

Weslem Gimenez dos Santos

**ENTRE O CONTRATO RACIAL E O EPISTEMICÍDIO NAS SALAS DE
AULA: FILOSOFIA AFROPERSPECTIVA POR UMA ÁFRICA A
BORDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Campo Grande (MS)

2024

Weslem Gimenez dos Santos

**ENTRE O CONTRATO RACIAL E O EPISTEMICÍDIO NAS SALAS DE
AULA: FILOSOFIA AFROPERSPECTIVA POR UMA ÁFRICA A
BORDO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientador:

Prof. Dr. Thiago Pedro Pinto.

Campo Grande (MS)

2024

Santos, Weslem Gimenez dos

Entre o contrato racial e o epistemicídio nas salas de aula: filosofia afroperspectiva por uma África a bordo /

Weslem Gimenez dos Santos. – Campo Grande, 2024.

116 f

Orientador: Thiago Pedro Pinto

Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Filosofia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Faculdade de Ciências Humanas.

1. Contrato Racial. 2. Afrocentricidade. 3. Afroperspectivismo. 4. Teoria Racial Crítica. 5. Antirracismo

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

Diretora da Faculdade de Ciências Humanas:

Prof(a). Dr(a). Vivina Dias Sol Queiroz

Coordenadora do Mestrado Profissional em Filosofia

Prof(A). Dr(A). Marta Rios Alves Nunes da Costa

Weslem Gimenez dos Santos

**ENTRE O CONTRATO RACIAL E O EPISTEMICÍDIO NAS SALAS DE
AULA: FILOSOFIA AFROPERSPECTIVA POR UMA ÁFRICA A
BORDO**

Presidente da banca:

Prof. Dr. Thiago Pedro Pinto

Banca examinadora:

Profa. Dra. Angela Maria Guida

Profa. Dra. Maira de Souza Borba

Profa. Dra. Daniele Costa Silva (UTFPR)

Profa. Dra. Marta Rios Alves Nunes da Costa (UFMS)

Data de aprovação:

DEDICATÓRIA

Ao alcançar mais uma etapa do percurso acadêmico, dedico este singelo espaço a todas as pessoas que doaram um pouco de si para que eu pudesse chegar até aqui: primeiramente, à minha mãe, que me educou nos princípios da humildade e da coragem; e aos meus professores da graduação – especialmente ao Moacir, ao Márcio, ao Josemar e ao Geraldo, que não está mais entre nós – que me formaram como educador. Um agradecimento especial à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES), pelo investimento em meus estudos; aos professores e professoras do programa de Mestrado profissional em Filosofia, o PROF-FILO (UFMS); e, como não deveria deixar de dizer, à Beca Casal – poetisa, mãe e minha namorada –, pelas incontáveis horas dedicadas a mim, especialmente nessa jornada de conhecimento. Por fim, dedico este trabalho a todas as pessoas que enfrentam ou já enfrentaram as atuais ou outras configurações da escravidão, os excluídos e marginalizados por uma estrutura cruel e sem limites, nessa fantástica fábrica de cadáveres (parafraseando Eduardo Tatdeo), ou dessa máquina de moer gente, como dizia Darcy Ribeiro, que, infelizmente, não puderam assumir as cadeiras das escolas e das universidades e nem mesmo a caneta nos cadernos e livros.

“O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros.”

Chimamanda Ngozi Adichie

RESUMO

A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras, visando combater o racismo e promover a valorização das contribuições dos afro-brasileiros. O Estado – através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – teria, então, a responsabilidade de garantir que os materiais didáticos reflitam essa obrigatoriedade, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa. O apagamento desses conteúdos refletiria o que o filósofo Charles W. Mills nomeou por “contrato racial” – referindo-se a um acordo implícito, que sustenta a supremacia racial e a opressão dos não-brancos, moldando as estruturas sociais e políticas. O “epistemicídio” – conceito trabalhado pela filósofa Sueli Carneiro – é um dos elementos do contrato racial, na medida em que a destruição sistemática dos conhecimentos e saberes de grupos subordinados – particularmente dos povos africanos e indígenas – é uma das estratégias para se manter a dominação colonial e racial. Esse conceito destaca a exclusão e a marginalização dos conhecimentos não ocidentais nas esferas acadêmicas e culturais. A “afrocentricidade” proposta por Molefi Kete Asante se aloca como um dos elementos de colocação da cultura e da história africanas no centro das análises acadêmicas, desafiando a visão eurocêntrica dominante. Similarmente, o “afroperspectivismo” do filósofo Renato Noguera enfatiza a importância de entender o mundo a partir das experiências e visões africanas, promovendo uma interpretação diversificada das culturas africanas e suas diásporas. A “Teoria Racial Crítica” (CRT) – movimento de análise e crítica das questões raciais – examina como o racismo está entranhado nas leis e instituições, argumentando que é uma característica estrutural da sociedade, não se caracterizando apenas por atitudes individuais. Por fim, os conceitos de “jogo” e de “África a bordo”, em contextos culturais e sociais, podem envolver atividades recreativas e comunitárias que servem de ferramenta para explorar questões de identidade, poder e resistência.

Palavras-chave: Contrato Racial. Afrocentricidade. Afroperspectivismo. Teoria racial crítica. Antirracismo.

