

# Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades?

How do I educate myself/and how to educate in a world of growing inequality?

*Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva\**

**Resumo:** diante de crueldades e desumanização frequentemente observadas, sentidas em encontros e desencontros, no dia a dia, em sociedades, particularmente a brasileira, que se constituíram a partir da colonização europeia, desde o século XVI, o artigo pretende alertar no sentido de desafios permanentes para educação, formação para cidadania, notadamente nos estabelecimentos de ensino e, também, no seio de comunidades e famílias.

**Palavras-chave:** Educação. Colonização europeia. Projeto de sociedade.

**Abstract:** faced with the often observed cruelties and dehumanization, felt in daily encounters and disagreements in societies, particularly the Brazilian, which were formed from the European colonization, since the 16th century, the article aims to warn of permanent challenges for education, citizenship training, particularly in schools and also within communities and families.

**key-words:** Education. European Colonization. Society project.

## Introdução

Paz não é uma palavra vã, é um comportamento (provérbio corrente na Costa do Marfim).

A cor da pele não branca como a dos europeus, e também outras diferenças físicas têm sido utilizadas como critérios para julgar quem seria superior, ou não; quem seria malfeitor ou não.

A cor preta é a cor que expressa na sociedade uma conotação negativa, com base em parâmetros ocidentais (LIMA, 2019, p. 35).

Cultivava-se, até não há muito tempo atrás, a ideia de que brasileiros, seríamos um povo cordial<sup>1</sup>. Ideia difícil de sustentar, nos dias que correm, quando, entre outros frequentes e tristes fatos, um pai acompanhado de sua família é confundido, por policiais militares, com um provável malfeitor. Os policiais, sem confirmar a suspeita, assassinam o pai de família, trabalhador, cidadão respeitado em sua comunidade, Evaldo dos Santos Rosa, com oitenta tiros. Assassina também outro cidadão que tentou proteger o possível suspeito e sua família que se encontravam no automóvel que lhes pertencia. Como continuar

\* Professora Sênior junto a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), vinculada ao CECH/UFSCar (Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas). É mestre e doutora em Educação, e foi conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2002-2006). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-8312-2262>>. E-mail: dpbs@ufscar.br

<sup>1</sup> Ver, por exemplo, Buarque de Holanda (2016).

sustentando a ideia de que brasileiros somos cordiais, quando um jovem e seus pais são baleados e mortos pelo pai de sua namorada, o qual, pelo que parece, não concordava com a relação dos jovens?

E estes fatos já talvez tenham se perdido na memória de muitas pessoas, já que assassinatos de pessoas negras, sobretudo de rapazes, se tornaram mais do que frequentes, cotidianos.

Certamente, muitos ainda estamos assustados com ataques violentos de antigos estudantes a escolas que frequentaram. O que estão, eles, querendo comunicar? O que adultos, familiares, professores não estamos sendo capazes de perceber, ouvir, ver?

De um lado, violências, prepotências, atitudes de dominação, de outro, resistência, solidariedade se confrontam, há séculos, na sociedade brasileira. Os que se julgam superiores estimam que os demais são incapazes, porque seriam inferiores. Afinal, o que faz uma pessoa inferior ou superior a outra? A partir de que critérios se formam julgamentos neste sentido? Quem constrói o inferior? O que leva pessoas a se avaliarem superiores, ou inferiores a outras?

Uma suposta supremacia branca, fomentada pela Europa, tem metodicamente sustentado ideias de que povos do sul do mundo - africanos, afrodescendentes, Povos Indígenas, Aborígenes – pertenceriam a grupos humanos não tão qualificados. Magubane (2007), citando Hurssel, diz que é preciso entender a Europa não unicamente do ponto de vista geográfico, mas também como uma unidade de interesses, objetivos, atividades que pautam suas instituições, organizações. Unidade esta que, hoje, se configura na União Europeia. Segundo aquele mesmo autor, por meio do colonialismo, a Europa dividiu e colonizou o mundo e, assim, colocou-se como superior. Para garantir essa posição, criou a ideia de civilização (BONTE, 2000, p. 151-152), a de superioridade da civilização europeia, bem como forjou mitos de que outros povos eram inferiores e precisavam ser civilizados, isto é, assimilados a interesses, jeitos de viver, pensar próprios aos europeus. Criaram-se, pois, sentidos, imagens, comportamentos próprios de *civilizados*, isto é, de europeus. Fomentou-se, assim, o mito da supremacia branca, segundo a qual para ser civilizado seria preciso deixar-se assimilar a interesses dos europeus, defendê-los e negar os de seus próprios povos. Crianças e jovens deveriam ser, por meio da escola, assimilados a jeitos de ser e viver próprios dos colonizadores. Dessa forma, nativos das sociedades colonizadas, também os escravizados, como ocorreu em nosso país, teriam de assimilar valores, modos de ser e viver, muitos deles nocivos à cultura de que eram originários, para serem reconhecidos e obterem privilégios. As escolas, notadamente as universidades tiveram, durante muito tempo, este papel. Coube às famílias, aos grupos organizados de populações excluídas, resistir e combater as reiteradas tentativas de assimilação. Como se tornar escolarizado e não negar seu pertencimento social, étnico-racial? De que estratégias se valer?

