaM de colonialidade. Na esteira de



Quijano (2005, 2007), Mignolo (1996, 2005, 2011), Cajigas-Rotundo (2007) e Walsh (2005, 2007, 2008, 2010), colonialidade é um sistema de poder constitutivo da modernidade. A colonialidade tem, pelo menos, três eixos: poder, saber e ser.

Segundo o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005, p. 231), a colonialidade do poder diz respeito às identidades históricas construídas sobre e a partir da categoria de raça. De modo que as raças ficam associadas a papéis e lugares determinados numa estrutura global de controle do trabalho. Para a argentina Catherine Walsh (2008), a colonialidade do ser diz respeito à desumanização dos não-brancos. Boaventura Santos (2009) ajuda a compreender a geopolítica do conhecimento como um processo de “epistemicídio”, a invalidação sistemática da produção de conhecimento que não obedece aos cânones ocidentais, o que leva a uma ofensiva de desqualificação e apropriação indébita dos saberes ditos locais.

Ao tratar de geopolítica no contexto nacional estamos nos referindo ao cenário da colonialidade no Brasil. Sem dúvida, considerando que a escola desempenha “um papel fundamental na transmissão de hábitos e preferências, de geração em geração” (REIMER, 1983, p.36). Ela constitui um espaço-chave na disputa por manutenção das tramas geopolíticas. Nossa conjectura é de que na sociedade brasileira, a educação funciona através da colonialidade do saber. Neste contexto, concordamos com a crítica do educador estadunidense Everett Reimer: “a escola é uma corrida de obstáculos na qual o mais vagaroso deve arcar com o peso cada vez maior de seu fracasso, enquanto os vencedores são incentivados pelo seu próprio sucesso” (REIMER, 1983, p.40). O que isso significa? Pois bem, interpretamos que a escola que se organiza em torno de uma ideologia da competição faz parte deste projeto geopolítico colonial. Ou seja, a “boa” escola vai preparar vencedores e vencedoras, isto é, algumas pessoas que serão premiadas por atenderem expectativas de um jogo social demarcado pela lógica da colonialidade. Neste sentido, precisamos sublinhar que essa escola prepara para “vencer” deixando às pessoas derrotadas, a invisibilidade como “prêmio” pela derrota. Por isso, todas passam a querer vencer. A escola assentada na colonialidade, atrelada ao pensamento abissal faz passar essa linha divisória em que apenas alguns podem ser premiados no final da “batalha”. Nossa hipótese é de que a inclusão dos conhecimentos de história e cultura afro-brasileira, africana e dos povos indígenas pode funcionar como



uma efetiva possibilidade de desfazer essa linha abissal, borrando e criando possibilidade para uma roda.

DA LINHA À RODA: UM CAMINHO TEÓRICO AFROSPERSPECTIVISTA

Se a linha abissal faz parte da colonialidade. A roda faz parte da afroperspectividade. A linha abissal foi devidamente criticada, porque cria condições para práticas educativas monorracionais. A afroperspectividade é polirracional, um quadro teórico em construção que apareceu primeiramente nos artigos *Denegrindo a filosofia* (2011) e *Denegrindo a educação* (2012). Depois foi debatida nos livros *Ensino de Filosofia e a Lei 10639* publicado em 2014, e, *Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba* publicado em 2015, este organizado pelo espaçólogo¹⁰ Wallace Lopes Silva.

409

A inspiração para a formulação afroperspectivista da roda como um conceito pedagógico tem várias fontes. Primeira, uma alusão direta às rodas de: capoeira, candomblé, cantigas, pajelança, samba e jongo, dentre outras. Em outra, praticamente uma citação do livro *No princípio, era a roda* de Roberto Moura publicado em 2004. Com efeito, a afroperspectividade passa pela conjugação de várias referências, principalmente três:

1ª) quilombismo; 2ª) afrocentricidade; 3ª) perspectivismo ameríndio. A formulação política do quilombismo de Abdias do Nascimento com alguns aspectos da formulação intelectual feita por Molefi Asante, articuladas com certas questões suscitadas pela etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro são as fontes do que denomino filosofia afroperspectivista (NOGUERA, 2014, p.46).

