



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ROGGER DIEGO MIRANDA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIA:
SEMIFORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES**

**TRÊS LAGOAS
2021
ROGGER DIEGO MIRANDA**

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIA:
SEMIFORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - CPTL, para obtenção de título de Mestre em Educação.
Orientadora: Professora Doutora Jaqueline Aparecida Martins Zarbato Schmitt.

**TRÊS LAGOAS
2021**

ROGGER DIEGO MIRANDA
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E INFÂNCIA:
SEMIFORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jaqueline Aparecida Martins Zarbato - Orientadora e Presidente da Banca
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Alex Sander da Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense

TRÊS LAGOAS
2021

AGRADECIMENTOS

É com emoção que elaboro essas simples frases que se seguem para agradecer carinhosamente a todas as pessoas que me acompanharam e contribuíram para a realização desse estudo. Foi um longo caminho até aqui e homem nenhum é uma ilha. As palavras, velhas companheiras de estrada, tornam-se pequenas diante da imensa tarefa de tentar demonstrar toda a gratidão que cultivo por todas as pessoas que me deram apoio. O que sei é que a gratidão é o único tesouro dos humildes. E é com o coração transbordado de muita humildade que redijo estas sentenças.

Agradeço, da maneira mais honesta possível ao coração, todos aqueles que contribuíram, de uma forma ou de outra, para a realização deste trabalho. Primeiro, aos meus amados pais, Robson e Regina, que desde tempos passados de graduação estiveram ao meu lado como um sólido suporte. A conclusão deste trabalho não seria possível se não fosse pelo amor que vocês tão gratuitamente me dedicaram e ao qual espero sempre retribuir à altura. Vocês são a razão de tudo. Por isso e pelo todo que vocês ocupam na minha vida, ser-lhes-ei eternamente grato. Amo-os, de maneira incondicional.

Agradeço ao meu irmão Rhuan, que com seu humor inteligente e calma de sempre me proporcionou, além de um companheirismo incabível em palavras, momentos da mais profunda e verdadeira alegria que me ajudaram a suportar e a transcender toda poeira do cotidiano nesta árdua tarefa de viver e escrever.

Aos meus avós, de berço humilde, mas de grande sabedoria e valor, muito obrigado. Devo-lhes o legado da minha personalidade e todos os valores que me guiaram ao longo desta jornada. Cuidarei de sempre preservar o que vocês significaram.

A minha amada esposa, Andressa Abdouch, um parêntese mais do que especial. Agradeço-lhe, meu amor, por ser essa presença alegre em meus dias. A sua forma terna de ver o mundo e suas idiossincrasias foram e são, em muitos dias de desesperança, a minha força e sobriedade. Seu companheirismo e sua dedicação só me fazem amá-la e admirá-la a cada dia mais e nada mudará isso, seja qual dificuldade estivermos enfrentando. Você me faz ser uma pessoa melhor.

Durante os anos em que estivemos juntos você se mostrou ser uma amiga, ponderada, paciente, compreensiva e amável. Na composição deste trabalho, você me apoiou em cada página escrita, acompanhou-me aos Congressos e em tantas outras ocasiões. Não existem palavras neste ou em outros idiomas que possam mensurar o quanto você é importante para mim.

Um justíssimo agradecimento a minha orientadora, professora Jaqueline Aparecida Martins Zarbato Schmitt, por ser um exemplo de profissionalismo e amizade. Sou imensamente grato, professora, pelas horas que dedicou ao meu trabalho, ajudando-me a conduzi-lo para um resultado mais acertado. Muitíssimo obrigado pela honestidade, coerência e por colocar seu enorme conhecimento acerca da educação. A senhora é um patrimônio para a produção científica do país e eu um privilegiado por tê-la ao meu lado. Certamente, se é este um momento a ser celebrado, é também um momento para lhe expressar minha gratidão.

Por fim, mas não menos importante, dedico essa Dissertação a Dona Santina Rodrigues José, fonte de inspiração para essa conquista, por me ensinar sobre a arte de viver com sua imensa sabedoria e ser um dos alicerces da minha educação e que com suas orações diárias me encorajou a nunca desistir. A você, vó Santa, muito obrigado!

RESUMO

A abordagem sobre as questões étnicas configura-se como o tema da pesquisa, cujo objetivo é investigar o impacto das práticas do estudo de “História e Cultura Afro-Brasileira” no cotidiano escolar, analisando as implicações da inclusão no âmbito da Educação Infantil, no que se refere a formação de professores para o ensino das relações étnico-raciais. A partir da semiformação (*Halbbildung*), compreendido enquanto parte da reprodução da vida sob o monopólio da "cultura de massas" e da razão instrumental. Sobre as relações étnico-raciais e da “Cultura e História Afro-brasileira”, a promulgação da Lei Nº 10.639, em 2003, que incluiu na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-brasileira" trouxe outras possibilidades de análise. Compreende-se, a partir de Jürgen Habermas e sua “ética da discussão”, na qual as questões morais são objeto de debates, que uma norma ética só é válida quando for objeto de um livre diálogo. Metodologicamente essa pesquisa tem sua estrutura documental e analítica sobre as relações étnicas e raciais.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação das relações étnico e raciais; Semiformação; Sociologia da Infância.

ABSTRACT

The approach to ethnic issues characterizes the theme of this current academic research which objective is to looking to the "Afro-Brazilian History and Culture" impact of practice and analyzing its implications in the Early Childhood Education which refers to the training of teachers for teaching ethnic-racial relations, concerning the inclusion. Stem from semi-formation (*Halbbildung*), comprehended as part of the reproduction of life under the monopoly of "mass culture" and instrumental reason. On ethnic-racial relations and "Afro-Brazilian Culture and History", the enactment of Law No. 10.639, in 2003, which included in the "Law of Guidelines and Bases for National Education" (LDB) the mandatory teaching of the theme " Afro-Brazilian History and Culture" came up with another possibilities for analysis. In accordance with Jürgen Habermas and the “ethics of discussion” proposed by him, in which moral issues are the object of debate, that an ethical norm is only valid when it is the object of a free dialogue. Methodologically, this research has its documental and analytical structure on ethnic and racial relations.

Keywords: Teacher training; Education on ethnic-racial relations; Semi-formation; Sociology of Childhood.

/

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO I – A ÁFRICA E OS AFRO-BRASILEIROS: DO APAGAMENTO EPISTEMOLÓGICO À LEI 10.639.....	19
1.1 A LEI Nº 10.639/03 ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL.....	32
CAPÍTULO II – A SEMIFORMAÇÃO E A CULTURA MASSIFICADORA: IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.....	47
2.1 DO ILUMINISMO AO INSTRUMENTALISMO.....	51
2.2 A RAZÃO INSTRUMENTAL: DA EUGENIA AO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL.....	60
2.3 A DEMOCRACIA E A QUESTÃO DA ALTERIDADE.....	68
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DEMOCRÁTICA.....	93
3.1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E AÇÃO COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE.....	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS.....	137

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, no Brasil, formou-se a compreensão de que as relações étnicas e raciais, a cultura e história afro-brasileiras se constituíam enquanto “questão” exclusivamente de negros. Sabe-se, porém, que o engajamento nessas discussões de todo o conjunto da sociedade favorece mudanças, pois revelam um país multiétnico e imerso em contribuições trazidas pelas populações africanas e pela história afro-brasileira.

Apesar disso, as escolas ainda pouco tratam destas questões e, quando tratam, reproduzem estereótipos danosos ao entendimento da diversidade. Os séculos de colonialismo e escravidão deixaram consequências que persistem até hoje. Ainda que pese muitas restrições, os estudos de Gilberto Freire deixaram uma metáfora condizente com a história brasileira: A Casa Grande e a Senzala.

Das ditas consequências, pode-se destacar em nível estrutural a formação de uma sociedade e um Estado classista, a elevada concentração de bens e riquezas, a concentração fundiária e o controle dos meios de comunicação e formação por uma elite econômica. Vive-se uma suposta democracia social, econômica e cultural, materializada, entretanto, na desigualdade social, no preconceito étnico-racial e no desrespeito à diversidade cultural.

Visando analisar a abordagem étnica e racial, essa pesquisa tem como problemática central discutir os efeitos da semiformação e da razão instrumental sobre a formação dos professores e professoras da Educação Infantil, identificando-as como dificultadoras da consolidação da lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, após a aprovação da Lei 10.639/03, faz-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. Portanto, os professores exercem importante papel no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil.

Isso pode ser constatado a partir da análise de indicadores sociais, como por exemplo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), elaborado pela UNESCO, com a finalidade de avaliar o acesso à educação, saúde e renda pela população em todos os países. O Brasil ocupa a 75ª colocação mundial no IDH, mas quando observamos os subgrupos desse índice, notamos que se considerado somente a população afro-brasileira,

o Brasil ocuparia a 105ª posição do IDH, enquanto que, se considerado apenas a população branca, ocuparia a 44ª colocação mundial (VICENTE, 2007).

Também a escola, de modo geral, acaba reproduzindo os antagonismos étnicos, embora nem sempre de forma explícita, reverberando preconceitos e práticas que em nada contribuem para a prática antirracista, principalmente através do silenciamento no trato das questões étnico-culturais. Nesse sentido, Chauí (1992) aponta que:

“Numa sociedade que exclui, oprime, oculta conflitos e as diferenças sob a ideologia da igualdade, ainda que seja um fato biológico, ainda que todos sejamos memoriosos e memorialistas, a memória é um valor, um direito a conquistar” (CHAUÍ, 1992, p.40).

E no aspecto das relações étnico-raciais e da cultura e história afro-brasileiras esse direito que impulsionou o fim do silenciamento no trato das questões étnico-culturais foi conquistado e reconhecido pelo Estado na forma de lei quando da promulgação da Lei Nº 10.639, em 9 de janeiro de 2003, que incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Além disso, em 10 de março de 2008, foi proclamada a Lei Nº 11.645 que alterou a LDB e a Lei Nº 10.639, incluindo a obrigatoriedade do estudo de História e Cultura Indígena. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) institui por meio do Parecer n.º 3, de 10 de março de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ressalta-se a responsabilidade do Estado em desenvolver políticas de ação afirmativa¹

“Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados” (BRASIL, 2004, p. 12).

¹ De modo geral, as ações afirmativas são políticas que visam tirar da marginalidade social, determinados grupos que não têm uma cidadania respeitada pela sociedade. “Ação afirmativa é uma iniciativa essencial de promoção da igualdade” (SILVA, 2003, p. 20).

Dentre os aspectos relevantes da Lei nº 10.639/03, está a inserção do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Anteriormente, a referida Lei definia no parágrafo 4º, do artigo 26, que: § 4º. *“Os conteúdos enfatizam as contribuições das diversas etnias para a constituição do Brasil, sobretudo das matrizes africana, indígenas e europeias”* (BRASIL, 2012, p. 25)

Esta lei propõe mudanças curriculares e institucionais dentro da escola que vão muito além da pura e simples inserção de um conteúdo no currículo, tendo como objetivo que os indivíduos questionem os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados.

Na perspectiva de análise de Gomes *“Mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação”* (2008, p. 67).

“Aos estabelecimentos de ensino está sendo atribuída responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos e escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas” (PARECER CNE/CP 3, 2004, p.18).

O ambiente educacional deve permitir que se eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, quer sejam descendentes de africanos, povos indígenas, europeus ou de asiáticos, para interagirem na construção de uma nação verdadeiramente democrática e plural, na qual todos tenham seus direitos garantidos e suas identidades valorizadas. (PARECER CNE/CP 3, 2004, p.10). Nesse sentido:

“Torna-se necessária, portanto, a consolidação de políticas educacionais que visam a fortalecer a educação como instrumento de promoção social, de cidadania e valorização da diversidade étnico-racial brasileira. A implantação deste novo paradigma educacional de valorização da diversidade, garantindo respeito às diferenças e visualização da diversidade, garantindo respeito às diferenças e visualização positiva da cultura afro-brasileira, é um imperativo da educação antirracista que se deseja construir. Tal propósito requer a construção de um paradigma educacional com novas práticas e rituais pedagógicos que rompam com o silêncio sobre a questão racial, que combatam o eurocentrismo do currículo, que levem em consideração as experiências socioculturais dos estudantes como alavanca no processo ensino/aprendizagem” (ROCHA, 2011. p. 24).

A escola ocupa um lugar proeminente na concretude da obrigatoriedade da Lei. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2013), incluindo a formação inicial e continuada do professor tornam-se um imperativo ético para a superação de preconceitos e estereótipos construídos e repassados de geração em geração na vida cotidiana impedem o processo de democratização da sociedade brasileira.

A escola se coloca como ambiente que pode corroborar ou não com os comportamentos normatizados, padronizados e instituídos regras de convivência social. Nas práticas pedagógicas há possibilidade concreta de problematizar, destipificar ou desnaturalizar ideias, valores, comportamentos e práticas de desigualdade racial.

Neste contexto, é importante lembrar que a perspectiva teórica estruturalista de Althusser (1985) ainda perdura em algumas escolas. Ou seja, a escola é compreendida como aparelho ideológico do Estado. A escola reproduz os interesses daquelas forças políticas e econômicas que ocupam o Estado. Então, a educação oferecida pelas classes dominantes por meio da escola é reprodutora da ordem estabelecida. E essa ordem permanece branca.

Contudo, a escola é lugar privilegiado para discutir e dar visibilidade à diversidade cultural. A Educação Básica é obrigatória. O professor encontra diariamente seus alunos expressando várias identidades, manifestadas através da diversidade de gênero, étnico-racial, religiosa, geracional, sexual e outras. Segundo Souza; Croso (2007, p. 21):

“[...] com a lei 10639/03 a escola aparece como lócus privilegiado para agenciar alterações nessa realidade, e é dela a empreitada de acolher, conhecer e valorizar outros vínculos históricos e culturais, refazendo repertórios cristalizados em seus currículos e projetos pedagógicos e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, promovendo uma educação de qualidade para todas as pessoas”.

Considera-se, portanto, que o diálogo entre escola e o propósito da lei de trabalhar a cultura afro-brasileira e africana “além de alterar o lugar tradicionalmente conferido a matriz cultural africana, resgata e eleva a autoestima do alunado negro, de forma a abrir-lhe espaço para uma vivência escolar que o respeite como sujeito de uma história de valor, que é também a do povo brasileiro” (AMÂNCIO, GOMES & JORGE, 2008, p.119).

Outro aspecto a ser considerado no contexto escolar reside na formação docente. As políticas de educação inclusiva são exigentes em relação à postura dos professores. Conteúdos, metodologias, valores, idiossincrasias, abertura para um mundo social plural

desafiam o modo de ser e atuar do profissional da educação, particularmente, para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

É fundamental que este profissional tenha uma formação inicial e continuada para conseguir êxito em seu trabalho. Gomes e Santos, advertem:

“[...] estes profissionais necessitam manter-se atualizados, aliando a tarefa de ensinar à tarefa de estudar, já que o professor é visto como fundamental para sucesso ou fracasso dos processos educacionais, e sua formação passou a ter outras finalidades como, contribuir para a preparação de cidadãos aptos a conviver uns com os outros, independente da diversidade que existe” (2013, p. 1).

Exigências e desafios continuam na marcha histórica, no que tange à formação inicial e continuada de professores; metodologias adequadas no desenvolvimento de conteúdo, com amplo espectro, capazes de atingir não somente a esfera do cognitivo, mas o nível das subjetividades, conseqüentemente, construindo relações sociais étnicas e identitárias marcadas pelo respeito e reconhecimento positivo das diversidades.

Para isso, é preciso reconhecer os malefícios da razão instrumental envolvida no processo formativo dos professores e professoras. Em sua obra “O eclipse da razão”, publicada em 1947, Horkheimer delimita o conceito de racionalidade instrumental, distinguindo duas formas de razão: a razão subjetiva (interior) e a razão objetiva (exterior).

O que hoje se denomina *educação para o mercado*, a saber, uma educação voltada tão somente para atender as demandas do sistema produtivo capitalista, nada mais é que um desdobramento da razão instrumental tão discutida pelos frankfurtianos.

Horkheimer nos mostra de maneira sagaz como a razão objetiva sofreu um verdadeiro eclipse ao evidenciar as contingências oriundas do esclarecimento iluminista, o qual fez germinar uma racionalidade desvincilhada dos fins, esta que a cada dia assume maiores proporções nos projetos pedagógicos, conforme nos releva Ghiraldelli Júnior:

“Entendo que a racionalidade técnica, ou, em termos mais conhecidos, a racionalidade instrumental, que está preocupada com os meios sem colocar em causa os fins, não está voltando as universidades. E isto porque delas nunca saiu. Muito menos posso acreditar que nós, no ocidente, estamos mais conscientes das inadequações da racionalidade técnica. Pelo contrário, no mundo atual o cotidiano de todas as atividades e, portanto, também da atividade do professor, está cada vez mais orientado pela razão instrumental” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1997, p.246).

Nestes termos, a formação pedagógica se atrela apenas ao tecnicismo que nada mais é do que a expressão da racionalidade instrumental apontada por Horkheimer, impedindo a formação de professores aptos aos desafios impostos pelas temáticas identitárias étnico-raciais. Por consequência, ao elegerem uma hierarquia de saberes obedientes ao mercado, ignoram, ou tratam como *proforma*, as temáticas introduzidas pela legislação.

Ademais, no próprio processo formativo, os futuro professores e professoras ainda enfrentam as incoerências da semiformação. Publicado no ano de 1959, a *Theorie der Halbbildung* foi traduzido para a língua portuguesa por Newton Ramos-de-Oliveira e publicado pela primeira vez em 1996, com o título: “Teoria da semicultura” (ADORNO, 1996), na revista Educação & Sociedade.

A leitura da “Teoria da semiformação” pode engendrar certo desalento quanto à crença no poder das reformas pedagógicas em solucionar os problemas referentes ao que Adorno denominou como o colapso da formação (*Bildung*).

“A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como uma degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes*” (ADORNO, 2010, p. 13).

Diante do contexto de expansão das relações capitalistas de produção, no qual se afirmava cada vez mais o estado da guerra de todos contra todos, esfacelavam-se as condições socioculturais e políticas que forneceriam o lastro necessário para o processo formativo do indivíduo livre e radicado em sua própria consciência.

O conhecimento de uma miríade de informações relativas às mais variadas áreas pode ser feito de forma absolutamente instrumentalizada, a ponto de uma pessoa ser identificada como alguém que é culto por justamente saber o que o próprio Adorno escreveu sobre o preconceito e continuar a reproduzir comportamentos preconceituosos nas situações do cotidiano.

Este é o estado da semiformação: um estado desconectado, intercambiável e efêmero, que será facilmente esquecido tão logo algum objetivo seja cumprido, tal como no caso dos discentes das licenciaturas que são treinados a partir de uma vasta carga de

teorias pedagógicas, mas que acabam, no desenvolvimento da futura prática docente, reproduzindo práticas e comportamentos criticados pela própria literatura acadêmica.

Nesses termos, a semiformação dificulta a compreensão das relações étnicas constituídas ao longo da história do Brasil, marcadas pela violência e o epistemicídio contra os negros e as heranças africanas. Na verdade, ela contribui para distorções fortemente arraigadas ao senso da existência de uma suposta democracia racial.

Se mantida na consciência dos professores, a semiformação impede a realização de práticas que estejam em conformidade com os objetivos previstos pela Lei 10.639, reforçando o silenciamento quando as questões étnico-raciais, permitindo o desenvolvendo de intervenções efêmeras ou reproduzindo estereótipos consolidados que afastam a possibilidade de uma educação que valorize as múltiplas identidades e histórias.

Por isso, a pesquisa desenvolvida pretende demonstrar a importância do processo formativo de professores e professoras da Educação Infantil na realização do que a legislação prevê, em especial, quanto a valorização da história e cultura africana e afro-brasileira. Nele, é preciso que haja um compromisso de toda a comunidade acadêmica em combater a instrumentalização da razão e a semiformação.

Ao longo da formação inicial e continuada dos futuros educadores e educadoras, deve ecoar a lembrança de Adorno, de que “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à formação é a autorreflexão crítica sobre a semiformação em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1972, p. 121). Essa advertência, que também é uma esperança de renascimento da *Bildung*, faz-se cada vez mais necessária para o combate do racismo e dos demais preconceitos reproduzidos no ambiente escolar.

Parte disso consiste no reforço da importância do diálogo e do reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e sociais, capazes de dotar sentido e ressignificação ao mundo e aos seus aspectos culturais que a cercam e que fazem parte de seu processo de formação enquanto ser. Esse entendimento deve ser a base sobre a qual se desenvolverão as práticas identitárias na Educação Infantil.

Metodologicamente, a pesquisa teve caráter bibliográfico, pois a “pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral”. (VERGARA, 2005, p. 48).

A pesquisa bibliográfica foi feita nos artigos de revistas especializadas, livros, periódicos, publicações de associações de capital de risco, jornais, teses, dissertações, monografias e trabalhos acadêmicos. Com essa pesquisa, buscou-se os principais autores,

casos, e publicações, que auxiliaram o atendimento dos objetivos intermediários e final do estudo.

A interpretação dessa bibliografia foi realizada através do método qualitativo, preocupa em entender os motivos e os comportamentos dos fenômenos estudados, uma vez que as pesquisas que utilizam métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas. O conceito de Minayo (2001, p. 14) deixa claro essa ideia:

“A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais. Conforme explicam Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira (2009, p. 33), as características da pesquisa qualitativa são:

- Objetivação do fenômeno;
- Hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno;
- Observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural;
- Respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos;
- Busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida em diversas etapas. Sobre isso, após a escolha da temática, a definição de um levantamento bibliográfico preliminar e formulação da questão inicial foi elaborado um plano provisório de assuntos.

Este plano provisório foi a base inicial para a pesquisa bibliográfica e, paulatinamente, foi perdendo o caráter provisório e assumindo perfil definitivo de investigação a partir do amadurecimento através do aprofundamento da leitura do vasto aporte teórico e das definições e redefinições dos entendimentos e pretensões entorno da pesquisa inicial.

Com base no plano provisório, partiu-se para a busca de fontes, seguindo orientação de Antônio Carlos Gil (2002, p.64), que destaca, além dos livros de leitura corrente, outras fontes de interesse para a pesquisa bibliográfica, como obras de

referência, teses, dissertações, periódicos científicos, anais de encontros acadêmicos e periódicos de indexação e resumo. Essas fontes foram utilizadas durante todo o decorrer da pesquisa, sendo incorporadas a bibliografia.

Sobre as etapas da leitura do material bibliográfico, inicialmente foi realizada uma leitura exploratória entorno do tema, tendo como objetivo verificar as obras que embasariam a pesquisa em seu desenvolvimento e em que medida isso ocorreria ao longo do da escrita.

A partir de então, avançou-se para a leitura analítica dos textos selecionados, identificando as ideias-chave, hierarquizando-as e sintetizando-as. Por fim, de forma mais complexa, as leituras foram interpretadas, sendo relacionadas entre si e também com o problema a ser investigado na pesquisa, consolidando o raciocínio e os argumentos a partir de um vasto aporte teórico bem definido.

Descrito o processo de pesquisa, o texto final começa com o primeiro capítulo, “A África e os afro-brasileiros: do apagamento epistemológico à Lei 10.639”, foi realizado um estudo acerca dos reflexos históricos da escravidão no Brasil para a população negra na contemporaneidade. Além disso, são discutidos os efeitos do apagamento histórico-cultural das identidades e legados africanos e afro-brasileiro e como a Lei 10.639 pode representar uma ruptura com esse silenciamento epistêmico enquanto política educacional.

No segundo capítulo, “A semiformação e a cultura massificadora: impactos sobre a formação docente”, compreende-se a África no discurso formativo e como a instrumentalização da razão e a semiformação contribuem para a manutenção de uma identidade brasileira marcadamente colonizada e quais são os possíveis impactos disso sobre a formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil, impedindo a consolidação de escolas e da sociedade como um todo verdadeiramente democráticas.

No terceiro capítulo, “a formação de professores para uma educação básica democrática”, entende-se a importância da Teoria Crítica aplicada na formação inicial e continuada dos professores da educação infantil, a partir da própria universidade e dos cursos de pedagogia.

Entende-se que para que a lei 10.639, assim como para a demais que envolvem uma educação pluralista e multiétnica, realmente atinja seus objetivos, é preciso combater a semiformação e a instrumentalização da razão, a partir da proposta Jürgen Habermas e seu agir comunicativo, propondo fundar uma “ética da discussão” como base das ações

pedagógicas envolvendo as africanidades e negritudes trabalhadas em sala de aula com as crianças.

Para que a história e cultura da África e afro-brasileira seja de fato mais do que mera imposição legislativa, ganhando apenas ares de obrigatoriedade sistêmica, sem função de fato humanística de alteridade, é preciso que o diálogo com as crianças seja franco e honesto, entendendo que preconceitos, rótulos, discriminação são, desde muito cedo, parte do cotidiano dos pequenos, expostos a esses discursos negativos.

Para compreender os mecanismos desse diálogo, a Sociologia da Infância mostra quais são os caminhos necessários para o entendimento das crianças como seres dotados de racionalidade e, portanto, capazes de dotarem novos significados a cultura e a convivência com as diferenças.

1. A ÁFRICA E OS AFRO-BRASILEIROS: DO APAGAMENTO EPISTEMOLÓGICO À LEI 10.639.

O Brasil, país de inúmeras incoerências sociais, econômicas, políticas e culturais, último país do mundo a abolir a escravidão de pessoas de origem africana, em 1888, após ter recebido, ao longo de mais de três séculos, cerca de quatro milhões de africanos como escravos (HERINGER et al., 1989; IBGE, 1987), ainda amarga, na contemporaneidade, uma condição de desigualdade e discriminação que atingem as minorias² historicamente marginalizadas.

Para compreender a história do Brasil é essencial entender o que foi a ampla escravidão de pessoas no Brasil. Os primeiros registros da escravidão de pessoas são de 3,5 mil a.C., na Mesopotâmia³, basicamente no mesmo tempo das primeiras civilizações sedentárias a surgirem no Oriente Próximo.

Em algumas dessas civilizações mesopotâmicas, como entre os amoritas, por exemplo, haviam parâmetros definidos para a escravização de pessoas, como aqueles que

² Na literatura sociológica a palavra minoria tem sido utilizada frequentemente em dois sentidos. Significa primeiro, mais amplamente, um grupo de pessoas que de algum modo e em algum setor das relações sociais se encontra numa situação de dependência ou desvantagem em relação a um outro grupo, "maioritário", ambos integrando uma sociedade mais ampla. As minorias recebem quase sempre um tratamento discriminatório por parte da maioria. Nesse sentido, por exemplo, uma pequena comunidade religiosa de credo divergente da fé professada pela maioria da população é uma minoria e pode sofrer problemas vários no campo das relações religiosas; ou a oposição num país "pouco democrático", ocupando lugar subordinado na estrutura política, tendo pouca chance de ação. Segundo, exprime as denominadas "minorias nacionais", grupos raciais ou étnicos que, em situação de minoria, cointegram juntamente com uma maioria um determinado Estado (CHAVES, L. G. M., 1971).

³CARDOSO, C. F. Sociedades do antigo Oriente Próximo. São Paulo: Ática, 1986.

eram comprados em mercados portuários, prisioneiros de guerra ou indivíduos que nasceram livres, mas que por prática de crime ou dívidas elevadas foram degradados à escravidão.

Essas causas da escravidão acarretavam sociedades com múltiplos estratos sociais e estiveram presentes em diversas civilizações e religiões. É importante ressaltar, entretanto, que esses mecanismos eram universais, sem restrições étnicas ou geográficas.

Entre os povos indígenas americanos, a escravidão pela guerra ou por dívidas era praticada, entre outros, pelos povos mesoamericanos, pelos caribes, os comanches e os tupinambás, onde hoje é o Brasil. Sociedades chinesas, nórdicas, mongóis e japonesas também tinham o costume da escravidão. Na África, praticamente todas as culturas e sociedades tinham o costume da escravidão por guerra ou dívidas.

A escravidão implementada na América pelos europeus tem origem na Idade Média, especialmente com as Cruzadas. Dos conflitos ocorridos no Leste, resultou-se a escravização de bálticos e eslavos pelos reinos europeus. A palavra escravo, assim como *slave* (inglês), *sclave* (francês antigo), *sclavus* (latim) e *sklábos* (grego), faz referência aos eslavos. Nas Cruzadas do Mediterrâneo, ocorreram a escravização, tanto de muçulmanos, quanto de cristãos mutuamente.

Movidos pelo espírito cruzadista, começa a Expansão Ultramarina Portuguesa, no século XV, com a conquista de portos e feitorias no litoral africano, acompanhadas da Bula Dum diversas, emitida a 18 de junho de 1452 pelo Papa Nicolau V e dirigida ao rei Afonso V de Portugal, que autorizava o rei português o direito de reduzir a escravidão perpétua a sarracenos, pagãos e quaisquer descrentes, como parte de uma escravidão pela guerra.

A África foi, sem dúvida, a região que mais sofreu com a escravidão de pessoas de diferentes regiões e etnias. Segundo o historiador congolês Elikia M'Bokolo, até 13 milhões de africanos foram escravizados por reinos islâmicos, outros quatro milhões por ocidentais e árabes pelo oceano Índico e até 20 milhões de africanos escravizados pelo Atlântico, especialmente para onde hoje são Brasil, Estados Unidos, além do Caribe. Como Elikia M'Bokolo escreveu no *Le Monde diplomatique*:

"O continente africano foi sangrado dos seus recursos humanos através de todas as rotas possíveis. Do outro lado do Saara, através do Mar Vermelho, a partir dos portos do Oceano Índico e do outro lado do Atlântico. Pelo menos dez séculos de escravidão para o benefício dos países muçulmanos (do nono para o décimo nono) Quatro milhões de pessoas escravizadas exportadas através do Mar Vermelho, outra de

quatro milhões [20] através dos portos suaíli do Oceano Índico, talvez até nove milhões ao longo da rota de caravanas transaarianas e de onze a vinte milhões de negros (dependendo do autor) através do Oceano Atlântico⁴.

No Brasil, os primeiros africanos escravizados chegaram em 1538. No total, estima-se que 4,8 milhões de africanos chegaram ao litoral brasileiro. Com a presença portuguesa cada vez maior no continente africano, Portugal se tornou um imenso centro mercador de escravos. No século XVI, já o império português já estava totalmente comprometido com o comércio de africanos escravizados.

Era a lógica de funcionamento da prática mercantilista, onde o tráfico ultramarino de escravos era um negócio relevante tanto para os comerciantes metropolitanos como para a coroa. Segundo o historiador Boris Fausto:

“Os africanos foram trazidos do chamado continente negro para o Brasil em um fluxo de intensidade variável. Os cálculos sobre o número de pessoas transportadas como escravos variam muito. Estima-se que, entre 1550 e 1855, entraram pelos portos brasileiros 4 milhões de escravos, na sua grande maioria jovens do sexo masculino” (FAUSTO, 1995, p. 51)

Esse processo de escravidão pelo Atlântico foi um fenômeno próprio, diferente da escravidão que existia até o momento. O comércio de pessoas era realizado não mais como consequência de uma “Guerra Justa”, mas como um processo mercantil. O africano era um produto em si mesmo, fonte de lucro para o mercantilismo europeu.

A escravidão era uma atividade ampla, de larga escala, extremamente organizada, lucrativa e base para a economia dessas regiões americanas, atuando na produção de tabaco e açúcar, por exemplo. Além disso, é específica etnicamente, voltada contra pessoas negras, mesmo as que adotassem o cristianismo. Um trecho do Regimento de Feitor-mor de engenho⁵:

“O castigo que se fizer ao escravo não há-de ser com pau nem tirar-lhe com pedras ou tijolos e quando o merecer o mandará botar sobre um carro e dar-se-lhe-á com um açoite seu castigo; e, depois de bem açoitado, o mandará picar com navalha ou faca que corte bem e dar-se-lhe-á com sal, sumo de limão e urina e o meterá alguns dias na corrente. [...]”

⁴ Ver em < <https://mondediplo.com/1998/04/02africa>>. Acessado em 12/04/2020.

⁵ João Fernandes Vieira. Regimento de feitor-mor de engenho. Apud ALVES FILHO, Ivan. Brasil, 500 anos em documentos. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 1999.

Diferente do que ocorria na Antiguidade, o componente étnico que o tráfico atlântico adicionou ao comércio de pessoas, criou uma estrutura racial. Existe, portanto, um povo que, por sua cor de pele, é escravo, e isso é herdado pelos filhos destes perpetuamente.

Essa estrutura racial pode ser exemplificada em uma afirmação do então chefe de polícia do Rio de Janeiro, Eusébio de Queirós, autor da lei que proibiu o tráfico negreiro, que em resposta ao ministro da justiça Limpo Abreu em 1835, ao ser interrogado sobre as formas de conhecer se um “preto” seria um livre ou liberto andando altas horas da noite ou um escravo em fuga, respondeu que seria mais “razoável a respeito dos pretos presumir a escravidão, enquanto por assento de batismo, ou carta de liberdade não mostrarem o contrário⁶.

Noutras palavras, a cor da pele era suficiente para provar a escravização, um sinônimo, com a inversão do ônus de prova; a pessoa, por ser negra, que tinha que provar a sua inocência. Essa estrutura durou oficialmente mais de 300 anos. Esse componente étnico da escravidão criou uma série de barreiras e efeitos nocivos vistos até hoje em todos os países onde ocorreu.

Essa breve introdução acerca da escravidão atlântica não serve para justificar ou amenizar outras formas de escravidão praticadas em outros lugares. Trata-se apenas de identifica-la como um fenômeno único, próprio, que não pode ser comparado. Ela foi uma estrutura econômica voltada exclusivamente para um tipo específico de pessoa e que gera problemas que ainda afetam a sociedade brasileira. A compreensão disso é também essencial para correção desses problemas.

Importante destacar, a cargo de justiça histórica, que a colonização portuguesa no Brasil começou no século XVI utilizando mão de obra indígena na cana de açúcar. Por diversos motivos, como o já destacado lucro do tráfico através do comércio de pessoas africanas vendidas como escravas na América, ocorreu uma transição do trabalho escravo africano em detrimento do trabalho indígena, embora a exploração do trabalho dos nativos não desapareceu e, no geral, havia mão de obra mista (africana e indígena) em diferentes contextos e regiões, porém prevaleceu o trabalho escravo negro

⁶ EUSÉBIO DE QUEIRÓS apud . CHALHOUB, Sidney. A força da escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p.107.

“[No Brasil] a transição da predominância indígena para a africana na composição da força de trabalho escrava ocorreu aos poucos ao longo de aproximadamente meio século. Quando os senhores de engenho, individualmente, acumulavam recursos suficientes, compravam alguns cativos africanos, e iam acrescentando outros à medida que capital e crédito se tornavam disponíveis. Em fins do século XVI, a mão de obra dos engenhos era mista do ponto de vista racial, e a proporção foi mudando constantemente e favor dos africanos e sua prole” (SCHWARTZ, 1988, p. 68).

Depois de séculos de cativo, os africanos e afro-brasileiros foram afetados pelo fim da escravidão, realizada através da assinatura da Lei Áurea, (Lei nº 3.353), sancionada pela Princesa Dona Isabel, filha de Dom Pedro II, no dia 13 de maio de 1888. Nas escolas, muitas vezes, reforça-se a ideia de que lei ocorreu de repente, uma assinatura e pronto.

A lei foi apresentada primeiro à Câmara Geral, pelo então ministro da agricultura, Rodrigo Augusto da Silva, no dia 8 de maio de 1888. Aprovada, foi apresentada no Senado, onde também foi referendada, no dia 13 de maio do mesmo ano. De lá, foi assinada pela Princesa, como regente do trono brasileiro. A luta pela abolição, entretanto, havia começado muito antes.

Em sentido oficial, em 1761, o Marquês de Pombal, então Secretário de Estado do Império Português, aboliu a escravidão negra, mas apenas nos territórios da metrópole, na Europa, nas Índias e Ilha da Madeira. Para a Coroa, abolir a escravidão negra na América seria um duro impacto econômico, tanto na queda de produção dos territórios, quanto no fim do tráfico negreiro.

Em 1822, data da independência, a escravidão também voltou a ser questionada por setores da sociedade brasileira. Se aprovada naquele momento, o Brasil seria o primeiro país da América do Sul a findar a escravidão negra em seus territórios, posto que hoje pertence ao Chile, que aboliu todas as formas de escravidão em 1823. No início do século XIX, o abolicionismo já era discutido mundialmente.

Na leitura de "*Cidadania no Brasil o Longo Caminho*", de José Murilo de Carvalho (Civilização Brasileira), que, de maneira concisa, clara e indispensável, percorre a história dos direitos civis, políticos e sociais no Brasil, está presente uma declaração de José Bonifácio, um dos líderes da independência e da institucionalização do Estado Brasileiro, onde afirma que a escravidão era um câncer que corroía nossa vida cívica e impedia a construção da nação. “A desigualdade é a escravidão de hoje, o novo câncer que impede a constituição de uma sociedade democrática” (CARVALHO, 2002).

O desejo abolicionista, entretanto, não se tornou realidade, com as oligarquias defendendo seu interesse de manutenção do regime escravista. No fim das contas, o Brasil foi o último país de toda a América a abolir a escravidão negra.

O comércio de escravos no Atlântico foi fortemente combatido pelos ingleses, inclusive com o uso de força contra navios de traficantes, até chegar ao fim em 1850, com a Lei Eusébio de Queirós e a Lei Nabuco de Araújo, de 1854. Ele foi substituído, porém, pelo comércio interno, entre diferentes regiões do Brasil, que transformam o comércio de pessoas um fenômeno nacional, não mais restrito aos portos.

A isso, soma-se a Guerra do Paraguai (1864-1870), quando milhares de soldados negros que voltaram vitoriosos corriam o risco de voltarem à escravidão. O movimento abolicionista brasileiro teve grande impulso com a soma desses dois contextos. Para Angela Alonso, autora de *Flores, votos e balas*⁷, “as conjunturas políticas são a chave para entender [...] todas as [...] táticas abolicionistas” (p. 18).

Algumas figuras do abolicionismo são bem conhecidas pelo senso comum, como o poeta Castro Alves, a maestrina Chiquinha Gonzaga, o diplomata Joaquim Nabuco, dentre outros. De grande importância para a luta, o movimento também contou com o protagonismo de abolicionistas negros, que eram usados como exemplos, na prática, de como as políticas do país estavam erradas.

Um deles foi Luís Gama, filho de uma negra livre e pai branco. Mesmo tendo nascido livre, foi escravizado aos dez anos de idade, situação que durou até os dezessete anos. Depois de ter passado pela escravidão, ele conseguiu se alfabetizar, tornando-se advogado, defendendo outros afro-brasileiros gratuitamente.