No Brasil, tardiamente, a partir de 2003, se estabelecem políticas públicas de reconhecimento e valorização da história e cultura de africanos, afrodescendentes e de povos originários – os Indígenas. Trata-se da Lei 10639/2003 que determina, aos estabelecimentos de ensino, promover o estudo de história e cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como da Lei 11645/2008 que estabelece também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura de Povos Indígenas brasileiros. Essas políticas, fruto de demandas e ações do Movimento Negro e do Movimento dos Povos Indígenas, ao longo do século XX, incentivam a que se busquem, para a construção de sociedade verdadeiramente democrática, processos educativos próprios a povos que vivem no Sul do mundo, no hemisfério sul. Povos esses que, como sabemos, foram colonizados

por europeus, a partir do século XVI e continuam, muitos deles, fascinados pelos jeitos de ser e viver predominantes na Europa e também nos Estados Unidos da América do Norte.

Em nosso país, o Conselho Nacional de Educação tem formulado orientações e determinações para que tão importante política de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira, nos termos das Leis acima referidas, seja efetivamente implantada, acompanhada e avaliada. Assim, em 2004, aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004 e a respectiva Resolução CNE/CP 1/2004 que estabelecem *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*; em 2012, o Parecer CNE/CB 16/2012 e Resolução 8/2012, que oferecem orientações para a *Educação Escolar Quilombola*; em 2015, o Parecer CNE/CEB 14/2015, que estabelece *Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008*.

Tais determinações do Conselho Nacional de Educação, bem como outras delas decorrentes, estabelecidas por conselhos estaduais e municipais de educação, sem dúvidas, têm contribuído para que aprendamos sobre a diversidade de nossa história e cultura de povo brasileiro. Orientam, as referidas normas do Conselho Nacional de Educação, no sentido de ser fundamental deslocar o entendimento de que o centro do mundo seja a Europa. Dizendo de outra maneira, não se trata, é claro, de negar as contribuições da Europa para humanidade, mas de reconhecer que os explorados do Sul, na particularidade de suas histórias e culturas próprias, foram submetidos à opressão do colonialismo europeu que depreciou e abusou da humanidade, de bens materiais e imateriais dos povos que foram invadidos e submetidos a visões de mundo, interesses, objetivos distantes dos seus, opostos, nocivos aos seus.

Precisamos nos voltar, Povos do Sul do Mundo, para nossas histórias e culturas próprias que têm sido invadidas, saqueadas, submetidas continuamente, ao longo dos séculos. Os invasores, a partir do século XVI, a fim de se valorizarem como os modelos perfeitos de ser humano, valeram-se de violências, negando as capacidades criativas, de organização, produção da vida e de culturas, daqueles que submetiam. Para atingir seus objetivos, precisaram, pois, depreciar modos de ser, viver, pensar que não correspondiam aos seus e que, muito provavelmente, não conseguiam compreender. Determinaram e conseguiram, em muitos casos, convencer os povos invadidos de que seus conhecimentos, sabedoria, modos de ser e viver eram inferiores em relação aos dos invasores europeus. Estratégias diversas foram empregadas para, mais facilmente, submeter os povos invadidos aos interesses, também visão de mundo dos colonizadores. Estes, para convencer seus compatriotas de que os povos invadidos até pareciam humanos, mas, na verdade, não o eram, instalaram em seus países, *zoos humanos*<sup>2</sup>. Em zoológicos, em diferentes países da Europa, no século XIX, prenderam-se, em jaulas, homens, mulheres, crianças africanas, indígenas das Américas, aborígenes. Dessa forma, os colonizadores tentavam justificar invasões de territórios e culturas, desumanização, submissão de seres humanos, cujas visões de mundo eram muito distintas das europeias, a ponto de dificilmente serem decifradas, compreendidas pelos invasores.