ABSTRACT

The Law 10.639/2003 made the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture mandatory in Brazilian schools, aiming to combat racism and promote the appreciation of Afro-Brazilian contributions. The State, through the National Textbook Program (PNLD), would then have the responsibility of ensuring that educational materials reflect this requirement, promoting a more inclusive and representative education. The erasure of these contents would reflect what philosopher Charles W. Mills called the "Racial Contract," referring to an implicit agreement that sustains racial supremacy and the oppression of non-whites, shaping social and political structures. "Epistemicide," a concept developed by philosopher Sueli Carneiro, is one of the elements of the racial contract, as the systematic destruction of the knowledge and wisdom of subordinated groups, particularly African and Indigenous peoples, is one of the strategies to maintain colonial and racial domination. This concept highlights the exclusion and marginalization of non-Western knowledge in academic and cultural spheres. "Afrocentricity," proposed by Molefi Kete Asante, positions African culture and history at the center of academic analyses, challenging the dominant Eurocentric view. Similarly, the "Afroperspectivism" of philosopher Renato Nogueira emphasizes the importance of understanding the world from African experiences and perspectives, promoting a diverse interpretation of African cultures and their diasporas. Critical Race Theory (CRT), a movement of analysis and critique of racial issues, examines how racism is entrenched in laws and institutions, arguing that it is a structural feature of society, not just individual attitudes. Finally, the concept of "game" and "Africa on board" in cultural and social contexts can involve recreational and community activities that serve as tools to explore issues of identity, power, and resistance.

Keywords: Racial Contract. Afrocentricity. Afro-Perspectivism. Critical Race Theory. Anti-Racism.

RESUMEN

La Ley 10.639/2003 hizo obligatorio la enseñanza de la historia y la cultura afro-brasileña y africana en las escuelas brasileñas, con el objetivo de combatir el racismo y promover la apreciación de las contribuciones afro-brasileñas. El Estado, a través del Programa Nacional del Libro de Texto (PNLD), tendría entonces la responsabilidad de garantizar que los materiales educativos reflejen este requisito, promoviendo una educación más inclusiva y representativa. La eliminación de estos contenidos reflejaría lo que el filósofo Charles W. Mills llamó el "Contrato Racial," refiriéndose a un acuerdo implícito que sostiene la supremacía racial y la opresión de los no blancos, dando forma a las estructuras sociales y políticas. El "epistemicidio," un concepto desarrollado por la filósofa Sueli Carneiro, es uno de los elementos del contrato racial, ya que la destrucción sistemática del conocimiento y la sabiduría de los grupos subordinados, particularmente los pueblos africanos e indígenas, es una de las estrategias para mantener la dominación colonial y racial. Este concepto destaca la exclusión y marginación del conocimiento no occidental en las esferas académicas y culturales. La "afrocentricidad," propuesta por Molefi Kete Asante, posiciona la cultura y la historia africanas en el centro de los análisis académicos, desafiando la visión eurocéntrica dominante. De manera similar, el "afroperspectivismo" de lo filósofo Renato Noguera enfatiza la importancia de entender el mundo desde las experiencias y perspectivas africanas, promoviendo una interpretación diversa de las culturas africanas y sus diásporas. La Teoría Crítica de la Raza (CRT), un movimiento de análisis y crítica de los problemas raciales, examina cómo el racismo está arraigado en las leyes y las instituciones, argumentando que es una característica estructural de la sociedad, no solo actitudes individuales. Finalmente, el concepto de "juego" y "África a bordo" en contextos culturales y sociales puede involucrar actividades recreativas y comunitarias que sirven como herramientas para explorar cuestiones de identidad, poder y resistencia.

Palabras clave: Contrato Racial. Afrocentricidad. Afroperspectivismo. Teoría Crítica de la Raza. Antirracismo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 O PNLD E O PAPEL DO ESTADO APÓS A LEI 10.639/2003	6
1.1 Analisando livros didáticos de filosofia/ciências humanas disponíveis na escola	8
1.2 Algumas considerações	12
2 CONTRATO RACIAL E EPISTEMICÍDIO	15
2.1 Uma breve introdução ao conceito de “contrato social”	16
2.1.1 Hobbes, Locke e Rousseau	17
2.1.2 Kant	21
2.2 Charles W. Mills e o contrato racial	24
2.3 Sueli Carneiro, a construção do outro como não-ser e o epistemicídio	29
3 AFROPERSPECTIVISMO E AFROCENTRICIDADE	33
3.1 O afroperspectivismo de Renato NOGUERA	34
3.2 A afrocentricidade em Molefi Asante	38
3.3 Conclusões parciais	45
4 “AFRICA A BORDO”, UM JOGO PARA REPENSAR EPISTEMOLOGIAS EUROCÊNTRICAS	47
4.1 Justificativas	48
4.2 Habilidades e objetos de conhecimento da BNCC presentes no produto educacional	49
4.3 Desafios pedagógicos	51
4.4 Objetivos	52
4.5 Desenvolvimento	53
4.6 Descrição do jogo e instruções	54
4.7 Livro de regras e componentes físicos	55
4.8 Análise da aplicação do jogo	77
4.8.1 O primeiro questionário	79
4.8.2 O desenvolvimento da dinâmica	85
4.8.3 O segundo questionário	86
CONCLUSÃO	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
APÊNDICE A	100
APÊNDICE B	103

INTRODUÇÃO

Meu nome é Weslem Gimenez dos Santos¹, tenho 34 anos, sou descendente de paraguaios, formado em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), concursado no cargo de professor da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE-MS) e filho da dona Luci Helena. Como pesquisador, me envolvi com as questões raciais pela primeira vez ao participar de um projeto sobre diversidade racial com estudantes do 2º ano do ensino médio, em uma escola pública da REE-MS de Campo Grande, nos idos de 2014, e, ao pesquisar sobre a relação entre filosofia e diversidade racial, me deparei com os textos do filósofo carioca Renato Nogueira. Fiquei encantado ao ler o livro *O Ensino de filosofia e a Lei 10.639*, tanto pela forma cativante como o tema é colocado, quanto pela ousadia do empreendimento, e, após utilizá-lo como referência em sala de aula, os estudantes desenvolveram uma apresentação teatral retratando um estudante preto que é ironizado pelos colegas de sala por não se ver espelhado nos livros didáticos ou nos conteúdos abordados, mas, ao chegar em casa, é recebido pelo pai, que, ao ouvir o seu relato, lhe apresenta um livro que contém “a história de seu povo”, proporcionando alegria e identificação no personagem.