Outro exemplo foi José do Patrocínio, filho de um clérigo branco e de uma negra escravizada. Cresceu como liberto e formou-se em farmácia. Outro abolicionista negro foi André Rebouças, engenheiro que hoje é homenageado dando nome a vários locais e em diversas cidades brasileiras. Em comum, os três atuaram como jornalistas, escrevendo panfletos e sátiras que circulavam em jornais abolicionistas e criando a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão.

O fim da escravidão no Brasil foi um processo demorado, que sofreu resistência e foi consequência de pressão popular, com diversos movimentos organizados,

⁷ Ao tomar a luta organizada para dar fim ao cativo como parte de um todo mais amplo, um dos principais ganhos historiográficos de *Flores, votos e balas* é demonstrar a historicidade do movimento abolicionista brasileiro, tradicionalmente descrito como uma unidade estanque, que se alastrou progressivamente pela sociedade até alcançar seus objetivos. Ver em: ALONSO, Angela. *Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

manifestações sociais e culturais contra o escravismo. A lei surgiu, portanto, como uma resposta a luta incansável dos movimentos populares e da resistência dos escravizados.

Na verdade, a maioria da população africana e seus descendentes já era livre quando a Lei Áurea foi aprovada, porque vinha obtendo alforrias através de uma multiplicidade de estratégias, desde o período colonial, como a concessão espontânea de alforrias por parte dos senhores e a compra de alforrias através de acumulação de recursos próprios pelos escravos de ganho já constituíam possibilidades de liberdade aos cativos.

“Os números indicam que antes da abolição de 1888 restavam pouco mais de setecentos mil escravos no Brasil. Conforme estimativa do censo de 1872, elaborada pelo IBGE, a população total do país era de 9.930.478 habitantes. Isso indica que grande parte da população de cor (pretos e pardos) já havia adquirido a liberdade por seus próprios meios antes da Lei Áurea” (ALBUQUERQUE, 2010, p. 99).

Mas, qual seria o destino dos mais de 700 mil negros alforriados? Depois da abolição, os negros começaram a circular na condição de livres, geralmente se afastando das regiões onde foram escravizados, buscando encontrar, entre outras coisas, os parentes espalhados Brasil a fora.

Existem dois pontos interessantes de ruptura que contribuíram para se repensar o papel dos povos africanos e seus descendentes no Brasil. A primeira delas, foi a já citada lei 10.639, promulgada em 2003, com o objetivo de fomentar e estabelecer a obrigatoriedade da história da África e da importância da cultura afro-brasileira aos estudantes do ensino básico de todo o país.

Este é um divisor de águas, porque nunca antes havia sido dada essa importância para essas temáticas. Prova disso são os livros de história das décadas passadas, que associam a contribuição das negritudes a áreas específicas, como a culinária, danças, o gingado, em visão marcadamente freyriana do que seriam os negros no Brasil. O chamado mito da democracia racial favorece privilégios sociais, políticos e econômicos, produzindo e reproduzindo processos de exclusão:

“No fundo, o referido mito criou uma situação no mínimo paradoxal. Por exemplo, ao mesmo tempo em que o orgulho nacional não abre mão dessa pluralidade racial tão decantada, a produção cultural e intelectual brasileira orientava-se integralmente por valores euro-ocidentais. Ao mesmo tempo em que nossa miscigenação e pluralidade étnica se transformam em magníficas metáforas e alegorias literárias, negros, índios e mestiços vivem a mais brutal discriminação em todos os lugares em que vivem, seja no campo ou nos centros urbanos. Estranho

jogo esse em que os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e de exclusão” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 74).

Mais do que isso, a lei frisa a importância dos povos africanos e como então é preciso ensinar a história da África nas escolas. É inegável que existem certas idiosincrasias acerca da aplicabilidade dessa lei que precisam ser reveladas, compreendidas e, enfim, corrigidas, para que seus objetivos iniciais sejam efetivamente atingidos, sugerindo uma nova abordagem na construção da identidade a partir de sua promulgação.

O propósito da Lei é o de resgatar do apagamento histórico das vozes negras presentes no desenvolvimento social, econômico, político e social do Brasil. Por isso, é preciso compreender os caminhos percorridos para o cumprimento dessa legislação e entender como as Áfricas e os afro-brasileiros são representados no discurso de formação dos professores da Educação Infantil.

Historicamente, as culturas africana e afro-brasileira foram invisibilizadas no ambiente escolar, ou pior, foram representadas de modo pejorativo, com ênfase em aspectos subalternos. A história do povo negro não pode mais ser retratada apenas como sinônimo do tráfico escravo, como se deu nas escolas brasileiras por longas décadas.

Trata-se, acima de qualquer outra coisa, de um direito histórico que nunca antes havia sido tratado da forma como deveria, tanto nas escolas, quanto na formação dos professores. Acrescentada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 10.639 pretende destacar que a presença negra no Brasil não se limitou somente a escravidão.

A Lei 10.639/03 pretende ser um instrumento de conscientização e de combate à discriminação e ao racismo, valorizando, prioritariamente, a presença e ressaltando a importância e contribuição africana na construção da sociedade brasileira.

Estando entre as ações que visam a superação das desigualdades históricas que atingem a determinados grupos sociais, trata-se, portanto, de uma medida afirmativa⁸ que faz parte da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial⁹, instituída pela

⁸ As ações afirmativas, de acordo com Bernardino (2002), podem ser compreendidas como “[...] políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas” (p. 257).

⁹ A Política Nacional de Promoção da Igualdade racial tem como principal objetivo a redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra.
http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_igualdade_racial.pdf. Acesso em 04 fevereiro de 2021.

SEPPIR¹⁰ no ano de 2003, a qual possui como objetivos reconhecer e afirmar o caráter pluriétnico da sociedade brasileira.

Apesar dos avanços, inclusive no sentido de pautar outros dispositivos sobre a cultura afro-brasileira, ela ainda esbarra em desconhecimento e resistência. Mas quais são as barreiras que ainda precisam ser superadas para sua total efetivação nas escolas municipais, estaduais e particulares? Portanto, trata-se de uma avaliação de processo, e de acordo com Draibe,

“as avaliações de processo, de natureza qualitativa, buscam identificar os fatores facilitadores e os obstáculos que operam ao longo da implementação e que condicionam, positiva ou negativamente, o cumprimento das metas e objetivos. Tais fatores podem ser entendidos como condições institucionais e sociais dos resultados” (2001, p. 30).

Em primeiro lugar, nota-se que em muitas escolas o cumprimento da Lei ainda fica muito a cargo de um sujeito ou outro que resolve comprar a causa. Muitas vezes o professor se sensibiliza pelo tema ou por ser negro ou por ter tido contato com o tema em algum momento de sua formação pessoal e/ou acadêmica.

Em 2004, um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou a lei, estabelecendo Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

De acordo com o documento, os sistemas de ensino devem relatar os resultados da aplicação da lei, com a divulgação das conquistas e dificuldades do ensino, ao Ministério da Educação (MEC), à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. O parecer não estabelece, no entanto, como esses relatórios devem ser feitos e com que frequência.

Uma solução óbvia, mas não simples para isso, seria a realização de uma necessária reformulação do parecer do Conselho Nacional de Educação. O parecer previu dificuldades de implementação a princípio, mas a médio e a longo prazo a lei seria fortalecida. Se ele fosse efetivo, é provável que hoje seriam menores as dificuldades para implementação dessas temáticas.

Porém, mesmo tantos anos após a lei, 24% das escolas de ensino público do Brasil não abordam o racismo em seus projetos temáticos. O dado é do Censo Escolar 2015, o

¹⁰ Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

mais recente sobre o tema¹¹. É justamente o racismo que compromete o cumprimento da lei 10.639. É negado o seu caráter transversal, interdisciplinar, e o seu sentido essencial para a edificação de novos paradigmas para a sociedade brasileira.

Além da falta de vontade política, também ainda não existe o real entendimento da importância de abordar essa temática nas escolas. Nesses aspectos, a questão racial, o combate ao racismo, às opressões e à negligência sofrida pelo negro em diversos aspectos acaba entrando nas narrativas por pura formalidade, sem sinceridade, apenas para manter as aparências.

No ciclo do desenvolvimento e de implementação das políticas públicas, para que as questões relacionadas à correção de desigualdades históricas façam parte efetiva da agenda, relações de poder entre diferentes grupos acabam se revelando, promovendo um enfrentamento de ideias e interesses causadores de possíveis conflitos, já que as políticas públicas são formuladas por sujeitos com questões objetivas e subjetivas, tanto do governo como da influência de outros grupos.

“Um fenômeno complexo que consiste em inúmeras decisões tomadas por muitos indivíduos e organizações no interior do próprio governo e que essas decisões são influenciadas por outros atores que operam interna e externamente no Estado. Observa-se que os efeitos das políticas públicas são moldados no cerne das estruturas nas quais esses atores operam e de acordo com as ideias que eles sustentam; essas forças também afetaram as políticas e as decisões relacionadas nas interações anteriores dos processos de policy-making” (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 12).

Segundo Silva Júnior (2010, p. 16), medidas que visam à correção de desigualdades não podem deixar de reconhecer a existência das desigualdades estruturais entre negros e brancos. Ele afirma que estas ações devem ser trabalhadas em pelo menos duas frentes: “[...] medidas endereçadas às condições materiais de vida da população negra e de valorização da diversidade étnico-racial, a exemplo da inserção positiva de figuras negras na publicidade, nos veículos de comunicação, no livro didático etc.” (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 16).

Ora, O Brasil, desde a sua independência, teve sete¹² Constituições: as de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. Todas elas, mesmo as que vigoraram em períodos

¹¹ Ver mais em <http://etnicoracial.mec.gov.br/> (acessado em 18/02/2021)

¹² Alguns consideram como uma oitava Constituição a Emenda nº 1, outorgada pela junta militar, à Constituição Federal de 1967, que teria sido a Constituição de 1969.

de autoritarismo, tiveram entre seus princípios a ideia de isonomia e não diferenciação. Porém, esses direitos não foram assegurados à população negra em nosso país. Coube aos movimentos negros a luta pelo espaço merecido na sociedade nacional.

Diante das situações de violência e preconceito supracitadas, no pós-abolição segundo Domingues (2007), começaram a surgir movimentos de mobilização racial negra, em forma de grêmios, clubes ou associações, buscando reverter a exclusão e lutar contra o preconceito e as discriminações raciais.

Ainda segundo ele, simultaneamente, surgiu o que se denomina como imprensa negra, jornais que circulavam no período e eram elaborados e publicados por negros, e tratavam das condições a quais os negros eram submetidos em diversas áreas, como saúde, moradia, trabalho e educação.

Criou-se, em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB), que conseguiu transformar o Movimento Negro Brasileiro em um movimento de massas, e pelas estimativas de seus dirigentes, apontado por Domingues (2007), superou o número de 20 mil associados em diversos estados brasileiros.

Considerada a mais importante entidade negra da primeira metade do século XX, a FNB contava com escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, e também publicava o jornal *A Voz da Raça* (DOMINGUES, 2007, p. 106).

Outra importante entidade do movimento negro foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado no ano de 1944 no Rio de Janeiro, e que contava com Abdias do Nascimento¹³ como principal liderança. O objetivo central do Teatro Experimental do Negro era a luta pela valorização da herança cultural e identidade afro-brasileira, por meio da cultura, arte e educação.

O grupo organizou o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro (1950) e a Convenção Nacional do Negro (1945-46), que propôs o desenvolvimento de políticas públicas afirmativas em favor da população negra e que considerasse como crime a discriminação racial.

Apesar disso, foi apenas a partir da década de 1980 que um conjunto de ações no campo das políticas públicas, referentes ao combate da desigualdade racial, são de fato implementadas. Até este momento, esforços da população e de movimentos sociais foram destinados na luta pelo tratamento igualitário nas relações raciais e por uma verdadeira democracia racial. Durante o período de redemocratização do Brasil,

“O combate à discriminação racial e a denúncia do mito da democracia racial, ao mesmo tempo em que se busca a afirmação de uma identidade racial negra positivada [...] são características fundamentais do movimento negro contemporâneo que se constitui no Brasil na década de 1970. Naquele momento, a opção pela utilização da ideia de raça como um instrumento para construção de uma identidade negra positiva, e com o objetivo de combater as desigualdades estruturais que atingiam a população negra no Brasil, foi uma saída encontrada pelo movimento social negro que se constituía em meio às propagandas oficiais da “democracia racial” brasileira, levadas a cabo pelos sucessivos governos durante o regime militar instaurado em 1964” (PEREIRA, 2010, p. 61).

No contexto de luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, surgiu, na década de 1970, o Movimento Negro Unificado (MNU), reivindicando o combate contra todas as formas de racismo, propondo a valorização da história e cultura africana e negra, como se observa nas pautas colocadas na Carta de Princípios do movimento:

“Nós, membros da população negra brasileira – entendendo como negro todo aquele que possui na cor da pele, no rosto ou nos cabelos, sinais característicos dessa raça –, reunidos em Assembleia Nacional, convencidos da existência de discriminação racial, marginalização racial, [...] mito da democracia racial, resolvemos juntar nossas forças e lutar pela defesa do povo negro em todos os aspectos [...]; por maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação, à habitação; pela reavaliação do papel do negro na história do Brasil; valorização da cultura negra [...]; extinção de todas as formas de perseguição [...], e considerando enfim que nossa luta de libertação deve ser somente dirigida por nós, queremos uma nova sociedade onde todos realmente participem, [...] nos solidarizamos com toda e qualquer luta reivindicativa dos setores populares da sociedade brasileira [...] e com a luta internacional contra o racismo. Por uma autêntica democracia racial! Pela libertação do povo negro!” (Movimento Negro Unificado, 1988, p. 19).

Em 1987 foi criado o Programa Nacional do Centenário da Abolição da Escravatura, através do Decreto Nº 94.326, de 13 de maio, promulgado pelo então presidente da república, José Sarney, a ser implementado no mesmo ano em que foi outorgada a Constituição Federal de 1988, conhecida também como “Constituição Cidadã”.

A Constituição em vigor assegura os direitos individuais e sociais, e garante, no art. 242, §1, que o ensino de História do Brasil também deve levar em consideração as diversas contribuições das diferentes etnias e culturas que formaram o povo brasileiro. Segundo Silva Jr. (2000), foi um marco para a redefinição do papel da África na concepção da nacionalidade brasileira. Nesse ano, foi assegurado, na Constituição, o

reconhecimento da pluralidade étnica da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes etnias na formação do povo brasileiro.

A Constituição de 1988 ampliou os direitos de todos os brasileiros, inclusive para as populações negras, compondo leis antirracistas, fortalecendo os direitos humanos e refletindo as reivindicações de diversos grupos sociais, incluindo do Movimento Negro brasileiro:

“A Constituição de 1988 representa um marco para a construção de uma sociedade inclusiva. As mudanças na Constituição política são reflexos da correlação de forças entre grupos que disputam o poder, neste, os movimentos sociais - negros e indígenas em especial- ganham relevância por assumirem a luta contra a opressão recebida em virtude de suas diferenças étnico-raciais e culturais” (SILVÉRIO, 2005, p. 88).

Ainda em 1988 foi criada a Fundação Cultural Palmares (FCP)¹³, vinculada ao hoje extinto Ministério da Cultura. Significou uma conquista histórica, porque tratava-se da primeira instituição pública que visava a divulgação e preservação da arte e cultura afro-brasileira.

Em 20 de novembro de 1995, ocorreu a “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, marco importante para a reivindicação do movimento negro. Nesta ocasião, os organizadores do evento encontraram-se com o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, e entregaram-lhe um documento que exigia medidas eficazes de promoção da igualdade racial:

“Fato é que a “Marcha” representou não apenas um momento promissor de ação unificada do conjunto da militância, como também marcou a eleição da proposta de políticas de promoção da igualdade como um tema de consenso no discurso da liderança negra” (SILVA JÚNIOR, 2010 p. 19).

Em 1996, aconteceu o seminário Multiculturalismo e Racismo, na cidade de Brasília. O discurso de abertura, proferido por Fernando Henrique Cardoso, afirmou que vivemos em uma país racista.

Neste mesmo ano, foi criado o PNDH (Programa Nacional de Direitos Humanos)¹⁴ por meio do decreto n. 1.094, de 13 de maio, que incluía propostas

¹³ Informações disponíveis no site <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em 19 abril de 2021

¹⁴ O Programa Nacional de Direitos Humanos (1996), na íntegra, pode ser acessado pelo site: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitoshumanos-pndh-1996.html>. Acesso em 28 abr 2021.

direcionadas à valorização da população negra, como o combate à discriminação; o estímulo à presença do negro nas diversas áreas da sociedade: em órgãos públicos, no acesso à cursos profissionalizantes e à universidade; a presença da história e lutas do povo negro na construção do nosso país em livros didáticos e a criação de políticas compensatórias que pudessem promover social e economicamente a população negra, entre outras ações.

Junto a estas ações do Legislativo, o Executivo também tomou a frente na discussão política: a senadora Benedita da Silva, em 1995, com o Projeto de Lei nº 14, instituiu a cota mínima de 10% de negros em instituições de ensino superior, públicas e particulares, federal, estadual e municipal, como forma de minimizar a injustiça e a exclusão social.

O senador Abdias do Nascimento, ao criar o Projeto de Lei nº 75, de 1997, estabeleceu medidas de ação compensatória para a implementação do princípio de isonomia social do negro, por meio da reserva de 20% das vagas em órgãos da administração pública e em empresas privadas, destinadas a homens e mulheres negras (BERNARDINO, 2002, p. 258-9).

As demandas específicas da população negra se aprofundaram e continuaram a fazer parte das reivindicações do Movimento Negro na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela ONU e realizada em Durban, na África do Sul, no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

1. 1 A LEI Nº 10.639/03 ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL:

Sancionada em 2003, a Lei Federal nº 10.639/03, alterou os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que passou a possuir os seguintes artigos:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

O projeto foi de autoria da deputada Esther Grossi e do deputado Ben-Hur Ferreira e foi apresentado na Câmara dos Deputados no final da década de 90, porém, acabou sendo aprovado apenas em 2002. Foram necessários, portanto, quatro anos para a sua implantação. O presidente da República era Luiz Inácio Lula da Silva e esse é um fator de relevância na conjuntura para entendimento dos avanços da Lei 10.639. Segundo Dias (2004), o apoio de Lula deveu-se à dois fatores:

“o primeiro é que então candidato havia assumido compromissos públicos de apoio à luta da população negra; e o segundo é que, anunciadas as pastas, não havia inicialmente nenhuma que tratasse especificamente desta população – uma Secretaria sobre o assunto foi criada apenas meses mais tarde. (DIAS, 2004, p. 59)

Importante ressaltar uma vez mais que a promulgação da lei em questão foi resultado da luta e dos esforços dos agentes e atores do movimento negro, em resposta às reivindicações de correção e justiça histórica.

Ela representa um marco legal das políticas antirracistas no Brasil e é um importante instrumento em sentido de tornar a escola um lugar de amplo trabalho de conscientização e construção de novos sentidos envoltos nas questões relacionadas as identidades negras.

Em 2004, O processo de normatização decorrente da aprovação da lei continuou, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), aprovada por meio do Parecer do CNE/CP 03/2004¹⁵, e da Resolução CNE/CP 01/2004, que regulamenta os direitos e obrigações dos entes federados, frente aos dispositivos legais que garantem uma educação que promova a diversidade cultural, de modo a efetivar a educação das relações étnico-raciais.

Em dezembro de 2005, foi instituído, por meio da Portaria nº 4.542, a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-

¹⁵ O Parecer CNE/CP 03/2004 encontra-se disponível para consulta no Portal do MEC, no endereço <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em 04 março 2021.

brasileiros – CADARA – voltada para o acompanhamento da efetivação da Lei 10.639/03. Entre seus principais objetivos estão a elaboração, acompanhamento, análise e avaliação de políticas educacionais, visando a valorização e o respeito à diversidade étnico-racial, bem como a promoção de igualdade étnico-racial no âmbito do Ministério da Educação - MEC.

A educação promove desenvolvimento e mais à frente, se for uma educação de qualidade, possibilita que as pessoas possam usufruir desse desenvolvimento, diminuindo as desigualdades sociais e aumentando a oportunidade das pessoas em vários sentidos. O fato é que ações segmentadas dificilmente serão suficientes para lidar com o desafio da redução das desigualdades.

Não se trata, portanto, de exigir que as escolas, através da educação, resolvam todas as nossas incoerências enquanto nação. Sem dúvida que a educação escolar é ferramenta que gera a cidadania. Sem dúvida que a educação é capaz de mudar destinos cruéis. Sem dúvida que a educação é o que realmente torna uma nação menos violenta. Mas não se pode exigir que a educação seja a grande responsável por tudo aquilo que as políticas públicas não fizeram, como gerar condições de desenvolvimento pessoal pleno e em todos os sentidos.

Enfim, é fato que a educação é capaz sim de resolver as desigualdades sociais e de dar novo rumo as relações étnico-raciais que existem no país, mas não poderá arcar sozinha com o ônus que há anos está batendo à porta. Não se pode tratar os desiguais como iguais, como se as diferenças não existissem.

Essas questões necessitam sim de uma educação de qualidade com iguais oportunidades para todos, dentro dos parâmetros de universalização do ensino que é apregoado pelo PNE. Mas é preciso um esforço coletivo, apartidário, com tanta qualidade quanto a que se exige das escolas e dos professores, para que ambiente social seja tão oportuno à diversidade quanto.

Na luta antirracista, é fundamental que se busque de uma educação livre de preconceitos e discriminação racial, e que democratize o ensino ao considerar a diversidade étnico-racial na construção da cultura e história de nosso país. Em um país ainda marcado pelo abismo racial e de renda, entender e desenvolver uma educação antirracista é fundamental para que justiça e sociedade caminhem juntas.

A saber, segundo dados do IBGE (2014), no Brasil, mais da metade da população se autodeclarou como preta ou parda (53,6% das pessoas). Embora o país seja então

considerado de maioria da raça negra (pretos e pardos), o preconceito e racismo em relação à cor e à cultura negra ainda são visíveis no cotidiano em todas as áreas.

Indicadores educacionais apontam a desigualdade de raça e gênero na educação brasileira e como elas ainda persistem, apesar de alguns avanços. Em relação à população negra, no campo da educação, mesmo que as diferenças nas taxas de analfabetismo tenham sido reduzidas entre brancos e negros, ainda há desequilíbrio: enquanto a média nacional é de 10 anos de estudo para a população entre 18 e 29 anos, a média dos homens negros é de 9 anos.

A valorização da cultura e história africana e afro-brasileira por meio da Lei nº 10.639/03 é uma das formas de reparar o retrocesso histórico, buscando o respeito e a tolerância à diversidade racial e cultural de nosso país, e o enfrentamento de práticas racistas que ainda estão enraizadas em nossa sociedade, causando tanta desigualdade.

Em 2009, em busca de concretizar os dispositivos legais dessa política educacional inserida na luta pela superação do racismo na sociedade brasileira, foi aprovado o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009).

Com o objetivo de fortalecer e institucionalizar as orientações legais já promulgadas, este plano tem o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas, não só da Lei 10.639/03, mas também de sua posterior alteração para a Lei 11.645/08, que trata das mesmas orientações, mas acrescenta também a temática indígena.

Embora a Lei 10.639/03 tenha sido implantada há quase duas décadas, ainda estamos distantes de conferir sua efetiva implementação e efeitos positivos nas relações sociais, uma vez que a sociedade continua reproduzindo um discurso racista e preconceituoso.

É possível verificar muitos avanços ocorridos, como maior número de materiais didáticos que trabalham essa questão, mais livros e mais professores engajados no trabalho com a educação das relações étnico-raciais, mas também coexistem diversos entraves e percalços que impedem a concretização desta política educacional.

Em 2012, foi publicado um relatório após extensa pesquisa ao longo do ano de 2009, realizada pela UFMG, apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil.

Os resultados, organizados em livro por Gomes (2012), buscaram identificar, mapear e analisar práticas pedagógicas em 36 escolas de todas as regiões do Brasil, na perspectiva da Lei 10.639/03. O relatório procurou indicar níveis de compreensão e graus de enraizamento da temática africana e afro-brasileira nas instituições escolares e os resultados mostram um panorama da implementação da Lei em âmbito nacional, através de indicadores.

O indicador utilizado foi construído a partir de quatro variáveis, inspiradas no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2004). Enquanto a primeira variável era considerada eliminatória, as outras três eram hierarquizantes:

“Variável 1: Iniciativa e continuidade: tempo de trabalho na escola com a Lei n.º 10639/03 e com as Diretrizes.

Variável 2: Trabalho solitário ou coletivizado? (número de professores(as) envolvidos(as)).

Variável 3: Para além das etapas da educação básica: envolvimento das modalidades oferecidas pela escola.

Variável 4: Sustentabilidade das práticas: incorporação das Diretrizes no PPP da escola” (GOMES, 2012, p. 41).

Entre avanços, desafios e limites, os indicadores apontam, de uma maneira geral, para a seguinte avaliação da implementação da Lei:

- Quanto maior é o envolvimento dos profissionais da escola, juntamente com o apoio e suporte da gestão e/ou coordenação, maior e mais intenso é o grau de enraizamento das práticas pedagógicas.
- Escolas em que a direção/gestão e coordenação apresentam uma visão mais conservadora e autoritária enfrentam maior dificuldade e comprometem o desenvolvimento de ações e práticas democráticas. Resistência verificada em alguns educadores.
- As práticas inovadoras são em sua maioria realizadas por meio de ações conjuntas e projetos interdisciplinares. As práticas individualizadas, muitas vezes não são sustentáveis pois restringem-se apenas aos diretamente envolvidos, impossibilitando a disseminação e continuidade.
- A obrigatoriedade da lei nº 10.639/03 conduz os professores a buscar e aprofundar seus conhecimentos a respeito da temática da história e cultura africana e afro-brasileira, e

mobilizando a busca por novas formas e ações para desenvolver o trabalho em sala de aula, provocando mudanças positivas nas práticas.

- A importância da construção de currículos que contemplem a diversidade das formas multiculturais e da presença da temática e de projetos pedagógicos inclusos no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Os resultados permitem verificar sucessos, fracassos e obstáculos na implementação e enraizamento das práticas relacionadas a lei nas escolas. No que se refere ao desenvolvimento das ações pedagógicas e ao grau de conhecimento da lei por parte dos educadores, é mostrado que o “grau de 45 ignorância em relação à temática racial está relacionado não apenas às lacunas da formação inicial e continuada dos docentes – embora este fator pese consideravelmente – mas, principalmente, à postura pessoal e à política dos profissionais das escolas” (GOMES, 2012, p. 344).

A autora ainda constata que quanto maior é o envolvimento dos profissionais da escola, juntamente com o apoio e suporte da gestão e/ou coordenação, maior e mais intenso é o grau de enraizamento das práticas pedagógicas. Escolas em que a direção/gestão e coordenação apresentam uma visão mais conservadora enfrentam maior dificuldade e comprometem o desenvolvimento de ações e práticas democráticas, logo, um dos entraves encontra-se na resistência verificada em alguns educadores.

Por isso, o trabalho de sensibilização do profissional da educação quanto aos valores da cultura africana e afro-brasileira é fundamental para o sucesso da implementação da lei:

“Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo” (MUNANGA, 2005, p. 19).

Um ponto também destacado na pesquisa se refere às práticas dos professores. As ações inovadoras são em sua maioria realizadas por meio de ações conjuntas e projetos interdisciplinares, indicando uma convergência para a superação de práticas

individualizadas, muitas vezes não sustentáveis pois restringem-se apenas aos diretamente envolvidos, impossibilitando a disseminação e continuidade.

Nota-se que as ações antirracistas não devem ter um dia certo para acontecer. Não se pode exercê-la somente as datas comemorativas ou esperar por ocasiões específicas para pensar nas atividades de valorização das negritudes. Os dados mostram que esse tipo de ensino e transmissão de conhecimento deve ser algo devidamente inserido no plano educacional e no dia a dia, ao longo de todos os anos letivos.

A obrigatoriedade da Lei 10.639/03 também conduz os professores a buscar e aprofundar seus conhecimentos a respeito das temáticas da história e cultura africana e afro-brasileira, e mobilizando a busca por novas formas e ações para desenvolver o trabalho em sala de aula, provocando mudanças positivas nas práticas por meio de “[...] trabalhos coletivos e interdisciplinares, ao estudo e à busca de bibliografia, ao reconhecimento da sua própria ignorância sobre a temática africana e afro-brasileira e às lacunas sobre essa temática no seu processo de formação inicial nas mais diversas áreas (GOMES, 2012, p. 345).

1.2. A ÁFRICA NO DISCURSO FORMATIVO

O epistemicídio, que é a exclusão do pensamento negro dos currículos escolares e da academia é um dos sintomas desse racismo que tem sido questionado nas últimas décadas, mas não apenas ele. O Brasil parece naturalizar um cotidiano em que ser negro está intrinsecamente ligado ao ser pobre e precarizado.

O racismo está em como são naturalizados todos esses elementos, tornando-os parte da paisagem e os justificando como se fossem falta de sorte ou de caráter de uma população que historicamente foi empurrada para esse lugar de esquecimento. A lei 10.639 é muito importante, mas é preciso reconhecer que o racismo estrutural existe, inclusive, no ambiente escolar e universitário.

No que se relaciona à formação de professores/as, a ausência ou a superficialidade dos conteúdos sobre história e cultura africana e afro-brasileira na formação inicial e a falta de tempo e condições para buscar formação continuada que trate dessas temáticas prejudicam tanto o desenvolvimento e a inovação de práticas pedagógicas, quanto o próprio enraizamento da lei no cotidiano escolar.

De acordo com Gomes (2012, p. 357), embora apenas a participação dos educadores em cursos de formação não seja capaz de acabar automaticamente com

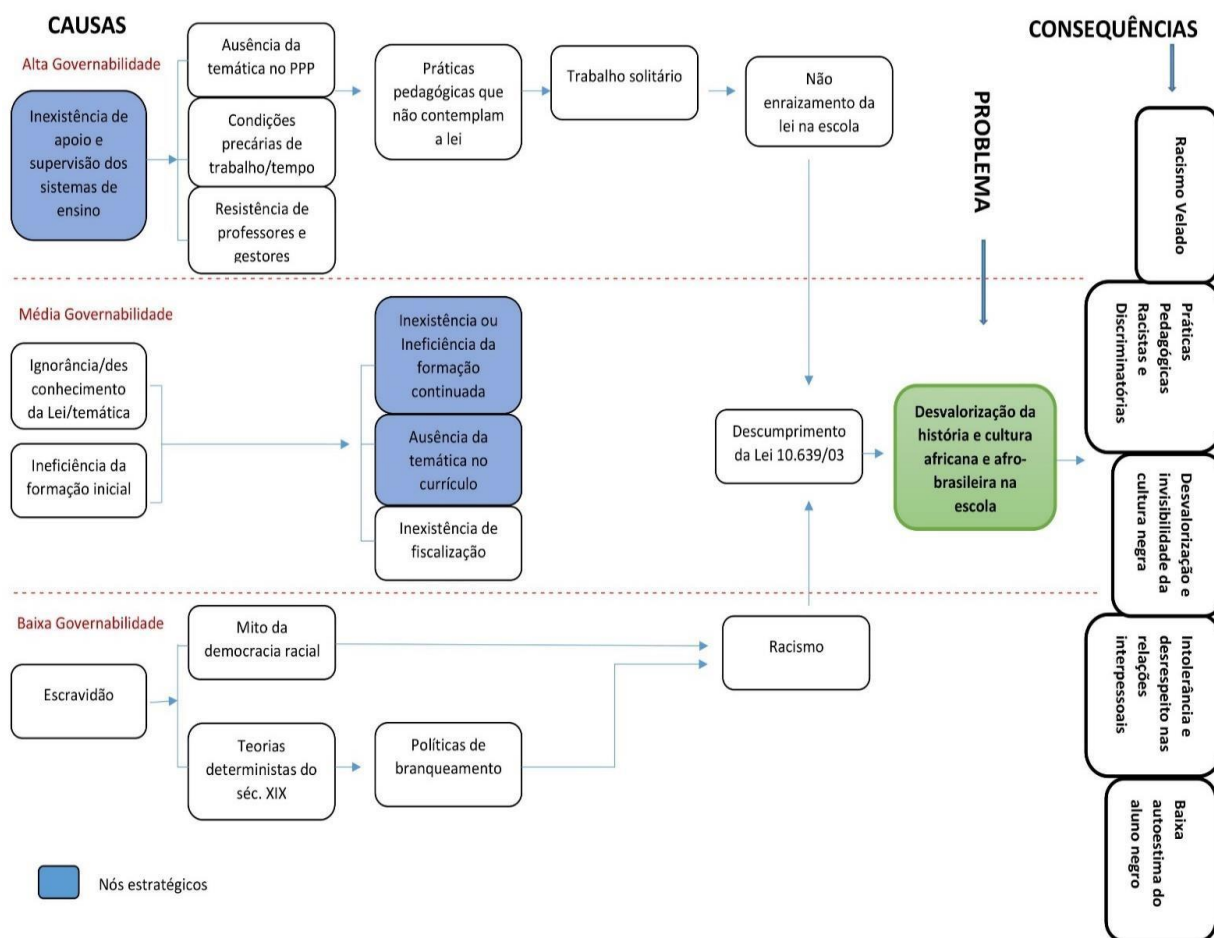
posturas preconceituosas e racistas, “[...] constata-se a demanda de formação inicial e continuada de professores(as) na perspectiva da diversidade étnico-racial, entendida como o principal elemento para uma mudança de práticas e posturas racistas”.

Por isso, é preciso melhor compreender os entraves que levam ao descumprimento da lei, buscando apontar as causas e consequências da desvalorização do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, que, conseqüentemente, provocam a falta de implementação da Lei 10.639/03, e que causam conseqüências como a manutenção do racismo e da intolerância em relação à cultura negra.

O fluxograma explicativo de problema é uma das etapas da metodologia de diagnóstico de problema, utilizada por Renato Dagnino, e que tem como objetivo identificar e organizar as causas de um determinado problema, criando um mapa cognitivo de explicações e diagnóstico.

Quadro 2 - Fluxograma Explicativo de Problema: Desvalorização da história e cultura africana e afro-brasileira na escola¹⁶

¹⁶ Fonte: fluxograma feito por Ana Paula Noemy Dantas Saito Borges, Clarissa de Andrade Fernandes Martins, Daniele Galvani do Nascimento e Elaine Aparecida Mani, a partir dos dados levantados no relatório (GOMES, 2012).



Em relação ao plano de aula, mesmo com a determinação da lei sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, ainda é comum os professores abordarem esses temas apenas quando o foco é a invasão do Brasil pelos portugueses e o período de escravidão — e ainda sob o olhar branco europeu.

Diante dessa realidade surge no Brasil a necessidade de descolonização dos currículos. A lei foi um avanço, mas ainda se está longe de conseguir com que ela oriente as práticas curriculares e as relações dentro das escolas, uma vez que o docente foi formado em uma lógica eurocêntrica e boa parte não participou dessas discussões no âmbito da universidade.

No que corresponde acerca dos saberes africanos e afro-brasileiros ofertados e produzidos na formação inicial dos futuros profissionais da educação infantil, é estrondosa a necessidade de ampliação do repertório, do conhecimento para evidenciar a diversidade, as lógicas diversas. E há sim material disponível para esse fim. Existe uma elaboração teórica pedagógica para essa descolonização.

Um bom exemplo é a pedagogia intercultural crítica, que pressupõe não uma substituição, mas uma ampliação que rompa com as hierarquias étnico-raciais, considerando em pé de igualdade e levando para a escola os saberes produzidos e reproduzidos pelos povos não brancos. Faz parte, portanto, da luta para desconstruir a hierarquia, o racismo, falar de poder.

Segundo Quijano (2007), colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual:

“O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado” (QUIJANO, 2007, p. 93).

Também Nelson Maldonado-Torres (2007), de forma que consideramos mais esclarecedora, diferenciou os dois conceitos da seguinte forma:

“O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

O colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas,

asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive.

Apesar de o colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo "Modernidade/ Colonialidade" as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes, inclusive no discurso formativo.

Nele, por vezes, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos.

Opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus. Essa operação se realizou de várias formas, como a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, estimulando forte aspiração à cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente dos europeus, mas torna-se também do conjunto daqueles educados sob sua hegemonia.

“A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder” (QUIJANO, 2007, p. 93).

Essa afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel (2007), sobre como a "epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico" (GROSFOGUEL, 2007, p. 35).

Entretanto, é no conceito de colonialidade do ser. Catherine Walsh (2005) vai recordar as palavras de Frantz Fanon (1983) para relacionar colonialismo a não-existência. A colonialidade do ser é pensada como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica.

“Em virtude de ser uma negação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de

humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?" (FANON apud WALSH, 2005, p. 22).

A perspectiva da diferença colonial precisa ser discutida e compreendida na formação inicial dos professores de Educação Infantil. Não se trata de sobrecarregar a formação já exaustiva dedicada aos futuros pedagogos e pedagogas. Não pretendo entrar aqui no debate acerca das formações a toque de caixa em tempo reduzido das novas modalidades EAD, mas entendo que os efeitos sejam, no mínimo nocivos.

Isso porque a descolonização do currículo de formação de professores requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas historicamente. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental.

Diferentemente da pós-modernidade, que continua pensando tendo como referência o ocidente moderno, a construção de um pensamento crítico "outro", parte das experiências e histórias marcadas pela própria colonialidade. O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina e África, assim como com autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder.

Neste enfoque crítico, reflete-se, ainda na formação inicial dos pedagogos e pedagogas sobre os processos educacionais a partir de conceitos como: pensamento-outro, decolonialidade e pensamento crítico de fronteira. Pensamento-outro provém do autor árabe-islâmico Abdelkebir Khatibi, que parte do princípio da possibilidade do pensamento a partir da decolonização, ou seja, a luta contra a não-existência, a existência dominada e a desumanização.

A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber (OLIVEIRA, CANDAU, 2010). Nesse processo se encontra a estratégia da interculturalidade como princípio que orienta pensamentos, ações e novos enfoques epistêmicos. O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político. Para Catherine Walsh, a interculturalidade significa:

“- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

- Uma meta a alcançar” (WALSH, 2001, p. 10-11).

No campo do discurso educacional essa perspectiva não restringe a interculturalidade à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica.

Aqui, portanto, a autora expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização.