Samir Amin, citado por Amselle (2010, p. 69), pondera que a Europa, “[...] atribuindo-se o monopólio da racionalidade grega e do cristianismo, conseguiu

<sup>2</sup> Ver Oliveira (2019), entre muitos outros materiais, sob a forma de textos e imagens.

domínio sobre o conjunto do planeta, negando, para tanto, todos os valores culturais não europeus”.

É preciso que se conheçam todas as implicações, que repercutem até o dia de hoje, dessas invasões de territórios, culturas, bem como da desqualificação que delas se fizeram, afim de melhor saqueá-las, dominá-las. É necessário que também não se esqueça o crime contra a humanidade, que foi a escravização de africanos, entre os séculos XVI e XIX. Crime esse reconhecido pela França, desde 2001, nos termos da *Lei Taubira*, como crime contra a humanidade. Cabe, aqui, lembrar que no *Code Noir* (Código Negro), promulgado em 1685, pelo rei Louis XIV, na França, suspenso em 1794 e reestabelecido em 1802, determinava-se, que fosse conferido, aos escravos, status de *coisa*, de *mercadorias*, de bens móveis, inalienáveis. Dessa forma, se justificava a inteira e completa privação de direitos devida a qualquer ser humano. Determinava-se que toda pessoa escravizada deveria respeitar, submeter-se a qualquer pessoa branca, pelo simples fato de ser branca (TOUMSON, 1998, p. 83-85). No Brasil, carta escrita pelo velho Felício<sup>3</sup>, escravizado pertencente ao Conde do Pinhal, um dos fundadores da cidade de São Carlos, no estado de São Paulo, ilustra esta desumana situação. Em carta escrita, a um neto de seu antigo senhor, solicita, o velho Felício, que lhe seja construída uma casinha e justifica seu pedido, entre outros argumentos, assim:

Eu quando tinha 14 anos ele (o seu dono) achou suficiente pra ser feitor eu chorei nos pés dele que não queria ser feitor mas ele disse que escravo faz o que a senhoria manda. [...]

Fui companheiro de abrir pamaritar

Fui companheiro de abrir a fazenda serra

Fui companheiro de abrir fazenda boa vista

Fui companheiro de ajudar criar 13 filhos.

Para superar completamente os efeitos de políticas escravagistas, fossem elas formalizadas, como no *Code Noir*, ou tácitas como no caso do Brasil, cujos efeitos se fazem sentir até os dias de hoje, é preciso que aprendamos, antes de mais nada, a conviver, isto é, estabelecer diálogos, sem prepotências, nem ímpetos de dominação, entre as diferentes raízes culturais - indígenas, africanas, europeias, asiáticas - que constituem a nação brasileira.

Para tanto, é necessário que se conheçam, estudem, critiquem, avaliem, a fim de que sejam superados, tanto aqueles processos colonizadores, cujos efeitos ainda se fazem sentir, como sua atualização a realidades de hoje em dia. Um primeiro passo, para tanto, implica reconhecer e compreender o que foi e continua sendo o confronto de significados nascidos, a partir de distintas referências étnico-raciais, experiências de vida, entre pessoas de diferentes pertencimentos sociais. Bem ilustra tal situação, uma experiência vivida num país colonizado por cristãos portugueses, Moçambique. Um mais velho, Viegas, expõe sua perplexidade, enquanto nativo moçambicano, diante de cristianismo, católico, “coisa de branco”:

[...] nós sabemos que tudo aquilo que é proibido, que é mau, aquilo que é contra a vontade de Deus é punido; mas inferno eterno não; não cabe na nossa cabeça, na nossa cultura, que Deus tenha que castigar alguém para sempre, porque não existe no mundo um pai que rejeite o filho eternamente; estão de costas viradas, mas acabarão por se reconciliar e, aí está! Reconciliação pressupõe reencontro de pessoas que se tinham ofendido, que

<sup>3</sup> Cópia desta carta encontra-se no acervo da Unidade de Informação e Memória do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos.

não se falavam, que estavam separadas, então quando se unem de novo, isto é que é reconciliação. (CASTIANO, 2015, p. 81)