A afroperspectividade (ou filosofia afroperspectivista) tem a roda como um tipo de método (NOGUERA, 2015, p. 15), uma tática que coloca perspectivas diversas no crivo do debate intelectual, reconhecendo que o consenso é uma impossibilidade, o

¹⁰ O termo é usado pelo historiador e filósofo Wallace Lopes Silva para denotar estudos do espaço partindo de referências transdisciplinares.



diálogo em torno de abordagens diversas não serve para que cheguemos a algum tipo de “senso comum”. A roda é a possibilidade de assumir que os interesses são diversos e que o embate não cessa pelo alcance de uma razão universal que diferencie o “verdadeiro” do “falso”. A roda nos convida para decidir tendo o encantamento como critério. Por *encantamento* compreendemos o mesmo que Eduardo David Oliveira (2007) e Adilbânea Machado (2014), nós fazemos coro com a noção de ressignificação, criação compartilhada, possibilidade de produção de novos mundos. A roda é justamente essa possibilidade, a instauração do encantamento, isto é, o que “produz sentido/s para as coisas que estão dadas” (MACHADO, 2014, p. 131).

Se a linha (abissal) dividia, separando os seres humanos em pessoas colonizadoras e subalternizadas. Na concepção da linha, o conhecimento válido dizia respeito apenas às epistemologias ocidentais, a escola deve servir para reproduzir um modelo de civilização excludente. A roda inclui, alinhando lado a lado os mais diferentes tipos de visões de mundo. A roda é base para uma escola pluralista, uma tática que abandona conceitos como “subalterno”, “minorias” e reconhece que a Europa é tão étnica quanto qualquer povo africano. Através da roda podemos pensar um tipo de xenofilia que reconhece que tudo que vem de fora pode acrescentar e enriquecer a maneira habitual como pensamos o que somos e proporcionar críticas a respeito de nossas práticas. Por isso, em termos afroperspectivistas, a inclusão da roda é festiva; mas, não se trata apenas de um caráter de celebração. A roda é uma precaução teórica que reconhece os conflitos, não almeja a paz perpétua. Tampouco pretende multiplicar e embrutecer os embates e dissensos. Porém, pretende reconhece-los e propor uma *agência* para que o convívio em dissenso não seja razão de exclusão. Em outros termos, a roda é a possibilidade de assumir que o conflito é inerente às relações humanas e que devemos trabalhar em prol de alternativas coletivas. No campo da educação isso significa assumir a roda, inclusive literalmente, como tática para produção de conhecimento.

Ora, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 trazem essa possibilidade de ressignificar a linha (abissal), abandonando a ideia de que a escola seja um território de seleção de aptos para a vitória e exclusão dos não habilitados. Sem dúvida, a roda encarna a ideia de que todas as pessoas têm um lugar. É neste sentido que História e



Culturas Afro-Brasileira, Africana e dos Povos Indígenas pode ser razão de modificações notáveis.

O QUE TUDO ISSO TEM A VER COM A(S) INFÂNCIA(S)?

Vale dizer que concordamos com a formulação do filósofo argentino Walter Kohan. “a infância é o nome de um milagre, o da interrupção do ser das coisas pela entrada de seu outro, do outro do ser, a condição de toda e qualquer diferença” (KOHAN, 2010, p.134). Em outras palavras, a infância é a condição de experiência humana que nos permite reinventar o mundo. Neste sentido, vale enfatizar também as palavras do filósofo francês Jean-François Lyotard em *Lecturas de Infancia*, “Uma infância que não é uma fase da vida, algo que não passa. Ela preenche o discurso”¹¹ (LYOTARD, 1997, p.13). Ou seja, a infância não deve ser reduzida somente a etapa inicial da vida humana. Obstante, não seja raro que diversos autores identifiquem a infância com ser/estar criança. Nós aqui recusamos a definição da infância tanto como “ausência de maturidade” quanto “uma potência, algo que vai desabrochar”. Ora, esse hábito tem muito a ver com uma determinada vertente da psicologia, uma abordagem etapista da vida. Nós aqui não estamos a recusar completamente que a infância possa ser dita como conotação de ser-criança, uma categoria de ordem geracional (). Mas, estamos a afirmar que esse olhar não espelha toda riqueza do conceito de infância. Por essa razão, defendemos a perspectiva de que as crianças são apenas os seres humanos que estariam *a priori* mais investidos de infância. O que não significa que uma pessoa adulta não possa ter tanta *infância* quanto uma criança. Porque a ideia de que a infância seja uma condição humana inerente a todas as pessoas, inclui as adultas.