Muitas políticas públicas educacionais no Brasil, inclusive referentes a lei 10.639, vêm se utilizando dos termos interculturalidade e multiculturalismo como forma de somente incorporar as demandas e os discursos subalternizados pelo ocidente, dentro do aparato estatal em que o padrão epistemológico eurocêntrico e colonial continua hegemônico.

Na contramão dessa concepção meramente inclusiva, Walsh (2007) vai propor a perspectiva da interculturalidade crítica como a forma da pedagogia decolonial:

“A interculturalidade crítica (...) é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma experiência histórica de submissão e subalternização. Uma proposta e um projeto político que também poderia expandir-se e abarcar uma aliança com pessoas que também buscam construir alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Pensada desta maneira, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si. (...), é um projeto de existência, de vida” (WALSH, 2007, p. 8).

Nos debates em torno da Lei 10.639/03, podemos observar algumas semelhanças com as reflexões sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser e a possibilidade de novas construções teóricas para a emergência da diferença colonial no Brasil e de uma proposta de interculturalidade crítica e de uma pedagogia decolonial, uma vez garantida a igualdade de direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afro-brasileiros e dos africanos.

Mas, sua efetividade necessita de uma formação educacional em sentido de desconstruir o mito da democracia racial, de adotar estratégias pedagógicas de valorização da diferença, de reforçar a luta antirracista e questionar as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e comportamentos discriminatórios.

Entretanto, uma questão se apresenta nas diversas experiências docentes (OLIVEIRA, 2007) e na literatura acadêmica: como aplicar um dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes?

O campo do conhecimento histórico no Brasil vivencia profundas mudanças interpretativas, mas que ainda não chegaram às salas de aula dos cursos de formação de pedagogas e pedagogos. Conseqüentemente, não chegam a Educação Infantil. Toda essa complexidade emerge ainda da necessidade de adequação desses saberes às infâncias.

Para Moore (2007) as diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem, por exemplo, algumas determinações de conteúdo no ensino de história que, além do fato de estarem ausentes nas formações iniciais dos docentes, mobilizam uma reorientação epistemológica da interpretação da história:

“Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; - ao papel dos europeus, dos asiáticos e também de africanos no tráfico; - à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; - às lutas pela independência política dos países africanos; - às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União

Africana para tanto; - às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; - à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; - à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; - aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora” (BRASIL, Parecer do CNE, 2004a, p. 12).

Segundo este mesmo autor (MOORE, 2007), contar a história da África é dar um estatuto epistemológico aos povos subalternizados e deslocar o foco de constituição e dinâmica da própria formação do ocidente europeu e da nação brasileira.

Essa desconstrução, pode gerar confusões e até uma reação conservadora, pois se trata de um profundo questionamento a uma interpretação histórica hegemônica que perpetrou uma "rejeição ontológica do outro" (MOORE, 2007). Outro ponto, nesse aspecto, tem consequências na construção do conhecimento histórico, na medida em que se propõe:

“O ensino de Cultura Africana abrangerá: - as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; - as universidades africanas Tambkotu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; - as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro) política, na atualidade” (BRASIL, Parecer do CNE, 2004^a, p. 12)

A proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais.

Apesar do grande avanço das discussões e dos debates públicos da questão racial negra no Brasil, em torno do resgate da ancestralidade africana, da reparação, das ações afirmativas, etc., para a grande maioria dos afrodescendentes no Brasil ainda está muito presente o mito da democracia racial, que postula a miscigenação como uma ordem harmoniosa nas relações raciais brasileiras e estabelece, silenciosamente, um padrão branco de identidade e a necessidade de se ter referenciais eurocêntricos para o reconhecimento social e cultural.

Segundo Munanga (1999), a situação do negro é aquela de refém de um sonho de embranquecimento, de um desejo de fazer aquele *passing* em direção à cultura branca. Para ele, o negro teve sua identidade (referindo-se às suas raízes africanas) impedida de

se manifestar. A pressão psicológica sobre ele se estabelece no momento em que toma consciência de que sua invisibilidade aumenta em razão da cor de sua pele, dá mais clara à mais escura.

Portanto, além de uma luta decolonial de poder e de saber, para os afrodescendentes a colonialidade do ser é fator relevante nas disputas epistêmicas no campo educacional. Nesse sentido, a partir do pensamento de Catherine Walsh (2006), é possível afirmar que as disputas em torno da Lei 10.639/03 no campo educacional além de apresentarem caráter epistemológico e político, também se caracterizam como um "projeto de existência e de vida".

Para isso, no próximo capítulo, pretendo compreender os efeitos da semiformação, em termos adornianos, sobre a formação inicial e continuada dos professores e professoras acerca dos saberes necessários para que a Lei 10.639 não seja mais uma na estatística histórica do Brasil, em que algumas leis são para serem cumpridas, enquanto outras não.

2. A SEMIFORMAÇÃO E A CULTURA MASSIFICADORA: IMPACTOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.

Muito já foi dito acerca de quais seriam as principais causas que dificultam a implementação e o enraizamento da Lei 10.639/03 no chão da escola, como a inserção da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos oficiais, em conformidade com a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a falta dessas temáticas nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, as práticas pedagógicas apoiadas por um Projeto Político-Pedagógico que contemplem a lei e a falta de fiscalização para verificar o cumprimento dos dispositivos legais.

A partir disso é possível concluir que os referenciais presentes na nova legislação possibilitam a abertura a uma crítica decolonial, na medida em que expõem a colonialidade do saber e, ao mesmo tempo, propiciam a explicitação da colonialidade do ser, ou seja, possibilitam a mobilização em torno das questões veladas do racismo presente nas práticas sociais e educacionais no nosso país.

Outro aspecto que pôde ser evidenciado é o fato de pôr em discussão, nos sistemas de ensino e no espaço acadêmico, a questão do racismo epistêmico, ou seja, a operação teórica que privilegiou a afirmação dos conhecimentos produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores. No entanto, atualmente já não é possível negar a existência de histórias e epistêmes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente.

Almejar desenvolver uma reflexão sobre o ensino de história e suas bases epistemológicas a partir da perspectiva "outra" proposta pelo grupo "Modernidade/Colonialidade" requer operar uma mudança de paradigma como precondição para o reexame da interpretação da história brasileira.

Essa mudança de paradigma implica também a construção de uma base epistemológica "outra" para se pensar os currículos propostos pela nova legislação, ou seja, novos espaços epistemológicos, interculturais, críticos e uma pedagogia decolonial.

A lei 10.639/03 pode criar condições, dependendo das perspectivas adotadas pelos sujeitos envolvidos, para o estabelecimento, no contexto educacional brasileiro, de conflitos, confrontos e negociações epistêmicas, pondo em evidência a diferença através do pensamento crítico de fronteira, como fundamentado por Walter Mignolo¹⁷, pois essa legislação permite a visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica.

República e independência, afinal, são dois momentos da história determinantes para o presente do país. Mas e se interrogado, então, sobre 20 de novembro de 1695. Não

¹⁷ Walter Mignolo (2003) destaca que o pensamento-outra caracterizado como decolonialidade se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo. (MIGNOLO, Walter. Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003).

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

é difícil concluir que a maioria vai emudecer a respeito da data em que se relembra a morte de Zumbi dos Palmares – um personagem histórico tão importante quanto Tiradentes, diante dos 444 anos que separam o primeiro leilão em Portugal de escravos africanos, em 1444, até a extinção do regime escravocrata, em 1888.

Indiscutivelmente, a escravidão aparece como pano de fundo de todos os grandes acontecimentos, como a guerra contra os holandeses, a Independência e a Proclamação da República. Para muitos historiadores há o consenso de que ela foi o fato mais importante da história do Brasil. Mas, apesar da relevância, houve sistemáticas tentativas de ocultar e apagar essa parte da história, gerando uma visão totalmente equivocada sobre esse período.

Havia uma inegável disparidade entre essa crença fundada no ideal de uma razão libertadora e a materialidade percebida no cotidiano das relações, que será, por sua vez, responsável pelo esgotamento do projeto Moderno e, em sentido dialético, promovedor de terríveis eventos que marcariam todo o século. Esse fenômeno foi percebido e compreendido pelos teóricos da “Escola de Frankfurt” – Max Horkheimer, Theodor Adorno (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) e Herbert Marcuse (MARCUSE, 1978).

“A indústria cultural e os meios de comunicação de massa penetram em todas as esferas da vida social, no meio urbano ou rural, na vida profissional, nas atividades religiosas, no lazer, na educação, na participação política. Tais meios de comunicação não só transmitem informações, não só apreçoam mensagens. Eles também difundem maneiras de se comportar, propõem estilos de vida, modos de organizar a vida cotidiana, de arrumar a casa, de se vestir, maneiras de falar e de escrever, de sonhar, de sofrer, de pensar, de lutar, de amar” (SANTOS, 1983, p. 69).

Na consolidação da sociedade industrial do século XIX, foram priorizados os aspectos técnicos e científicos da racionalidade, ou seja, a razão enquanto mero instrumento para a produção, embotando, assim, o viés emancipatório da condição, conduzindo o ser humano ao seu oposto, ao mais pleno irracionalismo. O esclarecimento – enquanto proposta – desembocou no fenômeno conhecido como semiformação (*Halbbildung*), catalizador da perda das identidades plurais através da massificação e da reificação dos indivíduos.

“As reações mais íntimas das pessoas estão tão completamente reificadas para elas próprias que a ideia de algo peculiar a elas só perdura na mais extrema abstração: *personality* significa para elas pouco mais que possuir dentes deslumbrantemente brancos e estar

livres do suor nas axilas e das emoções. Eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural” (ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, 1985, p. 138).

E também foi através dos esquivos caminhos da semiformação que as heranças do passado escravagista brasileiro e as relações étnico-raciais historicamente forjadas a partir dele são representadas. A persistência da invisibilidade étnica, do epistemicídio e do racismo são também resultado do esgotamento na formação (*Bildung*) crítica dos brasileiros. Obedecendo a lógica da produção, o descompasso na dialética entre espírito (*Geist*) e a adaptação (*Aufpassung*) termina por reforçar as relações de poder existentes, inclusive no campo das identidades.

O fenômeno da semiformação (*Halbbildung*) está no centro da invisibilidade ou das distorções construídas acerca da história dos grupos oprimidos pelo sistema de forças sociais estabelecido a partir dos séculos de escravidão e preconceito. Mesmo nos locais onde a formação deveria ocorrer, como a Universidade, por exemplo, envolta na pretensão de favorecer ciências e convivências plurais, o que se vê, muitas vezes, é a instrumentalização da racionalidade, pragmática, mercadológica, reforçando o que Foucault chamou de “corpos dóceis”.

No que diz respeito as relações étnico-raciais, avanços importantes ocorreram e ainda vem ocorrendo através da atuação organizada e política dos Movimentos Negros, que por meio de ações coletivas, eles buscaram, ao longo da história, a compensação por todos os anos de trabalho forçado e à falta de inclusão social após esse período; pela falta de políticas públicas destinadas a maior presença do negro no mercado de trabalho e nos campos educacionais, além da efetividade de leis que buscam a criminalização do racismo e a plena aceitação e o respeito à cultura e herança histórica dos negros.

A já citada Lei 10.639, de 2003, por exemplo, promoveu uma importante mudança de perspectiva na educação do país, ao determinar a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação básica e é, sem dúvida, uma notável e importante conquista que traz e provoca a discussão sobre a identidade histórica e cultural de matriz africana e afro-brasileira¹⁸.

A questão que será abordado ao longo deste capítulo pretende observar quais são os prejuízos que a semiformação, em termos adornianos, provoca para a real efetivação

¹⁸Nesse mesmo contexto, a Lei de Cotas (Lei Nº 12.711) foi criada pelo Governo Federal para contemplar os estudantes de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas (PPI) e pessoas com deficiência (PcD) para auxiliar o ingresso desses indivíduos no Ensino Superior, também pode ser considerada uma conquista de vulto. Tem, portanto, teor social, econômico e racial.

da alteridade étnica e das ações afirmativas, como a Lei 10.639, corroborando para a reprodução das violências envoltas no racismo, implícito ou explícito, compreendido como parte da lógica da adaptação dos indivíduos aos padrões brancos de civilidade, reforçados pela indústria massificadora.

Nesse contexto, cria-se um paradoxo: como se estabelecem as interações mais autênticas, como surgem as expressões mais singulares de identidade, entre os 8 bilhões de pessoas, num mundo cada vez mais direcionado por máquinas inteligentes que deduzem comportamentos e atitudes, ditam tendências que atravessam contextos locais, padronizam a estética e, por que não, aglutinam a mesmice?

Existe uma enorme diversidade cultural no mundo, mas a globalização da economia e da informação se confronta com as identidades culturais dos povos, em especial, dos não brancos. O desenvolvimento capitalista incentiva o consumismo, inclusive dos símbolos identitários. O Ocidente quer impor um modelo único de progresso capitalista e isso provoca perda da identidade cultural dos povos e a massificação dos hábitos, costumes e, porque não, do próprio passado.

Existe uma relação entre educação e a formação dos indivíduos. São processos que se entrelaçam, vindo a desaguar, num contexto mais amplo, no ideal de mudança social, afim de alcançar uma sociedade mais justa, onde o homem possa, com liberdade e consciência de sua identidade étnico-racial¹⁹, escolher seus próprios caminhos, possível somente através de uma autorreflexão crítica da semiformação.

2.1 DO ILUMINISMO AO INSTRUMENTALISMO:

Nos estudos de Max Weber a respeito da sociedade moderna, a exemplo de sua obra “*A ética protestante e o espírito do capitalismo*”, publicado pela primeira vez em 1904, buscou-se identificar e compreender as especificidades das sociedades modernas ocidentais nascentes, que diziam respeito ao modo de como um tipo particular de racionalização se desenvolveu nessa região do mundo, envolvendo a secularização e, com seu aprofundamento, o desencantamento do mundo.

¹⁹ O conceito de raça é definido como uma construção social, com pouca ou nenhuma base biológica. A raça é importante porque as pessoas classificam e tratam o “outro” de acordo com as ideias socialmente aceitas. Referenda-se, aqui, a posição de Edward Telles: “o uso do termo raça fortalece distinções sociais que não possuem qualquer valor biológico, mas a raça continua a ser imensamente importante nas interações sociológicas e, portanto, deve ser levada em conta nas análises sociológicas [e históricas]”. Cf. Edward Telles, *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica* (TELLES, 2003, p. 38).

“A menos que seja um físico, quem anda num bonde não tem ideia de como o carro se movimenta. E não precisa saber. Basta-lhe poder contar com o comportamento do bonde a orientar sua conduta de acordo com sua expectativa; mas nada sabe sobre o que é necessário para produzir o bonde ou movimentá-lo. O selvagem tem um conhecimento incomparavelmente maior sobre suas ferramentas” (WEBER, 1979, p. 165).

A visão do pensador alemão representa o clima de euforia que tomou conta da Europa no decorrer da Modernidade, cristalizando-se ao longo do século XIX: a Belle Époque. Foi o momento de consolidação de novas ciências, como a Sociologia, que nascera disposta a interpretar as mudanças políticas, econômicas e sociais ocorridas como consequência das grandes Revoluções Liberais e movimentos filosóficos que marcaram o século anterior.

A burguesia se consolidava enquanto classe socialmente dominante com o desenrolar da Segunda Revolução Industrial. O pensamento era marcado por grande herança do liberalismo iluminista, cada vez mais consolidado na Europa e nos Estados Unidos da América, também entre as classes mais populares.

Para o historiador Jacques Le Goof (1990), o período de 1840 a 1890 é o do triunfo da ideologia do progresso, simultaneamente ao grande boom econômico e industrial do Ocidente²⁰. As Ciências Sociais emergiram como parte do desenvolvimento e dos desdobramentos do conhecimento científico e deveriam propor os mesmos avanços alcançados até então pelas ciências naturais, como a Física, a Química e a Biologia.

Elas corresponderiam a uma investigação científica e rigorosa das sociedades humanas, não mais meramente especulativas, excessivamente subjetiva, como a filosofia e a religião propuseram até então. A partir daquele momento, os saberes sociais e humanos deveriam se sustentar pela autoridade do cientificismo, obediente à objetividade e à neutralidade, ultrapassando a “frouxidão” das reflexões teológicas e metafísicas.

“Convicto de que a reorganização da sociedade exigiria a elaboração de uma nova maneira de conhecer a realidade, Comte procurou estabelecer os princípios que deveriam nortear os conhecimentos humanos. Seu ponto de partida era a ciência e o avanço que ela vinha obtendo em todos os campos de investigação. (...) O advento da sociologia representava para Comte o coroamento da evolução do conhecimento científico, já constituído em várias áreas do saber” (MARTINS, 2006, p. 44).

²⁰ História e memória. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 204-245.

Assim, as Ciências Sociais deveriam utilizar os mesmos métodos das ditas Ciências Naturais, com o intuito de produzir um conhecimento positivo, ou seja, racional, objetivo e imparcial acerca da sociedade e seus fenômenos, estruturando a forma de pensar as Ciências Modernas, em relação cada vez mais hierárquica.

Tudo isso era justificável. Havia incontáveis exemplos dos benefícios proporcionados pelas ciências naquele século. Com o avanço da técnica, da ciência e da tecnologia, inúmeras invenções surgiram, provocando alterações nos costumes, na vida, nas relações e hábitos dos indivíduos do século XIX. O historiador Nicolau Sevcenko diz que:

“O momento seguinte da expansão da economia industrial, e aquele que mais diretamente nos interessa aqui, foi desencadeado pelo advento da chamada Segunda Revolução Industrial, também intitulada de Revolução Científico-Tecnológica, ocorrida de meados do século (XIX) à sua plena configuração em 1870 (...). No curso de seus desdobramentos surgirão, apenas para se ter uma breve ideia, os veículos automotores, os transatlânticos, os aviões, o telégrafo, o telefone, a iluminação elétrica e a ampla gama de utensílios domésticos, a fotografia, o cinema, a televisão, os arranha-céus e seus elevadores (...) o sabão em pó, os refrigerantes gasosos, o fogão a gás, o aquecedor elétrico, o refrigerante e o sorvete, as comidas enlatadas, as cervejas engarrafadas, a Coca-Cola, a aspirina, o Sonrisal (...). E não era só uma questão de variedade de novos equipamentos, produtos e processos que entravam para o cotidiano, mas o mais perturbador era o ritmo com que estas inovações invadiam o dia-a-dia das pessoas, principalmente no contexto de outro fenômeno derivado da revolução, as grandes metrópoles modernas (...)” (SEVCENKO, 1998, p. 09-10)

O intento deste capítulo não é realizar um levantamento longo e minucioso da história do desenvolvimento da razão humana. Entretanto, faz-se importante recordar que toda essa euforia não seria possível sem os desdobramentos do século XVIII, período da ilustração europeia, onde intelectuais renomados defenderam que somente a razão, comparada propriamente às tais luzes, seria capaz de tirar a humanidade da ignorância e da opressão, associadas às trevas do irracional.

O movimento Iluminista do século XVIII possuía uma dimensão política, econômica e filosófica. “A Ilustração se propunha a criticar todas as tutelas que inibem o uso da razão e julgava possível fazê-lo a partir da razão. Ela tinha dois vetores: a crítica e a razão” (ROUANET, 1999, p.31).

Definiu-se que o Método Científico, um conjunto de técnicas e procedimentos racionais utilizados para investigar e explicar fenômenos da natureza, por meio da

observação, da experimentação (empirismo) e da formulação de leis universais, guiaria a humanidade à justiça, liberdade e ao progresso.

Em verdade, tudo isso representava uma retomada das ideias defendidas pelos pensadores humanistas da Renascença²¹, no século XVI. A crença na razão humana se refletia na própria percepção dos seres humanos sobre a vida. Esse ser humano não mais estaria submetido às forças teocêntricas, típicas do medievo, associado à Idade das Trevas. Ele agora era visto como sujeito de sua própria consciência, racional, e, por tanto, autônomo.

Um pensador que bem representou essa crença nas capacidades da razão autônoma foi o filósofo alemão Immanuel Kant. Buscando compreender os fundamentos a partir dos quais se dá o conhecimento, Kant desenvolveu um brilhante e complexo exame crítico da própria razão, resultando na clássica obra “*Crítica da razão pura*”, de 1781.

Epistemologicamente, Kant colocou fim ao conflito filosófico e científico travado na Modernidade entre os racionalistas, como René Descartes, Baruch Espinoza e Gottfried Wilhelm Leibniz, e os empiristas, como John Locke, Francis Bacon e David Hume. O criticismo kantiano pretendia elaborar uma conclusão de como funciona, como se processa a própria reflexão, ou seja, em quais condições o conhecimento é possível, quais seriam os limites desse conhecimento, identificando o que a razão, até então entendida de forma dogmática, poderia ou não conhecer. Entender, assim, como funciona o próprio entendimento.

Uma das principais funções da filosofia, então, seria o de refletir sobre a própria reflexão, fazer uma crítica da própria crítica, em movimento análogo à Revolução Copernicana. Crítica é uma expressão que vem do grego *KRITIKOS*, do verbo *KRINEIN*, traduzido como ato de separar, distinguir, decidir etc. Criticar é, portanto, separar, decidir, julgar. Para Kant, a razão é meio e objeto da crítica.

²¹ “Renascença ou Renascimento são termos aplicados ao movimento de renovação cultural que teve início no século XIV, na Itália, e atingiu seu apogeu no século XVI, influenciando várias regiões da Europa. Os renascentistas defendiam a restauração dos valores do mundo clássico e acreditavam na capacidade ilimitada da criação humana. Esses ideais transformaram as artes, a literatura, a ciência, a filosofia e a gastronomia. O período é rico em exemplos de pesquisadores e inventores que prepararam o caminho para o progresso científico e técnico da Idade Moderna” (FREIXA, Dolores. *Gastronomia no Brasil e no Mundo*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2017. p. 78).

Em seu texto “*Que é Esclarecimento*”, publicado originalmente em 1783, Kant se debruçou sobre o que chamou de maioridade, momento que marcaria a saída da humanidade de sua menoridade intelectual, onde não havia autonomia. Na menoridade não se vai aonde quer, não se faz o que quer, não se pensa sozinho, não se age só, não se faz só. Tudo estaria sempre sob a tutela de outros.

Segundo Kant, a humanidade vivia na condição de heteronomia, onde a religião, o exército e o Estado decidiam os rumos da vida. Sempre havia quem dissesse ao menor o que fazer ou não, o que é certo e errado, etc. Para ele, as duas principais causas das pessoas se manterem na menoridade seriam a covardia e a preguiça:

“É tão cômodo ser menor. Posso um livro que faz as vezes de meu entendimento; um guru espiritual, que faz as vezes de minha consciência; um médico, que decide por mim a dieta etc.; assim não preciso eu mesmo dispender nenhum esforço. Não preciso necessariamente pensar, se posso apenas pagar; outros se incumbirão por mim dessa aborrecida ocupação” (KANT, 2009, p. 407).

O conceito de esclarecimento, portanto, relaciona-se ao estado em que o indivíduo possui liberdade e autonomia para pensar e fazer uso da razão ele próprio. A razão pública, republicana. Essa autonomia não é sinônimo de uma ação individualista, arrogante. Em Kant, a razão deve ser sempre exposta, debatida, refinada.

Também não se trata de negar todas as coisas, como a religião, o exército e o Estado, mas de só aceitar essas coisas se elas estiverem de acordo com a razão, ou seja, suas determinações devem passar pelo tribunal da crítica. Trata-se, portanto, de ser fiel a própria razão. A razão é juiz, é critério. Isso seria, para ele, esclarecimento e a humanidade estava em vias de se tornar esclarecida.

A sua própria filosofia moral estaria fundamentada em princípios racionais, sendo a razão o único fundamento que daria validade à moral humana. Com efeito, a ação moral estaria condicionada ao sujeito epistemológico, ou seja, à estrutura cognitiva que é universal e necessária, e não ao sujeito subjetivo, individual. Por ser racional, portanto, o indivíduo deveria agir segundo uma razão pura prática de validade universal, no que chamou de Imperativo Categórico.

Segundo Stuart Hall (2004), foi sob estes termos que surgiu a ideia de indivíduo na Modernidade, no auge do antropocentrismo iluminista. A filosofia de René Descartes, no século XVII, que possui imensa influência sobre Kant, aparece como representativa dessa concepção. Para Hall, esse indivíduo seria

“Totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo — continuo ou “idêntico” a ele — ao longo da existência do indivíduo. O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. Direi mais sobre isto em seguida, mas pode-se ver que essa era uma concepção muito “individualista” do sujeito e de sua identidade (na verdade, a identidade dele: já que o sujeito do Iluminismo era usualmente descrito como masculino)” (HALL, 2004, pg. 10).

Dotado de uma razão autônoma, o sujeito do iluminismo se originou a partir de uma concepção profundamente individualista. Buscava-se por uma identidade fixa e permanente, centrada na racionalidade. Hoje, porém, essa identidade já não faz mais sentido. Ainda segundo Hall, as identidades estão em deslocamento, fragmentadas. Em lugar de uma identidade unificada e estável, na contemporaneidade, chamada por ele de pós-modernidade, o que existe é o sujeito fragmentado, composto não de uma única e autônoma versão de si, mas de várias identidades congruentes e conflitantes.

Para Hall (2004), identidades correspondentes a um determinado mundo social estão em declínio, visto que a sociedade não pode mais ser vista como determinada, mas em contínua mutação e movimento, fazendo com que novas identidades surjam continuamente, em um processo de fragmentação do indivíduo moderno. Essa identidade é definida historicamente e não biologicamente.

“[...]o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (HALL, 2004, p.13).

Essas conclusões servem de alerta para os riscos de uma visão pragmática e dogmática acerca da racionalidade humana. O homem não é apenas razão e a razão não traria apenas liberdade. Assim como o sujeito do iluminismo foi superado depois de profunda reflexão antropológica acerca das múltiplas identidades, a relação entre razão e

progresso, ilustração e liberdade, tais como propostas durante a Modernidade Liberal, também foram ressignificadas.

Especialmente no Brasil, onde tais ideais não se praticariam em sua totalidade, mas eram, ao mesmo tempo indescartáveis (SCHWARZS, 2005), os efeitos disso parecem significativos. Mesmo no eufórico século XIX, o Brasil, bastião da escravatura, sentia-se constrangido diante do liberalismo burguês. Claro que apesar das perceptíveis incoerências, os ideais iluministas foram adotados com orgulho, mesmo que de forma ornamental, como prova da modernidade e distinção do qual nossa elite desejava partilhar.

Hall afirma que “raça” é mais parecida com a linguagem do que a constituição biológica das pessoas. Vai mais longe: é somente um discurso. Ele toma como posição sobre o grande tema da teoria da cultura no qual está engajado a seguinte questão: “como ‘pensar’, de forma não reducionista, as relações entre ‘o social’ e ‘o simbólico’” (Hall, 2006: 206). Hall propõe a alternativa de Frantz Fanon, que afirmou que por debaixo do esquema corporal e corpórea,

“existe um esquema composto das histórias, anedotas, metáforas e imagens que são, de fato, diz ele, o que constrói a relação entre o corpo e seu espaço social e cultural. Essas histórias o fazem, não o fato em si. O fato em si é precisamente a trampa da superfície, que nos permite descansar com o que é óbvio. [...] A trampa do racismo é precisamente permitir que o que está manifestamente presente [...] assume o lugar do que é um dos mais profundos e complexos sistemas culturais que nos permite distinguir entre o interior e o exterior, entre nós e eles, entre quem pertence e quem não pertence” (Media Education e Hall, 1997, p. 16)²²

No Brasil, as identidades africanas e afro-brasileiras foram moldadas em meio aos deslocamentos e traduções, que por vezes tentaram negar aos negros espaço mais justo na história e na cultura nacional. As relações de poder herdadas do escravismo esforçaram-se em vulgarizar tudo o que na identidade brasileira remetia à negritude, apesar de ser um discurso impossível de se sustentar a partir da própria razão.

Isso se explica no fato de que a ideia de razão desenvolvida no Ocidente pela ilustração se instrumentalizou com a consolidação do mundo fabril, fenômeno identificado por Max Horkheimer e Theodor Adorno, em sua obra *Dialética do*

²² Disponível em: <http://www.mediaed.org/cgi-bin/commerce.cgi?preadd=action&key=407>. Acessado em 25 de março de 2021.

Esclarecimento, publicada pela primeira vez em 1947. A partir dela, houve um rompimento paradigmático do que se enxergava cientificamente acerca do mundo ocidental.

Quando publicada, a Europa do pós-Guerra passava por uma reconstrução que, além de política e econômica, diante da nova ordem que se estabeleceu com a queda dos fascismos, também era de caráter moral. O objetivo era definir os rumos de um mundo que não mais se sujeitaria aos horrores similares àqueles testemunhados na Segunda Guerra Mundial, findada em 1945.

Nesse contexto foi desenvolvida a Teoria Crítica, esforçando-se em compreender as forças promotoras do desenvolvimento científico, bem como suas consequências e de como o Ocidente acabou por interpretar todo esse processo. Colocava-se, também, como o objeto de reflexão a própria racionalização do mundo contemporâneo, utilizando-se de métodos novos propostos através da interdisciplinaridade. Em outras palavras, os frankfurtianos observariam como as ciências passaram a se identificar internamente.

Era, enfim, um processo de autocrítica que as ciências precisavam realizar no início do século XX, depois de tudo o que se havia vivido, proporcionado e testemunhado até aquele momento. Isso porque de fins do século XIX até os episódios nucleares que colocaram um ponto final à Segunda Guerra, a civilização ocidental testemunhou um inegável crescimento econômico e científico. O próprio capitalismo terminaria de se desenvolver no bojo das Grandes Guerras Mundiais.

Apesar disso, uma inquietação rondava até mesmo os espíritos mais otimistas da academia: por que tanto desse desenvolvimento esteve envolvido e dedicado à destruição e todos os demais horrores testemunhados na primeira metade do século XX? Como as ciências puderam provocar tamanha destruição?

A Teoria Crítica foi então o elo conceitual que uniu os intelectuais da Escola de Frankfurt, criando uma nova interpretação do marxismo, da sociologia e da política. Através dessa reunião de elementos, criticaram diversos aspectos do cotidiano social europeu do século XX, sobretudo o nazifascismo da Alemanha de Hitler e os demais fascismos surgidos à época.

Para os frankfurtianos, a razão que desponta com a valorização da ciência cada vez mais evidente, tratava-se de uma forma instrumentalizada de racionalidade. Assim, o que se tinha era uma razão técnica, de cunho positivista, que visava a dominação e intervenção na natureza, colocando-a a serviço do capital, estendendo esta dominação

também aos homens, cada vez mais alienados dos processos sociais em que estavam envolvidos.

Logo, a ciência não seria imparcial, mas controlaria o exterior e o interior do homem. Alguns dos aspectos centrais dessa dominação da técnica seriam a indústria cultural e a massificação do conhecimento, da arte e da cultura que se produzia naquele contexto diluindo-se assim a força expressiva de cada um, seus significados próprios, transformando tudo em objeto de consumo.

“As ideias de ordem que ela [indústria cultural] inculca são sempre as do status quo. Elas são aceitas sem objeção, sem análise, renunciando à dialética, mesmo quando não pertencem substancialmente a nenhum daqueles que estão sob sua influência. O imperativo categórico da indústria cultural, diversamente do de Kant, nada tem em comum com a liberdade” (ADORNO In: COSTA, 1986, p. 349).

Quando Adorno e Horkheimer construíram a ideia de Razão Instrumental, perguntaram-se como a racionalidade, promessa de liberdade, pode, na verdade, tornar-se instrumento de dominação. De Descartes à Kant, a ideia, como dito, era da existência de uma razão emancipacionista.

A racionalidade transformou os homens em objetos. Isso porque a razão instrumental exerce domínio sobre as coisas, exercendo a reificação. De acordo com os frankfurtianos, a racionalidade do ocidente, manifestada através do desenvolvimento científico, não só não haveria trazido o tão sonhado progresso, como também provocou a acentuação da concentração de riqueza, do domínio de uma nação sobre outras, ou seja, a utilização da ciência enquanto instrumento político.

Em síntese, a sociedade lida com a racionalidade de uma forma instrumental. Seria um padrão racional e epistemológico que enxerga a racionalidade apenas como um meio para se atingir um fim. O conhecimento não seria mais utilizado como um fim em si mesmo, mas com a finalidade de atingir certos meios, não importando quais são esses meios.

“Os homens dão seu assentimento à cultura de massas porque sabem que aqui aprenderão os hábitos (“mores”) de que precisam na vida monopolizada como passaporte [aqui se formam os sujeitos sujeitados]. Este só é válido quando pago com sangue, com a total cessão da vida, com a obediência subalterna face à odiosa imposição. Por isto, e não pela estultificação das massas que os inimigos destas produzem e os amigos lamentam, a cultura de massas é tão irresistível” (ADORNO 1984, p. 331).

Os frankfurtianos buscaram elementos fora da própria razão para entender o que é esse tipo de racionalidade enquanto instrumento, tão prejudicial e devastadora para a sociedade, determinando a origem desse fenômeno ao momento em que algumas classes sociais tomam a ciência para si, com finalidade de dominar, seja lá por quais meios e ações.

“Tendo cedido em sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhada pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel de domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la” (HORKHEIMER, 2015, p. 29)

Na estrutura desse fenômeno, encontram-se as desigualdades sociais. São elas produto das relações estabelecidas entre os indivíduos, onde refletem os conflitos de interesses de grupos ou indivíduos em relação aos outros grupos e indivíduos que, geralmente, colocam todos na condição de opressores e oprimidos. Na esteira do século XX, outros conflitos de interesses somavam-se a divisão da sociedade em classes: conflitos entre os gêneros, minorias étnicas, heterossexuais e homossexuais, etc.

Assim, entende-se que a razão instrumental continua a servir a sua principal função: o domínio e a manutenção das relações de poder socialmente estabelecidas. A perspectiva a partir desse ponto é notar que no Brasil, em função da relação de domínio escravagista consolidada desde o Período Colonial, a segregação de classes e o domínio entre elas não esteve, como ainda não está dissociada de uma cultura de exclusão e apagamento dos negros.

Foi a razão instrumentalizada que, a serviço de manter as relações de domínio estabelecidas no mundo do trabalho no Brasil, favoreceu, por exemplo, a importação e a adaptação das teorias eugênicas de fins do século XIX por parte majoritária das elites nacionais.

Com a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, a hierarquia sobre os negros justificar-se-ia, agora, através de uma pretensa superioridade racial dos descendentes dos colonizadores e imigrantes europeus. Cresceu, impulsionado pela instrumentalização da razão, o chamado racismo científico.

2.2 A RAZÃO INSTRUMENTAL: DA EUGENIA AO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL:

A palavra eugenia (do grego eu-, ‘bem’, ‘bom’, e -genéia, ‘evolução’, ‘origem’, ‘raça’) significa “boa linhagem”. A ciência da eugenia, conhecida como “ciência da boa geração”, foi desenvolvida por Francis Galton (1822-1911), na Inglaterra, sob influência da leitura do livro *A origem das espécies* (1859) de autoria de seu primo, Charles Darwin.

Os defensores da eugenia encontraram suporte nas teorias raciais de meados do século XIX: para o racismo científico, os brancos europeus representavam a superioridade biológica, negros e amarelos eram considerados inferiores e a miscigenação era criticada por causar supostos danos irreversíveis na descendência.

Esse padrão de civilidade chega ao Brasil com as aspirações de modernidade da elite cafeeira do império, associado a uma série de mudanças no âmbito político, econômico, social e cultural. O movimento eugênico rapidamente se transforma em campanha nacionalista agressiva contra negros e certos grupos de imigrantes.

O movimento eugenista brasileiro não era homogêneo em suas proposições e esteve desde cedo associado às áreas da saúde pública e psiquiatria, bem como aos ideais do sanitarismo.

“nas cidades, a atuação dos eugenistas se caracteriza pelo disciplinamento das massas trabalhadoras através da noção de higiene mental. (...) Ganhou força aqui a crença de que fatores externos como doenças e alcoolismo contribuíam para a degeneração da raça. Sob os preceitos da higiene mental, Antonio Carlos Pacheco e Silva criou o Sanatório Pinel de Pirituba, para suprir a demanda proveniente do processo de urbanização (...)” (SILVA, 2004).

Essa forma de compreender as relações étnicas foi e ainda é determinante sobre a influência de marcadores sociais na representação social do negro no Brasil. O negro recebe a "marca" do estigma, tendo sua cor de pele utilizada como o principal elemento de estigmatização.

As relações étnico-raciais são formadas historicamente mediante a construção de imagens e representações sociais. Como diz Stuart Hall,

“A representação é o processo pelo qual membros de uma cultura usam a linguagem para instituir significados. Essa definição carrega uma premissa: as coisas, os objetos, os eventos do mundo não têm, neles mesmos, qualquer sentido fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em

sociedade, entre culturas humanas, que atribuímos sentidos às coisas. Os sentidos, conseqüentemente, sempre mudarão de uma cultura para outra e de uma época para outra” (HALL, 1997, p. 61).

As representações de todos os grupos sociais circulam no meio social produzindo sentidos e conseqüências. No entanto, algumas representações ganham maior visibilidade e passam a ser consideradas como expressão da realidade social. Na sociedade brasileira, assim como em outras, as representações que prevalecem são construídas por narrativas hegemônicas, capazes de representar um grupo social em detrimento de outros.

Essas representações foram construídas mediante a óptica eurocêntrica, que institui sentidos de "normalidade" e "anormalidade", estabelecendo como norma padrão o homem, branco, heterossexual, cristão. Os indivíduos que não correspondem a esse padrão são vistos como desviantes, abjetos, e excluídos socialmente. Conforme afirma Judith Butler,

“O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas "inóspitas" e "inabitáveis" da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do status de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do "inabitável" é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito” (BUTLER, 2000, p. 155).

Os marcadores sociais em determinado sentido estabelecem limites através dos quais os sujeitos constroem suas identidades, incidindo assim na sua produção. Posto isso, para compreender o processo de construção identitária é importante perceber que as diferenças raciais, como assinala Stuart Hall, "não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças - de gênero, sexualidade e de classe"²³

Identidade é algo em processo, permanentemente inacabado, e que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade. Ou seja, "o sujeito se constrói a partir de marcas diferenciais provindas dos outros"²⁴. Assim, a identidade é sempre construída em um processo de interação e de diálogo que estabelecemos com os outros.

²³ HALL, Stuart. Da diáspora: Identidade e mediações culturais. Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte/Brasília, Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 346.

²⁴ NASCIMENTO, Elisa Larkin. O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003, p. 32.