A perplexidade, exposta por Viegas, exhibe com precisão o confronto entre distintas compreensões de relações entre pessoas, entre elas e o que entendem ser o sagrado. Suas considerações ajudam a compreender o poder destrutivo de culturas ditas civilizadas sobre outras que os colonizadores, desprezavam e, muitas vezes, ainda desprezam, julgam como atrasadas, em virtude de prepotência, de falta de disponibilidade, há quem considere de capacidade, para compreendê-las. Se havia, se há atraso, seria, é em relação a quê? Qual a referência para proferir tal julgamento? Faltou-lhes, falta-lhes habilidade, boa vontade, crítica aos próprios preconceitos, para, como diria Konadu (2015), com a maior precisão possível, traduzir os significados que visões de mundo, culturas distintas das suas originárias, se lhes expunham e continuam expondo. Na verdade, o interesse não era comunicar-se, mas dominar.

Tempos, espaços históricos e culturais muito distintos se chocavam, ainda se chocam. Não havia, lá no século XVI, quando inicia a formar-se o domínio europeu, espaço para encontros, porque os europeus julgavam, os diferentes povos cujos territórios invadiam, inferiores e interpretavam resistências à invasão, que impunham, como violência. Os europeus atingiram a África, Oceania, assim como os territórios que designaram como Américas, chegaram para tomar posse, não para buscar contato, conhecimentos, comércio com outros povos e suas culturas (DAY, 2006). Estabeleceram-se, relações de dominação, por meio notadamente da exploração do trabalho de escravizados, que embora submissos ao escravizador, criaram meios para resguardar sua humanidade (cf., entre outros: BULMER; SOLOMOS, 1999).

Dessa forma, foi estabelecido, a partir do século XVI, ensina, Dussel<sup>4</sup> (1971 e outros), o sistema mundo que sustenta, até nossos dias, relações de dominação entre as nações, povos, culturas do hemisfério norte e as do sul. Nesse sentido, explica, Gigante (1997) que “[...] o passado não mais existe enquanto existência, mas existe enquanto produto. Os produtos estão aí no nosso dia a dia”. Assim sendo, nada justifica nos mantermos alienados de nossa própria história, de nossa própria cultura. Necessário se faz, pois, buscar referências em nossas raízes culturais, históricas mais profundas. Essas raízes, no Brasil, são indígenas, africanas, também europeias e mais recentemente, desde os primórdios do século XX, também orientais. Cabe, ainda, sublinhar a importância, necessidade de nós brasileiras/os, termos nitidamente presente, que geográfica, histórica e politicamente somos Latino-Americanos.

Habitantes do sul das Américas, cidadãs/ãos brasileiras e brasileiros constituímos uma população majoritariamente de origem africana, 54%<sup>5</sup>, e contamos, entre nós, em torno de 900 mil oriundos de Povos Originários, os indígenas, pertencentes a 305 distintas etnias. Cabe sublinhar que entre esses povos, se falam 274 distintas línguas<sup>6</sup>. Nossa brasilidade é multiétnica e pluricultural, uma vez que se constitui de distintas raízes étnico-raciais. Em outras palavras, nossa brasilidade toma forma a partir de diferentes compreensões da vida, do trabalho, das relações entre as pessoas, entre distintos grupos sociais, étnico-raciais. Não tem cabimento, pois, continuar privilegiando unicamente as raízes europeias, como mais importantes ou

<sup>4</sup> DUSSEL, Enrique. Ver, entre outros, <V/site/filosofiapopular/home/menu-educacao/filosofia-da-libertacao>.

<sup>5</sup> IBGE. Agências IBGE Notícias. 11/05/2018.

<sup>6</sup> <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil>

mais valiosas. Assim, há que pôr em diálogo nossas distintas e igualmente valiosas raízes étnico-raciais, nas relações do dia a dia, nas famílias, nas comunidades, nos estabelecimentos de ensino, nas oficinas, escritórios, lojas de comércio, no parlamento, nos meios de comunicação, nos ambientes em que as pessoas expressam sua religiosidade - seja ela de raiz afro-brasileira, indígena, cigana, cristã, judia, budista, maometana, entre outras.