À primeira vista, essa perspectiva pode parecer inusitada para algumas leitoras e alguns leitores que identifiquem-se mais com teorias desenvolvimentistas, definindo a

¹¹ Tradução livre do livro em espanhol, “Una infancia que no es una edad de la vida y que no pasa. Ella puebla el discurso” (LYOTARD, 1997, p.13).



infância mais como uma fase da vida, um tipo de estágio das imaturidades (biológica, psicológica, política, etc.). Porém, aqui estamos a pensar a infância em termos ontológicos e como isso está relacionado com as possibilidades de conhecimentos afro-brasileiros, africanos e indígenas. Kohan no artigo “Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano” contribui com nosso debate ao afirmar que a educação é um exercício de não permitimos que a infância seja esquecida. Nossa hipótese, vale sublinhar que é uma aposta ainda em construção, pretende sugerir que a introdução de abordagens históricas e de culturas afro-brasileira, africana e dos povos indígenas promove uma “pedagogia polirracional”¹² rompendo com a “pedagogia monorracional”¹³ própria da linha abissal. Pois bem, a infância emerge e se conserva justamente na primeira perspectiva. No terreno da monorracionalidade pedagógica, a infância é recusada e vista como algo a ser superado. Os valores civilizatórios são descritos como “a superação da infância da humanidade”. Entretanto, nossa hipótese é que justamente devemos mergulhar na infância para promoção de lógicas e racionalidades diferentes. Por exemplo, a pensadora contemporânea burquinense Sobonfu Somé (2007) expõe uma lógica em que a relação amorosa deve se orientar pela perspectiva de uma caminhada compartilhada, um exercício de intimidade que diz respeito a toda a comunidade na qual um casal vive.

412

Um dos princípios do conceito dagara de relacionamento é que este não é um assunto privado. Quando falamos sobre ‘nosso relacionamento’, na aldeia, a palavra ‘nosso’ não é limitada a dois. É por isso que achamos difícil viver um relacionamento em uma cultura moderna, que não tem verdadeira comunidade. (SOMÉ, 2007, p.36).

O povo dagara, assim como em diversas culturas africanas, o relacionamento não é um assunto privado. A lógica ocidental do relacionamento amoroso traz

¹² A expressão conceitual “pedagogia polirracional” foi cunhada como uma noção que pode auxiliar a descrever os desfechos de nossa análise. De maneira ampla e plural, entendemos por pedagogia polirracional um conjunto de arranjos teóricos e metodológicos que se orienta por lógicas diversas, por racionalidades africanas, indígenas, europeias, asiáticas, femininas, infantis, deficientes, transgêneras, etc. Neste sentido, a infância – enquanto condição humana – é um ótica-chave para construção de pontes entre as diversas racionalidades.

¹³ A expressão conceitual “pedagogia monorracional” foi cunhada como uma noção que pode auxiliar a descrever os desfechos de nossa análise. De maneira ampla e plural, entendemos por pedagogia monorracional um conjunto de arranjos teóricos e metodológicos que se orienta por uma lógica exclusivista, uma razão que faz uma linha abissal entre visíveis e invisíveis.



elementos da leitura que o filósofo italiano Marsílio Fisino (1433-1499) fez do amor no pensamento de Platão, foi Fisino que empregou pela primeira vez a expressão “amor platônico”. Dois séculos depois, o poeta inglês Sir William Davenant (1606-1668) que popularizou em *Platonic Lovers*, a noção de que o amor platônico funciona à distância, sem enlace físico, tendo como alvo do amante um objeto idealizado como puro e imaculado. A partir desses arranjos, a lógica ocidental separou amor de sexo. Somé (2007) nos diz que na língua dagara existe uma palavra para o relacionamento conjugal que significa tanto “amor” quanto “sexo” simultaneamente. Ou seja, amor e sexo não são tomados como coisas distintas.