Ora, o racismo dificulta o diálogo entre os diferentes grupos que compõe a sociedade brasileira, pois cria fronteiras simbólicas rígidas, estabelecendo binarismo identitários, ou seja, uma identidade do que é "ser negro" contraposta ao que é "ser branco", baseadas em estereótipos negativos para os primeiros e positivos para os últimos.

O racismo é assim uma forma de negação ou de e mistificação da alteridade da população negra, fixando-a em estereótipos, atribuindo-lhe uma essência de inferioridade e maldade, não reconhecendo suas diferenças, infringindo-lhe o que Alberto Memmi chama de "a marca do plural"²⁵

Quando falamos em uma identidade estereotipada, e atribuída ao negro, estamos nos referindo a algo forjado socialmente com intuito de inferiorizá-lo. Nesses termos, a identidade cultural atribuída ao negro é uma construção social que, embora não corresponda à realidade, produz efeitos sobre ela, ou seja, mesmo tendo um caráter fictício, quando presente no imaginário coletivo, orienta as relações entre negros e brancos na sociedade brasileira.

A desconstrução dessa compreensão passa pela necessidade de reforçar que não existe uma definição única para a ideia de cultura²⁶. Em termos gerais, ela pode ser compreendida como um conjunto de padrões, de comportamentos, de genealogias, de crenças, enfim, criados por comunidades humanas em um determinado local e em uma determinada época.

No Brasil, o suposto discurso científico serviria para a manutenção das práticas de exclusão da enorme massa de negros recém-libertados dos porões da escravidão e, como já dito, incentivo à imigração europeia, que deveria resultar na adaptação brasileira à civilidade branca.

Desde as primeiras linhas de a Crítica da Razão instrumental, Horkheimer nos diz que o avanço progressivo dos meios técnicos está diretamente ligado ao que ele denomina processo de desumanização. Esse processo teria como fim a autoconservação, e nesse sentido, “em última instância, a razão subjetiva resulta ser a capacidade de calcular

²⁵ MEMMI, Alberto. Retrato do colonizador precedido pelo retrato do colonizado. Trad. Ronald Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 81.

²⁶ Cultura é uma das principais temáticas trabalhadas pela sociologia. Refere-se, segundo Giddens (2014, p. 38-39), “às formas de vida dos membros de uma sociedade ou de grupos dentro da sociedade” regidas por normas e valores que “mudam frequentemente através do tempo”. Um exemplo dessas mudanças é que “(...) Muitas normas que consideramos hoje naturais em nossas vidas pessoais – como casais vivendo juntos sem serem casados – contradizem valores comumente sustentados há poucas décadas” (GIDDENS, Anthony. Sociologia. Porto Alegre: ARTMED, 2014).

probabilidades e de adequar assim os meios corretos a um fim dado” (HORKHEIMER, 1973, p. 17).

Nesse momento, há um desligamento da verdade com as normas da vida. A identificação da razão como um instrumento para a realização de fins, sem que esse fim seja em si mesmo objeto de reflexão real mostra que não se trata apenas de um simples predomínio da razão subjetiva, mas, fundamentalmente, da redução desse mecanismo de coordenação entre meios e fins ligados à vida humana a uma adequação de meios em relação a quaisquer fins, sejam eles em benefício ou não de certos grupos de indivíduos.

No Brasil, ela reforçou as manifestações de irracionalidade que atiraram os negros e suas identidades no limbo da existência social, propondo uma compreensão das africanidades totalmente desligada do princípio de autoconservação da vida humana, ao qual também a razão objetiva se dirigiria.

É por servir a qualquer tipo de propósito e interesse, inclusive os que motivam ainda hoje a presença do racismo no Brasil, que ela se desvincula radicalmente de conteúdos objetivos e se torna reificada, sujeitando-se, assim, não apenas ao relativismo, mas a sua própria transformação em objeto manipulável, suscetível de servir ora a uma, ora a outra finalidade. Para Horkheimer,

“no aspecto formalista da razão subjetiva, sublinhado pelo positivismo, enfatiza-se a sua não-referência a um conteúdo objetivo; em seu aspecto instrumental, sublinhado pelo pragmatismo, enfatiza-se a sua submissão a conteúdos heterônomos. A razão tornou-se algo inteiramente aproveitado no processo social. Seu valor operacional, seu papel no domínio dos homens e da natureza tornou-se o único critério para avaliá-la” (HORKHEIMER, 2002, p.29)

Fazendo uma breve reflexão de como isso se manifestou no Brasil, que em fins do século do século XIX buscava uma identidade com o cientificismo europeu e norte-americano, temos a elaboração do projeto de construção de branqueamento da cultura e da identidade.

A noção de uma seleção artificial que promoveria nascimentos de maior qualidade foi se instalando em universidades, hospitais e até na política. Nomes importantes da ciência brasileira, como o do maranhense Nina Rodrigues, médico legista, psiquiatra, professor, escritor, antropólogo e etnólogo brasileiro, liderava o pensamento sobre higiene racial na Bahia.

Surgiu, no começo do século, a Sociedade Eugênica de São Paulo, com membros ilustres, como Arnaldo Vieira de Carvalho (fundador da Faculdade de Medicina de São

Paulo), Vital Brazil Mineiro da Campanha (fundador do Instituto Butantan), Arthur Neiva (sanitarista), Franco da Rocha (psiquiatra) e Monteiro Lobato, que inclusive patrocinou a impressão dos *Annaes de Eugenia*, lançados em 1919. O racismo, apesar de não ser novidade no Brasil, agora era reafirmado a partir da autoridade da ciência. Mattos (2012, p. 186) aponta que:

“Para a elite brasileira, o negro, por conta de seu “caráter bárbaro” e “estado de selvageria”, era um empecilho à formação de uma nação, pretendida o mais próximo possível da civilização. Portanto, o negro deveria ser excluído da sociedade brasileira, sendo proibida a sua entrada no país. [...] O governo republicano, além de incentivar, destinou recursos próprios para a imigração europeia, proporcionando, em grande medida, a exclusão dos negros do mercado de trabalho formal. Italianos, portugueses, espanhóis e alemães foram chegando em grandes levas e encaminhados para trabalhar tanto nas áreas rurais, quanto urbanas do Brasil, mas principalmente como colonos nas regiões mais prósperas, isto é, nas fazendas do centro-oeste de São Paulo. Aos negros sobraram as tarefas menos qualificadas e, em geral, sem qualquer tipo de contrato firmado, sendo, portanto, empregados e pagos por cada serviço prestado”.

Nestas condições, os negros foram considerados torturáveis, prisionáveis e, em certos casos, extermináveis. Forçados à periferia da existência social e cultural, cultivou-se contra os afro-brasileiros um sentimento de constrangimento em relação aos elementos de suas culturas (Seyferth, 2002). Segundo Kabengele Munanga, a ideologia da superioridade do homem branco:

“Apesar do processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior” (MUNANGA, 2006, p.16).

Os hábitos e costumes das populações afro-brasileiras foram duramente reprimidos. A capoeira e as práticas religiosas africanas foram criminalizadas. Tomados pelo ódio racial, jornais de grande circulação costumavam representar a população negra brasileira negativamente, repleta de estereótipos, o que dificultou sobremaneira a construção de uma imagem positiva do negro na sociedade brasileira. PINSKY, J. e PINSKY, C., (2012, p.462) apontam:

“O escravo vira negro. Como? Não mais havendo a distinção jurídica entre trabalhadores, a marca étnica – e histórica – da população negra é reinventada como fato social. A sociedade brasileira, mais do que permanecer desigual em termos econômicos, sociais e fundamentalmente raciais a partir de 1888 (portanto, temos que considerar as experiências desde a colonização), reproduz e aumenta tais desigualdades, marcando homens e mulheres etnicamente. A questão não foi somente a falta de políticas públicas com relação aos ex-escravos e seus descendentes no pós-abolição. Houve mesmo políticas públicas no período republicano reforçando a intolerância contra a população negra: concentração fundiária nas áreas rurais, marginalização e repressão nas áreas urbanas”

Quando essas perspectivas foram finalmente questionadas, a superação de suas heranças não foi completa, tendo efeitos nocivos até hoje. No livro *Casa-grande & senzala*, Gilberto Freyre analisa as relações raciais no Brasil da perspectiva de uma história em que os conflitos se harmonizam, sendo o sexo e a religião importantes terrenos em que se teria dado uma aproximação “confraternizante” entre brancos, índios e negros, mas principalmente entre brancos e negros.

A colonização do Brasil e a própria formação da sociedade brasileira, na visão de Freyre, estariam “equilibradas sobre antagonismos”. A singular predisposição do português para a miscigenação racial e o hibridismo cultural nas colônias resultaria, segundo o teórico pernambucano, de seu passado de povo indefinido entre a Europa e a África, com sangue mouro e negro correndo nas veias de suas gentes, plasticidade experimentada, fundamentalmente, na vida íntima, na língua, na alimentação, nas formas institucionais e nas práticas religiosas, estas últimas relativizadas quanto à moral rígida do catolicismo medieval.

Ainda segundo o ponto de vista de Freyre, a miscigenação que largamente se praticou no Brasil teria “corrigido” a distância social que, de outro modo, se conservaria enorme entre a casa-grande e a senzala.

A casa-grande justapõe-se à senzala através de um “&”, tipo de relação que remete a soma, acréscimo, ao invés de um “versus” ou um “contra”; entretanto, no belíssimo mapa da casa-grande do Engenho Noruega, desenhado por Cícero Dias e colocado nas páginas de abertura da obra, aparece um sinhozinho, munido de arreio e chicote, “montado” em um moleque-escravo usado como cavalo para as brincadeiras cruéis do menino-senhor.

Segundo Gilberto Velho, para Freyre não se tratava “de desconhecer contradições e conflitos, mas de vê-los como uma dimensão da vida social, presentes tanto no todo da sociedade, como nas próprias trajetórias individuais” (VELHO, 2008, p. 45). Assim, os conflitos inerentes ao sistema escravocrata seriam relativizados no contexto da família patriarcal, através de sua intimidade e sociabilidade.

“Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural, que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado, no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, da do conquistador com a do conquistado. Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe-de-família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas das tradições, experiências e utensílios da gente autóctone” (FREYRE, 2003, p. 160).

Inegavelmente, é principalmente com Gilberto Freyre que, ao invés de causar “vergonha”, a mestiçagem passa a ser elogiada como exemplo de brasilidade. Casa-grande & senzala está inserido num momento histórico em que há uma preocupação em se estabelecer ícones de identidade positiva para o país: a partir dos anos 30, no governo Vargas, o samba, a capoeira e o candomblé, de alvos de repressão policial, passaram a ser tratados como manifestações culturais genuinamente brasileiras.

Como aponta Lilia M. Schwarcz, ocorreu um processo de desafricanização de vários elementos culturais, “branqueados” para se tornarem símbolos nacionais. Além dos citados, a feijoada, originalmente “comida de escravos”, passa a ser destacada como “prato típico da culinária brasileira”.

As pesquisas indicavam que, longe de ser um “paraíso tropical racial”, nosso país abrigava o preconceito e a discriminação sob formas veladas, ao contrário dos EUA, onde as relações raciais eram mediadas por um sistema jurídico, levando a questão para a esfera pública por excelência.

Florestan Fernandes problematizava a proposição do “equilíbrio” contrapondo-a à existência de um “código de decoro”: em meio à exaltação da modernização das estruturas econômicas, políticas e sociais do país (urbanização, industrialização, universalização das leis, mudanças nas relações de trabalho etc.), o preconceito seria condenado como atitude degradante no discurso, mas a discriminação ocorreria de forma dissimulada e assistemática no dia a dia.

Apesar disso, pela lente da crítica desta dissertação, a obra de Freyre permanece como a delineadora das brechas por onde, sutilmente, passam os arranjos ornamentais para a elaboração da “democracia racial”, que, por conseguinte, tornou-se a ideologia mantenedora do racismo exercido, de forma velada, nos mais diferentes ambientes sociais do país.

Matem-se, até hoje, o diplomático argumento de que a miscigenação aproximaria os povos. O argumento da “aproximação entre povos”, por sua vez, suaviza a negação do negro dentro desse discurso. De modo que, no mesmo discurso, se fazem presentes, tanto a terna justificativa da “aproximação entre povos”, quanto a “anulação do negro”, que, uma vez “clareado”, tenderá a buscar o seu completo branqueamento, em detrimento de seu passado negro sofrido, do qual ele deseja se libertar. É o que alguns defender ser o chamado “vitimismo”.

No imaginário popular brasileiro residem resquícios desse processo, que se manifestam nas mais diferentes atitudes e nos mais diversos níveis. Conforme havia citado Skidmore (1976), o Brasil preferiu trocar a imagem do “homem negro livre”, fortemente presente na literatura estadunidense e que reside em todos os níveis da sociedade, pela imagem do “escravo heroico”, do “escravo sofredor” ou o da “bela mulata”.

Essa narrativa encontrou força, entre outras situações, na propagação da semiformação durante o século XX. Ela torna o trabalho de desconstrução dessa interpretação distorcida algo muito mais árduo do que havia sido o trabalho de construção da mesma.

Como a nossa cultura está imersa em um mecanismo ideológico denominado indústria cultural (ADORNO, 1996), acabamos por viver numa sociedade cuja cultura converte-se, como já dito, em semicultura. A desarticulação das condições subjetivas impede a emancipação para a formação.

Isso significa que os indivíduos, enquanto sujeitos, aceitam e alimentam o processo de sua própria alienação, reproduzindo o mundo na condição de sujeitos sujeitados, levando as pessoas ao conformismo e ao imediatismo.

A semiformação descaracteriza as relações étnico-raciais e impede a compreensão de que o respeito não pode existir se não houver reconhecimento de fato, se este “outro” não for tratado, nas relações sociais intersubjetivas, sob a perspectiva do que Honneth (2003) chama de estima simétrica, se a este não for reconhecido valor e admiração.

A seja, a democracia não se constrói como proposta ideológica de anulação, mas como condição de existência e permanência dos “diferentes” dentro de um espaço de relações igualitárias e de solidariedade recíproca.

2.3. A DEMOCRACIA E A QUESTÃO DA ALTERIDADE

O termo democracia tem origem grega, podendo ser etimologicamente dividido da seguinte maneira: *demos* (povo), *kratos* (poder), originalmente definida como *demokratia*. Seria, portanto, uma forma de governo que destaca a força do povo, dos *demos*. Foi esse o primeiro significado atribuído pelos antigos atenienses a expressão democracia que, curiosamente, se desenvolveu no mesmo período em que outra grande civilização mediterrânea, habitante da península itálica, Roma, experimentava o seu modelo de República, por volta do último decênio do século VI a.C.

Em Atenas, foi Clístenes (565 a.C. — aproximadamente 492 a.C.), que enfrentando a aristocracia eupátrida conseguiu implementar uma reforma do regime político que vigorava até então, reforma que foi chamada de democrática, onde todos os considerados cidadãos, e não mais apenas um pequeno grupo de privilegiados, seriam agora convidados a participar das deliberações e decisões na cidade.

A própria etimologia da palavra democracia parece sugerir uma ideia muito ampla sobre o que ela de fato é, afinal, dizer “o povo no poder” pode fazer com que um transeunte menos atento vislumbre, por exemplo, que toda democracia possui, necessariamente, todo o povo envolvido nas decisões políticas, seja direta ou indiretamente. Antes de mais nada, é preciso compreender o que seria essa ideia de povo e como ela pode ser imperativa e excludente, a depender de quando e onde.

Friedrich Müller (2003), jurista alemão, refletiu sobre o conceito de povo e o valor que este representa para o constitucionalismo e para a democracia. Ele afirma que essa é uma questão fundamental da democracia moderna, que encontrou na categoria “povo” uma infinidade de significações e atribuições que ecoam em sentido histórico e cultural. Afinal quem é que se encontra inserido e quem é que são os excluídos dessa condição?

Em sentido sociológico, existem diversos grupos sociais que se identificam com a noção de povo e seus processos de identificação. Segundo Müller (2003), uma primeira compreensão de povo seria como “povo ativo”. Basicamente, uma visão excludente – para os tempos hodiernos – de povo, porque o entenderá como basicamente composto por

aqueles que são titulares da nacionalidade e que, por isso, elegem livremente seus representantes ou são eleitos para o exercício político.

Nessa perspectiva, os estrangeiros são excluídos do conceito de povo, bem como aqueles que não podem exercer o direito ao sufrágio (como crianças, adolescentes, idosos, entre outras), o que pode se tornar perigoso, em termos políticos, haja vista que a definição de povo possui direta vinculação com as políticas que podem vir a ser implementadas por um determinado Estado. Ser ou não atendido por políticas públicas tem grande importância para a compreensão de pertencer ou não a esse sentido de povo socialmente atribuído.

Sabe-se que desde as revoluções liberais do século XVIII, a ideia de povo é tratada como instância global de atribuição e de legitimidade. Essa pode ser considerada uma segunda conotação da ideia de povo. No entanto, essa perspectiva também possui um sentido excludente, já que não muda o status de “povo ativo”, isto é, ainda concede legitimidade àqueles que podem participar da vida política de um determinado Estado e aos cidadãos do respectivo país, excluindo os demais.

Tão problemático quanto esses primeiros entendimentos acerca da ideia de povo é compreendê-lo através de uma certa iconoclastia. Ao ser iconizado, a categoria “povo” pode ser utilizada para justificar concepções políticas de justiça, que podem agir “em nome desse povo”. A iconização abandona o povo a si mesmo, ocupando-se de destituir de realizada a população e mitificá-la.

Trata-se, assim, de uma idealização que acaba por fazer desse dito povo algo irreal, ideologicamente construído, que pode ser utilizado por ações autoritárias que legitimam medidas violentas como a colonização, a expulsão, a liquidação daqueles que fogem ao estereótipo correspondente ao ideário.

Apesar da difícil definição, como se percebe, existe um alento por detrás da compreensão de povo: felizmente, todas essas ideias são definidas também por aspectos culturais, portanto, a compreensão de povo, em todas as suas possíveis variantes, sofre com as dinâmicas da ressignificação que atingem todos os conceitos culturalmente definidos.

Sentido mais amplo que outros significados que operavam a partir da exclusão de uma parcela da população ou da iconização de outra, estaria, ainda segundo Müller (2003), a ideia de povo definida como aqueles que são destinatários de prestações civilizatórias do Estado.

Isso quer dizer que todos os habitantes do território, bem como os titulares de outras nacionalidades – e mesmo os que não tem nacionalidade, como os apátridas –, assim como aqueles que atravessam o território do Estado, estando ainda com possíveis restrições jurídicas, estariam legitimamente incluídos na condição de povo e, portanto, assegurados pelas garantias civis.

Entretanto, apesar de ampla, a ideia contemporânea de povo pode vir a incorrer em algumas exclusões daqueles que tem cotidianamente tem seus direitos violados, isto é, de lugares onde as prestações estatais não ocorrem (ou ocorrem apenas mediante uso da força) e que se tornam mais frequentes atualmente com o acentuamento das políticas neoliberais e desintegração do Estado de Bem-Estar.

Historicamente, diversas barbáries ocorreram com parcelas da população que tiveram a sua condição de povo negada ou negligenciada, mesmo em modelos que se afirmavam democráticos, em sentido de legitimação. Esse é o caso, por exemplo, dos judeus, eslavos, homossexuais, ciganos, dentre outros, no contexto do regime nazista, quando esses grupos foram oficialmente desclassificados da condição de povo, iconizado pelo ideário do arianismo.

É também o caso dos escravos no período de escravatura, das mulheres e seu direito ao voto no liberalismo clássico, e até mesmo da burguesia no marxismo ortodoxo. Nota-se, portanto, que o conceito de povo não é simples e exige ser trabalhado, alargado, sempre com o intuito maior de efetivar a democracia e evitar que atrocidades mostradas pela história voltem a acontecer no tempo presente.

Pensemos, pois, na compreensão de identidade política. Enquanto uma categoria de "identidade" definida, partindo da concepção apresentada por Adorno, interrogando a relação sujeito-sujeito e seus efeitos que envolvem, necessariamente, o cancelamento do pluralismo, mesmo nas teorias que o tornam uma característica definidora da democracia, assim como a definição de identidade fixa de povo pode ser excludente, a ideia de uma identidade política também fixa tem esse mesmo efeito, perdendo-se, assim, o sentido amplo e diversificado da democracia.

Tratando sobre isso, Gambarotta (2020) baseou-se na teoria da filósofa e cientista política belga Chantal Mouffe, concentrando-se em suas reflexões acerca do conceito do político, apropriado de modo crítico no âmbito de uma proposta de modelo agonístico de democracia, em que se deve renunciar à naturalização das fronteiras da democracia e dos embates entre seus atores – os que eram tidos como inimigos, no interior de uma

sociedade democrática, devem assumir o papel de adversários que compartilham um conjunto de valores e princípios ético-políticos, cuja interpretação está em disputa.

Para introdução desse tema, é preciso antes fazer uma diferenciação entre o apolítico e pós-político. O apolítico é compreendido como alguém que nega a política, que busca se isentar desse universo, que basicamente afirma não gostar de política, embora desconheça, por dedução, que todas as relações dentro de uma sociedade são necessariamente políticas. Seria, por definição, algo próximo do que foi apontado pelo poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht, mais de um século atrás, em seu poema “Analfabeto Político”.

Já o pós-político, muito utilizado por Mouffe, é aquele que se apresenta sob a ótica de uma certa neutralidade, ou seja, aquele que se afirma não ser de direita, mas também não se identifica com a esquerda, ou vice-versa.

Basicamente, é alguém que não aceita tomar partido, que se despolitiza em sentido ideológico, mas que aparenta ser politizado, já que adota certos discursos políticos amplos e que sustentam generalizações perigosas, amparadas nessa teórica neutralidade que parece revestir seus posicionamentos de certa objetividade científica.

Trata-se, na verdade, de um tipo comum de alienação política, porque também envolve, na prática, uma previsível isenção da própria política, embora esteja em uma posição supostamente apenas apartidária, de alguém que se enxerga como um ser político e conhecedor de suas nuances.

A maioria das pessoas hoje vive em uma condição pós-política, sem assumir posições claras para a realização das reflexões necessárias para o desenvolvimento da democracia, de forma não falaciosa. O que se vive, portanto, não seria uma democracia plena, muito menos radical.

A pretensão de neutralidade pode parecer, à primeira vista, uma atitude de bom senso. No entanto, ela revela muito mais as verdadeiras preferências da pessoa do que ela tinha intenção de mostrar. E apesar de não querer se apresentar como vinculada a nenhum dos lados, acreditando que assim passará uma imagem de equilíbrio – diferente de tantos radicais que andam por aí -, acaba apenas revelando que sua posição já está definida de antemão.

Ser neutro, principalmente em política, está longe de significar não ter opiniões. Pelo contrário, denota convicções muito bem definidas. O que a pessoa pretende, ao afirmar neutralidade, é desvincular-se de qualquer identificação com um dos lados do

espectro político. No entanto, sua opção pela neutralidade, por não ser abstenção, mas escolha, invoca definições claras, sempre.

Essa suposta democracia da neutralidade serve, de algum modo, como mecanismo que, a partir da busca do consenso absoluto dentro de uma via política liberal, acaba calando uma parcela bastante considerável da população, fazendo com desapareça sua primazia fundamental da pluralidade. Sobre esse propósito, a autora afirma que:

“longe de ser o resultado necessário de uma evolução moral da humanidade, a democracia é algo incerto e improvável e nunca deve ser tida como garantida. É sempre uma conquista frágil que precisa ser defendida e aprofundada. Não existe nenhum limiar de democracia que, uma vez alcançado, possa garantir a continuidade da sua existência. A democracia encontra-se em perigo não apenas quando o consenso e a fidelidade aos valores que ela encarna são insuficientes, mas também quando a sua dinâmica combativa é travada por um aparente excesso de consenso que, normalmente, mascara uma apatia inquietante” (MOUFFE, 1996, p.17).

A autora faz uma distinção entre o político e a política. Em sua obra, ela se valerá para realizar tal diferenciação da filosofia de Heidegger, numa distinção entre o ôntico e o ontológico, que não pretendo aprofundar aqui, mas cujo a ideia seria mostrar a política enquanto uma instituição que está acima e é muito mais importante do que o papel que assumem os políticos.

Mouffe pretende mostrar que a política precisa ser resgatada, indiferentemente da condição em que os políticos se encontram, porque essa política é fundamental para nosso modelo de vida democrático, que ela caracteriza como sendo uma democracia liberal, baseada na busca, através do voto e da participação popular, baseada, como já exposto, em um suposto consenso, uma vez que a base do liberalismo teria como pressuposto a busca da hegemonia, através da resolução dos conflitos.

Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo alemão que participa da tradição da teoria crítica e do pragmatismo, membro da chamada Segunda Geração da Escola de Frankfurt, é, de algum modo, um interlocutor da crítica que Mouffe construiu acerca dessa suposta democracia defendida pelo liberalismo.

Para Habermas, na chamada Ação Comunicativa, existe um pressuposto marcado pelo estabelecimento de uma razão, um senso comum democraticamente esclarecido, que permitiria o diálogo entre diferentes pontos. Através do estabelecimento dessa base racional, o diálogo permitiria o consenso, uma espécie de solução dos antagonismos iniciais, em sentido dialético.

É aqui que entra a crítica de Moufee. Não porque ela não concorde necessariamente com a ideia de uma solução ou com a importância do diálogo, mas porque existiria, nessa ideia de consenso, um mecanismo de poder e de controle, estabelecendo uma espécie de soberania absoluta, uma tirania, um despotismo da maioria. Esse entendimento será retomado mais afrente de forma crítica.

Essa conduta descaracteriza a democracia em seu sentido mais amplo. Imagine uma condição hipotética onde 51% da população apoie um projeto específico de política pública. O restante, ou seja, os outros 49% da população, considerada “perdedora”, por não ser a maioria, obrigatoriamente dentro da lógica de consenso, terá que se submeter a hegemonia majoritária, desfazendo-se toda a pluralidade de pensamento, necessária a ordem democrática. Seria esse o problema oculto dentro dessa ideia de consenso.

Ao invés de democracia, o que temos é uma tirania da maioria, onde a decisão tomada em ordem majoritária obriga todos os outros a se adaptarem, silenciando, ocultando a voz do grupo minoritário. Mas, será que a decisão da maioria foi possibilitada através de uma ordem racional, sóbria, dentro do contexto da própria pós-política, marcada pela despilitização?

Agravando a crítica acerca do consenso e do quanto essa democracia dita liberal está escondida por detrás da tirania da maioria, Mouffe invocará outro pensador, que não é abertamente citado nos dias de hoje, mas que, de algum modo, ainda continua tendo sua teoria presente, mesmo que de forma indireta: o filósofo político alemão Carl Schmitt.

Adepto do Nacional Socialismo Alemão, movimento político liderado por Adolf Hitler, que se desenvolveu na Alemanha na década de 1920, caracterizado pelo racismo, o antissemitismo e a eugenia, Schmitt sugeriu a possibilidade da superação dos antagonismos, chamada de relação “nós” e “eles”. Nessa compreensão, entende-se o “eles” como todos os que pensam diferente do nós, ou melhor, de nós.

Para lidar com “eles”, afim de basicamente desqualificar o que estes pensam e sobrepor o nosso modelo de pensamento, a primeira estratégia seria a essencialização. Através dela, elege-se uma característica do grupo “eles”, encontrada ou criada, que necessariamente destoe em absoluto do “nós”, construindo um rótulo pejorativo, uma espécie de estereótipo recriminável, transformando-os em inimigos a serem combatidos e eliminados.

Essa generalização de considerar todos os que pensam diferentes de nós como inimigos, leva a construção da ideia de que “eles” representam um perigo para a sociedade e o bem público e, por isso, precisam ser eliminados, já que o que estaria em jogo seria a

própria harmonia social. Calar os inimigos não é questão de simples diálogo. Envolveria, segundo ele, uma condição necessária para salvar a própria nação. Eis a manifestação do fascismo.

De algum modo, a democracia liberal se apropriou dessa discussão entre o “nós” e “eles”, fazendo com que hoje houvesse uma abertura muito menor ao diálogo e a pluralidade. Não se reconhece a diferença enquanto construtiva da ordem democrática, mas como sintoma de inimizades incorrigíveis, manifestadas através de discursos cada vez mais agressivos e radicais, que buscam a hegemonia ou a vitória propriamente dita do grupo ao qual pertencem. Para Mouffe, assim como para qualquer um que racionalize sobre essa temática, isso não é democracia.

Calar o diálogo plural é absolutamente contraditório ao que manifesta a própria ideia de democracia. E esse é o pressuposto político dessa pseudodemocracia liberal. O pior é que tudo isso se encontra sustentado por uma base contratualista. O problema do contratualismo é que ele parte do pressuposto que somos racionais, ou seja, que usamos a razão enquanto base para o posicionamento político.

Mouffe recorre a teoria psicanalítica de Freud para mostrar como as nossas relações de identidade são muito mais complexas do que meras relações racionais de consenso. O ser humano não é tão racional, como Freud explicitou, por isso, a democracia não poderia se sustentar apenas a partir dessa suposta universalidade da racionalidade, o que já por si desconstruiria o argumento de Habermas acerca da Ação Deliberativa, uma vez que essa usaria da razão comunicativa, fonte da ética dialógica, para a sua realização.

Isso não significa dizer que a razão não seja importante para a democracia ou que o diálogo, proposto por Habermas, seja também descartável. Não é essa a questão debatida. O que Mouffe apenas afirmou é que ela não abrange a regência de todo o Contrato Social, que é muito mais complexo. O que seria necessário, então, resgatar na política, pensando no que foi por ela defendido? A resposta seria a confrontação agonística, ou política agonística.

“Desejo enfatizar esses aspectos teóricos porque eles constituem a estrutura indispensável para abordagem alternativa da política democrática definida por mim. Para postular a inerradicabilidade do antagonismo, enquanto afirmamos simultaneamente a possibilidade do pluralismo democrático, é preciso argumentar contra Schmitt que essas duas afirmações não se anulam reciprocamente. Nesse caso, a questão crucial é demonstrar como transformar o antagonismo para que ele

disponibilize uma firma de oposição nós/eles que seja compatível com a democracia pluralista” (MOUFFE, 2015, p.16).

Entende-se que o modelo democrático não emudeceria as minorias e não buscaria consensos definitivos, mas funcionaria através do próprio diálogo, um que não trataria mais o “eles”, ou seja, aqueles que pensam diferentes do “nós” como inimigos, essencializados, mas o contrário, acolheria o diferente como posicionamento legítimo e absolutamente necessário para a manutenção da ordem democrática.

A democracia funciona dentro do confronto constante, na permanência do diálogo e não nas soluções arbitrárias escondidas por detrás do véu de um suposto consenso. A tarefa da democracia é transformar antagonismo em agonismo, que é uma relação nós/eles em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não exista nenhuma solução racional para o conflito, percebem a legitimidade de seus oponentes, que eles são adversários e não inimigos necessariamente.

É preciso compreender que há também racionalidade em uma perspectiva diferente do “nós” e que, além dessa razão, existem outros elementos também de identificação das outras pessoas que fazem parte daquele grupo do “eles”, lembrando da psicanálise freudiana e que, portanto, o diálogo é fundamental. Ainda que sejamos “nós” ou “eles” a maioria, isso não deve ser suficiente para que alguém seja calado por razões maniqueístas.

Feito os devidos esclarecimentos acerca de democracia, é preciso realizar conexões com o pensamento adorniano. Embora Adorno não tenha desenvolvido uma problematização específica sobre a democracia, Gambarotta (2020) encontrou em sua teoria elementos que colaboram para práticas e lógicas que impossibilitam sua concretização no presente ou, mais ainda, que promovem uma lógica totalitária.

O termo “totalitarismo” surgiu durante a década de 1920 para referir-se ao fascismo italiano. Esse sistema político, inclusive, surgiu com o próprio fascismo italiano, regime que alcançou o poder na Itália em 1922, quando Mussolini tornou-se primeiro-ministro do país.

Ao longo da década de 1920, a tendência política mundial pendia para o autoritarismo, e o totalitarismo ganhou considerável força após a ascensão do nazismo ao poder na Alemanha. A ascensão do autoritarismo marcou a queda dos valores do liberalismo burguês, são definidos pelo historiador Eric Hobsbawm:

“Esses valores eram a desconfiança da ditadura e do governo absoluto; o compromisso com um governo constitucional com ou sob governos e assembleias representativas livremente eleitos, que garantissem o domínio da lei; e um conjunto aceito de direitos e liberdades dos cidadãos, incluindo a liberdade de expressão, publicação e reunião” (HOBBSAWM, 1995, p. 113).

De forma geral, as características básicas do totalitarismo envolvem o culto aos líderes, que tinham suas imagens espalhadas em todos os locais possíveis, públicos e privados, como escolas, por exemplo. Também a defesa do unipartidarismo, uma vez que os estados totalitários suprimiam a existência dos partidos, e somente o partido do governo tinha a permissão de funcionar.

Parte-se de um clima de doutrinação ideológica. A centralização do poder, o uso do terror para amedrontar seus opositores e perseguir grupos enxergados como “inimigos do Estado”, a censura, comum a jornais e à população em geral já que regimes totalitários não aceitavam críticas, denúncias e não aturavam a existência de uma oposição, uniam-se a militarização da política, a criação de inimigos comuns, internos ou externos e o nacionalismo exacerbado que assumia um viés extremista que pregava a exclusão e perseguição de outros povos ou etnias, identificam os totalitarismo, característicos da extrema-direita, então do fascismo italiano e do nazismo alemão, e da extrema-esquerda, com o stalinismo soviético.

Theodor Adorno compreende o campo de concentração como paradigma ontológico²⁷ da contemporaneidade, que se manifesta na vigência permanente do estado de exceção, na constante produção de vida nua, na ascensão de tendências políticas e de governos de conotação totalitária que concebem a educação como um meio de reproduzir a lógica do poder soberano.

Isso quer dizer que Adorno argumenta que a lógica do campo se tornou regra no bojo de regimes de conotação totalitária e que continua agindo na contemporaneidade. Em nome de uma segurança imaginária, os cidadãos abrem mão de sua liberdade, de sua autonomia, o que permite a perpetuação da lógica do campo na contemporaneidade, presente em instituições como escolas, empresas, órgãos governamentais, ou seja, nas

²⁷ O que aconteceu nos campos supera de tal modo o conceito jurídico de crime, que amiúde tem-se deixado simplesmente de considerar a específica estrutura jurídico-política na qual aqueles eventos se produziram. O campo é apenas o local onde se realizou a mais absoluta conditio inhumana que se tenha dado sobre a terra (...) o que é um campo, qual a sua estrutura jurídico-política, por que semelhantes eventos aí puderam ter lugar? (...). Como a matriz oculta, o nómos do espaço político em que ainda vivemos. (AGAMBEN, 2002, p. 173)

mais variadas instituições e instâncias sociais nas quais se circunscreve a vida dos indivíduos.

Freud apresentou sua obra “O Mal-Estar na Civilização” no ano de 1929, em plena crise econômica advinda da “Grande Depressão”. Nela, buscou explicações de como o mal-estar humano e civilizatório podem se apresentar, além de suas consequências. Estudando os estados de consciência e de inconsciência humana, Freud conclui que o mal-estar se apresenta na própria natureza humana. Na condição de seu objeto de estudo, busca retratar a conformação dessa natureza que culmina no mal estar civilizatório.

Adorno, a partir dessa obra, traçou seus argumentos a respeito da barbárie do que foi Auschwitz, alertando para a necessidade de impedir, através da educação, o seu retorno. Segundo ele, “fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi à regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta repressão” (ADORNO, 1995).

A educação na primeira infância é vista como fundamental à formação do indivíduo enquanto ser social e histórico. É resgatando a psicologia que o autor explica este fato apontando que “os caracteres em geral, mesmo os que no decorrer da existência chegam a penetrar os crimes, já se formam na primeira infância” (ADORNO, 1995, p. 121).

Portanto, é nela que se inicia um processo de esclarecimento, seguindo para os saberes gerais dos indivíduos de maior maturidade. Estes últimos, devem ser conscientes do que fizeram outros ao concretizarem a barbárie, para que não se possibilite margem à sua repetição. “As raízes têm de ser procuradas nos perseguidores, não nas vítimas [...] que foram entregues aos assassinos” (ADORNO, 1995, p.122).

Em síntese, os indivíduos capazes de cometerem estes atos bárbaros são aqueles que não realizaram uma reflexão interna, ou seja, que é “carente de reflexões sobre si mesmo” (ADORNO, 1995). A solução estaria na educação, mas somente quando esta possibilita a autorreflexão crítica do próprio sujeito do conhecimento.

A prática da reprodução mercadológica na educação geraria a consciência coisificada, ou seja, uma consciência que, como já dito, rejeita tudo que é consequência, todo o conhecimento do próprio condicionamento, e aceita incondicionalmente o que está dado em fins pragmáticos e insensíveis.

Esta postura reflexiva, conforme aponta o autor supracitado, aparece como fator central de um possível aspecto que faltou aos indivíduos para concretização de

Auschwitz, na primeira metade do século XX. Homens capazes de pensar acerca de seus atos e suas devidas consequências, não cometeriam tamanho barbárie em nome de uma nação.

É aqui que se pode encontrar um ponto de convergência entre a ideia de democracia e educação, extraídos de Adorno. Submeter uma cultura à sua, é antes de tudo, apontar-se enquanto centro de referência, eximindo os demais, não partindo dos pressupostos de respeito e democracia aos seres humanos em sua pluralidade.

A meta democrática seria uma democracia ideal. Tocqueville sugeria que o Estado ideal era uma democracia com perfeita igualdade e liberdade, porém, alertava para os problemas potenciais de uma maior igualdade política sem o adequado ambiente econômico, o que poderia, segundo o autor, levar à institucionalização de uma tirania da maioria.

Em outras palavras, se as condições econômicas e sociais são desiguais, as democracias que pretendem proporcionar maiores liberdade e igualdade políticas poderiam gerar uma pressão redistributiva excessiva, reduzindo a proteção à propriedade privada e distorcendo os incentivos para empreendimentos individuais. Problema semelhante já havia apontado Rousseau, no século XVIII.

Conforme a obra intitulada “Educação e Emancipação”, publicada por Adorno, a educação não está relacionada à modelagem de pessoas, tão pouco à simples transmissão de uma série conhecimentos e despropósitos. Educação para Adorno está vinculada com o esclarecimento, com a formação de uma consciência verdadeira, crítica, em busca da autonomia pela emancipação:

“[...] concebo como sendo educação [...] não a assim chamada modelagem de seres humanos, porque não temos direito algum de modelar pessoas a partir do exterior, mas também não a mera transmissão de saber, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, e sim a produção de uma consciência verdadeira. Esta teria grande significado político; podemos dizer que sua ideia é politicamente impositiva. Isto é, uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141-142).