Como bem pondera Nkruma (1964), relativamente à experiência em Ghana, não diferente do que ocorreu e ainda ocorre em outros países da África, da América Latina, da Oceania, a coexistência entre colonizadores e colonizados foi, continuou e permanece sendo difícil, uma vez que põe permanentemente em contato, por meio de imposições e conflitos, distintas visões de mundo, diferentes princípios de convivência e compreensão do que seja igualdade, distintos projetos de sociedade, de nação, diferentes interesses comerciais, econômicos.

A cor da pele não branca como a dos europeus, ao lado de outras diferenças físicas foram e continuam sendo utilizadas como critérios para julgar quem seria superior, ou não. Há pessoas, populações, que não se converteram e que ainda hoje insistem em não se converter às imposições dos colonizadores europeus do século XVI, assim como dos que ainda, em nossos dias, tentam dizimá-las física ou simbolicamente, causando sofrimentos, mortes, mas não o seu desaparecimento. Tem sido arma potente e resistente, a desqualificação de corpos físicos não brancos ou deficientes, de suas visões de mundo, modos de ser, projetos de vida e de sociedade distintos dos predominantes no hemisfério norte. O não reconhecimento de diferenças étnico-raciais, culturais, sexuais, físicas, intelectuais tem se consolidado, do século XVI a nossos dias, no cotidiano, por meio de gestos, palavras, atitudes, posturas que cultivam falta de respeito, de humanidade, de solidariedade. Entre as estratégias utilizadas por grupos economicamente enriquecidos para manter privilégios e tentar conduzir os rumos da sociedade, indiferentes ao empobrecimento, sofrimentos da maioria, está o não reconhecimento de condições de sobrevivência, escolarização, renda para sustentar famílias, condições de saúde de pessoas que consideram inferiores. Essa indiferença se transforma em agressão quando, por exemplo, não se admitem políticas que visem corrigir distorções sociais, como as que estabelecem ações afirmativas, nas universidades públicas, para negros, indígenas e outras populações empobrecidas. Tal política se fez necessária, porque do século XVI ao XX, no Brasil, tinham acesso, à educação superior, quase que exclusivamente oriundos de famílias abastadas, euro-descendentes.

Ao longo de nossa história, a fim de garantir privilégios para alguns grupos sociais, criaram-se estratégias, por meio de processos educativos escolares, no sentido de formar crianças e jovens de famílias empobrecidas, notadamente negros, indígenas, ciganos, no sentido de passividade, de assimilação de interesses, valores, projetos, na maior parte dos casos, nocivos a seu próprio grupo social. Para tanto, bem sublinha Chomsky (2017), a educação nos estabelecimentos de ensino, inclusive nos universitários, se tem reduzido a habilidades mecânicas e não críticas, desqualificando-se a criatividade, a independência de estudo e de formação do pensamento, não só entre os estudantes, também entre seus professores. Neste sentido, veja-se, no nosso caso brasileiro, a proposta de “escola sem partido”<sup>7</sup>; tenha-se também atenção para contestações a esta iniciativa (cf., entre outros, SOUZA, 2016). Trata-se de tentativa para tornar, política pública, determinações que privilegiam projeto de sociedade de grupos sociais que, por possuírem posses

---

<sup>7</sup> Cf. o projeto de Lei 193/2016, Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 5, n. 1, p. 10-20, jan./jun.2019.

materiais, julgam-se com o direito de conduzir os destinos da sociedade, em proveito próprio.

Numa nação não dependente política, econômica, culturalmente de outras que se têm como superiores, mais poderosas, a educação é de qualidade quando:

[...] possibilita, aos estudantes, examinar e compreender distintos pontos de vista, abordagens, bem como avaliar, escolher e construir, a partir de princípios de convivência, aprendidos na família, na comunidade e na escola, o projeto de sociedade que, por julgar valioso para todos, não unicamente para seu grupo social, ajudará a construir. (SILVA, 2018, p. 49)

Um projeto de sociedade requer, é claro, a participação de todos que constituem a sociedade e não se pode aceitar imposição de interesses de um único ou de alguns grupos sociais. Por isso, requer capacidades de conversar, de expor interesses, de contrapor objetivos, a fim de identificar metas convergentes, possibilidades de cooperação em que todos participem em pé de equidade. Para que isso aconteça, é imprescindível conhecer, compreender, avaliar, com todos os segmentos sociais, a história vivida pelo povo, suas condições e experiências de vida, de sobrevivência, suas possibilidades de construção da cidadania, bem como o conhecimento e valorização das histórias e culturas dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais que constituem a sociedade, a nação.