A comparação feita acima entre duas lógicas sobre o relacionamento afetivo conjugal serve para dar uma dimensão do que podemos perder se a educação ficar restrita a um repertório monocultural. Outro exemplo panorâmico que merece destaque é sobre a socialização masculina, se em algumas sociedades os meninos são convidados continuamente a vestir a fantasia de “guerreiros”, principalmente através dos super-heróis estadunidenses de marcas globais; existem culturas em que apesar de educação guerreira e de caça para os meninos, a formação masculina passa por rituais importantíssimos que não desvinculam masculinidade de cuidado. A educadora e antropóloga guarani Sandra Benites Ara Rete explica que na aldeia do seu povo, o menino é educado para “não se irritar” porque a lógica guarani explica que: como os homens não sangram, podem tender a ser mais violentos. Por isso, no início da adolescência, os meninos passam por um ritual de mergulho no rio que produziria o efeito da menstruação nas meninas – numa conexão consigo e com a comunidade. Ora, esta lógica guarani pode ser uma das razões para que o espírito guerreiro não seja sinônimo de uma ameaça de destruição da comunidade.

Dito isso, precisamos retornar à questão inicial desde tópico: o que a infância tem a ver com isso? Tudo. Porque é através da infância – enquanto condição de experiência humana privilegiada – que podemos assumir nossa ignorância e procurar outras razões. Porque é através da infância – como potência humana de reinvenção da realidade – que podemos assumir que uma disputa não serve para eliminar as pessoas adversárias. Mas, para aprendermos mais a respeito da nossa própria ignorância.



CONCLUSÕES PARCIAIS: DA LINHA À RODA...

A proposta deste ensaio está em provocar releituras, problematizando ideias prontas. Um limitado convite às pessoas que atuam no campo da educação para revisitar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como possibilidades de uma (aparente) inversão e, sobretudo, de um deslocamento mais radical acerca daquilo que podemos definir como o objetivo geral da educação. De maneira panorâmica equiparamos a colonialidade com um projeto de busca da “maioridade da razão”¹⁴, uma guerra monorracional contra a polirracionalidade. Se este ensaio pretende se firmar como mais uma ferramenta contra as ideias prontas, isto significa que estamos amparados por um quadro teórico e conceitual que emerge de modelos africanos e indígenas e, sobreveste, de uma concepção de infância que abandonou o mito da razão universal. Ao invés disso, afirmamos que existem racionalidades diversas e que usar somente uma lógica de racionalidade para responder todas as demandas humanas seria no mínimo um sintoma de ingenuidade. Ou pior, um espírito perverso e totalitário travestido de uma confusão perigosa: a maior idade da razão como afirmação da emancipação humana. Ora, nossas especulações filosóficas contradizem Kant, parece justamente o inverso: a emancipação está em ser *menor*. A busca pela preservação da infância, a recusa da maioridade da razão é justamente o caminho para que possamos resistir aos perigos dessa noção controversa de entendimento.

414

Se para Kant, o objetivo da educação deve ser a superação de um estágio em que o ser humano se orienta apenas por suas vontades e seus desejos. Podemos invocar uma filosofia menor que é uma “política de resistência aos padrões instituídos do (...) aprender e do ensinar” (GELAMO, 2009, p.97).

Nossa hipótese é de que todo projeto político-pedagógico que se assenta nessa maioridade da razão está a cometer um equívoco desastroso, confundir uma, dentre tantas racionalidades, com a *razão*. Afinal, se tomamos a razão humana como plural, multifacetada e composta por racionalidades diversas; a sua compreensão passa por uma

¹⁴ Essa expressão usada pelo filósofo alemão Immanuel Kant pode ser entendida como a superação da heteronomia e alcance da autonomia.



escuta irrestrita de lógicas divergentes, diálogos e de construções colaborativas do conhecimento. Ora, Kant nos diz que:

A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem (...). Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento; tal é o lema do esclarecimento (Kant, 1985, p. 100).

Porém, considerando nossa revisão bibliográfica, nossa perspectiva é de que todo conhecimento precisa levar os outros em consideração. A formulação de Kant está equivocada. A coragem não está em servir-se do próprio entendimento. Mas, nos usos possíveis das diversas racionalidades em favor de si e dos outros. Como nos diz o filósofo Maulana Karenga (2003), o conhecimento numa perspectiva afrocentrada sempre está em função do bem-estar da comunidade e se elabora a partir da coragem de agenciar-se com outros seres humanos. Na leitura de Lyotard, a infância é a dimensão que leva-nos além de nós mesmos. Um exercício político da diferença. A “adulterz civilizatória” propalada pelos europeus é justamente uma miopia diante da experiência da vida, um entendimento restrito e reduzido. Ora, Kant com intuito cosmopolita, defende justamente uma perspectiva provinciana.