O problema é que a escola, enquanto instituição social, pertencente à sociedade em que reina o capitalismo tardio²⁸ propaga o modelo ideológico da semiformação, a qual não viabiliza os pressupostos necessários para a condição emancipatória.

Sem me alongar neste conceito supracitado, no ensaio “Teoria da semicultura” Adorno esclarece que o conceito de *semiformação* trata-se da “[...] forma dominante da consciência atual [...]” (ADORNO, 1996), a formação cultural está em colapso e por isso cede lugar à *semiformação* socializada, estado onde a alienação é onipresente.

É importante reforçar que ela não é parte do percurso que se direciona rumo à formação, ela não antecede a formação cultural, mas sim a inviabiliza na medida em que deforma o sujeito, seja por que o adapta totalmente ao mundo, seja porque o insere em uma concepção e cultura totalmente exterior à realidade social e histórica. Ambas bloqueiam a capacidade crítica e autônoma do sujeito.

Para Adorno, a semiformação traz substâncias tóxicas à faculdade do pensar por meio do conhecimento que não é assimilado, coisificando assim, a consciência tal como na anedota do toneleiro que:

“[...] em seu desejo por algo mais elevado, se dedicou à Crítica da razão pura e acabou na astrologia, evidentemente porque apenas nela seria possível unificar a lei moral que existe em nós com o céu estrelado que está sobre nós. Elementos formativos inassimilados fortalecem a reificação da consciência que deveria justamente ser extirpada pela formação” (ADORNO, 1996, p. 389).

Cabe observarmos que, assim como nos alertou Mouffe, ao expor a falácia do pós-político em sua neutralidade aparentemente consciente, o sistema educacional também não é neutro, pelo contrário, ele está mergulhado na lógica do *status quo* e, em grande medida, visa assegurar a continuidade da lógica de poder, de modo que suas práticas pedagógicas muitas vezes se direcionam à adaptação das condições relacionais vigentes. Adaptação, homogeneização e, por fim, conciliação.

“A educação seria impotente e ideológica se ignorasse esta finalidade de adaptação, e não preparasse os homens a operarem na realidade. Mas ela seria igualmente questionável se se reduzisse a isto, produzindo nada mais do que “well adjusted people”. Nesta medida, no conceito de educar para tornar racional e para tornar consciente existe de antemão uma cisão, uma ambiguidade” (ADORNO, 1995. p. 143).

²⁸ O termo capitalismo tardio refere-se ao capitalismo que poderia ter sido superado, mas não foi, se mantém tardiamente.

Voltado somente para o momento adaptativo, onde muitas vezes se engessa a consciência, não se realiza o objetivo da emancipação. Conseqüentemente, a educação perde seu caráter impulsionador da democracia plural. Por isso a *semiformação* instituída, que embasa a maior parte do sistema de ensino, desde a formação dos próprios professores e professoras, confronta com a proposta adorniana de uma educação comprometida com a tarefa social de denunciar a existência de uma falsa consciência e de promover a autonomia do sujeito por meio de sua formação emancipatória, bem como a compreensão de uma democracia agonística.

Isso porque o conceito de experiência formativa de Adorno se refere a um processo dialético e também auto reflexivo, onde o sujeito torna-se o que é a partir da relação com aquilo que ele não é, ocorrendo sua transformação mediante o contato produtivo com o objeto, com a alteridade.

A consciência autônoma também está vinculada como a conscientização dos elementos que castram a experiência. Um destes elementos diz respeito à repressão do não-idêntico que se opõe à experiência formativa em defesa de uma sociedade homogênea e supostamente neutra.

O não-idêntico, aquilo que não é tematizado, revela-se como possibilidade de mudança, desta forma, deixar-se afetar pelo não-idêntico, ou então experienciar o não-idêntico, já que ele se revela enquanto permissão da tematização do diferente, é resistir ao princípio da identidade, e é também condição de possibilidade da educação. Ou seja, a educação segundo Adorno não é praticável, se não em uma democracia agonística, nos termos tratados por Chantal Mouffe.

A exclusão do não-idêntico em privilégio do sempre igual ao “eu” gera um obstáculo à experiência formativa do sujeito, sendo este um dos fenômenos da *semiformação*. Segundo Gambarotta,

“não há problematização "positiva" do pluralismo no pensamento de Adorno. Porém, naquele estilo que é seu, o que se encontra é um questionamento “negativo” dele, que investiga aqueles processos que o anulam. Esse é o tema subjacente da redução à unidade que envolve a pretensão de eliminar toda alteridade, tudo que está fora do sistema. É com base nisso que proponho avançar em uma investigação da dialética entre a unidade e seu outro, o pluralismo. Mas não entendendo o pluralismo como uma espécie de realidade primeira ou mais fundamental, sobre a qual se exerce essa redução à unidade. Pelo contrário, trata-se de apreender dialeticamente o pluralismo, na sua mediação com a unidade, que nega e *ao mesmo tempo* produz esse

pluralismo, que, por isso mesmo, pode ser entendido como substantividade, em sua mediação com a unidade. Dialética que, como você deve ter notado, está intimamente ligada àquela que ocorre entre o idêntico e o não idêntico (GAMBAROTTA, 2020, p. 5).

Desta forma, considerando que a indústria cultural age com o objetivo de servir interesses político-econômicos, embutindo de maneira apelativa (supostas) necessidades de consumo, é pressuposto que ela tende a enfraquecer as possibilidades de uma postura crítica, sem a qual não há a contestação do *status quo*.

A sociedade que permanece na racionalidade instrumental não percebe que o desenvolvimento científico, embora tenha potencial para auxiliar no projeto de uma sociedade emancipada, não levou necessariamente à emancipação dos sujeitos. E por não perceber isto, não se submete à dúvida a afirmação de que vivemos em uma sociedade esclarecida ou verdadeiramente democrática.

A função social da escola, segundo Adorno, é de se opor a uma existência determinada pelo discurso vigente, o que inclui espaços de debate acerca da pluralidade e da diversidade, afim de promover constantemente um confronto crítico com a manutenção do discurso homogeneizador e, portanto, antidemocrático, contribuindo para a construção de subjetividades com a razão e a sensibilidade emancipadas, de forma a não ser compatíveis com os ditames da condição social instaurada.

“Opor-se a isto tudo que o mundo de hoje nos oferece e que, no presente momento, não admite vislumbrar qualquer outra possibilidade de resistência mais ampla, é competência da escola. É por essa razão que [...] é tão essencialmente importante que ela cumpra sua missão” (ADORNO, 1995. p. 79).

Do lado de Adorno (de Hegel e de Marx) e das exigências da dialética, temos um pensamento regido pela lógica da identidade e da não-identidade, no qual o movimento do processo decorre da contradição e das suas sucessivas figuras de resolução e de recomposição; um pensamento cuja dimensão temporal remete a uma linearidade essencial, pois a contradição só pode se desenvolver numa sucessão precisa de momentos.

A compreensão da mimesis aponta para aquilo que Adorno, na sua Teoria Estética, definiu como o "*Telos der Erkenntnis*" (Telos do conhecimento) (1982, p. 87), uma aproximação do outro, onde seja possível compreendê-lo, sem prendê-lo ou oprimi-lo, e que consiga dizê-lo sem necessariamente desfigurá-lo.

Essa proximidade na qual o espaço da diferença e da distância seja respeitado sem angústia, esse conhecimento sem violência nem dominação já era a ideia reguladora que orientava toda crítica de Adorno na “Dialética do Esclarecimento”. É a ideia de uma reconciliação possível, mas cuja realização, em oposição à dialética do espírito absoluto de Hegel, sempre parece escapar aos dedos.

Esse movimento de promessa e de reserva descreve a dialética que Adorno, no fim da sua vida, chamou de "dialética negativa", pois nunca repousa apenas em si mesma, nunca sossega na possibilidade da totalidade abstrata. O privilégio da obra de arte seria, segundo o último texto de Adorno, a sua Teoria Estética, de manifestar, de dar a ver numa configuração sensível e histórica esse movimento da verdade.

A arte é o "refúgio do comportamento mimético" (Adorno, 1982, p. 86), mas de uma mimesis redimida que conseguiria fugir tanto da magia como da regressão. "Mas o comportamento estético não é nem mimese imediata, nem mimese recalcada, mas o processo que ela desencadeia e no qual se mantém modificada" (Adorno, 1982, p. 364).

Adorno retoma a associação entre o comportamento mimético originário e o calafrio do homem que estremece de medo perante o monstro. Essa reação originária de "idiosincrasia" era citada por Adorno na sua crítica ao comportamento mimético perverso do antisemita.

Contra várias explicações que tentam mostrar, valendo-se de características sociais ou "biológicas" dos judeus, por que foram escolhidos como objeto de aversão dos nazistas, a análise adorniana faz o caminho inverso: é o antissemitismo que construiu o seu judeu, necessário à sua própria constituição através do terror.

Gambarotta (2020) trouxe essa “noção de mimese que permite problematizar uma relação de semelhança entre o diferente, cuja afinidade envolve uma negação determinada da equivalência produzida pela identidade”.

A prática democrática passaria, portanto, pela necessidade intrínseca de “investigar a instituição de um “eu” específico, um "nós", juntamente com seu vínculo com uma alteridade, com os ‘outros’” (GAMBAROTTA, 2020), que nega a existência de uma identidade política estanque, não dialética, que ignora a troca entre os diferentes no contexto da pluralidade, tão necessárias para a superação da atual radicalização do discurso político.

A aceitação da existência de uma própria identidade política, adota a necessidade de uma unidade em que tudo e todos devem ser reduzidos, para o qual a diferença soaria à imagem de um inimigo-schmittiano também deve ser levado para as questões étnico-

raciais. Segundo Gambarotta (2020), “essa é a dimensão potencialmente totalitária que está contida como germe tanto na prática política quanto na interrogação teórica que se baseia na identidade”. Ou seja,

“[...]antes de continuar a sustentar o conceito de identidade política - uma das peças que contribuem para a teoria na tentativa de resolver epistemicamente o conflito político -, proponho o questionamento e o abandono do mesmo, com vistas a abrir a luta política e cultural que ele tende a fechar. Batalha em que uma perspectiva crítica que *aposta na democracia* tem que encontrar a sua função, que não é mais apontar o caminho correto ou a identidade ontologicamente superior” (GAMBAROTTA, 2020, p. 19)

Segundo ele, é “necessário avançar no caminho que a categoria "mimese política" nos oferece, o modo de percepção - em um registro estético - por meio do qual se produzem e reconhecem semelhanças ou, nessa relação sujeito-sujeito, percebem semelhantes nos diferentes, nos outros pelos quais sou um outro” (GAMBAROTTA, 2020).

Isso significa que, afim de resgatarmos a democracia em sua perspectiva agonística, a educação reflexiva, livre da *semiformação*, se completa e ganha força na mimese política, que acolhe o pluralismo e seu condicionamento não só na aceitação do “nós”, mas também na relação com os outros, aqueles que não estão mais reduzidos à nossa identidade, fugindo do silenciamento e da ditadura da maioria, ocultados por uma suposta conciliação pacificadora.

Aqui, “eles” passam a ser compreendidos como aquilo que corresponde à lógica indelével da natureza do político, qual seja a alteridade. Livres da síndrome narcísica, comum nas sociedades de consumo do capitalismo contemporâneo, recuperaríamos o elemento mais precioso da ordem verdadeiramente democrática, ameaçado pelo monólogo da homogeneização: o diálogo.

Robert Dahl, um dos principais representantes da teoria pluralista da democracia, postula que a democracia é um ideal impossível de se realizar na prática. O que existe, segundo ele, são "práticas reais" ou "poliarquias", ou seja, combinações de lideranças com controle dos não líderes sobre os líderes, regimes cujos atos apresentam uma correspondência com os desejos de muitos de seus cidadãos durante um longo período de tempo.

Pensando em termos de história do país, Sérgio Buarque de Holanda (1995, p. 160) disse que “a democracia no Brasil sempre foi um lamentável mal-entendido”. Ela

teria sido importada e aqui acomodada aos tradicionais privilégios das elites políticas como simples fachada para expor, perante as nações ditas civilizadas, em acordo com o velho complexo colonial, o grau avançado de nossa cultura política.

Nas palavras de José Murilo Carvalho (2004), “longe de ser um mero mal-entendido, a democracia entre nós foi e continua a ser simples disfarce ideológico”, um precário véu que não consegue disfarçar a nudez do poder oligárquico no Brasil. O racismo também se manifesta nessa falha de ordem democrática.

Para melhor entendermos o Brasil, é necessário vê-lo dentro da dinâmica e das contradições do contexto histórico. Assim, esta história é a história da cultura política resultante viva da dinâmica da expansão do capitalismo. Como bem ressaltou o historiador Caio Prado Jr. (2012) que visto em conjunto a história do Brasil sempre foi marcada pela ideia de “negócio”.

Nada disso pode ser ignorado. Entretanto, se por um lado os problemas sociais, políticos e econômicos aprofundaram e parecem intransponíveis, por outro, a consciência que temos deles aumentou muito. A representação popular é imprescindível ao funcionamento das democracias modernas.

Seria erro incalculável desconhecer que o eixo do regime democrático está na soberania popular efetiva, plural, de múltiplas identidades, e não meramente nos simbolismos retóricos, construídos como ícones de uma representação de povo.

Soberania popular efetiva significa dar voz ao povo, não só para eleger os governantes, mas também e sobretudo para decidir diretamente as grandes questões socioeconômicas do país e controlar a ação de todos os agentes políticos.

No que tange as questões étnico-raciais, o mais revelador nisso é que tal neutralidade, no fim das contas, longe de afastar a pessoa dos opostos, identifica-a com um deles. Porque o que separa os lados é uma linha tênue que não permite, na maior parte das vezes, que haja noções intermediárias entre eles. Assim, a condição da educação lógica: ser racista ou antirracista.

Na verdade, na educação não existe escolha neutra, mas há escolhas que parecem neutras. Com efeito, evocar a neutralidade quanto a existência dos privilégios dos brancos é apenas uma tática de engano. Quem o faz, busca aparentar isenção, mas tem suas convicções muito bem fundamentadas na branquitude normativa.

Pensemos no caso da chamada “democracia racial”, que se apresentou como uma alternativa à polarização entre negros e brancos, mas, de fato, se mostrou apenas mais

uma versão, ainda que levemente atenuada, do pensamento branqueado. Isso se reproduz ainda na formação dos professores e, conseqüentemente, na sua atuação em sala de aula.

Alguns ainda tentam colocar-se como em um centro neutro quanto as questões raciais, como se isso representasse um posicionamento superior e livre de extremismos e racismo. No entanto, esse centro supostamente neutro tem servido apenas ao clientelismo e ao conchavo, ao permitir que quem ali se encontra possa se aproximar de qualquer um dos polos conforme seus próprios interesses e de acordo com as circunstâncias de cada momento.

Por isso é preciso manter certa desconfiança em relação aos discursos que tentam aparentar-se neutro no que tange as identidades, seja por qual motivo de justificativa for. Se em sentido político é aconselhável repreender aqueles que se dizem de centro, que são os mornos citados nas Escrituras, que o Divino diz vomitá-los-á de sua boca, também assim deve ser feito com planos de formação e de ação de professores que não se envolvem com a questão da alteridade e da pluralidade de identidades que estarão sobre sua ação enquanto formador, seja na sala de aula ou no mundo para além da própria escola.

A igualdade de todos, independentemente das identidades étnicas, da nacionalidade, ou da orientação sexual, é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos. Afirmar os direitos humanos, a partir do conceito de igualdade, passa pela necessidade de discutir novas significações dadas a esses direitos, as quais demandam a articulação entre igualdade, diferença e diálogo intercultural.

A questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença, a partir da concepção de que nós somos diferentes de fato e diferentes de direito. “É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente.” (PIERUCCI, 1999, p. 7).

Isso não significa que ao afirmar a diferença estamos abrindo mão da igualdade. Devemos articular esses dois conceitos sem polarizá-los para que possamos compreender o papel da educação em direitos humanos no enfrentamento ao preconceito, à discriminação presentes na escola.

É necessário construir uma articulação entre igualdade e diferença explicitando suas fronteiras e limites, compreendendo que, nas palavras de Boaventura Santos, “direito

à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, da mesma forma como temos direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2002, p. 75).

O ódio racial faz parte da história brasileira, da formação da própria sociedade. As relações de poder entre os grupos étnicos perfilam o padrão civilizatório de desenvolvimento adotado no Brasil pelas classes dominantes, produzindo desigualdades, apesar das já destacadas resistências dos grupos subalternizados.

A compreensão do racismo é fundamental para esclarecimento dessa ideologia de dominação que estrutura conceitos, a organização do trabalho, a representação política, etc. A partir desses marcadores raciais, são definidos os lugares sociais para os diferentes grupos étnico-raciais. Ao falar desses marcadores, fala-se da formação sócio-histórica brasileira e dos seus desdobramentos nos dias atuais.

O racismo faz parte da cultura brasileira, da cultura mundial, porque, enquanto ideologia, tem uma função importantíssima na perpetuação da estrutura social de poder. Uma de suas funções é promover ganhos para alguns grupos, em detrimento de outros. Alguém ganha com o racismo, e como ele é produzido pela estrutura de supremacia branca, não é difícil entender quem ganha e quem perde com ele.

A branquitude traz privilégios, mesmo diante dos esforços daqueles que não concordam com a existência da estrutura racial. Essa conclusão é o primeiro de muitos passos na longa caminhada da luta antirracista. Então, por que ainda há quem negue a existência do racismo?

Tão sério quanto negar o racismo parece ser acreditar que não há conflito racial no Brasil. Então, por que tantos brasileiros acreditam que já alcançamos democracia racial, mesmo diante de situações irrefutáveis de marginalização dos negros? E ainda, por que tantos são capazes de reconhecer que essas desigualdades existem, mas se silenciam diante delas?

Essas perguntas estão no centro da compreensão do porquê não se cria ou não se defende a perpetuação de políticas que possam enfrentar com maior eficiência o racismo no Brasil. Episódios evidenciam que mesmo na Universidade ainda existe forte resistência à implementação da política de cotas, por exemplo.

Isso significa que ainda há uma certa dificuldade intelectual e política de analisar o racismo do ponto de vista da teoria social. Mais do que isso, escancara o fracasso das instituições formadoras do indivíduo, que relegaram a razão crítica a um segundo nível de importância dentro das hierarquias do saber. O resultado disso é que no lugar de oferecer a formação, elas se tornaram reprodutoras da semiformação.

Semiformação, ou semicultura, é um conceito desenvolvido por Adorno. Origina-se do alemão *Halbbildung*, que etimologicamente é a junção de dois termos: *Hälfte*, que significa meio, metade; e *Bilden*, que se entende como formação, ou cultura. Segundo ele, a origem da semiformação encontra-se na própria dialética da cultura. Na cultura alemã a palavra *Bildung* é polissêmica e “não seria exagero afirmar [...] que é um dos termos/conceitos mais importantes da língua” (WEBER, 2011, p. 49).

“[...] traduzir a *Bildung* pela expressão Formação Cultural é uma proposta que garante sua complexidade, pois é revestida por um significado duplo, a saber: o ideal pedagógico formativo assentado em solo institucional, cultural, e o ideal de um autocultivo, não necessariamente atrelado a uma instituição formativa” (NICOLAU, 2013, p. 39).

A formação (*Bildung*), segundo Adorno, está ancorada em dois conceitos ao mesmo tempo: liberdade do sujeito e adaptação. A liberdade significa autonomia, enquanto que adaptação é conformar-se com o que é dito e exigido. Com isto, essa definição clássica de formação mantinha a tensão entre a liberdade – espírito – e a natureza – necessidade.

“A formação devia ser aquela que dissesse respeito – de uma maneira pura como seu próprio espírito – ao indivíduo livre e radicado em sua própria consciência, ainda que não tivesse deixado de atuar na sociedade e sublimasse seus impulsos. A formação era tida como condição implícita a uma sociedade autônoma: quanto mais lúcido o singular, mais lúcido o todo. Contraditoriamente, no entanto, sua relação com uma práxis ulterior apresentou-se como uma degradação a algo heterônomo, como percepção de vantagens de uma irresolvida *bellum omnium contra omnes*” (ADORNO, 2010, p. 13).

O problema está quando essa tensão se desfaz e “um” se sobrepõe ao outro. E isso se dá pela própria estrutura do homem, que pode escolher responder ou não a sua natureza instintiva, diferentemente de outros animais. Essa é uma primeira relação dialética, uma vez que o homem é determinado pela natureza, ao mesmo tempo não é.

Nessa dialética de ser e não-ser é que existe o perigo de um desses dois momentos se destacar e se impor, originando uma cultura totalmente desconectada da vida material concreta. Para Adorno, a história da sociedade burguesa é um exemplo claro do deslocamento entre esses dois aspectos da dialética de determinação do homem pelos fatores naturais.

Adorno dirá que o fracasso na implementação das ideias que nasceram no bojo da Revolução Francesa, manifestadas pela tríade liberdade, igualdade e fraternidade, fez com que essas perspectivas se voltassem contra si mesmas. De expressões revolucionárias e orientação da práxis, elas se tornaram meras boas ideias, utopias inalcançáveis. Os rumos da própria Revolução e o que se seguiu a ela contribuíram para reforçar a distinção entre o material e o espiritual.

Notadamente, a cultura se distanciou das condições reais de vida. Ela se destacou da vida social, criando uma existência própria. A filosofia idealista e a música erudita desse período seriam, segundo Adorno, provas claras dessas afirmações. Teria sido esse fenômeno que, mais tarde, possibilitaria que oficiais nazistas conduzissem judeus às câmaras de gás ouvindo música erudita. Isso seria sintomático do que acontece quando a cultura se torna algo puramente espiritual e desvinculada da realidade.

Os nazistas teriam um certo senso estético, o que explica, por exemplo, o fato de os alemães evitarem bombardeios aéreos nas regiões das antigas ruínas gregas. Não obstante todo o horror que proporcionaram, é possível dizer que eles possuíam um projeto de “embelezamento do mundo”. Isso mostra que quando a cultura se desconecta das condições materiais concretas de vida, ela pode ser apropriada, moldada e utilizada para qualquer fim.

A semicultura teria se iniciado no século XVII e XVIII, conforme o capitalismo se consolidava. A burguesia em sua ascensão social e tomada do poder, ela assumiu as funções técnicas e administrativas, isso porque já havia se desenvolvido culturalmente. Essa condição não foi possível ao proletariado. Às massas operárias negou-se, desde o início, a possibilidade de se formar culturalmente.

“A semiformação assenta-se parasitariamente no “cultural lag”. Dizer que a técnica e o nível de vida mais alto resultam diretamente no bem da Formação, pois assim todos podem chegar ao cultural, é uma ideologia comercial pseudodemocrática” (ADORNO, 1979, p. 27).

Nessas condições, onde a burguesia encontra-se culturalmente formada e o proletariado alijado dessa mesma formação, estruturam-se mecanismos de integração para que o excluído que não teve e não tem acesso à cultura possa se sentir integrante dessa mesma cultura. É aqui que entra a semiformação. Adorno explicita:

“No clima da semiformação os momentos da formação que são reificados ao modo das mercadorias perduram à custa de seu conteúdo

de verdade e de sua relação viva com sujeitos vivos. Isso corresponderia à sua definição” (ADORNO, 1979, p. 103)

A semiformação é uma tentativa de trazer para o mundo da cultura aqueles que não tiveram e não terão condições de passar por um processo de formação que lhes permita entrar para o mundo da *Bildung*. Essa tentativa de integração é feita, por exemplo, através da produção em massa de grandes bens culturais. “A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria” (ADORNO, p. 25).

Mas, o consumidor que tenta se apropriar dessas obras não possui condições de fazê-lo, porque não passou pelo processo de formação cultural, que lhe daria condições subjetivas de se apropriar desse bem cultural. Falta-lhe a Razão Crítica.

A semicultura adorniana também será uma tentativa de fazer com que os bens culturais sejam adaptados de tal forma que possam ser assimilados pelos indivíduos excluídos da formação cultural do espírito crítico. No âmbito das ciências, por exemplo, se desenvolve uma série de produtos fragmentados, que geralmente revelam apenas partes superficiais do todo complexo, quase que em formato de tabloides de curiosidades, que passam ao consumidor a impressão de estar de fato a par de alguma temática.

Sentindo-se apto a falar sobre praticamente qualquer tema, o indivíduo desenvolve sobre uma vasta gama de saberes superficiais em conversas travadas no balcão de uma padaria, em um jantar, etc. Esse é um exemplo clássico de semiformação. Adorno revela o risco envolvido nessa prática. A semiformação pode até parecer um passo em direção à cultura, mas isso não é verdade. Ela é, de fato, a inimiga mais poderosa da formação dos sujeitos.

Na verdade, os indivíduos semiformados podem até ter alguma consciência de sua própria impotência e do quão distante se encontram da formação. Mas o prazer obtido pelos indivíduos semiformados diante do narcisismo que praticam entre si como que neutraliza a sensação de culpa “por não serem nem fazerem o que, em seu próprio conceito, deveriam ser e fazer” (ADORNO, 2010, p. 32)

A semicultura é adversária mortal da cultura porque, uma vez convencido pela semiformação já ser portador de conhecimentos, o indivíduo não parte para a formação. Ele se dá por satisfeito, porque já se sente integrado. Não por teimosia, vaidade, ignorância ou preguiça, mas porque a eles foi negada a possibilidade da formação.

“A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma

tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps duré*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que desemboca no julgamento, coloca-se um “É assim” sem julgamento, algo parecido à fala dos viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio, a fábrica de rodas ou de cimento, o novo quartel; sempre prontos para dar respostas inconsequentes a qualquer pergunta. A semiformação é uma fraqueza em relação ao tempo, à memória, única mediação capaz de fazer na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (ADORNO, 2010, p. 33).

Mesmo acadêmicos podem viver sob efeito da semiformação. Isso explica, em parte, porque tantos alunos de graduação e pós-graduação recorrem a leituras de manuais ou de releituras, em detrimento das próprias obras teóricas. Ao se deparar com a dificuldade que muitos autores clássicos imprimem e todo o tempo que será exigido na leitura de sua obra, inconscientemente o sujeito opta pelo fragmento, procurando por clichês pré-digeridos.

É nesses termos da semiformação que temas preciosos e complexos como as questões étnico-raciais são refletidas. Apesar da persistência de ecos do mito da “democracia racial” ainda se fazerem presentes, parece haver hoje uma maior concordância dos brasileiros acerca da existência do racismo. Porém, o sentido dado ao que se considera racismo faz com que muitos destes não compreendam várias situações diárias como violência racial.

Uma pesquisa histórica realizada na década de 1990 pela Folha de São Paulo²⁹, destacou que 89% dos indivíduos consultados diziam conhecer pessoas racistas e que o racismo existia no Brasil. Mas, quando perguntados se praticavam atos de racismo, a imensa maioria disse que não. Essa incoerência é sintoma da incompreensão produzida pela semiformação.

Apesar de ser uma temática amplamente divulgada, ainda existe no Brasil a tendência de compreender o racismo como uma questão individual, ou seja, que ele só ocorre quando alguém destrata uma pessoa negra ou a discrimina por esse motivo. Falta, portanto, o seu entendimento enquanto sistema de opressão. Mas, só se chega a essa

²⁹MELO, Roberto. Do racismo cordial ao racismo amedrontado. Folha de São Paulo, 1995. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/10/23/opiniao/10.html> Acessado em: 15/03/2021.

conclusão conhecendo criticamente a história brasileira, em especial aquela que se distancia dos tabloides e folhetins produzidos pela indústria cultural e consumida pelos semiformados.

Não é raro encontrar brasileiros que julguem saber o que foi a Lei Área, sancionada pela Princesa Dona Isabel no dia 13 de maio de 1888. Porém, estes mesmos brasileiros desconhecem, em sua grande maioria, que o Brasil foi o último dos países das Américas a abolir a escravidão e que, incompleta, essa mesma lei não pensou em políticas públicas inclusivas para a massa de negros recém-libertada do cativo. Tão pouco as consequências disso.

Desconhecem o impacto das desigualdades na construção da sociedade brasileira, os fatos históricos que construíram e perpetuaram essas desigualdades, a própria Constituição do Império de 1824, que determinava, entre outras tantas coisas, que só os cidadãos livres poderiam estudar — e quem eram os cidadãos livres em 1824 —, a própria lei de terras de 1850, que determinou que a partir daquele momento, para se ter terra, só comprando do Estado — e quem podia comprar terras em 1850.

A semiformação permite ao sujeito reconhecer a existência da escravidão negra, mas impossibilita o entendimento assertivo de que durante praticamente quatro séculos, essas pessoas foram tratadas como mercadoria, que foram sequestradas em suas terras de origem, e que elas construíram as riquezas desse país, mesmo sem ter acesso a essas mesmas riquezas.

Desconhecem que foi a partir daí que as desigualdades foram sendo construídas e que se pessoas negras hoje não ocupam espaços de poder, é porque elas partem de um lugar social em que suas oportunidades são restringidas por causa do racismo.

A cultura despreendida de sua concretude não discute o lugar social da branquitude. Supostamente conhecedores da história brasileira, os excluídos da formação são capazes de chegar em um certo espaço onde só existem pessoas brancas, isso em um país de maioria negra como o Brasil, e naturalizar essa situação, não se questionando em relação aos porquês disso.

Ora, se pessoas brancas estão ocupando espaços de liderança, será que é por que elas são mais inteligentes e geniais ou por que tiveram condições concretas para estarem naqueles espaços? Pior ainda é a atitude de justificar com exceções, apontando casos de negros que se destacaram nas esferas de poder. Não sabe o semiformado que toda exceção, na verdade, reforça a regra.

Todo esse repertório incorre porque a autonomia espiritual em relação a coerções naturais e sociais e ao mesmo tempo a ligação dos homens às estruturas de suas condições de vida carregam em si o perigo de que estes momentos se destaquem um do outro, de modo que a cultura se torne unilateral e resulte na semiformação.

Nos saberes étnico-raciais, essa forma de racionalidade instrumentalizada naturaliza o lugar do privilégio como se ele tivesse sido providencialmente fixado e não construído à base da opressão de outros grupos. Isso faz com que alguns acreditem na mística da meritocracia, onde basta o indivíduo querer, se esforçar, e não assumir uma postura de “vítima”, negando a lógica existência de uma estrutura que impossibilita condições concretas para que as populações negras tenham mobilidade social e consigam acessar o lugar de dignidade e cidadania no Brasil.

O processo de formação cultural não deve negar as condições sociais de onde emerge essa produção. Ele não é mera adaptação e conformismo ao *status quo*. Para adorno, o processo de semiformação baseia-se em categorias fixas e isoladas, favoráveis a acomodação e a adaptação do sujeito acrítico, fortalecendo a ideologia dominante, por isso, deve ser combatido criticamente, em especial nos lugares de formação, tais como a Universidade.

3: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DEMOCRÁTICA

A lei Federal 10.639/2003, veio para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) tornando obrigatório o estudo sobre a cultura e história afro-brasileira e africana nas instituições públicas e privadas de ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a implantação da Lei, são políticas de ações afirmativas, fruto de anos de luta do Movimento Negro para que o estado brasileiro reconhecesse o racismo e traçasse estratégias para combatê-lo.

Mas isso não deve cativar um otimismo ofuscante e cômodo. Também não deve sufocar a incômoda impressão de que nada está sendo realizado com algum sucesso, ou seja, generalizar tudo o que se propôs até agora como efêmero, ou feito de maneira indevida, sem o investimento necessário, tanto do capital econômico, quanto também do capital social, inviabilizando a legislação e reafirmando a antiga tendência brasileira de que algumas leis são para serem cumpridas, enquanto outras não.

Existem inúmeros casos cotidianos de racismo que passam despercebidos pelas pessoas por causa de um fenômeno que a psicologia social chama de *unconscious bias*, ou, em português, “viés inconsciente”. O viés inconsciente é um conjunto de estereótipos sociais, sutis e acidentais que todas as pessoas mantêm sobre diferentes grupos de pessoas. É o olhar automático para responder a situações e contextos para os quais você é treinado culturalmente, como uma programação do cérebro.

O ser humano tem a capacidade de pensar rápido ou devagar. Quando decidimos sobre a compra de uma casa, pesamos todos os lados para tomar a decisão. Ou seja, pensamos devagar. Mas, em outras situações do dia a dia, nos baseamos em julgamentos intuitivos que são processados rapidamente pelo cérebro, sem nos darmos conta.

São como atalhos que a mente usa porque é mais fácil. O problema é que ele também nos prega peças. Toma decisões com base em associações com memórias antigas, noticiário, novelas, aulas, conversas com familiares e amigos.

Nelas, há milhares de estereótipos. Não adianta, portanto, dizer que não somos, enquanto brasileiros, preconceituoso. Ter cérebro significa ter viés inconsciente. Sem que percebamos, processos neurais e cognitivos tiram conclusões não refletidas, e é aí que entra a discriminação disfarçada.

Ninguém quer assumir que é preconceituoso, muito menos ocupando uma função como a de professor ou professora da Educação Infantil. A expressão racismo parece remeter a algo de tanto tempo atrás que já não faz parte do cotidiano. Isso porque tem relação com conflito: é a divisão das pessoas com base no ódio, o enfrentamento de

brancos e negros, aquilo que a história contou sobre o sul e o norte dos Estados Unidos, sobre o apartheid na África do Sul. Obsoleto, démodé. Será?

O racismo existe. Só porque não testemunhamos suas manifestações claras o tempo todo não se pode dizer que ele não esteja por aí. Na verdade, essa é parte do problema: o racismo que se imagina não é simplesmente o que se vê. Ele se reproduz também no invisível e no cotidiano, no que se faz e não se percebe, no viés inconsciente.

No Brasil, essa questão atinge níveis mais drásticos por duas razões: o racismo é velado e vivemos numa sociedade hierarquizada com base em privilégios. Ter privilégios significa usufruir de oportunidades e escolhas sem ter que pensar sobre isso, como ligar a torneira de casa para ter água. Decisões que parecem banais, mas não são, por causa da existência de um conjunto de indivíduos da mesma sociedade que não têm as mesmas oportunidades.

É justamente por possuir privilégios que é difícil entender que, apesar da liberdade para se esforçar e lutar pelo que se deseja, não são todos que atingem a linha de chegada com o mesmo sucesso. O que é pretendido aqui é a compreensão de tudo isso no contexto da semiformação dos indivíduos, inclusive os que atuam na área da Educação e como isso impede nas práticas de combate ao ódio racial dentro das escolas.

A teoria sobre privilégios é antiga nas ciências sociais e apareceu pela primeira vez para falar sobre o racismo. Em sua obra “As almas da gente negra” (LACERDA, 1999; *The Souls of Black Folk*, 1903³⁰), o sociólogo afro-americano W. E. B. Du Bois fala sobre a possibilidade de o branco escolher lidar ou não com a questão de ser negro naquela sociedade — algo que o negro em momento algum poderia. Diante dela, há o privilégio.

A hierarquia racial é parte das camadas que estruturam a pirâmide de privilégios que fazem parte da cultura e da sociedade. No topo está o homem branco, seguido pela mulher branca. Só depois aparecem o homem negro e, por último, a mulher negra.

O racismo se reproduz na estrutura de privilégios porque é dentro dela que o preconceito de cor exerce seu poder, criando obstáculos. Eles são feitos para os privilegiados que tendem a não enxergar as dificuldades e os problemas enfrentados pelos outros, por inserir barreiras reais (dificuldade de acesso à educação, saúde, emprego, infraestrutura) e psicológicas (acreditar que não pode conseguir, autoexclusão).

³⁰ Ler mais em: <https://www.geledes.org.br/voce-e-racista-so-nao-sabe-disso-ainda>. Acessado em 10 mar. 2021.

Quando a pessoa não atenta para as posições que ocupa numa escala de privilégio, dificilmente fica explícito se ela está colaborando, mesmo que involuntariamente, com certas atitudes e ações que reproduzem o preconceito — pois ela está operando pela lógica do viés inconsciente ou da semiformação.

É justamente por possuírem privilégios que para muitos indivíduos é difícil entender que, apesar do esforço pessoal, existem pessoas que se beneficiam deles. No caso específico de uma sociedade racista, em quantidade e frequência, são os negros e negras que carregam bagagens sem receber nenhum tipo de apoio.

Um conjunto de experimentos realizados pela primeira vez nos Estados Unidos na década de 1930 foi replicado em vários países em diferentes épocas e pode ser encontrado com certa facilidade em plataformas de compartilhamento de vídeos.

É o famoso “Teste da Boneca”, desenvolvido pelo psicólogo norte americano Kenneth Clark, em 1939, com o objetivo de identificar a assimilação do negro pelos negros dos Estados Unidos, frente à segregação racial das escolas.

Os resultados do teste foram publicados em forma de artigo científico em Nova Iorque pela Editora Leituras em Psicologia Social. Clark, junto com a sua esposa Mamie Phipps, realizou esse teste em várias escolas públicas e localizadas em bairros pobres dos Estados Unidos.

Em síntese, o teste consiste em exibir uma boneca negra e a outra branca na qual um grupo de crianças negras eram orientadas a atribuí-lhes característica, tais como: bonita, feia, boa e má. Através do teste, foi constatado que 63% das crianças negras respondentes atribuíram características positivas a boneca branca. Atribuindo a ela as características boa e bonita, e a boneca negra, feia e má.

Refeito outras inúmeras vezes com crianças com idades entre 4 e 6 anos, tanto brancas como as negras, notou-se que em geral a boneca de olhos azuis era associada a ideia de beleza e outros atributos positivos, enquanto a boneca negra foi vinculada a feiura e atributos negativos.

No final do experimento, os pesquisadores perguntam às crianças com qual das bonecas elas se pareciam — as crianças negras se enxergam na boneca negra, a dos atributos negativos. O racismo do experimento mostra como o viés inconsciente é ensinado e assimilado mesmo antes de as crianças criarem juízo crítico sobre aspectos da vida e da sociedade.

Por isso, torna-se importante refletir historicamente sobre a construção da identidade negra na Educação Infantil, numa perspectiva também política. Nesse viés, a

“cultura” de não valorização do negro cresce e aponta para a primeira infância, como lugar propício para desenvolver um trabalho de valorização da raça e quebra de preconceitos que podem se manifestar em várias situações de vieses histórico-social.

O racismo trouxe para a população negra uma invisibilidade e a colocou à margem da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de um sentimento de inferioridade em relação aos demais grupos étnicos. O que se confirma é que tudo isso influencia diretamente na formação da identidade desses sujeitos desde a infância, tendo em vista, a forma como é provocada toda essa representação e de como o racismo afeta esses sujeitos no começo e ao longo de suas vidas.