Nesse sentido, cabe citar o exemplo do ensino de Ciências Sociais, em Moçambique. Neste país, sublinha-se ser necessário explicitar, sem meias palavras, projeto, estratégias da colonização, isto é, de dominação de Portugal em território e culturas moçambicanas. O livro do aluno, sobre Ciências Sociais, para 5ª classe, intitulado *Eu e os Outros* (NHAPULO; BILA, 2006, p. 72-73), relativamente ao trabalho forçado durante a dominação colonial, assim, registra:

Os Portugueses para melhor explorar as populações, criaram leis sobre o trabalho forçado, às quais chamavam “Política Laboral Indígena” ou “Sistema de trabalho indígena”. Estas leis, segundo António Enes, tinham a finalidade de obrigar o africano a trabalhar, porque ele, por sua iniciativa, nunca o faria, dada a sua “inferioridade natural”.

Também, explica-se que o governo colonial destinava às crianças moçambicanas “ensino primário rudimentar”, destinado a “civilizar (destaque nosso) os indígenas da colônia, difundindo entre eles a língua portuguesa e os costumes portugueses”<sup>8</sup>.

Pujolle (1998) explica que para os europeus, notadamente para os poderosos, o colonizado era o nativo, o indígena, como eles o designavam. A partir da conferência de Berlim (1885/86), as soberanias europeias instalaram, sublinha a autora, ordem colonial em que o indígena “teria vocação para ser administrado e para produzir matéria prima de que a metrópole necessitava”.

Cultiva-se, na Europa, racismo, ou seja, desprezo e crença de que os nativos das colônias eram pouco inteligentes e preguiçosos; àqueles julgados mais espertos, lhes atribuía funções subalternas na administração. Mesmo depois de décadas de estabelecidas as independências políticas, persiste, entre europeus, desprezo racista pelos povos que submeteram.

Submeteram, exploraram e continuam explorando. Se assim é, descolonizar exige desprender-se de referências culturais, intelectuais europeias como superiores e

<sup>8</sup> Cf. nota 8.

valorizar as próprias, a fim de que se construam projetos convenientes para as diferentes realidades do Sul do Mundo que foram submetidas pelos colonizadores. Para tanto, tem-se que descolonizar e reconstruir relações entre pessoas, grupos sociais e étnico-raciais, em distintas instâncias da vida social, notadamente nas pedagogias escolares e universitárias. É preciso pensar com independência, a partir da história comum e particular de cada grupo social, a partir de suas raízes étnico-raciais, postas em diálogo. Isto significa esforços para pensar com independência, para aprender a ouvir, a buscar compreender razões de perspectivas diferentes. E, então, ser capaz de conversar, colaborar, projetar, enfrentando desequilíbrios, negociando preferências, pensando com independência, valorizando decisões conjuntas.

Para as pessoas negras, afrodescendentes, significa também valorizar sua negritude o que segundo Aimé Césaire (*apud* KESTELOOT, 2001, p. 109) implica contribuir para a construção de novos rumos de destino para sua raça. E Léon Gontran Damas (*apud* KESTELOOT, 2001, p. 109) sublinha que assumir a negritude exige dos negros rejeitar a assimilação imposta pelos sistemas colonialistas e defender suas qualidades de negros. A professora gaúcha, Maria Ivette Nunes Ennes, referindo-se à experiência dos negros no Rio Grande do Sul, sublinha:

Aqui, negritude significa assumir com energia uma identidade ou reconhecer-se como negro, nesta democracia racial, que nos explora e marginaliza.

Negritude está a exigir a união de todos os negros organizados numa conscientização e num conhecimento de nossos valores, despertando em cada um o sentimento de dignidade que a escravidão negou. (ENNES, 1991, p. 9)

Nesse sentido, em dezembro de 1892, o editorial do primeiro número jornal *O Exemplo*, editado por jovens negros, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, já ponderava: “O nosso programa é simples e podemos exará-lo em duas palavras: a defesa de nossa classe e o aperfeiçoamento de nossos conhecimentos” (BITTENCOURT, 1892, p. 1).