Minha formação em Filosofia, apesar de baseada em fundamentos humanistas, foi primordialmente eurocêntrica e silenciou uma série de possibilidades. Posteriormente à conclusão de minha graduação, conheci autores e autoras africanas e afro-brasileiras e seus questionamentos, e, aquilo que era, até então, considerado por mim como a *história única da filosofia* (Adichie, 2019), se mostra de uma forma totalmente nova. Logo entendi que esse “giro” representaria para mim – não apenas epistemologicamente, mas também politicamente – uma nova colocação como pesquisador em filosofia. Como estaria, então, o Brasil – como país da multiplicidade – frente a pesquisa da relação entre filosofia e diversidade racial?

Ao mapear produções acadêmicas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)², por meio do verbete “filosofia africana” no campo

¹ Optei por escrever a introdução na primeira pessoa para mostrar ao leitor a minha relação com o assunto escolhido e como ele se fez e continua se fazendo em minha vida.

² Uma pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira De Teses E Dissertações. Disponível em <<https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Filosofia+africana&type=Subject&limit=20&sort=callnumber-sort>> Acesso em 15/08/2023.

“assunto”, encontrei 23 (vinte e três) resultados, e, ao pesquisar pelo verbete “filosofia”, encontrei 10.093 (dez mil e noventa e três) resultados. Em uma comparação rápida, foi possível deduzir a quase inexistente presença da filosofia africana em teses e dissertações incluídas no portal. É válido ressaltar que o objetivo deste modesto levantamento não é culpabilizar pesquisadores, a área das ciências humanas ou mesmo o campo da filosofia, posto que, devido a circulação de dispositivos raciais que engendram estratégias variadas de silenciamento da voz africana e afro-brasileira pelas instituições de produção e reprodução do conhecimento – tais como escolas e universidades –, essa ausência é estrutural.

Mais tarde, durante a Pós-Graduação em Educação³, assisti à palestra “O perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie (2009), e, ao sentir que naquele momento acordara do sono dogmático da epistemologia racista presente na universidade, meu fascínio foi instantâneo. Nesta palestra, Adichie conta como se deu o início de sua carreira como escritora preta perante um mercado editorial profundamente racista e misógino. Sua fala se pauta nos perigos de se contar a história de um povo a partir da perspectiva do colonizador – assim como sua vida como escritora foi pautada inicialmente pelos preconceitos existentes até mesmo nos círculos intelectuais. Em um determinado momento da palestra, Adichie fala de uma palavra, “*Nkali*”, que, de forma livre, podemos traduzir como “ser maior do que o outro”. Esta palavra, advinda da etnia Igbo – que se encontra presente principalmente na Nigéria – representa a resistência do povo colonizado frente às ações de repressão e silenciamento do colonizador. “*Nkali*” foi a minha primeira tatuagem, tamanho o sentimento que vivenciei, como pesquisador e como pessoa.

A partir, então, das leituras de Renato Nogueira – O ensino de filosofia e a Lei 10.639, lançado em 2011 pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas (CEAP) – e Chimamanda Ngozi Adichie – O perigo de uma história única, palestra transcrita e lançada pela Companhia das Letras em 2018 –, comecei a percorrer um itinerário filosófico antirracista, embora com muitos percalços, dada a escassez de produções científicas sobre o tema, a dificuldade em encontrar livros físicos com preço acessível, as poucas traduções para o espanhol e/ou português, o desconhecimento das equipes docentes e discentes das instituições, etc.

Por muito tempo as discussões sobre questões raciais ficaram limitadas, no

³ Pós-Graduação em educação, pobreza e desigualdade social, 2014/2016, na UFMS.

espaço das ciências humanas, à Sociologia ou à Psicologia. Uma árdua resistência se iniciou, então, partindo não apenas dos espaços acadêmicos, mas dos movimentos sociais, da arte e das ruas, para que outras ciências – como a Filosofia – comesçassem a lidar com elas. Para isso, era necessário destituir dos cargos de poder do cânon filosófico uma série de dispositivos que atuavam mantendo em silêncio os saberes negros. Não sem contrapartida, foi e ainda é preciso reafirmar o óbvio: existe uma supremacia branca que, apesar de nunca dita pelas ciências humanas, estrutura currículos, determina quem diz e quem não diz, molda sujeitos e persegue pela cor. Há um contrato racial, um acordo tácito entre os brancos, para que a cor determine, ao mesmo tempo, quem é e quem não é, quem sabe e quem não sabe, e quem tem poder ou não. O preto é o Não-Ser: o bárbaro, o ingênuo, o selvagem, o ignorante e o inculto. Por aí, os dispositivos de racialidade engendram posturas, mecanismos e ordens cujo objetivo é esvaziar a existência do preto de seu conteúdo. Há de erguer-se, mediante uma vida afrocentrada, a cultura subjugada de um povo. Não basta dizer que nossa visão das coisas é construída por um conjunto de perspectivas; é preciso admitir que essas perspectivas são sempre valoradas. Se a ótica da Filosofia é europeia, se faz necessário, então, um afroperspectivismo – um modo afrocentrado de ver, observar e pensar. Por fim, já que há de recomeçar de algum lugar, que se recomece no chão da escola, lugar frutífero de diversidade e novidade. A questão “é possível transmitir uma forma antirracista de viver?” é necessária. Quem percorre por caminhos ousados e fora das normas nos espaços acadêmicos conhece Cheikh Anta Diop, Angela Davis, Frantz Fanon, Achille Mbembe, Silvio Luiz de Almeida, Katiúscia Ribeiro e tantos outros e outras; conhece também a potencialidade do samba, de Dona Ivone Lara, Cartola e Beth Carvalho, do rap do Racionais Mc’s, Negra Li, e Facção Central; aprende a ver que a presença de atores e atrizes como Aline Dias, Zezé Motta, Taís Araújo e Ícaro Silva representando papéis que não sejam de escravizados ou empregados domésticos em filmes e novelas é exceção.