A construção da identidade étnica encontra na infância uma fase de grande aproveitamento, pois essa é uma etapa da vida onde as crianças estão mais suscetíveis à aprendizagem, visto que começam a se reconhecer enquanto seres humanos e a enxergarem o outro como ponto de referência, ou seja, através da alteridade.

Desse modo, a identidade, que como já afirmada é múltipla, vai se construindo nesse processo de relações travadas em meio à família, a escola e os demais locais de troca e convivência, adquirindo várias facetas de acordo com as situações que são proporcionadas a essas crianças.

Dessa maneira, as referências que elas procuram devem apontar para um ideal de bondade, de felicidade e que facilita a identificação das criança em sua diversidade. A identidade possui uma forma coletiva e as crianças buscam referências nos adultos que os cercam. Referência, não determinações absolutas, uma vez que a criança não é ser passivo dentro de sua própria construção enquanto ser. A identidade é sempre socialmente atribuída, socialmente mantida e também só se transforma socialmente (KRAMER, 2013, p. 142).

A conjuntura em que o negro se encontra no Brasil alerta para uma problematização dessas ações que circulam em torno da realidade das crianças. Como seria possível a criança se identificar com o negro se só conhece um lado avesso de sua própria história? Como assumirá uma cor que não está nos ideais de beleza disseminados nas mídias sociais infantis? E o cabelo? São questões que precisam ser ressignificadas para alcançar uma efetiva identificação.

A vista disso, “Fica destacada a importância não só da posituação do “eu” para a autoestima e o desenvolvimento, como também da explicitação do “nós”, valendo-se dos referenciais ancestrais positivos nos diversos âmbitos onde essa participação tem sido ocultada” (KRAMER, 2013, p. 143).

Particularizando os impasses da construção da identidade negra na escola, os professores, os ambientes e materiais pedagógicos podem inferir nessa construção. Como abordado anteriormente, a desvalorização do negro acontece de várias formas na sociedade, acarretando em obstáculo notável para a construção e empoderamento das identidades. Segundo Gonçalves (1985), o cotidiano escolar traz bastantes revelações sobre a permanência da desigualdade entre as raças.

Então, ele aborda duas vias da omissão que fortalece o racismo: “[...] a negação de valores ligados à história e a cultura de base africana e na postura de não intervenção nas agressões e/ou nos isolamentos em relação a criança (p.146). Nenhuma dessas discussões são novas. A questão é identificarmos a ausência dessas práticas no âmbito da semiformação dos professores e professoras da Educação Infantil.

Isso porquê nas duas ocasiões o que existe é falta de conhecimento escondido pela semiformação de tantos os que estão envolvidos na vida escolar das crianças. Na primeira, porque o professor sob essa ótica não problematiza a suposta história tão conhecida dos negros. Talvez até saiba, mas para iniciar uma problematização junto com as crianças é preciso que haja longo e contínuo estudo, além de criatividade e desapego de metodologias e discursos do passado, exigindo que a saída da zona de conforto, o que é exatamente contra a lógica da adaptação dos sujeitos semiformados.

A postura passiva dos professores em sala perante episódios de intolerância racial demonstram despreparo acerca do reconhecimento do racismo enquanto prática recorrente em todos os espaços de convivência e, conseqüentemente, de como ele é prejudicial à vítima de violência étnica, seja na construção de sua identidade, em sua compreensão de liberdade de ser e autoestima, corroborando para a naturalização dessas práticas.

Posto dessa forma, percebe-se que o racismo ainda se manifesta com muito perigo e sordidez nos espaços escolares. As crianças negras, independente da esfera econômica, segundo Cavalleiro (2000), sofrem supressões no ambiente escolar por conta principalmente da sua cor ou fenótipo.

O que acontece com meninas e meninos que crescem se identificando com “a boneca mais feia”? São excluídos. A formação da mentalidade das pessoas se dá também em relação a como elas veem. Com isso, muitas mulheres e muitos homens negros são deixados de lado. São a última opção.

A discriminação de cor se manifesta de forma aberta e velada. No Brasil, a forma aberta faz parte de episódios de conflitos diretos. O número de assassinatos de jovens

negros periféricos é um triste exemplo disso. Já a discriminação velada se faz em conflitos raciais de aparência minimizada, como casos isolados de mero mal-entendido.

Evita-se falar de temáticas “conflituosas, como raça, racismo, ou mesmo usar o termo “negro”, muitas vezes com o argumento de que trazer isso à tona pode gerar ódio racial, como acontece em outros países. Algumas pessoas tentam até se esquivar do problema alegando que raça não existe. É a tendência homogeneizadora arraigada a ideia de grupo e de anulação das diferenciações propícias ao surgimento da mentalidade autoritária.

Raça é um conceito que não corresponde à realidade natural, mas sim ao mundo social. É uma forma de classificação baseada numa atitude negativa em relação a certos grupos sociais. Mesmo assim, é importante trazer a discussão da raça à tona, pois é a partir de sua noção escondida que algumas classificações impactam individual e coletivamente nas pessoas.

Apesar de os brasileiros acharem que esse seu jeito de ser e de agir, seja entre eles próprios, seja na relação à povos de outros países, ser uma forma de harmonia e de cordialidade, na verdade isso tudo apenas mostra uma vocação quase explícita de não criar conflito direto. Tudo o que é problemático e pode gerar desgaste é tratado de maneira velada, escondida. É a famigerada cordialidade.

Os efeitos dessa fuga de conflitos marcantes, como o racismo, por exemplo, são terríveis. Quem sofre racismo enfrenta obstáculos concretos no acesso aos direitos, bens e serviços. Mas há outros efeitos colaterais: baixa autoestima, problemas de aceitação, de ordem psicológica, social.

Para combater todo esse dano, para evitar que o cérebro mantenha essa impressão de que “não temos preconceitos” e deixar aflorar o que realmente se sente pelo outro, antes que a consciência entre em ação, é preciso lidar com as próprias estruturas de privilégio. Seria esse o remédio é mais sutil. A mudança da mentalidade do racismo é um esforço coletivo. O problema é que os negros parecem querer mudar isso, mas a maioria da população não.

Um lugar mais diverso, que respeita as particularidades de forma pacífica não é melhor apenas para crianças negras. Seria ideal para todo mundo. Tentar entender criticamente as situações sociais e quais privilégios estão em jogo é a melhor saída. E a supracitada alteridade, a capacidade de compreender e identificar o outro, ainda é a melhor forma de se conectar e entender o ponto de vista de quem está passando por uma situação de desprivilégio.

A escola tem um papel fundamental nisso tudo. Ela é, inegavelmente, palco de construção do conhecimento e reflexão acerca das identidades, capacitando as crianças a conhecerem e valorizarem culturas diversas, sendo capazes de avaliar e ressignificar a tendência ao “branqueamento” presente na sociedade e nas mídias por ela representada.

Por isso a relevância da formação inicial, unida a formação continuada, e as experiências dos professores e professoras. Através desse conjunto de vivências, as demandas pelo multiculturalismo serão amplamente realizáveis no contexto escolar socializador.

Deve-se, primeiro, exaltar a necessidade de conscientizar esses profissionais a ação de questionar a origem social, política, econômica ou cultural dos padrões étnicos estabelecidos social e historicamente. Isso, a luz da Teoria Crítica, afim de combater a semiformação de profissionais que estarão engajados nas trincheiras das diversidades de uma sala de aula infantil.

Quando a produção simbólica, própria do processo da cultura, distancia-se do genuíno saber popular e aproxima-se dos interesses do mercado, convertida em mercadoria pela indústria cultural, encontra-se as bases para consolidação do que, para Adorno, constitui o processo de semiformação, onde se desarticulam as condições subjetivas que possibilitam a efetivação do caráter emancipatório da Formação.

Este fenômeno de mercantilização da cultura é caracterizado por Adorno como Indústria Cultural, pois não se trata de um fenômeno cultural produzido espontaneamente pelas massas, mas sim de uma atividade econômica organizada nos moldes do capitalismo monopolista e que atua como legitimação de um padrão de dominação e integração de grupos sociais que são diferentes entre si.

Reflete o processo de sensibilização e desenvolvimento de mecanismos de defesa que tornam os indivíduos indiferentes às barbáries a que são cotidianamente submetidos, inclusive as práticas racistas. O pensamento crítico aparece, portanto, como espaço de resistência a este modelo que vigora na sociedade administrada, primeiramente buscando fundamentar a possibilidade da formação enquanto um espaço de resistência à racionalidade instrumental e, num segundo momento, voltando esta problematização para pensar o mundo da educação, entendida, em última análise, com uma mediação da proposta de formação cultural.

Considerando-se que um processo de formação dos professores e professoras da Educação Infantil, numa perspectiva educacional, possibilita análises dos elementos étnicos-raciais num contexto cultural formativo para a sociedade atual, atualizando as

identidades na conjuntura histórica de forma dialética, pela correlação dinâmica que a dimensão que contém, não apenas como forma expressiva de ser, mas enquanto realidade histórica que fala numa linguagem para além da lógica da razão instrumental e que exige outros níveis de percepção, uma outra dimensão de relacionamento do homem com a natureza e com os outros.

Já na Educação Infantil, e ao longo de toda a sua vida escolar, os alunos se depararão com todo tipo de diferença: de gênero, raça, valores, religião, expressão da sexualidade, ritmos de aprendizagem, configurações familiares, etc. Aos professores, não basta o propagar o discurso da tolerância e do respeito. É preciso se perguntar sobre a origem das atitudes discriminatórias que afetam também o mundo das crianças.

Para conviver e potencializar as diferenças com sensibilidade, de forma não hierárquica, é preciso que os professores e professoras da Educação Infantil tenham familiaridade com a diversidade, em seu sentido teórico, claro, mas também prático, afim de evitar que esses temas apareçam apenas através de projetos com duração definida, como atividades complementares, matérias optativas, como ainda parece ser habitual em várias escolas brasileiras.

Sabe-se que as questões envolvendo as diversidades e as identidades não são eficientes se forem tratadas como um conteúdo específico, em atividades desenvolvidas isoladas do cotidiano, a parte, com ações introduzidas apenas em certos momentos específicos, como em datas comemorativas, por exemplo.

O convívio cotidiano é uma boa maneira de se trabalhar comportamentos e atitudes que prezam pelo respeito aos direitos de todas as crianças. Tudo o que envolve o respeito a esses direitos pode ser abordado de jeito mais natural, inserindo-o em práticas diárias, como brincadeiras, leitura, caso as crianças já estiverem em idade de alfabetização, músicas, etc., ou seja, buscando uma linguagem que faça sentido para as crianças em desenvolvimento.

A cultura de massa tornou-se, no vocabulário da Teoria Crítica, uma manifestação cultural inautêntica, uma vez que é fruto de um movimento de massificação da cultura, ou seja, de produção de elementos culturais para satisfazer os anseios de um mercado capitalista de vender tais produtos e utilizá-los para a propagação de um ideal de vida capitalista e predominantemente consumista.

Para funcionar corretamente, a indústria cultural criou uma fórmula específica: pegar elementos da cultura erudita (a cultura de elite) e misturá-los à cultura popular (a cultura produzida pelo povo, nas periferias e fora da elite).

Quando tal mistura reproduz-se com as técnicas de reprodutibilidade, temos os elementos da indústria cultural, que atende à lógica mercadológica capitalista. Por isso, ela não faz distinção da individualidade e do gosto estético de cada pessoa e de cada cultura. A ideia é tornar todos os cidadãos uma única massa, que não tem rosto e nem individualidade e anseia o simples consumo do que a mídia lhe impõe.

Se a cultura de massa está estreitamente ligada ao consumo, as propagandas que são veiculadas na televisão e na internet (meios de comunicação em massa) têm o propósito de levar o espectador a consumir os produtos propagados, inclusive aquelas para os quais não possui estrutura formativa para compreender em seus aspectos propriamente ditos.

Não obstante, às propagandas também são veiculados ideais de vida. Do mesmo modo que as propagandas passam tais ideais, a cultura de massa também é utilizada com tal objetivo. Filmes, novelas, músicas, séries e estampas comerciais são exemplos desse tipo de cultura.

A indústria de bens de consumo aliou-se à indústria cultural para propagar os seus ideais. Nesse sentido, a indústria cultural virou uma maneira vender os produtos do mercado, além de propagar os ideais de vida burguesa do capitalismo. A cultura de massa é uma espécie de propaganda daquilo que é vendido como padrão de vida, além de ser uma espécie de produto autônomo, que sustenta a lógica do consumo capitalista.

Nesse sentido, várias distorções sociais foram provocadas concomitantemente à indústria cultural, normalizando tais inversões da realidade. Apesar do alto nível de consumo de informação, não é possível afirmar necessariamente qualquer traço de emancipação numa sociedade que evoluiu muito em sentido tecnológico, mas que continua a usar dessa evolução apenas para a promoção das relações de poder forjadas historicamente.

A utilização da razão como instrumento para algo (no caso o capitalismo), sem reflexão, pensando apenas no lucro e na autopromoção de suas expectativas de consumo. A formação dos professores e professoras, em todas as etapas de sua vida enquanto ser, não passou ilesa à instrumentalização da razão e a semiformação alienadora.

A preocupação aqui utilizada para compreender a realização das práticas inclusivas na educação para a pluralidade das identidades, pode ser estendida para todo o universo escolar, afinal, o mercado exige profissionais polivalentes, flexíveis, com conhecimentos técnicos e que possuam habilidades múltiplas.

Quem não estiver capacitado de acordo com estas exigências será excluído do processo produtivo, o que significa, noutros termos, desemprego. A educação, em todos os níveis, é vista como uma mercadoria. Como tudo na lógica do capital, foi reificada, fetichizada. Incluindo a própria formação dos professores.

A crise na educação e formação para a diversidade não é apenas um problema pontual, que de alguma forma, mais ou menos rápida, possa ser superado, mas um impasse que desestabiliza, pois parece não haver saída. Hanna Arendt nos lembra, no entanto, que a crise também representa um desafio e um ensejo:

“Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva de experiências da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (ARENDDT, 1995, p. 223).

É preciso refletir o quanto da semiformação e da instrumentalização da razão estão presentes na própria pedagogia, seus métodos, processos e linhas de ação e pensamento, dando-se maior ênfase a um saber mais aberto, amplo e genérico, tal retirando a autoridade crítica dos futuros docentes.

Nesses termos, a formação dos professores acaba sendo prejudicada e enfraquecida perante as demandas identitárias pela falta de um domínio mais efetivo sobre sua área de atividade causado por este deslocamento quanto aos assuntos e temáticas a serem ensinados.

A generalização dos saberes oferecidos na formação dos futuros pedagogos e pedagogas sufoca o conhecimento crítico, fragmentando-o, não permitindo a compreensão mais aprofundada daquilo que se ensina, criando um saber mais difuso, fraco e que, como repercussão, tende a formar crianças sem a necessária base para a convivência plural com as diferenças.

Diferentemente desta formação utilitarista, a Teoria Crítica apresenta uma outra visão a respeito da educação, uma visão que pode guiar um novo modelo de formação de professores. Isso porque a realidade sociocultural no mundo ocidental revela uma constelação na qual a volta para “Auschwitz” ainda não é exclusiva. A permanência do racismo é prova concreta disso. Antes de construir grandes projetos de aprendizagem para

um futuro virtual cabe aos professores a tarefa de formar os alunos e, igualmente, os adultos para assumir sua maioria político-social e cultural-pessoal.

Encontra-se, exemplarmente, no conceito do “programa crítico reflexivo” (LIBÂNEO, 2002, p. 76) enquanto “reflexão dialética” (idem, pág. 57) uma condensação de questões teóricas e práticas relevantes a partir da Teoria Crítica: o trabalho do professor é sempre vinculado com contextos políticos e socioculturais; ele é imbuído na dialética entre ação instrumental e comunicativa; ele precisa do contexto teórico de uma cultura crítica, que “propicia a autonomia” (ibidem, pág. 76s.).

Para Adorno (1995), é necessário pensar a Educação como geradora da autorreflexão, pois somente ela pode fomentar o esclarecimento cultural, a resistência aos modismos e à instrumentalização da razão. O profissional deve ter sólida formação para poder identificar às pressões existentes em nossa sociedade e fazer escolhas capazes de resistir a estas pressões, a formação do indivíduo deve ser crítica e reflexiva para que possa ultrapassar os valores imediatistas defendidos pelo mercado.

Partindo de Kant e Adorno, caracteriza-se a tarefa essencial dos professores nas sociedades democráticas: formar a subjetividade e a autonomia. Mas, por subjetividade não se entende a “nômada isolada” e autossuficiente no seu mundo interior, modelo cartesiano do “professor reflexivo” individualizado.

“Esta autonomia não pode ser entendida como um espaço interior isolado das circunstâncias culturais, uma vez que nenhuma identidade pode ser concebida ou construída independentemente dos espaços públicos, nos quais sempre já estão presentes determinados conceitos como igualdade e altruísmo” (GOERGEN, 2001, p.164).

Em consequência, ética e moral não são “valores humanos” por natureza, eles se formam no processo educativo da adaptação das normas culturais e de resistência contra elas. Neste conflito, a criança desenvolve sua própria ética, estabelece a autonomia do Eu e aprende que a validade universal do seu agir segue de um processo de aprendizagem intersubjetivo.

Essas considerações sobre um conceito dialético de reflexividade têm como referência principal a definição fundamental de Marx sobre o conceito dialético de sujeito na VI. Tese sobre Feuerbach: “*A essência humana não é algo abstrato, imanente ao indivíduo singular. Em sua realidade é o conjunto das relações sociais*”.

Os professores não agem de uma maneira “neutra”. Eles “estruturam a natureza do discurso”, agem e interagem em contextos conflituosos e intervêm incessantemente

em situações socialmente produzidas. Estes “saberes sociais” são inseparáveis dos “saberes docentes” (TARDIFF, 2002) e conferem à docência uma dimensão sócio-histórica. O “trabalho pedagógico” não se concentra somente na execução da docência, mas incorpora o “trabalho intelectual”.

No entendimento de Giroux a “categoria de intelectual é útil de diversas maneiras” (GIROUX, 1997, p. 161): 1. os professores agem como “profissionais reflexivos” ao integrar a teoria e a prática; 2. no processo da conceitualização e do planejamento pedagógicos eles assumem o papel do crítico teórico “das ideologias tecnocráticas e instrumentais”; 3. um intelectual crítico-reflexivo entende o trabalho pedagógico na “maneira de unir a finalidade da educação dos professores, escolarização pública e treinamento profissional” ao interesse de desenvolver uma “sociedade democrática”; 4. os professores contextualizam seu trabalho nas suas “funções sociais concretas” enquanto intelectuais que trabalham para a inclusão social.

Os professores que intervêm em “espaços públicos democráticos” se tornam na sua autocompreensão e em seu papel público em “intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p.163) enquanto profissionais de educação críticos, reflexivos e comunicativos.

Na análise das práticas pedagógicas na sala de aula, porém, não encontramos tais condições para o entendimento mútuo entre professores e alunos: o professor tem que assumir o papel de ensinar, examinar e selecionar os alunos no sistema educacional político-burocrático, estabelecendo uma relação de dependência pessoal na sala de aula que nega uma comunicação igualitária mútua entre atores livres.

Consequentemente, a teoria crítica aponta não somente para a reflexão sobre a relação dialética do educador com o mundo exterior, não deveríamos esquecer sua relação com seu próprio mundo interior, na autorreflexão sobre os “tabus” (ADORNO, 1995) que conduzem, inconscientemente, seu agir pedagógico.

Sobreira (1998) chama a atenção para a questão da orientação cognitivista da reflexividade dialética, afirmando que quando ela não inclui a disposição psíquica dos professores para a execução da sua profissão e nem analisa as relações psicológicas entre professores e alunos, corre o risco de reproduzir um agir instrumental. Se isso acontece no agir dos professores, parte dessa cadeia está ainda em seu processo formativo, ou seja, na universidade.

A “crença” na pedagogia científica de atividades cognitivas pode supervalorizar um domínio do professor na “sua” aula, onde a existência de sentimentos afetivos é

negada. “A ambiguidade de sentimentos de alunos não é aceita pelo professor como seu problema. No seu ponto de vista, isso é algo que não lhe diz respeito, pois seu campo de atuação restringe-se à dimensão racional e questões objetivas” (ZUIN, 2003, p.422).

Inconscientemente reproduzem-se na escola os conflitos psíquicos familiares. A criança, retirada da proteção emocional da família, sofre na escola “pela primeira vez de um modo chocante e ríspido, a alienação; para o desenvolvimento individual dos homens a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social” (ADORNO, 1995, p.112).

Para os alunos torna-se impossível a superação deste complexo e eles não têm outra chance além de se identificar e submeter-se aos professores que, finalmente, regridem para o papel de “produtores massificados da compulsão ao conformismo, contra a qual se dirige o Ego-Ideal das crianças ainda não comprometidas” (ADORNO, 1992, p.67).

Na sua práxis pedagógica eles têm que reprimir seus impulsos afetivos. A situação fica pior caso os professores articulem cognitivamente um discurso crítico-reflexivo, mas reproduzam no seu agir prático um tipo de violência simbólica pedagógica, como o pagamento das relações plurais de identidade étnica. Desta maneira, a dimensão psíquico-afetiva da relação professor-aluno se contradiz das intenções político-pedagógicas previstas e amparadas por vasta legislação já abordada.

Entende-se que “sem a elaboração (no sentido da elaboração do passado, Adorno 1995 - anotação do autor) dos processos inconscientes determinantes do ser professor”, (SOBREIRA, 1998, p.213), o confronto necessário entre as realidades externa e interna no processo de formação continua sendo reprimido.

Para ser um fator significativo no processo da desbarbarização do mundo, o trabalho dos professores deve superar seu isolamento na sala de aula, a restrição no mundo da escola, mas ao mesmo tempo se dedicar à reflexão do mundo interior das relações imediatas com os alunos. Nisso, a sociologia da infância tem grande valor.

A universidade tem oferecido, nestes termos, uma formação utilitarista advinda da racionalidade técnica, que tem por finalidade se opor a razão crítica para atender às necessidades da prática profissional, deixando em segundo plano a formação espiritual (em sentido kantiano) e epistemológica dos futuros professores e professoras.

Marcuse (1979, p. 111) comenta: “[...] a racionalidade está a serviço da rentabilidade, a qual está orientada pelo cálculo sistemático e metódico do capital”. Os consumidores se tornam o objeto principal da indústria cultural, trazendo assim uma semiformação através dos conceitos influenciados por esta lógica. Zuin analisa que:

A lógica do equivalente acaba por fundamentar os alicerces do raciocínio dicotômico que consagra os rótulos daqueles que são considerados "perdedores" ou "vencedores", por exemplo. Dificulta-se a sobrevivência do pensamento crítico numa sociedade em que os indivíduos se transformam em "caixas de ressonância" de mensagens que seduzem pelo incentivo à integração, muitas vezes cega, a um coletivo regido por uma palavra de ordem autoritária (ZUIN, 2011, p. 11).

A semiformação está no centro da invisibilidade ou das distorções praticadas em relação as identidades dos grupos historicamente marginalizados. O sistema educacional atual, supostamente edificado sobre a pretensão de favorecer a vivência cidadã, trata apenas de formar indivíduos para se submeterem passivamente ao processo da lógica de mercado.

É preciso reafirmar que os indivíduos capazes de cometerem atos bárbaros são aqueles que não realizaram uma reflexão interna, são “carentes de reflexões sobre si mesmos” (ADORNO, 1995). A solução é a própria educação, mas somente quando esta possibilita a autorreflexão.

A educação não está relacionada à modelagem de pessoas, tão pouco à simples transmissão de conhecimentos. Educação está vinculada com o esclarecimento, com a formação de uma consciência verdadeira, crítica, com busca pela autonomia, pela emancipação, pela superação dos antagonismos.

“[...] concebo como sendo educação [...] não a assim chamada modelagem de seres humanos, porque não temos direito algum de modelar pessoas a partir do exterior, mas também não a mera transmissão de saber, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, e sim a produção de uma consciência verdadeira. Esta teria grande significado político; podemos dizer que sua ideia é politicamente impositiva. Isto é, uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995, p. 141-142).

O “neoprodutivismo” é o conceito recorrente deste universo e traz consigo a ideia do desenvolvimento de novas competências que sejam úteis ao mercado. Neste cenário, qual é a utilidade de uma consciência crítica, plural, democrática e de um ensino capaz

de favorecer o questionamento do saber técnico e de práticas excludentes? Nenhuma. Segundo Adorno,

“Não se sabe com certeza como se verifica a fetichização da técnica na psicologia individual dos indivíduos, onde está o ponto de transição entre uma relação racional com ela e aquela supervalorização, que leva, em última análise, quem projeta um sistema favorito para conduzir as vítimas a Auschwitz com maior rapidez e fluência, a esquecer o que acontece com essas vítimas em Auschwitz” (ADORNO, 1995, p. 133).

O saber se torna uma aquisição e pode se igualar a coisas, “pessoas que se enquadram cegamente em coletivos convertem a si próprios em algo como um material, [...] Isto combina com a disposição de tratar outros como sendo uma massa amorfa” (ADORNO, 1995, p. 129).

Para Benjamin, a pobreza da experiência atribuída pela modernidade consistiu na impossibilidade da *erfahrung* (experiência autêntica), ou seja, em uma barbárie na incoerência da comunicação de experiência coletiva, no entendimento da leitura e na compreensão de mundo.

Sendo assim, a ausência desta experiência autêntica evidencia um modo de perceber a Modernidade e suas manifestações simbólicas secundárias e irrelevantes, segundo este autor, a experiência, nos tempos modernos, foi substituída pela *erlebnis* (experiência inautêntica) a vivência do indivíduo isolado.

Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1985, p. 115).

Para alterar tal contexto, a universidade deve formar o futuro professor para que este tenha consciência crítica e autônoma e não proporcionar ao licenciando um simples saber técnico/instrumental. Obviamente não se trata de abandonar os saberes acadêmicos ou científicos, como que em um retrocesso à mistificação das relações. Trata-se, na verdade, de reforçar a formação dos professores, destacando o projeto sociológico e filosófico dessa trajetória.

O curso de pedagogia, bem como as licenciaturas, deve oferecer condições para cultivar a capacidade reflexiva do professor. “O pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso, tem de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar” (ALARCÃO, 1996, p. 9), possibilitando uma formação que articule teoria e prática e não, simplesmente, a prática pela prática.

“A reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano” (ALARCÃO, 1996, p. 3)

Ancoradas neste preceito, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) estabelecem, no art.8º §2º II, que se deve “reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças”, isto precisa estar evidenciado nas propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, garantindo às crianças acesso aos diversos processos de conhecimento e aprendizagem. Porém, como afirma Lucimar Rosa Dias,

“é sabido que só as leis não bastam para alterar as práticas pedagógicas é necessário o engajamento, o aprendizado e o comprometimento pessoal dos professores/ras. Não é possível o Brasil construir uma política educacional igualitária, que eduque crianças e jovens para valorizarem a diversidade e construírem uma sociedade em que a democracia racial seja um fato e não um mito, sem a participação efetiva dos profissionais da educação” (DIAS, 2014, p. 208).

Segundo Dias, “a finalidade dos que atuam na perspectiva de uma educação multicultural e antirracista é que esta seja de fato emancipatória” (2014, p. 209). A intenção é de assegurar para todos a possibilidade de encontrar nos ambientes educacionais um lugar no qual se aprenda de forma sistemática, planejada e organizada que as diferenças raciais e culturais são construídas socialmente, para desconstruir a ideia de inferioridade atribuída a determinados grupos.

De fato, os cursos de licenciatura, especialmente os de Pedagogia que formam profissionais para atuarem na educação infantil, não estão dando a devida importância às questões relativas à identidade racial” (2014, p.210). Em geral, ainda são ações pontuais,

realizadas na formação continuada (ainda que de forma opcional ou secundária) e não na inicial.

Partindo da perspectiva de que é necessário investir em momentos formativos que ajudem os profissionais que atuam na educação infantil a desconstruir o imaginário negativo sobre a população negra, afim de romper com as hierarquizações supracitadas, é fundamental que os departamentos de educação das universidades desenvolvam ações formativas cujo objetivo será construir, junto a profissionais dessa etapa, possibilidades de repensarem suas práticas pedagógicas desconstruindo o eurocentrismo nelas naturalizados, colaborando na formação de outras representações sobre as populações silenciadas pela branquidade normativa (GIROUX, 1999).

É preciso entender também, a luz do que disse Dias (2014), que cada área da diversidade requer instrumentos e ações distintas e só quando tratamos de suas especificidades é possível instrumentalizar os professores e professoras a produzirem um currículo que trabalhe em prol educação e conduza a mudanças concretas no cotidiano das escolas e centros de educação infantil no que tange as práticas que promovam a inclusão sem discriminação.

“é necessário trazer para as práticas conhecimentos que colaborem para que as crianças construam uma ideia positiva de diversidade e rompam com os estereótipos, preconceitos e discriminações construídos socialmente” (DIAS, 2014, p. 216).

Uma das grandes contribuições epistemológicas legadas pela professora Lucimar Rosa Dias deu-se através das experiências de formação continuada com professoras da educação infantil, como ações de extensão no âmbito do Grupo de Estudos em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que teve por objetivo desenvolver práticas pedagógicas com foco na diversidade étnico-racial para a efetivação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e também das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004).

O estudo resultou em um artigo de 2017, intitulado “Educação infantil e a diversidade étnico-racial: experiência de formação e seus desafios”. Com base em suas reflexões, que segundo a autora seria parâmetro para novas atividades formativas, após três anos de observação, teria sido possível consolidar alguns princípios orientadores para a formação de professores/ras com foco na diversidade étnico-racial, quais sejam:

- Trabalhar a diversidade como um valor humano;
- Garantir o eixo da ludicidade na abordagem da diversidade étnico-racial na educação infantil;
- Desenvolver metodologias que subsidiem experiências com foco na diversidade étnico-racial na educação infantil;
- Incentivar a reorganização do currículo por meio de projetos didáticos;
- Organizar momentos em que os professores e professoras possam experienciar algumas práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças (DIAS, 2014, p. 224).

3.1. A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E AÇÃO COMUNICATIVA NA FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE.

Mesmo que a pedagogia tenha se consolidado como campo próprio de saber, a sua raiz ainda firma sua origem no próprio pensamento filosófico. As perguntas filosóficas sempre estiveram presentes, mesmo que implicitamente, nas mais variadas áreas das ciências. Marilena Chauí afirma que,

“as ciências pretendem ser conhecimentos verdadeiros [...] Ora, todas essas pretensões das ciências pressupõem que elas acreditam na existência da verdade [...] Verdade, pensamento, procedimentos especiais para conhecer fatos, relação entre teoria e prática, correção e acúmulo de saberes: tudo isso não é ciência, são questões filosóficas [...] Assim, o trabalho das ciências pressupõe, como condição, o trabalho da Filosofia, mesmo que o cientista não seja filósofo” (CHAUÍ, 2004, p.13)

A filosofia torna-se importante para formação dos professores e professoras porque, na prática, eles terão necessidade intrínseca de pensar, mesmo dentro de estruturas rígidas. Logo, os professores devem expressar o seu pensamento, de acordo com o lugar que ocupa nas relações de afetos ou nas intersubjetividades.

O que está sendo dito não tem como finalidade exigir que os pedagogos e pedagogas se tornem filósofos, mas que compreendam que, em um trabalho intelectual multidisciplinar, a filosofia vem como uma das formas de apreender as relações estabelecidas no mundo, trazendo uma reflexão profunda das problemáticas existentes no contexto social, como que uma luz para saída da semiformação.

Envolto na filosofia, os professores de Educação Infantil são capazes de formar uma visão crítica de si mesmos, dos outros e da sua própria atuação profissional na

Educação para a inclusão. Nesta altura, poderão questionar a própria educação, a diversidade, as identidades, a infância, tomando uma atitude filosófica, porque esse questionamento é de natureza filosófica. ,

Essas indagações remetem ao fazer, aos métodos e objetivos da psicologia, logo trata-se de uma área chamada Epistemologia. A Epistemologia, em seu sentido restrito, é um ramo da filosofia que se ocupa do conhecimento científico; é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. Portanto, um educador que interroga a sua própria ciência, coloca-se em uma situação filosófica, mesmo não sendo filósofo.

Trata-se, portanto, de um alargamento crítico em relação ao conhecimento que ele possui, a partir de teorias e autores da filosofia que colaboram para as ciências humanas, potencializando a formação do psicólogo.

Enfim, a dimensão filosófica na educação é inquestionável. Afinal, o papel do educador se compara à função de um filósofo, que tem a tarefa de instigar (em si mesmo e nos outros) o pensamento reflexivo e crítico em relação aos problemas que a realidade vivida apresenta, a fim de encontrar soluções racionais e eficazes para tais questionamentos. Mas onde isso se encaixa na formação dos professores para as questões étnico-raciais?

No início de sua obra principal, “Teoria do agir comunicativo”, Habermas afirma que o pensamento filosófico se originou na reflexão sobre a razão encarnada na cognição, fala e ação; e a razão permanece sendo seu tema básico. Não seria uma surpresa, então, descobrir que o conceito de racionalidade é o fio condutor para sua análise de processos de aprendizagem.

Outra característica marcante do pensamento de Habermas é sua defesa do “projeto da modernidade” diante das críticas feitas pelos pensadores pós-modernos. Por mais que a modernidade tenha trazido problemas para a humanidade, Habermas tenta analisar, no que ele chama (seguindo Weber) “o processo da racionalização da sociedade moderna”, um potencial para a emancipação humana.

Enfatiza a necessidade de completar esse projeto sem abrir mão do que já se conseguiu, não somente em termos de conhecimento, mas também de liberdade subjetiva, da autonomia ética e da autorrealização, do direito igual de participação na formação de uma vontade política e do processo formativo que se realiza através da apropriação de uma cultura que se tornou reflexiva. ,

É esse processo, compreendido como processos de aprendizagem desencadeados ao longo da História, mas especificamente na modernidade, que poderia ser considerado um dos fios condutores do pensamento desse filósofo e teórico social.

Por isso, a educação, no seu sentido mais amplo de processos de formação, é um tema central no pensamento habermasiano. Habermas busca compreender o processo de evolução social como um duplo processo da diferenciação e complexificação dos subsistemas econômico e administrativo e, ao mesmo tempo, potencialmente, também como uma expansão de processos de reflexão e aprendizagem e, portanto, de criação de uma cultura com um potencial para resolver problemas através de processos de aprendizagem.

No entanto, essa análise não está conduzida a partir de uma avaliação das instituições e práticas educacionais. Aliás, o pensamento de Habermas não pode ser utilizado para analisar a prática pedagógica na escola e somente indiretamente para analisar a estrutura da educação e as políticas públicas para a educação.

Para ele, a educação deveria ser compreendida no sentido mais abrangente possível, abrigando processos de formação social, cultural e científico, em todos os espaços onde acontecem. Em outras palavras, educação deveria ser entendida como *Bildung* [formação], um conceito central à educação moderna.

O mecanismo central de aprendizagem é a forma reflexiva da ação comunicativa, ou seja, a racionalidade discursiva. É pelo exercício da racionalidade que será possível construir conhecimento confiável e normas morais universais.

Aprendizagem também acontece no nível ético, ou seja, na deliberação sobre uma forma de vida específica e sua concepção de uma vida boa e seus padrões estéticos, bem como no nível pessoal, no sentido de uma reflexão sobre o projeto da vida do indivíduo.

Processos de aprendizagem, nesse sentido, são concebidos como soluções de problemas nesses níveis da vida humana, portanto contribuindo para a racionalização do mundo da vida e, portanto, a autonomia individual e a emancipação social.

Essa atitude reflexiva exige que a pessoa tome distância de si mesma e, nessa atitude, reflète-se, de modo geral, a racionalidade inerente à estrutura e ao procedimento da argumentação. Por isso, a racionalidade discursiva – que se origina na racionalidade comunicativa – é privilegiado na teoria habermasiana.

É na análise da linguagem, especificamente na sua teoria da pragmática formal, que Habermas localiza a competência comunicativa necessária para a aprendizagem. Ou seja, processos de aprendizagem dependem das estruturas gerais da comunicação

linguística, que são universais e, sobretudo, são a condição da possibilidade de uma reflexão crítica e da construção do conhecimento.

Além disso, alcançar entendimento mútuo no agir comunicativo é, para Habermas, um mecanismo que socializa e, ao mesmo tempo, individua o sujeito. Essa ideia é a chave para explicar a formação da identidade do indivíduo.

Esse processo é simultaneamente ontogenético [relacionado à formação do indivíduo] e filogenético [relacionado à formação dos homens ao longo da história]. Ou seja, a interação entre indivíduos constrói as estruturas intersubjetivas de uma sociedade, enquanto os recursos dessas estruturas são mobilizados no agir comunicativo para formar o indivíduo.

Além disso, sociedades complexas, bem como indivíduos descentrados – a despeito das tendências atuais da fragmentação de ambos – podem, contra as formulações pós-modernas, formar uma identidade racional e autônoma.

Habermas dá muita ênfase à argumentação como o mecanismo principal de aprendizagem, no entanto, o sujeito que participa em processos argumentativos tem que ser um sujeito autônomo e racional, ou seja, um Eu reflexivo. Aqui encontramos outro conceito importante no pensamento de Habermas: a identidade pós-convencional.

Se a possibilidade de emancipação depende, para Habermas, da racionalização do mundo da vida que, por sua vez, depende do fortalecimento da ação comunicativa, especificamente de sua “forma reflexiva” – o que Habermas chama de Discurso –, a formação de um ego autônomo – compreendido como um Ego não coagido que seja idêntico a ele mesmo – que está organizado simbolicamente – tem que ser explicado como algo gerado comunicativamente.

Processos de ação comunicativa têm como uma de suas funções a construção recíproca da sociedade, da cultura e da personalidade (componentes estruturais do mundo da vida) pelas interações mediadas pela linguagem.

O importante aqui é que esse espaço é pré-estruturado simbolicamente e linguisticamente constituído pela interação entre agentes capazes de falar e agir, interagindo um com o outro. E é onde começa a ganhar espaço a ideia da criança enquanto um ser capaz, dentro de suas condições próprias, de ser agente comunicativo.

É importante salientar que a sociedade e o indivíduo se constituem reciprocamente através do agir comunicativo. A reprodução do mundo da vida é alimentada através das contribuições do agir comunicativo, enquanto a última é alimentada, simultaneamente, através dos recursos do mundo da vida.