Por essa razão, se o poeta britânico, nascido na Índia, Rudyard Kipling celebrou as invasões europeias no poema “O fardo do homem branco escrito” em 1899, defendendo que os ataques e toda brutal violência não passava da “nobilíssima” missão da raça branca de civilizar os povos não-brancos. Vale a pena atentar que essa pecha impregnou e marcou todas as sociedades construídas dentro da lógica da colonialidade. No contexto da sociedade brasileira não foi diferente, o currículo eurocêntrico foi apenas mais um aspecto dessa estrutura colonial e monorracional. No entanto, a inclusão de conhecimentos africanos e indígenas pode funcionar como uma possibilidade de resistência a essa linha abissal. Ao invés do falso “fardo do homem branco”, vale abraçar uma gestão de aventuras feitas pela conjunção infância e culturas negras e indígenas. É a partir de uma, aqui denominada, *infância afro-indígena* que pretendemos erigir uma *civilização* marcada pela xenofilia¹⁵. O projeto monorracional

¹⁵ Algumas culturas africanas e indígenas são xenófilas.



de uma educação que reforça os traços da linha abissal precisa ser ressignificado e ter sua linha rasurada. No lugar da linha, quiçá, um círculo, imitando uma roda em alusão às rodas de samba, capoeira, candomblé, pajelança e afins.

À guisa de finalização (parcial) o mais importante neste ensaio são as possibilidades de debates que estão sendo abertas, os canais de diálogo e parcerias que podem surgir dessa discussão. Por isso, se consideramos o esquecimento da infância como matriz do projeto geopolítico de colonização e uma proposta pedagógica monorracional, o que tivemos como problema geral foi a necessidade de “salvar” a infância. Eis, a aposta-hipótese de que a *africanização* e *indigenização* do currículo escolar podem funcionar como táticas de manutenção da infância e retomada de experiências, contato com lógicas múltiplas, descolonização, quiçá, relações sociais cooperativas. Sem dúvida, se essas táticas poderiam vir à luz a partir da implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, isso pode significar que história e culturas afro-brasileira, africana e dos povos indígenas têm muito mais a oferecer do que poderíamos supor à primeira vista.

416

Em resumo, desfazer ideias prontas e mergulhar na infância, reinventar o que pensamos sobre educar, ressignificar a escola e retirá-la do esquema enfadonho que parece ser uma realidade à parte. Portanto, este ensaio precisa que leitoras e leitores insistam em fazer uma geopolítica do conhecimento, abandonando as fronteiras, desfazendo-se das noções de “centro” e de “periferias”, fazendo do aprender uma roda em que todas as ideias podem ser inseridas e recolocadas. Por fim, para que possamos não só descolonizar a escola. Mas, africaniza-la e indigeniza-la na medida necessária de assumirmos nossa própria infância como a condição *sine qua non* de aprender. Afinal, só aprendemos à medida que reconhecemos nossa própria infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- APPIAH, Kwame A. **Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ASANTE, Molefi. **The Afrocentric Idea**. Philadelphia: Temple University Press, 1987.
- _____. **Afrocentricity**, 3rd edition, Trenton: Africa World Press, 1987.



_____. “Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar” In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.

_____. **Afrocentric idea in education**. The Journal of Negro. Vol. 60. No. 2, Spring 1991, pp.170-180.

CANDAU, Vera. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação. V.13, n.37, Jan./ Abr. 2008.

CASTRO-GÓMES, Santiago. **La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar. 2005.

CLAVAL, Paul. **Géopolitique et géostratégie: la pensée politique, l'espace et le territoire au XXe siècle**. Paris: Nathan, 1994.

DANTAS, Rodrigo. Da colonização e da emancipação do pensamento. In KOHAN, Walter Omar. **Políticas do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004, p 119-144.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

_____. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Interpretação do Brasil**. Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1947.

FREYRE, Gilberto. 1961. **Integração das raças autóctones e de culturas diferentes da européia na comunidade luso-tropical: aspectos gerais de um processo**. Lisboa: Congresso Internacional de História dos Descobrimentos, 15p.