Essas questões raciais seriam aqui tratadas tendo como fio condutor o conceito de “epistemicídio”, no entanto, em abril de 2023, o autor deste conceito foi acusado por acadêmicas de abuso sexual⁴, e, após conversa com o orientador desta dissertação, escolhi retirar as referências do filósofo da pesquisa. As consequências foram consideráveis para o texto, representando passos atrás na produção, mas,

⁴ O assunto foi tratado no artigo *Sexual Misconduct in Academia: Informing an Ethics of Care in the University*, lançado em março de 2023 pela editora Routledge.

talvez, passos à frente no propósito de tratar do tema desta pesquisa com a devida ética. Após mais algumas leituras em busca de conceitualizações que dialogassem com as demais, me deparei com a obra *Racial Contract* de Charles Wade Mills, que, na época, ainda não havia sido traduzida para o português. Lendo-o em inglês – o texto em português foi lançado posteriormente, pela editora Zahar, em junho de 2023, momento em que a leitura e o fichamento das referências já haviam sido concluídos – encontrei o sul desta pesquisa.

No primeiro capítulo, intitulado “O PNLD e o papel do Estado após a Lei 10.639/2003”, é realizado um panorama geral do PNLD, desde suas portarias até a consolidação do Programa, seguido por um balanço de quatorze livros didáticos distribuídos por meio do PNLD para uma investigação de seu cumprimento quanto a Lei 10.639/2003, e, por fim, retoma-se a discussão sobre o PNLD para atestar sua importância, tanto como ferramenta de democratização do ensino, quanto como aliado à aplicação da Lei 10.639/2003.

No segundo capítulo, “Contrato racial e epistemicídio” – a parte crítica da pesquisa – é feito, primeiramente, um breve resumo das concepções sobre o contrato social dos filósofos Thomas Hobbes, John Locke, Jean Jacques Rousseau e Immanuel Kant, e, em seguida, trata-se do conceito de contrato racial do filósofo americano-caribenho (MILLS, 2009) Charles W. Mills. A supremacia branca, para Mills, é um sistema político sustentado por brancos como forma de garantir sua perpetuação no poder, sendo esse sistema o que faz funcionar o contrato racial – conceito utilizado para descrever estruturas sociais, políticas, econômicas e epistemológicas que perpetuam a desigualdade e o racismo sistêmico em uma sociedade – que, por sua vez, sugere que as sociedades foram moldadas, ao longo da história, por acordos implícitos ou explícitos entre grupos dominantes – baseados em ideologias, políticas públicas, estruturas de poder ou outros aspectos da vida em sociedade –, estabelecendo padrões de privilégio para brancos e desvantagens para os demais. O conceito de contrato racial é frequentemente usado para explicar a persistência das disparidades raciais em áreas como educação, emprego, habitação, justiça criminal e saúde. Por fim, tratamos da construção do outro como Não-Ser, tema que faz parte da tese de doutorado de Sueli Carneiro em 2005, que se tornou livro e foi lançado pela editora Zahar em março de 2023. Uma das teses fundamentais do texto de Sueli Carneiro é a de “dispositivo de racialidade”, que, de maneira geral, fundamenta a ideia de que há mecanismos e dispositivos que realizam subjetivações

para o povo preto com o objetivo de inferiorizá-lo. Aqui, daremos atenção aos elementos epistemológicos desses dispositivos, pela aproximação da Filosofia e das questões raciais.

O terceiro capítulo – a parte propositiva da pesquisa –, cujo nome é “Afroperspectivismo e afrocentricidade”, realizamos uma aproximação entre o filósofo carioca Renato Nogueira, o filósofo sul-africano Mogobe Ramose e o filósofo estadunidense Molefi Asante. No primeiro momento, apresentamos o conceito de afroperspectivismo de Renato Nogueira e Mogobe Ramose, que estendem o conceito de afrocentricidade de Asante ao mostrar como é possível enegrecer a filosofia, ou seja, como é possível tornar negra a filosofia trazendo conceitos próprios dos africanos e afro-diaspóricos para um diálogo produtivo com a Filosofia. Para isso, coloca-se a filosofia preta dos bambas no centro para destacar a potencialidade de elaborar conceitos filosóficos partindo da vivência própria do povo preto. Em seguida, apresentamos o conceito de afrocentricidade do filósofo estadunidense Molefi Asante, que se refere à perspectiva centrada na África e nas culturas africanas como ponto de partida para análises, interpretações e compreensão do mundo. Esta abordagem busca demonstrar que as contribuições históricas, culturais, intelectuais e sociais das populações de origem africana – muitas vezes marginalizadas, subestimadas ou ignoradas pela narrativa predominante – são recolocadas de acordo com uma compreensão centrada no povo preto. A ideia de afrocentricidade surge como uma resposta às representações negativas e estereotipadas que foram perpetuadas por séculos de colonialismo, racismo e dominação cultural. Através da lente da afrocentricidade, busca-se reinterpretar a história, a cultura e a identidade africanas de uma forma mais positiva e precisa. Além disso, a afrocentricidade incentiva a promoção do orgulho étnico, do autoconhecimento e da autovalorização entre as comunidades afrodescendentes. Por fim, apresentamos as conclusões parciais sobre o capítulo.