“A ação política pressupõe a possibilidade de decidir, através da palavra, sobre o bem comum. Esta acepção do termo ‘política’, somente válida enquanto ideal aceito, guarda uma estreita relação com a concepção de política defendida por Habermas. Em particular, com o modelo normativo de democracia que este desenvolveu no início dos anos de 1990 e que inclui um procedimento ideal de deliberação e tomada de decisões: a chamada política deliberativa” (VELASCO ARROVO, 2003, p. 93.)

Em suma, há uma interação entre participantes no agir comunicativo, que é o mecanismo central não somente na socialização do indivíduo, mas também na (re)produção de tradições culturais e normas sociais. Tradições culturais, sociedade e o indivíduo são constituídos reciprocamente. Uma tradição cultural está mantida através da apropriação e desenvolvimento do conhecimento cultural por pessoas.

Assim, as pessoas (re)produzem a cultura, inclusive a do racismo. Mas, também, a cultura representa um recurso para as pessoas, porque cada tradição cultural é um processo educativo (*Bildung*) para sujeitos capazes de fala e ação que são formadas dentro dela, na mesma maneira que pessoas, por sua vez, mantêm a cultura viva.

O mesmo processo recíproco acontece entre pessoas e a sociedade, concebida como ordens sociais normativas. Ou seja, tais ordens são sempre ordens de relações interpessoais, constituídas através dos mecanismos da coordenação de agentes, principalmente o agir comunicativo.

Mais uma vez, a sociedade e o indivíduo constituem-se um ao outro reciprocamente. Cada processo de integração de contextos de ação é simultaneamente um processo de socialização de sujeitos, que são formados nesse processo e que, por sua parte e na mesma medida, renovam e estabelecem a sociedade como a totalidade de relações interpessoais ordenadas legitimamente.

No modelo de ação comunicativa, alcançar entendimento mútuo através da linguagem é também considerado um mecanismo para coordenar ação entre indivíduos e, portanto, para a integração social. O mecanismo de coordenação de ação é um processo discursivo de alcançar um entendimento mútuo. É através dessa forma reflexiva do agir comunicativo que se dá a racionalização da sociedade.

Aprendizagem, nessa teoria, é concebida como a resolução de problemas e conflitos, bem como a articulação de um projeto de vida pessoal. Conhecimento sobre o mundo empírico, por exemplo, por mais que não precise do uso comunicativo da

linguagem para ser formulado em proposições, precisa da racionalidade discursiva para ser justificado.

Quando um ator enfrenta uma realidade recalcitrante, suas crenças tidas-por-verdadeiras são sujeitas a um processo de justificação, que envolve o ator e pelo menos mais uma pessoa, no qual são ou resgatadas ou rejeitadas e, portanto, substituídas por outras.

Além disso, agimos no mundo social a partir de um conjunto de normas sociais consideradas legítimas. Aqui, nossa ação falha quando não está aceita por outro. Nesse caso, precisamos alinhar as normas que subjaz a nossa ação às prescritas normativamente para todo mundo numa comunidade. Ou, num nível mais profundo, podemos problematizar as normas sociais, elas mesmas, para avaliar se expressam os interesses generalizáveis dos membros da comunidade e merecem aceitação, ou seja, se o contexto normativo pode ser justificado e, portanto, considerado legítimo.

Por final, há a possibilidade de um descompasso entre a forma de expressar nossa subjetividade e as verdadeiras experiências que temos, bem como entre nossos desejos e sentimentos e nossas ações.

Aprendizagem, nesse caso, se dá pelo ajuste de nossos desejos e sentimentos aos padrões de valor da nossa cultura; pelo ajuste entre as maneiras de expressar esses aspectos de nossa natureza interior e as experiências internas que temos, de fato; e pelo ajuste de nossas ações com os desejos e sentimentos que expressamos.

Talvez o maior desafio do pensamento habermasiano para a educação, hoje em dia, seja o de compreender o processo educativo como a formação simultânea do indivíduo como um indivíduo insubstituível, com sua identidade pessoal e projeto da vida, também como um membro de um grupo social e cultural qualquer, com sua identidade cultural, étnica, racial etc., bem como cidadão, ou seja, um membro de uma comunidade política maior, que abrange os grupos sociais diferenciados.

Tal formação concentra no desenvolvimento da competência comunicativa, necessária para o agir comunicativo, o mecanismo responsável tanto para a reprodução de tradições culturais, formas de conhecimento e normas morais, bem como sua transformação. Aqui entram as inúmeras constatações da Sociologia da Infância.

A luz de suas constatações, a Sociologia da Infância deve se fazer marcadamente atuante na formação inicial dos professores e professoras, uma vez que suas indagações e desfechos são riquíssimos no norteamo das práticas pedagógicas, inclusive às

destinadas aos saberes e relações étnico-raciais, ao reconhecer a capacidade das crianças enquanto seres dotados de autonomia e racionalidade.

Como primeira etapa do processo de aprendizagem e de constituição do ser humano enquanto sujeito social, a educação infantil, seguindo os princípios da Lei de Diretrizes e Bases, deve também responder às necessidades das crianças, envolvendo-se em debates sociais contemporâneos e emergentes relacionados as diversidades, como as relações de gênero, de classe social e as questões étnico-raciais, colaborando para a inclusão de grupos historicamente discriminados e com o combate do preconceito e do racismo que ainda assolam a sociedade brasileira no século XXI, seja de forma tácita ou explícita.

Nesse sentido, foram elaborados documentos que incluem diretrizes, orientações e propostas educativas que acataram a Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e que devem ser inseridas ao currículo escolar da educação infantil, afim de corroborar com a ideia da existência de várias infâncias e, conseqüentemente, de muitas identidades possíveis.

Discutir o papel da escola e do professor de educação infantil como mediadores dos saberes sobre a história e cultura africana e afro-brasileira é também compreender a circulação dos sentidos atribuídos pelas crianças às relações étnico-raciais na escola e problematizar essa vivência no contexto escolar, na perspectiva das culturas da infância.

Nisto, compreende-se que os estudos da Sociologia da Infância são fundamentais por desconstruírem a ideia de uma natureza infantil, abstrata, supostamente universal, identificando as infâncias no meio social e cultural e enfatizando a criança como sujeito de sua história e também produtora de cultura.

No debate sobre culturas infantis é incorporada a ideia de que as crianças elaboram modos de ser, fazer e sentir sua própria vida. Compreende-se que elas estão expostas as tensões sociais, sejam elas de caráter político, econômico ou étnico-raciais. Ao assumir a criança enquanto porta de entrada para a compreensão da realidade social, a Sociologia da Infância entende a diferença como algo indispensável para a compreensão da infância.

Concebe-se que as crianças não nascem racistas, portanto, é necessário investigar até que ponto as abordagens sobre cultura e identidade africana e afro-brasileira nos espaços da educação infantil estão colaborando para impedir as vivências e experiências envoltas na cultura e/ou a produção cultural do negro, o seu papel social e histórico, a sua

atuação política na construção econômica do país e o resgate de sua identidade africana, de suas visões de mundo, de sua religiosidade e seus símbolos.

Ao abordar a educação infantil dentro da compreensão de que as crianças são dotadas de criatividade, autonomia e racionalidade, compreende-se, então, esta etapa basilar da formação institucionalizada, como um local de produção, do conhecimento, de cultura própria do grupo ali envolvido. A educação é percebida como um processo de diálogo, em sentido análogo ao pensando por Habermas, de conhecimento com o mundo e com os outros. Portanto, a escola é, para tantas crianças negras, o primeiro lugar de problematização da identidade étnico-racial.

A infância deve ser compreendida como uma forma particular e distinta de uma estrutura social (QVORTRUP, 2001). A questão que se levanta é como as crianças e seus professores, inseridos numa cultura fortemente marcada pelo desenraizamento e a obliteração do pertencimento étnico-racial, interpretam as identidades étnico-raciais vivenciadas no contexto escolar da educação infantil e de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas colaboram para a compreensão das múltiplas realidades e para a convivência e valorização da diversidade.

Sobre isso, Philippe Ariès (1981) afirmou que, até o século XII, era desconhecida a representação de crianças em obras de arte, o que seria, segundo ele, pode ser tomado como um evidente sinal da ausência de atenção dada a este ser-aí.

“Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É impossível que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade (p. 50). A criança (...) não estava ausente da Idade Média, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era o modelo de um retrato, de um retrato de uma criança real (p. 56). A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII” (ARIÈS, 1981, p. 65).

Foi apenas na Renascença e na Modernidade que ocorreu a formação de uma preocupação teórica e prática com a infância, ou seja, a sua descoberta. Talvez por isso a Sociologia da Infância ainda seja um fenômeno mais recente e, conseqüentemente, relegado nas bases formativas dos futuros professores e professoras da Educação Infantil.

Na França, ela nasceu do saturado campo da Sociologia da Educação. Já na Inglaterra e nos Estados Unidos, advém dos estudos feministas e da Antropologia, no

contexto do final do século XIX que, em meio a um a industrialização crescente, acompanhada também da urbanização e a imigração, emergiu um interesse pelos problemas da criança.

A Sociologia da Educação permaneceu durante um longo período presa às definições durkheimianas de imposição dos valores adultos sobre as crianças, levando estas a permanecerem no silêncio, emudecidas pela autoridade etária, em uma posição marginalizada e passiva diante do imponente mundo dos adultos.

Educar a infância passou a significar moralizá-la, processo longo e dificultoso, de inscrição do “Outro” na psique infantil, de modo que ele seja internamente encarnado nessa voz imperativa de comando, vigilância, repreensão e punição (DURKHEIM, 1971).

“a educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio espacial a que a criança, particularmente, se destine” (DURKHEIM, 1972, p.41.)

Educar seria, portanto, inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade, a saber: o espírito de disciplina, onde se desenvolve o gosto pela obediência à autoridade, o espírito de abnegação, onde a individualidade se perde frente ao coletivo e a autonomia da vontade, onde se obedece ao outro com conhecimento de causa (FERNANDES, 1996).

Como se pode perceber, a Sociologia não tinha reservado às crianças uma atenção específica, já que elas sempre eram estudadas como um fenômeno interligado à escola, à família, e atreladas à discussão sobre uma socialização apenas como forma de transmissão dos valores do mundo e da cultura adulta.

A criança imaginária seria, portanto, maleável, moldável, educável pelo efeito da ação eficaz e competente do educador (FERNANDES, 1996). A criança era, e ainda é em função das permanências, vista como um recipiente, um ser abstrato, sem localização social, descontextualizada, homogênea, cabendo a escola a responsabilidade por moralizá-las. Se essa mentalidade persiste no imaginário formativo dos professores, a vasta legislação adornará mais um projeto impraticável.

Afim de formar professores e professoras capazes de atuar para a diversidade, sem cair nas artimanhas da semiformação, é preciso rever o papel da chamada educação

negativa³¹, no qual a ação da educação seria o de preservar uma natureza ingênua, pura e inocente das crianças.

Não se conhece a infância; no caminho das falsas ideias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (...) Começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda certeza não os conheceis (...) (ROUSSEAU, 2004, p. 4).

É impossível não reconhecer as contribuições de Rousseau. Foi ele quem capturou, de maneira inédita, a transformação histórica e cultural que o capitalismo industrial e a ascensão da burguesia impuseram à concepção social da infância no século XVIII, compreendendo a infância como um tempo a parte, em que a natureza humana, ainda não corrompida pela sociedade, guardava toda sua pureza e inocência e que, por isso, deveria ser preservada (MUNIZ, 2002).

Reconhecido isso, na contemporaneidade, sob ótica da Sociologia da Infância, trava-se um embate caloroso contra essa ideia de uma natureza infantil que separa a criança de uma existência concreta. O objetivo tem sido o de desnaturalizar a infância, buscando o seu significado social.

Em linhas gerais, segundo Manuel Sarmiento (2008) “[...], o sentido da Sociologia da Infância reside, em última instância, em compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância” (p. 2). Segundo ele,

“(...) na verdade, ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina” (SARMENTO, 2008, p.3)

Esse campo do conhecimento consagra à criança o papel de sujeito e protagonista da história e dos processos de socialização. A criança é compreendida como sujeito social capaz de se atribuir significados, sentidos e cultura própria e inusitada ao longo do seu processo de desenvolvimento enquanto ser.

³¹ Aqui, Rousseau se opõe ao que chamou de educação positiva, que forma a inteligência prematuramente e impensadamente, combatendo a educação tradicional que, em nome da civilização e do progresso, obriga os homens a desenvolverem na criança a formação apenas do intelecto em detrimento da educação física, do caráter moral e da natureza própria de cada indivíduo.

A infância passa também a ser considerada sob aspecto social e histórico e a criança não é mais entendida como um “ser essencial”, universal e não histórico. Lava-se ainda em consideração os fatores de heterogeneidade entre elas próprias, como classe social, gênero, etnia, raça, religião, etc., tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças e as inserem em realidades múltiplas e plurais.

(...) atravessada por contradições e desigualdades, seja no plano diacrônico, seja no plano sincrônico. No plano diacrônico, essas diferenças e contradições ocorrem a propósito das várias e sucessivas imagens sociais atribuídas sobre a infância e os vários papéis sociais atribuídos. No plano sincrônico, essas [...] diferenças e contradições operam por efeito da pertença a diferentes classes sociais, ao gênero, à etnia, ao contexto social da vida (urbano ou rural), ao universo linguístico ou religioso de pertença, etc. Em sua, a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais. A análise da homogeneidade mobiliza um olhar macro-sociológico, atento às relações estruturais que compõe o sistema social e a análise da heterogeneidade convida à investigação interpretativa das singularidades e das diferenças com que se atualizam e “estruturam” (Giddens, 1984) as formas sociais (SARMENTO, 2008, p.8).

Há uma leitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas que levam a considerar, como já exposto, a criança como ator social. Se historicamente as crianças ocuparam até então um lugar periférico, já que não são elas que escrevem a sua própria história, ao se encarar esses novos horizontes da Sociologia da Infância, percebe-se o lugar de protagonismo das crianças, principalmente na função de mediação.

Até mesmo no cativeiro da escravidão brasileira as crianças negras possuíam uma enorme importância mediadora entre os antagonismos étnicos. Tornavam-se bilíngues: dominavam a língua hegemônica dos senhores e também a utilizada nos locais de circulação popular, carregada de ancestralidade africana. Esse sincretismo é marca da identidade brasileira na contemporaneidade.

Na ótica das relações étnico-raciais, esse reconhecimento da atuação das crianças negras corrobora para a valorização do espetáculo das diferenças. Mas, é preciso sempre reforçar que essa exaltação não pode vir acompanhar de um racismo de nova roupagem, promovendo um tipo de inclusão diferenciada. A cultura não deve ser utilizada para ocupar o lugar que antes era da biologia. Abramowicz e Oliveira (2010) dizem que

“isso se deve ao fato da natureza do período de globalização cultural atualmente em processo; segundo Hall, o pós-moderno registra certas mudanças estilísticas no que ele chama de dominante cultural que também representou uma mudança no terreno da cultura, pois há uma “ambivalente fascinação do pós-modernismo pelas diferenças sexuais, culturais e, sobretudo, raciais” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 7).

Voltando às questões da Sociologia das Infâncias, Jens Qvortrup formulou, em 1992, nove teses sobre a infância que são fundamentais para a compreensão dos estudos nesta área. Sua obra caminha para a compreensão de que as crianças são indiscutivelmente parte da sociedade e do mundo, impactadas e geradoras de perspectivas políticas e econômicas. Todos os eventos, grandes e pequenos, possuem repercussão sobre as crianças.

“Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta de uma estrutura social da sociedade (...).

Tese 2: A infância é, sociologicamente falando, não uma fase transitiva, mas uma categoria permanente (...).

Tese 3: A ideia da [essência] da criança enquanto tal é problemática, dado que a infância é uma categoria histórica e intercultural (...).

Tese 4: A infância é uma parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho (...).

Tese 5: As crianças são elas próprias co-construtoras da infância e da sociedade (...).

Tese 6: A infância está em princípio exposta às mesmas forças macro-sociais que a adultez (e.g. forças econômicas e institucionais), ainda de que uma forma particular (...).

Tese 7: A dependência estipulada das crianças tem consequência para a invisibilidade das crianças nas descrições históricas e sociais, bem como na sua consideração como beneficiárias do Estado Providência (...).

Tese 8: A ideologia familialista, não a parentalidade, constituiu um obstáculo contra os interesses e o bem-estar das crianças (...).

Tese 9: A infância é uma clássica categoria minoritária, dado que é sujeita a tendências marginalizadoras e paternalistas” (QVORTRUP, 2001, p 223-232).

Entende-se, portanto, que a inferência que representa o surgimento da Sociologia da Infância nos estudos no campo da educação é fundamental para nortear práticas pedagógicas inseridas no âmbito das relações étnico-raciais no ambiente da educação infantil. Ao compreender a criança como ser capaz de dotar sentido e compor cultura, o multiculturalismo, apresenta-se enquanto pedagogia possível e estabelecida entre aqueles que estão e aqueles que já foram capazes de produzir algum sentido e compor cultura.

Na definição das abordagens das temáticas étnico-raciais a serem desenvolvidas, faz-se necessário aos professores e professoras observar os sentidos atribuídos pelas crianças em sua reprodução interpretativa a respeito da história e cultura africana e afro-brasileira, já que isso reposiciona os conflitos inter-raciais constitutivos da sociedade brasileira e que também estão presentes nas escolas.

Aos professores e professoras cabe, portanto, compreender que estes entendimentos, destacados no contexto da Sociologia da Infância, constroem-se de forma paradoxal, já que as crianças articulam as ambiguidades entre a experiência cultural cotidiana, marcada pelo racismo implícito e explícito, e os valores de igualdade preconizados pela intervenção pedagógica escolar pluralista e democrática.

A criança não é uma tabula rasa, como já dito, nem um ser de inocência sendo cotidianamente corrompida pela sociedade. Ela é criatura como qualquer outra da natureza que precisa tornar-se humana pelas ações, codificação e decodificação de símbolos sociais do grupo do qual pertence, dotando e ressignificando de sentidos.

Obviamente essa afirmação não pretende atirar sob a responsabilidade das crianças a formação de si mesmas, como já alertou Hanna Arendt em seu polêmico artigo sobre a Crise na Educação. Sabe-se, por exemplo, que a criança pequena é por natureza um ser de imitação, pois é através da imitação que ela ressignifica o mundo ao seu redor.

Esta releitura do mundo feita através da imitação não corresponde a uma cópia de um suposto mundo real, mas sim uma releitura singular da vivência de cada criança em suas experiências de mundo. É nesse sentido que a formação dos professores deve atuar, reforçando a necessidade de compreender as crianças em sua construção simbólica e como elas interagem, significam e ressignificam suas relações sociais, assimilando-as afim de que orientem sua maneira de estar no mundo.

Esse simbolismo social não é apreendido de forma passiva. As crianças apropriam-se destes códigos sociais de forma dinâmica, ativando, dando novos significados e recriando estes códigos transmitidos na interação entre elas e o mundo.

A Sociologia da Infância trouxe um novo olhar para um novo infante. A criança, foi por muito tempo vista como um ser passivo da ação de um adulto e necessitado de ação moral disciplinar na construção desta identidade. Tão logo ao nascer, seria como uma esponja que absorve os símbolos, a linguagem, as regras de convivência e as formas de interagir de maneira imitativa em relação as pessoas de seu convívio. Pires (2010) descreve esta visão de criança:

“A socialização poderia ser pensada como a aquisição gradativa de conhecimentos sobre determinado assunto. A criança, ser passivo, aprende. O adulto, ser ativo, ensina. A relação seria unilateral e não comportaria direções contrárias. A linha do conhecimento viria, literalmente, de cima para baixo. A cultura se adquiriria em um processo semelhante. A criança - um ser associal em quem a cultura será inculcada. O trabalho de socialização das crianças seria visto como um mecanismo progressivo de aquisição de cultura. Essa maneira de pensar repousa sobre a definição do adulto portador de cultura, do bebê enquanto ser associal e da criança enquanto ser se tornando social à medida da inculcação dos padrões de comportamento culturais de sua região natal. Nesse sentido, cultura é algo que se adquire, que está localizada no mundo dos adultos e cabe a eles passá-la adiante. A cultura teria um remetente e destinatário, assim como um endereço fixo” (p.146).

A sociologia da infância tem por objetivo dar voz a esta criança emudecida pelas relações de poder, incluindo-a como um ator social, de identidade singular, de construção histórica, política, social e cultural. Para estudar a criança é necessário que as ciências sociais as compreendam em suas próprias produções, analisando a forma como elas interagem com a cultura, como pensam, como agem e se relacionam com o mundo e suas identidades.

Os professores e professoras devem compreender que as crianças constroem ideias sobre pertencimento racial, que definem lugares específicos para as crianças negras e as crianças brancas em suas relações. Assim, embasados sobre essa formação crítica, tornam-se aptos para escolher quais abordagens identitárias serão ou não adotadas no ambiente escolar através da mediação e de estímulos.

Se o diálogo é forma de construção ética e moral possível de se manifestar através da educação desde a primeira infância, o adultocentrismo, que mantém as crianças em condições subalternas de não participação, impede os educadores de compreenderem a importância das crianças na construção do cotidiano social. Ouvir as crianças e compreendê-las é tarefa muito difícil, mas necessária. Caso contrário, as leis motivarão apenas o aumento da carga de saberes a serem reproduzidos em sala de aula.

Ao definir quando e como as temáticas amparadas pela legislação 10.639/03 serão abordadas, os professores e professoras devem compreender que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto. Essas ferramentas são indispensáveis para a otimização dos efeitos que se esperam da inclusão das ancestralidades africanas na educação infantil. Por isso, a

sociologia da infância, bem como as temáticas filosóficas e reflexivas, devem ser a base sobre o qual se constrói a formação inicial dos futuros pedagogos.

A sociologia da infância busca uma formação da criança em suas potencialidades, individualidades e contexto cultural. É necessário um espaço coletivo de educação para o respeito e a valorização das diferenças de uma educação que favoreça a diversidade rompendo com os processos de homogeneização, que no passado silenciaram as crianças e embasam preconceitos.

Todos os caminhos parecem apontar para a necessidade de um professor pesquisador que atenda, faça mediações e ouça esta criança em sua própria cultura. Para compreender um ator social norteado por variadas situações de socialização é necessário ter uma sensibilidade, respeito e principalmente muitas habilidades de pesquisador, observando e levantando hipóteses, as quais exigirão a implementação de atividades que envolvam diferentes linguagens e representações.

Na tentativa de fugir da formação instrumental imposta pela lógica do mercado e dos efeitos da semiformação, os cursos de licenciatura devem investir na formação de professores críticos, reflexivos e, acima de tudo, ávidos pela pesquisa constante. Pires (2010) ressalta a ambiguidade de pesquisar a criança e a necessidade de compreendê-la em um contexto de cultura dinâmica.

“A cultura ou a sociedade é algo dinâmico que não está localizado em lugar algum, mas pode ser pesquisado nas relações entre as pessoas. As crianças não apenas são ensinadas pelos adultos, como também ensinam aos adultos e aos seus pares. No entanto, ser criança comporta uma ambiguidade que ao pesquisador torna seu objeto ainda mais fascinante. Os adultos chegam a se irritar com as crianças na idade dos porquês. Elas tudo questionam, não tomam o mundo como dado. Por isso, observando as crianças é mais fácil observar a cultura em ação, o processo de "tornarse" cotidiano, próprio da dinâmica cultural, é mais óbvio” (PIRES, 2010, p.148).

Promover uma educação em favor a diversidade, da significação dos bens acumulado socialmente por culturas e etnias distintas, levando a criança compreender a si como produtora de cultura e outros como agentes singulares é acima de tudo uma ação política.

Esta ação deve ser refinada pelo aprofundamento da cultura e sociologia da infância, questionando e transformando o sistema educacional escolar que visa à homogeneização das infâncias, inclusive em seus aspectos étnico-raciais.

Entre as mudanças propostas para o campo da formação de professores/as estão as abordagens encaminhadas pelo próprio Movimento Negro, com ações coletivas, procurando alcançar mudanças sociais por meio do embate político, afim de garantir que os grupos silenciados pela violência histórica não permaneçam dependentes ou em situação de desvantagem política e de direitos, em relação aos grupos desde sempre dominantes.

“No entanto, não basta dar visibilidade. É preciso reconhecer o que emerge de novo e de emancipatório dessas práticas. Para tal, precisamos realizar um segundo e desafiador procedimento: a pedagogia das emergências. A pedagogia das emergências poderá nos ajudar a lançar indagações mais profundas sobre a tensão presente entre os estudos e discursos críticos realizados no campo da formação de professores(as) e a persistência de currículos lineares e conservadores dos cursos de formação inicial. [...] A pedagogia das emergências tem como norte a investigação das alternativas pedagógicas já existentes nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar. Aqui está o seu caráter emancipatório” (GOMES, 2009, p. 46-47).

Pode-se dizer, então, que o Movimento Negro apresentou, historicamente, um projeto educativo, mesmo antes de sua origem estrutural, a partir da década de 1970. As relações raciais nas últimas décadas tem sido objeto de análise de pesquisadores que atuam em diferentes campos do conhecimento, especialmente nas Ciências Sociais, sobretudo na Antropologia, Sociologia, Psicologia Social, Geografia e História (GUIMARÃES, 2010; SERRANO; WALDMAN, 2007; MUNANGA, 2004; SISS, 2003; BENTO; CARONE, 2003; WALDMAN, 2004; SCHWARCZ, 1999).

As pesquisas supracitadas acerca das relações raciais contribuíram muito como referencial teórico de estudos contemporâneos produzidos no Brasil, especialmente disseminadas nas décadas de 1980 e 1990 relacionadas com a área da educação. Neste sentido, são marcantes os trabalhos pioneiros de Hasenbalg & Silva (1988) e Rosemberg (1996), os quais realizaram pesquisas de caráter quantitativo de modo a explicitar as desigualdades raciais no Brasil.

Também é importante destacar os estudos recentes que avançam especialmente no campo da formação de professores e do currículo, destacando Wilma Coelho (2009), com pesquisas relacionadas às relações raciais e formação de professores, Nilma Gomes (2008), Petronilha Silva e Luis Alberto Gonçalves (2004), com seus trabalhos acerca das relações raciais e currículo, além da compilação de estudos quantitativos e qualitativos

que versam sobre a discriminação racial e escola o trabalho de Hélio Silva Júnior (2002), Henrique Cunha Junior (1999) e Luís Barcelos (1991) e tantos outros.

Observa-se, a partir da revisão bibliográfica, que as pesquisas impulsionaram o debate sobre a superação do racismo e do preconceito, seja no campo conceitual, seja, sobretudo, no campo do currículo e da formação de professores, praticado também no cotidiano escolar e na formação continuada dos professores a partir de suas práticas e vivências.

Tais estudos também apresentam categorias conceituais que convergem para o racismo (JONES, 1973), discriminação (GUIMARÃES, 2004), preconceito racial (JONES, 1973), ideologia do branqueamento (SKIDMORE, 1976) e mito da democracia racial (FERNANDES, 1978), sobretudo em ambientes escolares.

Se o Movimento Negro esteve na vanguarda pelos questionamentos ao currículo escolar homogêneo e branco, no embate aos materiais didáticos com imagens estereotipadas dos negros, na ressignificação da presença africana na história e nas identidades brasileiras, na luta contra a invisibilidade e o eurocentrismo, os cursos de formação podem desenvolver ações a partir da *casa comum*, defendida por Nóvoa (2019), ligando a Universidade à sociedade e às cidades.

Trata-se de criar um novo lugar institucional, interno e externo, que promova uma política integrada de formação de professores, ligando a Universidade e a cidade. A intenção é instituir, não apenas um espaço de diálogo, mas principalmente um espaço de decisão institucional, o que implica mudanças profundas na organização das licenciaturas (NÓVOA, 2019, p. 13).

A ideia de que há uma hierarquização de saberes, crença que a academia muitas vezes insiste em reforçar em função de se adaptar a lógica da instrumentalização, só serve para reforçar as relações assimétricas de poder e impedir que a legislação amplamente difundida funcione na práxis.

As demandas e produções dos movimentos sociais importam e devem ocupar espaços de diálogo em meio aos saberes científicos. Eles não são postos, nem intransigentes, mas complementares. A formação deve, portanto, estar ligada com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a ação pública (NÓVOA, 2019).

O que ensinar? Como ensinar? Os cursos de formação de professores para a educação infantil devem possibilitar que estes sejam capazes de desenvolver experiências de aprendizagem nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos culturais e

científicos produzidos pelos vários grupos étnico-raciais, especialmente negros e indígenas, historicamente marginalizados pelo etnocentrismo.

É com muita dificuldade que componentes curriculares com essa abordagem conseguem espaço na tão disputada agenda de formação dos professores, seja na inicial, seja na continuada. A formação dos professores assume papel fundamental, porque possibilita a ampliação nos modos de atuar, causando impactos benéficos nas suas práticas em sala de aula e influenciando a dinâmica de ensino-aprendizagem em diferentes áreas do conhecimento.

A sanção da Lei n ° 16.639/03 pressiona, também, o ensino superior. As novas abordagens formativas são fundamentais para que o princípio legal seja transformado em práticas pedagógicas efetivas e significativas na lenta construção de uma educação plural e diversificada, contribuindo para a formação de uma sociedade que reconheça suas multiplicidades como elementos de enriquecimento das identidades e das formas de ser e existir.

Habermas trouxe a ousada ideia de que a democracia se funda no entendimento entre as pessoas e que este só é possível se cada ser humano estiver aberto para ouvir e entender o outro, jogando limpo e honesto na discussão.

O conceito de democracia, no pensamento de Habermas, é construído a partir de uma dimensão procedimental, calcada no discurso e na deliberação. A legitimidade democrática exige que o processo de tomada de decisões políticas ocorra a partir de uma ampla discussão pública, para somente então decidir.

Assim, o caráter deliberativo corresponde a um processo coletivo de ponderação e análise, permeado pelo discurso, que antecede a decisão. Isso deve ser estendido também às crianças, sem desconsiderar o argumento de Chantal Mouffe: o diálogo não pode excluir nem anular os infantes e suas experiências acerca do mundo.

“Enquanto a filosofia moral se colocar a tarefa de contribuir para o esclarecimento das intuições cotidianas adquiridas no curso da socialização, ela terá que partir, pelo menos virtualmente, da atitude dos participantes da prática comunicativa cotidiana” (HABERMAS, 1989, p.67).

A partir da sua Teoria do Agir Comunicativo, Habermas defende a existência uma razão fundada nos acordos intersubjetivos que tornam possível a comunicação. Diferente da tradição kantiana, para Habermas, a razão, assim como a ética, não deve se

fundamentar em conceitos perfeitos e transcendentos, mas em acordos baseados em argumentos racionais.

“Desde o início dos anos oitenta, a ética discursiva de Jürgen Habermas teve como proposta reformular o programa universalista da moral kantiana com base em uma teoria da competência comunicativa. Ao substituir a regra do imperativo categórico pelo princípio de uma argumentação moral racional, a ética do discurso persegue a redefinição dos traços deontológico, cognitivista e formalista do ponto de vista moral” (LANGLOIS, 2003, p.53.).

Haverá sempre quem se pergunte: desde quando seres humanos são capazes de jogar limpo e de serem honesto em uma discussão? Como isso seria possível ainda com as crianças? Habermas dirá que é justamente porque os seres humanos não costumam ser totalmente honestos na discussão, que é preciso estabelecer regras, modos, para que o entendimento possa existir.

Esse entendimento só pode ser obtido pela única coisa que todos os seres humanos tem em comum: a razão. Os seres humanos, independentemente do momento em que estejam na vida, são capazes de discutir racionalmente qualquer assunto, desde que trabalhados através de métodos adequados para cada etapa do desenvolvimento intelectual e existencial dos indivíduos.

Para isso, é preciso abandonarmos certas paixões³². E é exatamente esse objetivo quase utópico que precisa ser levado em consideração em uma discussão democrática. Isso fica claro desde o entendimento entre as nações, até o entendimento entre as próprias pessoas, adentrando também às questões relacionadas as identidades, as formas de ser e existir.

Quando a discussão é acalorada pela semiformação, não se chega a lugar algum. Nada para muito além de um emaranhado de opiniões superficiais, arrogantes e transvestidas de conhecimento. A tendência é que os argumentos fiquem cada vez mais agressivos até que, em lugar do entendimento, o que nasce é a ruptura e, conseqüentemente, a continuação dos preconceitos e violências.

³² A utilização da Internet ampliou e fragmentou, simultaneamente, os nexos de comunicação. Isto impacta no modo como o diálogo é construído entre os indivíduos numa sociedade democrática. Adaptado de: HABERMAS, J. O caos da esfera pública. Folha de São Paulo, 13 ago. 2006, Caderno Mais!, p.4-5

Se para as nações isso seria o início de uma guerra, para as relações pessoais pode significar o fim ou início de uma crise bem difícil de ser contornada. No que tange as questões étnico-raciais, colocaria a perder todo o esforço histórico e coletivo pela reparação e recuperação das identidades negras na composição da história do Brasil. Mas onde a Sociologia da Infância entra nesses termos?

Segundo Habermas, existem certas condições para que o diálogo seja possível. É isso o que se espera na realização das práticas étnico-raciais: que haja diálogo, tanto entre teoria e prática formativa, quanto entre as identidades dos professores que atuam durante sua construção enquanto ser atuante e, principalmente, com as próprias crianças, capazes, como exposto, de níveis de autodeterminação e formação.

Só existe diálogo onde houver igualdade. Aqui a Sociologia da Infância se faz fundamental, uma vez que aponta quais são os caminhos para a equidade de condições de reciprocidade entre adultos e crianças, através da mediação desses dois mundos complementares. Discutir com alguém considerado muito mais poderoso elimina qualquer chance de uma conversa franca. Em seu lugar nasce uma imposição. Não é através da imposição que ocorrerá a valorização das temáticas africanas e afro-brasileiras na educação.

Outro ponto importante é escolher usar de argumentos que possam ser aceitos pelas partes envolvidas no diálogo. Mais uma vez, o aprofundamento nas pesquisas acerca da Sociologia da Infância é fundamental.

Pensar que é possível um entendimento não significar encontrar uma fórmula, mas com toda certeza poderá trazer uma nova esperança de um entendimento entre as pessoas. “Uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto participantes de um discurso prático, a um acordo quanto à validade dessa norma” (HABERMAS, 1989).

“Na tradição liberal, a ênfase é posta no caráter impessoal das leis e na proteção das liberdades individuais, de tal modo que o processo democrático é compelido pelos (e está a serviço dos) direitos pessoais que garantem a cada indivíduo a liberdade de buscar sua própria realização. Na tradição republicana, a primazia é dada ao processo democrático enquanto tal, entendido como uma deliberação coletiva que conduz os cidadãos à procura do entendimento sobre o bem comum” (ARAÚJO, 2003. p. 214-235.)

Habermas distingue entre racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa. A racionalidade comunicativa ocorre quando os seres humanos recorrem à

linguagem com o intuito de alcançar o entendimento não coagido sobre algo, por exemplo, decidir sobre a maneira correta de agir (ação moral).

A racionalidade instrumental, por sua vez, ocorre quando os seres humanos utilizam as coisas do mundo, ou até mesmo outras pessoas, como meio para se alcançar um fim (raciocínio meio e fim). Ela é predominantemente técnica, usada na organização das forças produtivas que visam atingir níveis altos de produtividade e competitividade. Não é o que deve orientar prática dos professores na Educação Infantil.

“A proposta ética de Habermas não comporta conteúdos. Ela é formal. Ela apresenta um procedimento, fundamentado na racionalidade comunicativa, de resolução de pretensões normativas de validade” (DUTRA, 2005, p. 158.)

Assim, cursos e currículos de formação de professores(as) constituem uma instância crucial de formação de sujeitos críticos e atuantes no combate as armadilhas da semiformação, que estarão diretamente implicados no processo de produção, posicionamento e deslocamento das fronteiras e identidades culturais no âmbito dos diferentes grupos sociais (MEYER, 1998).

A escola então deve estar atenta aos "movimentos" advindos da sociedade como os da atualidade - de globalização, neoliberalismo, mercado comum e "multiculturalismo", no sentido de ter um projeto educativo firme que oriente o seu fazer pedagógico. O que deve

"(...) vincular-se à luta pelos direitos, com o movimento civilizatório, humanizador, cultural, e não apenas com as demandas do mercado. Deve imprimir propostas de qualidade social e cultural que busque a construção de sujeitos cada vez mais plenos de direitos" (ARROYO 1996, p.169).

Dessa forma, vinculará o conhecimento nela produzido com a cultura, a socialização e as diferentes identidades presentes dentro e fora de seu contexto. Ainda que a cultura não se faça central na formação dos profissionais da educação, das artes, dentre outros, ao que define Arroyo (1996), os cursos de pedagogia e licenciatura têm nos fornecido pouca informação teórica que permita atender aos complexos vínculos entre cultura e os processos de aprender e ensinar, extremamente delicados, perpassados pela cultura de quem ensina e de quem aprende.

Ensinar não pode estar baseado simplesmente na tarefa entre quem ensina e o outro que aprende; a tarefa educativa deve estar compreendida entre dois ou mais sujeitos socioculturais que carregam consigo histórias, identidades e etnias que precisam ser interpretadas e que lhes deem novos significados.

Há que se fazer uma leitura crítica e contextualizada de como estão sendo formados nossos(as) professores(as), que conhecimentos estão adquirindo, em que condições estão sendo preparados(as) e quais os instrumentos de construção / manutenção / transformação sociocultural de que vão dispor na escola.

É uma tarefa eficaz no trato com a diversidade, se pensarmos que os(as) professores(as) estão na condição de produção / reprodução dos discursos e práticas na escola e que nestas estão implicadas sua cultura, sua etnia e suas múltiplas identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Segundo Foucault (1987), o racismo como expressão da violência simbólica e física, ou como violência incorpórea, atua como fator de destituição desses seres humanos dos espaços de sucesso e de reconhecimento no mundo social. Quando torna invisível e naturaliza certas violências a escola contribui para a manutenção das relações de dominação, onde se legitima a exploração abusiva dos ditos mais “fortes” sobre os mais “fracos”.

O racismo, como um discurso hegemônico da raça branca, é uma prática histórica e um dos principais fatores que contribuem com os altos índices de evasão escolar e de repetência entre a população negra (BENTO, 2002). Segundo Bourdieu (2012), as práticas escolares adotadas fazem parte de um sistema simbólico de dominação, sendo apropriadas coletivamente para servir aos interesses particulares de uma minoria.

Para que a escola se firme como um espaço de enfrentamento ao racismo e a outros tipos de violência é preciso também que os profissionais da educação se disponham a questionar a estrutura cultural herdada do mito da democracia racial, enfrentando desafios de investigar estratégias educativas e pedagógicas de combate ao racismo (MUNANGA, 2003).