FREYRE, Gilberto. 1962. **O Brasil em face das Áfricas negras e mestiças**. Rio de Janeiro: Federação das Associações Portuguesas, 48p.

FRY, Peter. “O que a Cinderela Negra tem a dizer sobre a política racial brasileira”, **Revista USP**, n. 28, pp. 122-135, 1995-1996.

GELAMO, Rodrigo. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GOULARTE, Raquel; MELO, Karoline. “A lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental” In **Entretextos**, Londrina, v.13, nº 02, p. 33- 54, jul./dez. 2013.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. A. 1995. “Racismo e anti-racismo no Brasil”, **Novos Estudos**. São Paulo, n. 43, novembro de 1995. pp. 26-44.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. A. 2001. “A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos)”, São Paulo, Tempo Social, vol. 13, n. 2, novembro de 2001, pp. 121-142.

_____. “Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito”. In **Novos Estudos**. São Paulo, nº 61, novembro de 2001, p. 147-162.

HALL, Stuart. “A questão multicultural”. In: HALL, S. **Da diáspora**. Organização e tradução Liv Sövik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.



- KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento?” In: KANT, Immanuel. *Textos seletos*. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.
- KARENGA, Maulana. “Afrocentricity and multicultural educationI” In MAZAMA, Ama. **The afrocentric paradigm**. Trenton: África World Press, 2003, p.73-94.
- LYOTARD, Jean-François. **Lecturas de infancia**. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. *A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade*. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Tradução e revisão organizada por Margarida Gomes São Paulo: Cortez Editora, 2010, p.396-443.
- MASOLO, Dimas. **Filosofia e conhecimento indígena**: uma perspectiva africana. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Tradução e revisão organizada por Margarida Gomes São Paulo: Cortez Editora, 2010, p. 313 -339
- MIGNOLO, Walter. *The Dark Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality and Colonization*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1995.
- MILLS, Charles W. *The Racial Polity* In BABBITT, Susan E.; CAMPBELL, SUE. **Racism and Philosophy**. New York: Cornell University Press, 1999.
- MOORE, Carlos. **Racismo & Sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- NASCIMENTO, Abdias. **Afrodiaspora: Revista do Mundo Africano**, nos. 1-7. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 1983-86.
- _____. **O Negro Revoltado**, 2a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- _____. **Memórias do Exílio** (org. em colaboração com Paulo Freire e Nelson Werneck Sodré). Lisboa: Arcádia, 1976.
- _____. **Oitenta Anos de Abolição**. Rio de Janeiro: Cadernos Brasileiros, 1968.
- _____. **Teatro Experimental do Negro**: Testemunhos. Rio de Janeiro: GRD, 1966.
- _____. **Dramas para Negros e Prólogo para Brancos**. Rio de Janeiro: TEN, 1961.
- _____. **Relações de Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Quilombo, 1950.
- _____. **O Quilombismo**: os documentos de uma militância pan-africanista. Petrópolis: Vozes, 1980.
- OLIVEIRA, Eduardo David. **Ancestralidade na Encruzilhada**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- _____. **Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.
- _____. **Cosmvisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.
- PANIKKAR, Raimundo. “Seria a noção de direitos humanos uma concepção universal?” In: BALDI, César Augusto. **Direitos Humanos na Sociedade Cosmopolita**. Rio de Janeiro: Renovar, 2004, p. 205-238.
- QUIJANO, Aníbal. América Latina em la Economía Mundial, *Problemas Del Desarrollo*, 24 (95), 1993 a.
- _____. Colonialidade Del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La Colonidade del Saber: eurocentrismo** y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 1993b, p. 201 – 246.
- _____. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. In Edgardo Lander. **La Colonialidad del Saber**: Eurocentrismo y ciencias sociales-perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000, pp. 201-245.



RATZEL, Friedrich. **La géographie politique: les concepts fondamentaux**. Paris: Fayard, 1987.

RAMOSE, Mogobe. *Globalização e Ubuntu*. Tradução de Margarida Gomes In SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 175-220.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. “As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula G. & NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: Boaventura de Sousa Santos (org.). **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Porto: Afrontamento, 2004. p. 19-101.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a Morte**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre relacionamentos**. Tradução Deborah Weinberg. 2ed. São Paulo: Odysseus Editora, 2007.