O último capítulo, “Um jogo para repensar epistemologias eurocêntricas”, elabora um produto educacional em forma de jogo para levar os estudantes a conhecer e refletir sobre nossa relação com a história e cultura da África. Este projeto tem o objetivo de oferecer aos estudantes uma experiência divertida e interativa, enquanto eles aprimoram habilidades como trabalho em equipe, tomada de decisões, e resolução de problemas.

1 O PNLD E O PAPEL DO ESTADO APÓS A LEI 10.639/2003

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a LDB. Em 2003, a Lei 9.394/96 é alterada pela Lei 10.639, e, em seu artigo 26-A, fica claro que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). É importante ressaltar a participação ativa dos movimentos sociais pelo reconhecimento da cultura que constituiu historicamente o país, na medida em que, além de serem mencionados pela LDB, já em seu Art. 1º⁵, atuaram ainda no estabelecimento de políticas educacionais que possam incluir o estudo, a pesquisa e a discussão de temas ligados à história e cultura afro-brasileiras na escola. Dessa feita, sendo a garantia e a qualidade da educação obrigações do Estado (garantido pela Constituição Federal⁶), é preciso uma política pública específica que possibilite a presença dos temas elencados na LDB e na Lei 10.639/2003 na escola. Aqui, se encaixa o Programa Nacional do Livro Didático, o PNLD.

A partir de 2005, foram traçadas políticas públicas específicas voltadas ao livro didático, ao dispor “sobre as normas de conduta para o processo de execução dos Programas do Livro” (BRASIL, 2005). No que se segue, o Estado vai elaborar decretos, portarias e resoluções com o objetivo de aprimorar tais políticas, conforme demonstrado no Quadro 1, em que evidencia-se o esforço de organização de uma estrutura política do livro.

Se “o livro didático [é] um direito constitucional do educando” (BRASIL, 2008) e uma política de Estado, então é preciso encontrar nestes materiais aquilo que é determinado pela Constituição Federal como um direito, salvaguardando sempre – e igualmente – todas as decisões estabelecidas em lei, que vão especificar, estender e aprimorar o que consta nesta Constituição. Ao se retornar à LDB e à Lei 10.639/2003 e, partindo dos esforços que irão culminar com o PNLD, pode-se deduzir que a presença de conteúdos de história e cultura africanos e afro-brasileiros seja evidente, tanto pelo texto em si da Constituição Federal, que é a Constituição Cidadã e

⁵ “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (LDB, 1996)

⁶ Arts. 23 e 211, principalmente.

demonstra o acolhimento à dignidade humana “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2008), quanto pela estrutura legislativa a dar suporte para a educação como dever do Estado.

Quadro 1. Decretos, Portarias e Resoluções para aprimorar as políticas voltadas ao livro didático.

PORTARIA / RESOLUÇÃO / DECRETO	DATA DE PUBLICAÇÃO
Portaria MEC nº 2963	29 de agosto de 2005 (Revogada)
Portaria Normativa MEC nº 7	5 de abril de 2007 (Alterada)
Resolução/CD/FNDE nº 48	21 de setembro 2007
Resolução/CD/FNDE nº 27	16 de junho de 2008
Resolução/CD/FNDE nº 1	13 de fevereiro de 2009
Resolução/CD/FNDE nº 42	28 de agosto de 2012
Portaria SEB/MEC nº 18	14 de setembro de 2016
Portaria SEB/MEC nº 19	14 de setembro de 2016
Portaria MEC Nº 43	22 de junho de 2017
Decreto nº 9099	18 de julho de 2017
Portaria nº 143	02 de março de 2020
Resolução nº 12	07 de outubro de 2020
Portaria nº 187	22 de abril de 2021
Resolução nº 11	16 e agosto de 2023

Fonte: elaborado para a pesquisa.

1.1 Analisando livros didáticos de filosofia / ciências humanas disponíveis na escola

Enquanto professor da Educação Básica atuante no ensino médio em Mato Grosso do Sul e tendo diversos livros didáticos à disposição na escola em que trabalho, pretendo realizar aqui um panorama geral da atualidade da relação entre o PNLD, a Lei 10.639/2003 e os livros que chegam à escola. O objetivo é mostrar o status deficitário em que se encontra uma política pública como essa, através da interpretação da minha realidade como docente. Indicar esse viés é extremamente importante porque parto da situação em que me encontro, de meu mundo particular, circundado por uma instituição de ensino que atuo e tendo à mão esses materiais didáticos. O que se pretende aqui não é estabelecer a realidade última das escolas do meu município ou do meu estado, nem taxar em que nível se encontra, de forma geral e definitiva, o PNLD, mas apenas indicar, de forma muito honesta, sob quais condições pode-se encontrar um docente que pretende se apoiar na segurança do cumprimento da Lei 10.639/2003 através do Programa. A intenção, assim, não é realizar uma análise exaustiva dos livros didáticos escolhidos, mas partir deles para indicar um possível horizonte de leitura, comparação e entendimento da relação entre os conteúdos dos livros didáticos e a problemática levantada por esse trabalho.

Afirma Noguera que “o material didático e a formação docente na área de filosofia tem, na maioria dos casos, permanecido alheia às discussões do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (NOGUERA, 2013). Para colocar à prova essa afirmação, é preciso analisar livros didáticos em relação aos seus conteúdos. Esta pesquisa, então, selecionou quatorze livros didáticos, listados no Quadro 2, que foram elencados pelo PNLD no período posterior à 2020/2021 e chegaram à Mato Grosso do Sul. A escolha do período se deu pelo programa vigente na época de início da pesquisa e pela maior disponibilidade de exemplares na escola.