Como se vê, esses objetivos são antigos, entretanto permanecem atuais. A sociedade brasileira desde a abolição da escravatura, embora passados 131 anos, ainda não conseguiu construir formas de convivência, de cooperação que possibilitem um projeto de sociedade em que todos estejam e se sintam incluídos. As políticas de ações afirmativas, nos últimos anos, vêm criando condições para tanto. Mais do que corrigir desigualdades, essas políticas visam a superá-la se assim criar um consistente projeto de sociedade, em que as diferenças entre modos de ser e viver, histórias de vida, heranças étnico-raciais, sejam valores a serem preservados.

Silva e Araújo-Olivera (2009), ao discutir qualidade da educação, na perspectiva de negros e de indígenas, ponderam que a educação de qualidade, na perspectiva desses brasileiros, tem de criar possibilidades para exercício de liberdade de ação, expansão e críticas de conhecimentos, com autonomia, comprometimento social, liberdade para se expressar, sem ter de negar suas identidades originárias.

Tem-se, então, de enfrentar e recompor, no seio das famílias, no bairro onde se reside, nos estabelecimentos de ensino, nos ambientes de trabalho, em diferentes contextos, as relações diárias entre pessoas, distintos grupos sociais, étnico-raciais. Distintas maneiras de se relacionar, com respeito ou enfrentamentos, precisam ser examinadas, avaliadas, reconstruídas, sendo esta uma atitude política indispensável para construção de uma sociedade realmente democrática.



Tem-se que reaprender, quem sabe aprender, a conversar, ou seja, contrapor idéias, posições, focalizar e ampliar pontos de vista, sem julgamentos com base em preconceitos. Esta, talvez, seja a única maneira de construir igualdade no direito de ser e viver identidades, de conhecer, criticar, reconstruir relações sociais. E, para sustentar, essas conversas, intercâmbios não faltam, hoje, estudos, publicações de um lado para informar, sugerir meios pedagógicos de combate ao racismo, de outro para garantir debates consistentes e incentivar pesquisas, também elaboração de materiais didáticos<sup>9</sup>.

Não pretendi elaborar um texto em que fizesse prescrições, o que, talvez por um cacete de quem passa a vida a aprender-ensinar-aprender, possa aqui e ali deixar a impressão. Os tempos difíceis que atravessamos, por esse mundo afora, nos leva a ter certeza de que precisamos descolonizar, desescravizar ideias, gestos, atitudes, comportamentos. Mas como? No meu entender, tendo disponibilidade para conhecer e compreender as histórias particulares e a história comum a todas as brasileiras e brasileiros, latino-americanos que somos. Precisamos conhecer os diferentes pontos de vistas e as distintas experiências de vida, esforçar-nos para compreender significados e comportamentos enraizados nas distintas experiências vividas, ao longo de nossas histórias, e tecidas em encontros e desencontros. Precisamos de relações sem prepotências, nem privilégios. Precisamos aprender a nos olhar, ouvir, com curiosidade, paciência, vontade de aprender e de ensinar. Será isto possível?

Teremos de enfrentar o desconhecimento que temos uns dos outros, as tentações de criar vantagens privadas, a dificuldade de criar rede de interesses em que todos os grupos sociais, étnico-sociais se sintam ouvidos, incluídos, responsáveis. Temos que deixar de tratar o âmbito público, como se fosse privativo de alguns grupos sociais. Há, pois, que desnudar e superar relações de dominação. Precisa-se, com urgência, combater estigmas e valorizar diferenças<sup>10</sup>.

## Referências

AMSELE, Jean-loup. **L'occident décroché**: enquête y e sur lês post colonialismes. Gava: Pluriel, 2010, p. 69.

BARROSO, Danielle et al (Org). **Epistemologias negras**: relações raciais na biblioteconomia. Florianópolis: Rocha. 2019.

BITTENCOURT, Aurelio Verissimo de. **O exemplo**: jornal do povo. Porto Alegre – RS. A redação. Dezembro de 1892, n. 1. p. 1.

BONTE, Pierre, et al. **Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie**. Paris: Quadrige. 2000, p. 151-152.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Agências IBGE Notícias. 11/05/2018.

<sup>9</sup> Entre outros, considere-se, focalizando ensino e aprendizagens, Felipe (2019), Garcia (2016) e Souza (2016), e focalizando pesquisas, que podem apoiar processos de ensino-aprendizagem, Monteiro (2019) e Rosa (2019).

<sup>10</sup> Nesse sentido, ver, por exemplo, Kig; Swartz (2018) e Barroso e outros (2019).