O processo de construção das identidades dos afro-brasileiros carrega consigo as memórias construídas no interior das salas de aula desde a primeira infância. Não há como pensar em um futuro digno e justo para o país que não inclua o avanço constante no enfrentamento às questões raciais. A invisibilidade da população negra, não cabe mais no sistema que está posto na sociedade atual.

A práxis pedagógica do docente calcada na promoção e desenvolvimento da equidade social talvez possa ser um dos fatores que mais contribuam para a efetivação de uma educação antirracista. Todavia, é preciso que ele tenha consciência de sua responsabilidade social frente aos inúmeros problemas que afligem cotidianamente a sua realidade.

O diálogo constante entre teoria e prática é primordial para a elaboração de propostas de trabalhos comprometidos com a transformação, pois “a prática docente crítica, [...] envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar” (Freire, 2014, p. 38).

Desta forma, a práxis pedagógica do professor apresenta-se como instrumento de crítica às realidades sociais, na medida em que busca a superação do status quo e proclama

o espaço escolar como lugar de solidificação de uma democratização do saber. Para isso, combater a semiformação e a instrumentalização da razão deve ser prioridade nos cursos responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores.

A educação antirracista efetiva-se quando a prática pedagógica está comprometida no combate ou luta contra as desigualdades inerentes às relações étnico-raciais. Cabe demarcar que a Lei nº 10.639, de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394, de 1996) possui papel importante para o desenvolvimento de uma educação antirracista, pois, ao incluir a História da África e a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como temas obrigatórios nos âmbitos dos currículos escolares, possibilitou uma guinada significativa para a sua valorização.

A legislação vigente fundamenta um trabalho comprometido com a transformação social, procurando o desenvolvimento do diálogo e do respeito às diferenças e, com isso, busca de algum modo afastar a existência de preconceitos, estigmas, estereótipos e a consequente discriminação do contexto das relações étnico-raciais. Tais práticas devem ser incluídas, com a devida linguagem, desde a Educação Infantil.

De acordo com o professor Kabengele Munanga (2012, p. 29), vários discursos pseudojustificativos colocaram o negro em situação de inferiorização, dentre eles o “nascido do mito camítico entre os hebraicos. Segundo ele, os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por tê-lo desrespeitado quando este o encontrou embriagado, numa postura indecente”.

A Lei nº 10.639 oficializa e legitima a necessidade de construir uma mentalidade e uma postura de valorização em prol de relações étnico-raciais respeitadas. Para tanto, a práxis pedagógica precisa inserir conhecimentos sobre a matriz africana nos currículos escolares. Sobre esse aspecto, Oriá (2005, p. 383-384), afirma:

“Por se tratar de uma temática interdisciplinar e não uma disciplina específica, a lei determina que os conteúdos referentes à história e à cultura afro-brasileiras sejam trabalhados no contexto de todo o currículo escolar, especialmente no âmbito das disciplinas de Educação Artística, Literatura e História do Brasil”.

Para mais, a mencionada Lei possibilita novas relações étnico-raciais para o Brasil contemporâneo, trazendo para o seio nacional o protagonismo que a história e a cultura afro-brasileira e africana possuem para todos os brasileiros, caracterizando-se sobretudo como uma verdadeira possibilidade de romper com o racismo, seja ele explícito ou

implícito. Contudo, certamente isso não é uma tarefa fácil, pois, conforme Oriá (2005, p. 380),

“os livros didáticos, sobretudo os de História, ainda estão permeados por uma concepção positivista da historiografia brasileira, que primou pelo relato dos grandes fatos e feitos dos chamados “heróis nacionais”, geralmente brancos, escamoteando, assim, a participação de outros segmentos sociais no processo histórico do país. Na maioria deles, despreza-se a participação das minorias étnicas, especialmente índios e negros. Quando aparecem nos livros didáticos, seja através de textos ou de ilustrações, índios e negros são tratados de forma pejorativa, preconceituosa ou estereotipados”.

Compreende-se, desse modo, que o desenvolvimento da citada Lei sob a ótica de reponsabilidade social exige mudanças no fazer pedagógico do professor e reformulação curricular, exigindo da escola e do docente que a inclusão da temática não advenha de maneira aleatória ou desenfreada.

Involuntariamente, ao pensar nas considerações finais, vem à consciência todo o trabalho realizado ao longo desta pesquisa bibliográfica, que culminou com a elaboração desta dissertação. Apesar de todos os ganhos e avanços que a Lei nº 10.639 de 2003 e outros dispositivos legais representam para as relações étnico-raciais, o racismo ainda é uma realidade onipresente.

A educação antirracista enfrenta grandes desafios; de acordo com Santos (2009, p. 24), para que ela obtenha êxito deve seguir três vertentes de intervenção: “a coordenação das relações cotidianas no âmbito escolar; a transversalização da temática racial pelas diferentes disciplinas, com a revisão de materiais didáticos; e a utilização de métodos e técnicas pedagógicas alternativas quando necessário”.

Fica evidente a importância do trabalho do professor para a oferta de uma educação antirracista, de modo a propiciar uma reflexão crítica da realidade, possibilitando uma ação democrática do saber, em que todos percebam o seu direito à sua história e cultura, para além das marcas do racismo.

A ética do discurso, como o próprio Habermas afirma, alia-se à razão prática kantiana. Em linhas gerais, a ética do discurso implica as mesmas características da moral kantiana, a saber, o cognitivismo, o formalismo e o universalismo. Destas características, a questão em tela cobra o cognitivismo e o formalismo. O cognitivismo requer que as questões de ordem prático-moral possam ser fundamentadas racionalmente. Isso implica

que as questões práticas podem ser justificadas, na medida em que o agente apresente as razões pelas quais sua ação foi realizada em uma ou outra direção.

Defende-se que há, no âmbito da ação, uma pretensão de validade normativa análoga à pretensão de verdade requerida para os fatos objetivos. O aspecto formal da ética do discurso indica que ela não fornece conteúdos materiais nem normas concretas, mas apenas um critério formal para a averiguação, via discurso, daquelas normas e regras que podem encontrar aceitabilidade entre os possíveis concernidos, ou seja, aqueles que suportarão o peso de normas acordadas.

Nesse aspecto, valendo-se do discurso como condição de tematização da validade normativa, a ética do discurso se ampara em regras discursivas estabelecidas universalmente para validar o consenso fático alcançado em relação a determinada norma. Assim, o consenso fático alcançado tem sua validade estendida aos concernidos.

Embora a transformação das estruturas das mentalidades seja mais resistente e duradoura, é preciso buscar meios de promover a sua mudança. Um dos caminhos é semeando na realidade escolar perspectivas antirracistas, pois o alicerce dos direitos humanos se fundamenta no princípio de que todos nós nascemos livres e iguais em dignidade e direitos.

Por isso, a inclusão da temática das relações étnico-raciais no bojo da prática pedagógica docente desde a Educação Infantil torna-se uma importante ferramenta para a eliminação ou minimização de toda a realidade cruel inerente da democracia racial, do preconceito, do estigma, do estereótipo e da discriminação, que insiste em se fazer presente apesar da “jurisprudência” legal.

Para isso, a formação dos professores deve versar também sobre a capacidade do diálogo com as crianças. A educação, para ser efetiva, é crítica da semiformação real, resistência na sociedade material presente aos limites que nesta se impõem à vida no “plano” de sua produção efetiva.

É preciso aplicar toda energia para que “a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” no existente, para se contradizer e resistir como modo de ir além do plano da reconstrução cultural e da vigência da semiformação, referindo-se ao plano da vida real efetiva.

Por exemplo (...) “mostrando-se aos alunos as falsidades” presentes na vida da sociedade culturalmente construída e “despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente” (Adorno, 1995, p. 181-183). As palavras de Adorno servem também para combater a democracia racial e a invisibilidade étnica que muitas

vezes ainda se encontram presentes nas práticas escolares, principalmente no âmbito da Educação Infantil.

A educação para as questões étnico-raciais deve se dar através da valorização da autonomia em detrimento da heteronomia, ou seja, não basta apenas exigir que o racismo não se reproduza por proibição legal. Isso exige que os professores, ao abordarem as temáticas relacionadas as questões étnicas e identitárias, considerem as crianças como dotadas de racionalidade e capacidade autônoma de atribuir e ressignificar conceitos e vivências.

Os infantes entabulam pactos e contratos, dividem com os adultos seus conceitos próprios e desenvolvem ao seu lado, e também em parceria com outras crianças, novas culturas. Para que essas ideias antirracistas se enraízem, há a necessidade de subverter a mentalidade vigente sobre as crianças, consideradas até então meros seres biológicos e psíquicos, simples peões nas jogadas sociais dos adultos.

A sociologia da infância, justamente por estimular a ideia de posicionar as crianças, no campo da teoria e da metodologia, como atores sociais, contribui para esse diálogo. A ação comunicativa completa esse argumento, uma vez que interpreta a socialização como resultado dos processos individuais que se colocam em conjunto.

Assim, começa-se um processo de fundamentação da ética que resulta das ações individuais e do convencimento das pessoas com base na comunicação. A comunicação é o mais fundamental processo humano na ótica de Habermas, pois é ela que permite a interação e a instauração de processos éticos e de socialização. A ação comunicativa é um processo de comunicação livre e racional, de extrema importância para a consolidação da democracia.

Não existem atalhos para consolidação da democracia e, conseqüentemente, do combate ao racismo. O que parece ser inegável é o papel da escola enquanto instituição essencial para esse processo. Talvez seja a mais capacitada para ajudar a desfazer toda essa história de marginalização da população negra e/ou afrodescendente.

A abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas auxilia no autoconhecimento e aceitação da identidade de jovens e crianças negras, além de contribuir para a igualdade étnico-racial desde a infância. Afinal, é na escola que se passa a maior parte da infância e adolescência. Por isso, é preciso romper com a lógica Eurocêntrica dos currículos, descolonizar os saberes e práticas educativas. A implementação da Lei 10.639 é fundamental neste processo.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. **A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010

ADORNO, Theodor W. **A indústria cultural**. In: COHN, Gabriel (org.). Adorno, Theodor W. São Paulo: Ática, 1986.)

_____. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. **Conceito de Iluminismo**. In: Os Pensadores. Textos escolhidos. Tradução: Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p. 17-64 18.

_____. **Dialética negativa**. Madrid: Taurus, 1986.

_____. **Teoria estética**. Trad. Artur Mourão. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

_____. **Teoria da Semicultura**. In: Educação e sociedade n. 56. Tradução Bruno Pucci, Cláudia B. M. de Abreu e Newton Ramos-de-Oliveira. 1996. p. 388-411.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Trad. Henrique Burigo. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ALARCÃO, I. **Ser Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Editora Porto. Porto, Portugal, 1996. Disponível em: Ser_professor_reflexivo_Isabel_Alarcao.pdf. Acesso em: 3 abr. 2018.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. **A vala comum da ‘raça emancipada’: abolição e racialização no Brasil, breve comentário**. História Social, Campinas, n. 19, p. 99, 2010.

ALONSO, Angela. Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888). São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1989.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia/Edusp, 1982, p. 37. (Coleção Reconquista do Brasil).Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1737

ARAÚJO, L. B. L. Moral, direito e política. “**Sobre a Teoria do Discurso de” Habermas**. In: OLIVEIRA, M.; AGUIAR, O. A.; SAHD, L. F. N. de A. e S. (Orgs.). Filosofia Política Contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 214-235.)

ARAUJO, Ricardo Benzaquen. Guerra e paz : **Casa-Grande & Senzala e a obra Gilberto Freyre nos anos 30**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A condição humana** Tradução Roberto Raposo. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Assumir nossa diversidade cultural**. Revista de Educação AE, v. 25, n.98, jan.mar.1996

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Prática pedagógica e Currículo Endipe**, Florianópolis, 1996.

BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999, p. 57.

BACZKO, B. **Imaginação social**. In: Enciclopédia Einaudi. Antropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985, p. 296-332.

BANDEIRA, Belkis Souza; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje**. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza**. In: Benjamin, W. Obras escolhidas I: magia, técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2012a. p. 114-119.

_____. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: Benjamin, W. Obras escolhidas I: magia, técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNARD, François de. **Por uma definição do conceito de diversidade cultural**. In:

BRANT, Leonardo (Org.). **Diversidade Cultural. Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas**. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005, p.73.

BERNARDINO, Joaze. **Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil**. In: Revista Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, v. 2, n.2, p. 247-273, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n2/a02v24n2.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento**. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMEZ, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal, 1977.

_____. **Esprits d'État: genèse et structure du champ bureaucratique**. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Paris, n. 96-97, p. 49-62, 1993.

_____. **Questions de sociologie**. Paris: Editions de Minuit, 1980.

_____. **Escritos de educação**, 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Discursos desumanizantes e violação seletiva de direitos humanos sob a lógica da colonialidade**. Quaestio Iuris, Rio de Janeiro, v. 09, n. 04, p. 1.806-1.823, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/356UzFJ>. Acesso em: 16 jun. 2019.

_____. **Para além do discurso eurocêntrico dos direitos humanos: contribuições da descolonialidade**. Revista Novos Estudos Jurídicos, v. 19, n. 1, p. 201-230, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2E1vb8C>. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei nº 10.639/03 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. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 2003.

_____. **Lei nº 12.288. Estatuto da Igualdade Racial**. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2010.

_____. **Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 4 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República Casa Civil. Brasília, 1988. Disponível em: Acesso em: 3 set. 2020.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"**. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 155.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

CARDOSO, C. F. Sociedades do antigo Oriente Próximo. São Paulo: Ática, 1986.

CARRARA, Sérgio. **Estratégias Anticoloniais: sífilis, raça e identidade nacional no Brasil do entre-guerras**. In: Hochman, Gilberto e Armus, Diego (orgs). Cuidar, controlar, curar: ensaios históricos sobre saúde e doença na América Latina e Caribe. Rio: Editora Fiocruz, 2004.

CARVALHO, Alex Sander de. **Documentos para análise: Discursos Imperialistas no Século XIX/XX**. Disponível em: <http://apreenderhistoria.blogspot.com.br/2015/02/documentosparanalisediscursos.html>. Acesso: 09 out. 2020.

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CAVALEIRO, E. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. – São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Introdução. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Sumus, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

_____. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.

_____. Filosofia, Série Novo Ensino Médio, Volume Único, São Paulo, Editora Ática, 2004, pp. 10-11.

_____. **Informação verbal obtida no debate "A Ascensão Conservadora em São Paulo"**, em 28 de agosto de 2012, na USP.

CHAVES, Luís de Gonzaga Mendes. **Minorias e seu estudo no Brasil**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 149-168, 1971.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças**. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e Prática na Pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. **A estrutura da infância e as reproduções interpretativas de crianças**. In: CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 41 – 56.

COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. São Paulo, 2005, p.72.

COSTA, Emília Viotti da. **“Brasil: a era da reforma, 1870-1889”**. In: Leslie Bethell, **História da América Latina**, v.5. São Paulo: Edusp, 2002.

DIAS, Lucimar Rosa. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo**. Rev. Bras. Educ. vol.17 no.51 Rio de Janeiro Sept./Dec. 2012.

_____. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

_____. **Quantos passos já foram dados?** A questão de raça nas leis educacionais. In: Revista Espaço Acadêmico. Maringá, n.38, julho de 2004. Disponível em: <https://www.espacoacademico.com.br/038/38cdias.htm>. Acesso em 21 abr 2021.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Tempo, Niterói/RJ, n.23, 2007.

DORATIOTO, F. F. M. **Maldita guerra: nova história da Guerra do Paraguai**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

- DU BOIS, W. E. B. **As almas do povo negro**. [S.l.: s.n.], 1998.
- DURKHEIM, Èmile. trad., Stephania Matousek, **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **A Divisão Social do Trabalho**. Apud QUINTEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. Toque de Clássicos. Vol 1. Durkheim, Marx e Weber. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. p. 91.)
- DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do Outro (ou origem do “mito da modernidade”)**. Tradução Jaime A. Claesen. Petrópolis: Vozes, 1993.
- DUTRA, D. J. V. **Razão e consenso em Habernas**. A teoria discursiva da verdade, da moral, do direito e da biotecnologia. Florianópolis: Editora da UFSC. 2005, p. 158.)
- FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1995. p. 51
- FERNANDES, Heloísa Rodrigues. **Infância e modernidade: doença do olhar. Plural; Sociologia**, USP, São Paulo, 3: 60-81, 1 sem. 1996.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FERREIRA, Marieta de M. **História do Tempo Presente: desafios. Cultura Vozes, Petrópolis (RJ)**, v.94, n.3, p.111-124, maio-jun. 2000.
- _____. **Demandas sociais e história do tempo presente**. In: VARELLA et al. (Org.) Tempo presente e usos do passado. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2012. 195p.
- FIGUEIRA, Rickson Rios. **Razões da Xenofobia**. Ensaio sobre os fatores contribuintes da violência xenófoba contra imigrantes e refugiados venezuelanos em Roraima. In: VON
- ZUBEN, Catarina et al. (org.). Migrações Venezuelanas. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.
- FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (orgs.). **Racismo e Educação: contribuições para a implementação da lei 10639/03**. Uberlândia, EDUFU, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

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

FREITAS, Luciana Maria Almeida de & VARGENS, Dayala Paiva de Medeiros. **Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Uma Diversidade de Vozes**. Linguagem & Ensino. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, jul.-dez. 2009, v.12, n. 02, p. 373-391.

FREIXA, Dolores. **Gastronomia no Brasil e no Mundo**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2017. p. 78

FRESU, Gianni. **Nas Trincheiras do Ocidente: Lições sobre fascismo e antifascismo**. Ponta Grossa: Uepg, 2017.

FREUD, S. (1976). **O mal-estar na civilização**. In O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos (edição standard brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XXI (pp. 75-174). Rio de Janeiro: Imago. (Texto original publicado em 1930).

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49ª Ed. São Paulo: Global 2004. p. 160).

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Arte Nova, 1977.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GAGNEBJN, Jean-Marie. **Infância e pensamento**. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). Infância, escola e modernidade. São Paulo: Cortez/Curitiba: UFPR (1997).

GAMBAROTTA, Emiliano. **MIMESIS E IDENTIDADE POLÍTICA. UMA PROBLEMATIZAÇÃO ADORNIANA DA DEMOCRACIA**. Kriterion vol.61 no.146 Belo Horizonte mai / ago. 2020 Epub 28 de setembro de 2020.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada – um estudo sobre a história do negro na educação Brasileira 1993-2005**. Brasília/DF: Inep, 2007.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

GEBARA, Alexander, **A África de Richard Francis Burton: antropologia, política e livre-comércio, 1861-1865**. São Paulo: Alameda, 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. 2ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 209

GILROY, Paul. **The end anti-racism**. In: DONALD, J. e RATTANSI, A. (Orgs.). *Race, Culture and Difference*. Londres: Sage, 1992

_____. **Entre campos: nações, cultura e o fascínio da raça**. São Paulo: Annablume, 2007.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

_____. **Por uma pedagogia e política da branquidade**. *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, jul. 1999, p. 97-132.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora (MG): UFJF, 2005.

GOERGEN, P. Educação moral: **Adestramento ou reflexão comunicativa?** In: *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, no. 76, 2001.

GOMES. Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. 2015.

_____. **A Diversidade Étnico-Racial: por um projeto educativo emancipatório**. In *Retrato das Escolas*, v.2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

_____. OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida. **Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas.** In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

_____. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03.** Brasília: MEC/Unesco, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/RJ, n. 15, 2000.

_____. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação. Belo Horizonte, 1985. Dissertação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

GOODLAD, John. **The National Network for Educational Renewal, Phi Delta Kappan**, vol.75, nº 8, pp. 32-38, 2004.

GOULD, Steven Jay. **A falsa medida do homem.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999).

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** Porto Alegre: ARTMED, 2014

_____. SUTTON, P. W. **Conceitos essenciais da Sociologia.** São Paulo: Editora da Unesp, 2016, p. 229.

GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. In: Ciência e cultura. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

GUIMARÃES, A. S. A. **A recepção de Fanon no Brasil e a identidade negra.** Novos Estudos - CEBRAP, n. 81, p. 99-114, jul. 2008.

_____. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002

.

_____. **Como trabalhar com "raça" em sociologia.** Educ. Pesqui. vol.29 no.1 São Paulo Jan./June 2003.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil.** São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Daniela (orgs.). **Infância e Educação Infantil.** Campinas, SP. Papirus, Coleção Práticas Pedagógicas, 1999.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la Acción Comunicativa.** Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1988. v. I e II.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo.** Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Da diáspora: Identidade e mediações culturais.** Trad. Adelaine La Guardiã Resende. Belo Horizonte/Brasília, Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003, p. 346.

HANCHARD, M. G. **Orfeu e o poder: o movimento no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988).** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HASENBALG, C. A. **A discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Tradução de Patrick Beurglion. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005 [1979]

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo: parte II.** 2ªed. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Parte II Petrópolis: Vozes, 1998.

HERINGER et al., 1989; IBGE, 1987

HESCHEL, A. **Chi è l'uomo?** Milano: Rusconi, 1971.

HOBSBAWM, E. J. **A Era dos Impérios.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 46.

_____. **Era dos Extremos: o breve século XX 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 113.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão.** São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HÖFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais.** In: Cadernos Cedes, v. 21, nº 55, Campinas-SP, nov. 2001.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Fronteiras da Europa. In: Raízes do Brasil.** 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 29-40. O Homem Cordial. In: Raízes do Brasil. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Ed. 34, 2003.

HONÓRIO, Mirtes G. et al. **As novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n 3, p. 1736-1755, jul-set/2017.

HORKHEIMER, Max. **Crítica de la razón instrumental.** Trad. V. A. Murena; D. J. Vogelmann. Buenos Aires: Sur, 1973.

_____. **Eclipse da razão.** Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora da Unesp, 2015, 29p.

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia;** regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

HUTMACHER, Walo. Préface. In: MORADPOUR, Eric. **École et Jeunesse.** Genève: Cahiers du Service de la Recherche Sociologique, 1981. P. 1-12.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política Pública: Seus ciclos e subsistemas: Uma abordagem integral.** Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2013

IANNI, O. **A dialética das relações raciais.** In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 27, Caxambu, 2003. Anais... Caxambu, Minas Gerais, 2003. Disponível em: <Disponível em: <http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a16-oianni.pdf> >. Acesso em: 11 jul. 2020.

_____. **As metamorfoses do escravo.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1962.

_____. **Escravidão e racismo.** São Paulo: Editora Hucitec, 1978.

_____. **Pensamento social no Brasil.** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 1987. **Estatísticas Históricas do Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. Tradução: Gizele de Souza. Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 1, 2001, p. 9-44.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997

_____. **Crítica da razão prática**. Tradução, introdução e notas de Valério Rodhen. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. (Edição bilíngue).

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. São Paulo: Abril, 1980. (Coleção Os Pensadores

KANT, Immanuel. **Metafísica dos costumes**. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2003.

_____. **Prolegômenos a toda metafísica futura**. Lisboa: Edições 70, 1988].

_____. **Resposta à questão: O que é esclarecimento?** Trad. Vinicius de Figueiredo. In: MARÇAL, J.; CABARRÃO, M.; FANTIN, M. E. (Orgs.). *Antologia de Textos Filosóficos*. Curitiba: SEED-PR, 2009.

_____. **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

KEHL, Maria Rita. **Bovarismo Brasileiro**. Boitempo, 2018, São Paulo

KRAMER, Eloisa A. C. Rocha. **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3ª Ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

KROEBER, Alfred L. 1993 [1917]. **“O superorgânico”**. Em *A Natureza da Cultura*. Lisboa: Edições 70. pp. 39-79.

LABAREE, David. **Life on the Margins, journal of Teacher Education**, vol. X, nº 10, pp. 1-6, 2003.

LANGLOIS, L. **Discurso Moral e Discurso Ético segundo Habermas: uma distinção fundada?** In. ARAÚJO, L. B. L.; BARBOSA, R. J. C. (org.) *Filosofia Prática e Modernidade*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003. p.53

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. Trad. Marie-Agnés Chauvel. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LARA, Silvia H. **Fragmentos Setecentistas. Escravidão, cultura e poder na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007;

LARAIA, Roque de Barros, 1932. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge "Zahar" Editora, 2001.

LE GOOF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 204-245.

- LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem**. 5 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- LEIBNIZ, G. W. **Correspondência com Clarke**. Tradução Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: Nova Cultural, 1988 (Os pensadores).
- LENHARO, A. **Sacralização da política**. Campinas: Papyrus-Ed. Unicamp, 1986.
- LESSER, J. **Legislação imigratória e dissimulação racista no Brasil**. Arché, v. 3, n. 8, p. 79-98, 1994.
- LESSER, J. **A negociação da identidade nacional: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil**. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.
- LIBÂNEO, J.C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, G. S./GHEDIN, E. (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo:Cortez, 2002.
- LIMA, Vivaldo da C. **A Família-de-Santo nos Candomblés Jeje-Nagôs da Bahia**. 1971. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Salvador; 1971.
- LIRA, André Augusto Diniz. **Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias**. 2007. 271 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
- LOBO, Aristides. **Acontecimento único**. Diário Popular, São Paulo, 18 nov. 1889. Apud MAIA, J. M. E.; PEREIRA, L. F. A. *Pensando com a sociologia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. p. 10-11.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARANHÃO, Ricardo e MENDES JUNIOR, Antonio. **Brasil história: texto e consulta**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MARGOLICK, David. **Elizabeth and Hazel: Two Women of Little Rock**. New Haven: Yale University Press, 2011.
- MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006, p. 44.

MARX, K. **Crítica à Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005. p.145.

_____. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASON, Stephen. **História das ciências naturais no desenvolvimento de suas formas de pensar**. GTN, 3ª edição 1997, p. 15.

MATTOSO, Kátia M. de Queiros. **Ser Escravo no Brasil**. São Paulo. Editora Brasiliense. 3ª edição. São Paulo, 1990, p. 239-240.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. / Regiane Augusto de Mattos. – 2. ed. 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

MEIRA, Rubião. **Fatores de degeneração de nossa raça: meios de combatê-los**. In: Annaes de Eugenia. op. cit., 1919, p. 49-50.

MELO, Roberto. **Do racismo cordial ao racismo amedrontado**. Folha de São Paulo, 1995. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1996/10/23/opiniaio/10.html> Acessado em: 15/03/2021.

MEMMI, Alberto. Retrato do colonizador precedido pelo retrato do colonizado. Trad. Ronald Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 81.

MEYER, Dagmar Estermann. **Etnia, Raça e nação: Currículo e a Construção de Fronteiras e posições Sociais**. O Currículo nos limites do contemporâneo, Marisa Vorraber Costa, (org), Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

M.H.V. (orgs.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007, p. 65-88.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003).

_____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F.; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. 203p.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Martins Fontes, 2015, p.16.

_____. **O regresso do político.** Trad. Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva, 1996, p.17.

_____. **Por um Modelo Agonístico de Democracia.** Revista de Sociologia e Política. Curitiba, 25, p. 165-175, jun. 2006.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. **1978-1988: 10 anos de luta contra o racismo.** São Paulo: Confraria do Livro, 1988

MÜLLER, Friedrich. **Quem é o povo? A questão fundamental da democracia.** Tradução de Peter Naumann. São Paulo : Max Limonad, 2003.

MULLER, Helena Isabel. **História do Tempo Presente: algumas reflexões.** In: PÔRTO, Gilson Jr. (Org.) História do tempo presente. Bauru (SP): Edusc, 2007. 358p

MUNANGA, Kabengele. **O negro na sociedade brasileira: resistência, participação e contribuição.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2004.

_____. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** Belo Horizonte, Autêntica. 2006.

_____. (Org.). Superando o Racismo na Escola. Brasília: MEC- SECAD, 2005.

MUNIZ, Luciana. **Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural.** In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda;

M.H.V. (orgs.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista.** Brasília, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/UNESCO, 2007, p. 65-88.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil.** São Paulo: Summus, 2003, p. 32.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Apresentação Nove Teses sobre a “infância como um fenômeno social”.** Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

NICOLAU, M. F. A. **O conceito de Formação Cultural (Bildung) em Hegel.** Fortaleza: Faculdade de Educação, 2013 – (Tese de Doutorado).

NORVELL, J.M. **A brancura desconfortável das camadas médias brasileiras**. In: MAGGIE, Y. e REZENDE, C.B. (Orgs.). *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

NOVAIS, Fernando A. **Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial**. São Paulo: Hucitec, 1979, p. 105. Adaptado).

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

_____. **Professores – Imagens do Futuro Presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Míghian Duane Ferreira. **Sociologia da Infância, raça e etnografia: intersecções possíveis para o estudo das infâncias brasileiras**. *Revista Eletrônica de Educação* v.9, n. 2, p. 413-440. USP, 2015.

OLIVEIRA, A. U. **Agricultura brasileira: transformações recentes**. In: ROSS, J. L. S. *Geografia do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2009.

OLIVEIRA, Betty A. DUARTE, Newton. **Sociologia do Saber Escolar**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1987.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em educação e a lei 10.639**. In: *Anais da 30ª Reunião da Anped*. GT: Didática 2007.

OLIVEIRA, V. R. R. **Políticas públicas e ações afirmativas na formação de professores: cotas uma questão de classe e raça - Processo de implementação da Lei 73/1999 na UFRGS**. 2006. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2006.

ORTIZ, R. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PAIVA, José Maria de; PUENTES, Roberto Valdés. **A proposta jesuítica de Educação – uma leitura das Constituições**. *Comunicações*, São Paulo, nov. 2000. Disponível em: <http://www.unimep.br/jmpaiva/a-proposta-jesuistica-de-educacao.pdf>. Acesso em 09 set. 2020.

PEREIRA, Amilcar Araújo. **O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2010

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. “**O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10639**”. Revista África e Africanidades, São Paulo, ano 3, n. 11: 1-17, nov. 2010.

PETERS, Otto. **A Educação a distância em transição**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

PIERUCCI, Antonio Flavio. **Ciladas da diferença** São Paulo: Editora 34, 1999.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da Educação**. 3ªed. São Paulo: Ática, 1986.

PIMENTEL, Edna Furukawa. **A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares**. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 15-38

PIRES, Flávia. **O que as crianças podem fazer pela antropologia?** Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p.137-157, jul./dez. 2010.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. História da cidadania. / Jaime Pinsky, Carla Bassanezi Pinsky. 6ª. ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

PLAISANCE, Eric. **Para uma sociologia da pequena infância**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, Apr. 2004. Disponível em:. Acesso em: 27 jul.2020.

PRADO JR, Caio. **Evolução Política do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PUCCI, Bruno. **A teoria da semicultura e suas contribuições para a teoria crítica da educação**. In: _____ et. al. (Org.). A educação danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes; São Carlos: Ufscar, 1998.

_____. **Teoria Crítica e Educação: A formação cultural na Escola de Frankfurt** (2. ed). 1. ed. Petrópolis - RJ: Vozes/EDUFSCar, v. 1. 197 p, 1995.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos Santos. “**Sistema de cotas: um debate: dos dados à manutenção de privilégios e de poder.**” In Educação e Sociedade no. 27 (96 – Especial):717-737. 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2007. p. 227-277

QVORTRUP, Jens. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”**. Proposições, Campinas [online], v. 22 n1 (64), jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf> . Acessado em:06 de dez. de 2019, p. 199-211.

RAMALHO, Betânia Leite; FIALHO, Nadia Hage; NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Por um saber pedagógico e didático para profissionalizar a docência**. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Formação para a docência profissional: saber e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 39-59.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B; GAUTHIER, C. **Formar o professor: profissionalizar o ensino. Perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulinas, 2004.

RAMOS, Mylene Pereira. **“A justiça tem cor?”**. Veja, 24.01.2018. Ver em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/a-justica-tem-cor/> Acessado: 10/09/2020.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia**, 1991

REIS, B. R., LIMA, A. I. da Silva, VIEIRA, A. M. E. C. da Silva. **Uma Análise da Identidade Negra na Educação Infantil**. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Coordenação Geral de Ação Afirmativa, Diversidade e Inclusão Social Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere>. Acessado 07 out. de 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, 19-20 [1995]

RODRIGUES, Joelza Ester. **Carta do Rio. Diário popular, 15 de nov. 1889**. In: Projeto Athos: História, 8º ano. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2014, p. 215.

RODRIGUES, R. N. **As Raças Humanas e a Responsabilidade Penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso, 1957.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990**. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Identidade negra. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. São Paulo/SP: Ação Educativa, 2003.

ROSSI, Amanda; GREGNANI, Juliana. **A luta esquecida dos negros pelo fim da escravidão no Brasil**. BBC BRASIL, 11 de maio de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/resources/idt-sh/lutapelaabolicao> . Acessado em 20/09/2020.

ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**, 1999, p.31.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUGENDAS, J. M. **Viagem pitoresca através do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia.

SANTANA, Andréia da Cunha Maleiros; CARDOSO Mariana Civalsci, SILVA, Taila Angélica Aparecida da. **A formação de professores e a teoria crítica: entre o mercado e a emancipação humana**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2003-2016, dez., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12924>

SANTIAGO, Flavio. **“O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”**: Hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil. 2014, 128f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP. Campinas-SP, 2014.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. **A História da Educação de Negros no Brasil e o Pensamento Educacional de Professores Negros no Século XIX**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de (Orgs.). **A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, 2008, p. 260.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. Coleção Primeiros Passos nº. 110, São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 69.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da Infância**: correntes e confluências. In:

_____. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.) **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 17-39.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz, **Espectáculos das Raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Quase pretos, quase brancos**. Revista Pesquisa FAPESP, n. 134, abr. 2007.

_____ ; STARLING, Heloisa Maria Murgel. **Brasil: uma biografia**. [S.l.: s.n.], 2015.

SCHWARTZ, Stuart. **Segredos internos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p.68.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**. Paz e Terra. São Paulo, 2005.

SEYFERTH, Giralda. **O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo**. In: SEYFERTH, G. et al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: ABONG, Ação Educativa, ANPED, 2002. p. 17-44.

_____. **Os paradoxos da miscigenação: observação sobre o tema migração e raça no Brasil (1870-1930)**. Estudos Afro-Asiáticos, n. 20, p. 165-185, 2001.

SEVCENKO, N. **“O prelúdio republicano: astúcias da ordem e ilusões do progresso”**. In: SEVCENKO, N. (Org.). **História da vida privada no Brasil: da Belle Époque à era do Rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, v. 3, p. 09-10.

SHULMAN, Lee. **The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential Lessons for the Education of Teachers**. Irvine, California: National Research Council's Center for Education. Shulman, Lee (s/d). **Excellence: An Immodest Proposal** (www.carnegiefoundation.org), 2005.

SILVA, João Carlos da. **História da Educação: o tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da educação nova**. Agosto de 2007, UNIOESTE, Campos Cascavel.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Conceito e demarcação histórica**. In: JÚNIOR, Hédio Silva; BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Mário Rogério. (Orgs). **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial**. São Paulo: CEERT, 2010.

_____. **Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa**. In: GUIMARÃES, A.; HUNTLEY, L. **Tirando a máscara. Ensaio sobre o racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 359-387.

SILVA, Marcos Virgílio da. **Detritos da civilização: eugenia e as cidades no Brasil**. In: Portal Vitruvius, São Paulo, maio de 2004.

SILVA, P. B. G. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: CNE/MEC, 10/03/2003, p. 13).

SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, T. **O Brasil Visto de Fora**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

_____. **Raízes de Gilberto Freyre.** In: KOSMINSKY, Ethel V. & LÉPINE, Claude & PEIXOTO, Fernanda A (orgs.). *Gilberto Freyre em quatro tempos.* Bauru: EDUSC, 2003, p. 41-64.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

SOBREIRA, H. **Perspectivas na formação do professor,** In: ZUIN, A e PUCCI, B. (Org.) *A Educação danificada,* Petrópolis:Vozes, 1998.

STEPAN, Nancy. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005 [1991]

STRAUSS, Claude Lévi-. **A noção de estrutura em etnologia,** 1985.

TAYLOR, A. C. *Civilisation.* In: BONTE, Pierre et al. **Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie.** Paris: Presses Universitaires de France, 2000. p.151-152.

TARDIF, Maurice. **A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás.** Educação & Sociedade, 2013

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, Fundação Ford; 2003.

TODOROV, Tzevetan (1983). **A Conquista da América. A Questão do Outro.** São Paulo, Ed. Martins Fontes.

TOURAINÉ, Alain. **Pouvons-nous vivre ensemble? Égaux et différents.** Paris: Fayard, 1997.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. **Antropologia: o homem e a cultura.** Petrópolis: Vozes, 1991.

UNESCO. *Educação para todos fazendo face aos nossos compromissos coletivos – Fórum Mundial de Dakar,* UNESCO: Brasília, 2000. Disponível em: www.unesco.org.br/publicações/livros/educatodosdakar/mostra_padrao>. Acesso em: 17 jan. 2021.

_____. **A UNESCO e a educação na América Latina e Caribe (1987-1997).** Santiago, Chile: UNESCO-SANTIAGO, 1998.

_____. A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos. Brasília: UNESCO, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro/RJ, n. 39, Set/Dez 2008.

VELASCO ARROVO, J. C. **Para ler Habermas.** Madrid: Alianza, 2003, p. 93

VELHO, Gilberto. **O cientista social Gilberto Freyre.** In: Gilberto Freyre: intérprete do Brasil. Catálogo da exposição realizada de 27 de novembro de 2007 a 4 de maio de 2008. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2008, p. 39-46.

VELLOSO, Jacques. 2009. “**Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília.**” In Cadernos de Pesquisa no. 39 (137):621-644.

VENTURA, R. **Estilo tropical: a natureza como pátria.** Ideologies & Literature, New Series, v. 2, n. 2, p. 145-158, 1987.

VIEIRA, João Fernandes. **Regimento de feitor-mor de engenho.** Apud ALVES FILHO, Ivan. Brasil, 500 anos em documentos. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 1999.

WADE, Peter. **Race and ethnicity in Latin America.** London: Pluto Press, 1997.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial.** In: Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad", Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007

_____. **Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad.** In: WALSH, C. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

_____. **La educación Intercultural en la Educación.** Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

W.E.B. **The Souls of Black Folk.** New York: Bantam Classic, 1903.

WEBER, M. **A ciência como vocação.** In: GERTH, H.; MILLS, W. Max Weber. Ensaio de Sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 165.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **SOBRE A ATUALIDADE DO CONCEITO DE INDÚSTRIA CULTURA.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 54, agosto/2001 <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bcJTkBs5Y6kqjTYdKn6jSyg/?lang=pt>. Acessado em 15 abr. 2021.

_____. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia.** Campinas: Autores Associados, 2003.