Quadro 2. Livros didáticos aprovados pelo PNLD após 2020/2021 encontrados em MS.

Nº	LIVRO	EDITORA	AUTORIA	CÓDIGO
01	Conhecer e transformar: [projetos integradores] – ciências humanas e sociais aplicadas (2020)	Do Brasil	Judith Nuria Maida (coord.), Lucas CPAMM, Marcela Aquarone Salztein, Evandro César dos Santos	0011P21508
02	Vamos juntos, profe! Projetos integradores (2020)	Saraiva	Maurício Cardoso, Paulo Eduardo Dias de Mello, Thaís Helena Falcão (org.)	0047P21508
03	Moderna em projetos (2020)	Moderna	Editora Moderna (org.), Cesar Brumini Dellore (edit. resp.)	0026P21508
04	Identidade em ação (2020)	Moderna	Paulo Ferraz de Camargo Oliveira	0016P21508
05	Práticas na escola (2020)	Moderna	Marília Moschkovich	0028P21508
06	Palavras para integrar (2020)	Palavras	Ana Lúcia de Araújo Guerreiro, Jorge Silvino da Cunha Neto, Marquilandes Borges de Sousa, Arno Aloísio Goettems (org.)	0095P21508
07	Novo ensino médio (2020)	Scipione	Tércio Rigolin, Luiz Silveira, Bruno Prado	0014P21508
08	Caminhar e construir (2020)	Saraiva	Gianpaolo Dorigo, Márcio Vitiello	0045P21508
09	Ciências humanas em projetos integradores (2020)	Fênix	Alecsandro Diniz Garcia, Alexandra Bujokas de Siqueira, Alexandre Barbosa Pereira, Camila Farias Pena Pereira, Laura Leis Vilela Baggio, Luiz Fernando Leite da Silva	0122P21508
10	Integração e protagonismo (2020)	Do Brasil	Ana Paula Campolongo, Kelly Cristina Araújo, Rodrigo Baglini, Leandro Salmon Torelli	0084P21508
11	Ser protagonista (2020)	SM Educação	SM Educação (org.), Valéria Vaz (edit. resp.)	0053P21508
12	Jovem protagonista (2020)	SM Educação	SM Educação (org.), Flávio Manzatto de Souza (edit. resp.)	0052P21508
13	De olho no futuro (2020)	Ática	Priscilla Cerencio	0066P21508
14	Da escola para o mundo (2020)	Ática	Igor José de Renó Machado, Celso Rocha de Barros, Henrique Amorim	0067P21508

Fonte: elaborado para a pesquisa.

A análise dos livros foi realizada levando-se em consideração o sumário das obras e os textos disponibilizados para os capítulos. Se os títulos não indicavam ou

deixavam claro que tratariam de questões ligadas à Lei 10.639/2003 ou, ao menos, abririam possibilidade para a discussão, os livros eram revistos e lidos em sua inteireza. Para facilitar a compreensão dessa análise, fazendo com que ela mesma seja didática, elaborou-se um conjunto de critérios em três níveis: 01) não consta conteúdo direto ou indireto; 02) consta conteúdo indireto – não mencionam diretamente os conteúdos, mas abrem a possibilidade do estudo deles, dependendo do arranjo realizado pelo corpo docente e administrativo de cada instituição escolar, como a escolha do professor e o seu planejamento com a coordenação de área e/ou pedagógica; e 03) consta conteúdo direto – ocorre a presença textual, como a menção direta, de textos e conteúdos relacionados às leis aqui mencionadas.

Nível 01

Os livros neste nível não apresentaram menções diretas ou indiretas ao tema. Em uma busca por seus sumários – vários deles tinham mais de um, pois se tratava da versão do professor – e textos, não se obteve sucesso.

O livro 01, de CPAMM et al (2020), possui 2 (dois) sumários: o primeiro para orientações gerais, proposta da coleção, projetos e referências e o segundo com os projetos propriamente ditos. O primeiro sumário expõe a relação entre estudantes e a educação na atualidade, indicando metodologias como possibilidades de intervenção nessa relação, levantando-se, para o auxílio dos docentes, questões de urgência e seus contextos. O item que mais se aproxima do foco desse trabalho – sem, no entanto, atingi-lo diretamente – trata da mediação de conflitos e processo de argumentação e diálogo. Quanto aos projetos – o segundo sumário –, cita-se o item “exercendo a cidadania”. Embora o livro possibilite tratar de questões raciais, fica totalmente dependente da iniciativa da escola e/ou do professor.

Os livros 03 (Dellore e Moderna, 2020), 04 (Oliveira, 2020) e 05 (Moschkovich, 2020) também apresentam 2 (dois) sumários, sendo o segundo reservado somente aos projetos apresentados no sumário. As obras apresentam capítulos dedicados a temas como “juventude ou juventudes?” e “justiça, a condição da vida em sociedade” (livro 03), “periferia não é marginal” (livro 04) e “alteridade e etnocentrismo” (livro 05), que indiretamente podem permitir o trabalho de problemas voltados a questões raciais, caso o docente ou a instituição entendam que possa ser possível.

O livro 06 (Goettems et al, 2020) cita – muito indiretamente – questões que podem, quando muito, fazer tocar em questões raciais, como em “o direito à liberdade

de expressão” ou “direitos sociais na Constituição de 1988”. No entanto, toca superficialmente até mesmo os temas titulados.