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado n. 193 de 2016**. Inclui as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. (Edição Crítica)

BULMER, Martin; SOLOMOS, John. **Racism**. Oxford: University Press, 1999.

CASTIANO, José Paulino. **A filosofia africana: da sagacidade / à intersubjectivação**. Maputo: Ed. Educar, 2015, p.81.

CHOMSKY, Noam. **Requiem for the american dream: the 10 principles of concentration of wealth and power**. New York: Seven Stories Press, 2017, p.20-21.

DAY, David. **Conquista: una nueva historia del mundo moderno**. Barcelona: Crítica, 2006.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação: contribuições da filosofia da libertação para uma educação libertadora**. Disponível em: </site/filosofiapopular/home/menu-educacao/filosofia-da-libertacao>. Acesso em: 01 ago. 2019.

ENNES, Maria Ivette. Negritude e educação. In: TRIUMPHO, Vera (Org.). Rio Grande do Sul – **Aspectos da negritude**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991, p. 9.

FELIPE, Delton Aparecido (Org.). **Educação para as relações étnico-raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Maringá: Modrian, 2019.

GARCIA, María Isabel Mena. **Racismo e infância: aproximaciones a um debate em el decenio de los pueblos negros afrodescendientes**. Bogotá: Docentes Editores, 2016.

GIGANTE, Moacir. História passado e presente. Palestra proferida em curso de formação continuada de professores. São Carlos, NEAB/UFSCar, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. (Edição Crítica).

KESTELOOT, Lilyan. **Histoire de la littérature négro-africaine**. Paris: Khartala – AUF, 2001, p. 109. (coll. Universitésfrancophones)

KIG, Joyce E.; SWARTZ, Ellen E. **Heritage knowledge in the curriculum: retrieving an african episteme**. New York: Routledge, 2018.

KONADU, Kwasi. **Transatlanticafrica: 1440- 1888**. New York: Oxford University, 2015. p. 58-59.

LIMA, Graziela dos Santos. Resistência é meu nome: representatividade é para nós, alunas(os) negras(os) da biblioteconomia e ciências da informação. In: BARROSO, Danielle, et.al (Org.) **Epistemologias negras: relações raciais na biblioteconomia**. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2019, p. 35.

MONTEIRO Bruno Andrade, et.al (Org.). **Decolonialidades na educação em ciências**. São Paulo: Livraria da Física, 2019.

MUGABANE, Bernard M. **Race and the construction of the dispensable other**. Pretoria: UNISA Press, 2007, p. 53-54.

Como educar-se/educar num mundo de crescentes desigualdades?

NHAPULO, Telésfero de Jesus Antonio; BILA, Helena das Dores Uaila. **Eu e os outros:** ciências sociais – 5ª classe. Maputo: Longman Moçambique, 2006, p.72-73.

NKRUMA, Kwame. **Consciencism.** New York: Monthly Review Press, 1964, p. 78-79.

PUJOLLE, Thérèse. **Lutter contre un monde inégal:** parti pris pour une humanité solidaire. Quercy, Milan, 1998, Quercy, Milan, 1998, p.8-9.

OLIVEIRA, Bruno di. A época bizarra dos zoológicos humanos. **Canal do YouTube O Curioso.** Disponível em: <[https://youtu.be/3xwy\\_AsIjE](https://youtu.be/3xwy_AsIjE)> Acesso em: 01 ago. 2019.

ROSA, Marcus Vinicius de Freitas. **Além da invisibilidade:** história social do racismo em Porto Alegre durante o pós-abolição. Porto Alegre: EST, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Tempos de retrocesso. **A página da educação.** Série 2, n. 212, p. 49.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; ARAÚJO-OLIVERA, Sonia Stella. Achieving Qualityeducation for Indigenous Peoples and Blacks in Brazil. In: BANKS, James Albert. **The routledge international companion to multicultural education.** New York: Routledge, 2009, p. 526-539.

SOUZA, Ana Lúcia Silva et al. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido:** 20 autores desmontam o discurso. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SOUZA, Edileuza Penha de; NUNES, Georgina, Helena Lima; MELO, Willlivane Ferreira de. **Memória, Territorialidade e experiências de educação escolar quilombola.** Pelotas: UFPEL, 2016.

TOUMSON, Roger. **Mythologie du Métissage.** Paris: Presse Universitaire de France, 1998. p. 83-85

**Submetido em: 03/09/2019.**

**Aprovado em: 10/09/2019.**