Nos 6 (seis) projetos apresentados pelo livro 07 (Prado; Rigolin; Silveira, 2020), apenas o quinto trata de assuntos relativos a questões raciais, ao falar da desigualdade no mercado de trabalho brasileiro, sem, no entanto, aprofundar o problema. O mesmo ocorre com o livro 08 (Dorigo e Vitiello, 2020), ao mencionar o termo “diferenças étnicas” no quinto projeto apresentado, abordando questões gerais ligadas a etnias em apenas 4 (quatro) páginas de conteúdo.

No livro 09 (Baggio et al, 2020), que contém 6 (seis) projetos, nada no sumário se refere, nem mesmo indiretamente, a questões raciais. O livro possui 2 (duas) pessoas negras na capa, mas nenhum assunto representativo sequer. Apenas o projeto sobre questões trabalhistas menciona, ao falar de cidadania, de desigualdades no mundo do trabalho.

De forma ainda mais acentuada ocorre com os livros 10 (Araújo et al, 2020), 11 (Educação e Vaz, 2020) e 12 (Educação e Souza, 2020), já que nem indiretamente as obras fazem menção a alguma questão que possa, mesmo que indiretamente, discutir questões raciais.

Nível 02

Nos livros 02 (Cardoso; Falcão, Mello, 2020), 13 (Carencio, 2020) e 14 (Amorim; Barros; Machado, 2020) foram encontradas menções indiretas ao tópico de interesse, relacionadas a seguir.

O livro 02 também apresenta 2 (dois) sumários, em que, na primeira parte são apresentados 6 (seis) projetos, sendo possibilitadores para as questões raciais o projeto 1 (steam), sobre a possibilidade de realizar um documentário, e os projetos 2 e 6 (protagonismo juvenil), com temas sobre as violências contra a juventude. O projeto 4, intitulado “mediação de conflitos”, tem como subtítulo “preparar uma competição de slam⁷: preconceito, discriminação e racismo”, que, em 25 (vinte e cinco) páginas, apresenta texto, referências e filmes sobre o tema do racismo e formas de intervenção.

No livro 13 há um projeto intitulado “em busca do equilíbrio alimentar”, embora

⁷ Segundo Neves (2017, p. 93), Slam é poesia falada, expressão artística que surgiu em Chicago (EUA) nos anos 80 e chegou ao Brasil cerca de vinte anos depois, reivindicando o protagonismo popular e negro.

não mencionado diretamente no sumário, traz 1 (uma) página sobre a relação entre africanos e os alimentos encontrados no Brasil, que acabaram, a partir da escravidão, se tornando parte da cultura afro-brasileira (Cerencio, 2020, p. 174).

O livro 14, em seu segundo projeto, intitulado “cultura popular juvenil: o slam”, procura também tratar da cultura de protagonismo juvenil por meio do slam.

Vale ressaltar que, em nossa análise e de acordo com os critérios mencionados no início, nenhuma obra alcançou o nível 03, na medida em que em nenhuma delas se encontrou presença textual, como a menção direta, textos e conteúdos relacionados à Lei 10.639/2003.

1.2 Algumas considerações

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), como iniciativa do governo brasileiro, conduzida pelo Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo assegurar a distribuição de livros didáticos e outros materiais pedagógicos para escolas públicas de educação básica. Criado em 1985, o PNLD é um dos principais instrumentos de política pública educacional no Brasil, como afirma o MEC (2024), desempenhando um papel crucial na promoção da equidade e na melhoria da qualidade do ensino.

O PNLD, de acordo com o MEC (c2018), visa garantir que todos os estudantes da rede pública tenham acesso a livros didáticos de qualidade, independentemente de sua localização geográfica ou condição socioeconômica. O programa contempla desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), (MEC, c2018). A cada ciclo de quatro anos (FNDE, 2023), o MEC realiza um processo de seleção, em teoria, rigoroso, em que as obras são avaliadas por uma equipe de especialistas que verifica aspectos pedagógicos, didáticos e de conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, c2018). Após a seleção, os livros aprovados são distribuídos gratuitamente para as escolas públicas de todo o país. Esse processo envolve logística coordenada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que inclui a impressão, o armazenamento e a entrega dos materiais.

O Estado desempenha um papel central na implementação e na lógica do

PNLD. Através do MEC, o Governo Federal é responsável pela elaboração das diretrizes e dos critérios de avaliação dos materiais didáticos (MEC, c2018), assegurando que os livros atendam aos requisitos de qualidade e estejam alinhados às políticas educacionais nacionais. Além disso, o Estado financia a produção e a distribuição dos livros, garantindo que eles cheguem a todas as regiões do país, incluindo as áreas mais remotas e de difícil acesso.

Outro papel fundamental do Estado é o monitoramento e a avaliação contínua do Programa. Isso inclui, como afirma o MEC (c2018), a realização de pesquisas e estudos para verificar o impacto dos materiais didáticos na aprendizagem dos estudantes, bem como a coleta de avaliações de professores e gestores escolares sobre a eficácia dos livros. Com base nesses dados, o MEC pode fazer ajustes e melhorias no programa (MEC, c2018), assegurando que ele continue a atender às necessidades educacionais do país.

O PNLD, afirma Albuquerque e Ferreira (2019, p. 250), tem um impacto significativo na educação brasileira, contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento e para a redução das desigualdades educacionais. Ao fornecer livros didáticos para todos os estudantes, o Programa ajuda a nivelar as oportunidades de aprendizado, independentemente da condição socioeconômica dos estudantes.

Em posse disso, a afirmação de Noguera (2013, p. 8) de que “o material didático e a formação docente na área de filosofia tem, na maioria dos casos, permanecido alheia às discussões do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena e para a Educação das Relações Étnico-Raciais” se mostra verdadeira, na medida em que as questões raciais estão ausentes em todos os livros observados por nós.

Insiste-se no termo “questões raciais” aqui, e na análise, pelo facilitamento através dos currículos das disciplinas e de seus conteúdos que as questões raciais proporcionam. Tratar das especificidades da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena exigiria, além da presença direta desse tema nos livros didáticos, formação adequada aos docentes e tempo suficiente para planejamento e aula.

Após uma análise dos livros didáticos selecionados, concluiu-se que eles não obtiveram êxito em cumprir as diretrizes estabelecidas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em relação ao cumprimento da Lei 10.639/2003. Esta lei, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, visa promover, como afirma Pereira (2014, p. 59) uma educação que

reconheça e valorize a diversidade étnico-racial do Brasil. Corroboramos, então, que a ausência de material adequado que contemple essa obrigatoriedade impacta diretamente o trabalho de discussão das questões raciais na escola. Como é possível inferir em Nogueira (2012, p. 9), sem o suporte adequado dos livros didáticos, os educadores enfrentam dificuldades em abordar de forma efetiva e consistente temas como a história da África, a contribuição dos afro-brasileiros para a formação da sociedade nacional e as questões de racismo e discriminação.

Além disso, a falta de representatividade negra nos livros didáticos contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos, deixando de promover uma visão inclusiva e diversa da sociedade. Como afirma Gonçalves e Mizael (2015, p. 7), a representatividade é crucial para que todos os estudantes se vejam refletidos de forma positiva no material educacional, o que fortalece a autoestima e a identidade cultural. Portanto, a não observância da Lei 10.639/2003 nos livros didáticos não só descumpre uma exigência legal, mas também compromete o desenvolvimento de uma educação mais justa e igualitária. É imprescindível que haja uma revisão e uma atualização desses materiais, garantindo que todas as dimensões da história e cultura afro-brasileira sejam devidamente contempladas, promovendo assim uma escola mais inclusiva e consciente de sua diversidade.

Se, ao analisarmos a instituição escolar como um organismo histórico que é feito de mudanças importantes no curso dos eventos, observamos que atualmente a escola não se presta aos mesmos interesses de 50 ou 60 anos atrás, mesmo assim acaba adquirindo papel passivo frente ao fenômeno do racismo, ao não atuar diretamente na tentativa de diminuição da desigualdade entre brancos e negros, já que a superação dessa desigualdade é dada, por ela,⁷ como certa, ao individualizar estudantes e não encará-los como produtos de uma estrutura racial consolidada historicamente no Brasil. É necessário, então, dar as bases de uma teoria crítica racial que fundamente o contexto social e histórico em que se insere a ausência e o silenciamento da voz negra em nosso foco de pesquisa. Mais do que demonstrar, através da análise de livros didáticos e o cruzamento entre a Lei 10.639/2003 e a realidade da sala de aula, torna-se fundamental falar sobre o que, dentro dos campos da filosofia, tem sido produzido quanto à crítica à hegemonia branca.

2 CONTRATO RACIAL E EPISTEMICÍDIO

“a supremacia branca é o sistema político não nomeado que fez do mundo moderno o que ele é hoje”. (Mills, 1997, p. 6)

A crítica à hegemonia branca tem se tornado, dentro do campo das ciências humanas e sociais aplicadas, espaço frutífero de estudo⁸. O movimento de crítica ao racismo, não obstante sua aparente novidade em meios acadêmicos – seguindo sobremaneira movimentos sociais e políticos como o dos Panteras Negras – data pelo menos das décadas de 60 e 70. Nesse período, surge de forma concisa, nas universidades estadunidenses (Britannica, 2024), um movimento de estudiosos a formular uma ferramenta de análise da situação racial da época e que futuramente será chamada de *CRT* (*critical race theory*), a teoria racial crítica. Um de seus mais representativos autores, Charles Wade Mills, teve contato com a TRC no final da década de 80 (Mills, 1997, p. 4), no período em que lecionava Filosofia na Universidade de Oklahoma (EUA).

Charles W. Mills é o filósofo responsável pela formulação do conceito de “contrato racial”, escolhido por essa pesquisa como conceito chave para a análise da crítica à hegemonia branca dentro do campo das ciências humanas, pela sua constante aparição nas pesquisas e artigos ligados às questões raciais, incluindo de renomados autores no nosso país, como os presentes nesse texto, Sueli Carneiro e Renato Nogueira. Longe de representar apenas uma conexão limitadora ou injusta, o próprio Mills se dizia representante da TRC (Mills, 2009, p. 270), ao organizar, dentro de um conjunto de estudos que na década de 90⁹ ganhará força acadêmica e política, o seu próprio pensamento.

Mills afirma (1997, p. 6) que a supremacia branca é a crença na superioridade da raça branca sobre as demais. Historicamente, esse dispositivo oprimiu sobretudo africanos, indígenas e asiáticos. Através da discriminação e da segregação racial, objetiva-se manter a cadeia de poder e de privilégio dos brancos. Ao se referir à supremacia branca como algo não nomeado, Mills (1997, p. 7) indica que nenhum

⁸ O Scielo, biblioteca eletrônica científica, popular em buscas por artigos em ciências humanas e sociais aplicadas, lista pelo menos 1.594 (um mil quinhentos e noventa e quatro) pesquisas ligadas ao tema das questões raciais. <https://search.scielo.org/?q=hegemonia+branca&lang=pt&count=15&from=1591&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=107&q=racismo&lang=pt>

⁹ Se estendendo até os anos 2000, alcançando o status de visibilidade que atingirá escolas, campanhas políticas e programas de televisão nos EUA, com o levante conservador capitaneado por Donald Trump e os republicanos.

sistema político, seja partido, corrente de pensamento ou movimento ideológico, tenha se apresentado formalmente pela alcunha de supremacista branco. No entanto, este sistema político tem moldado destinos e caminhos do mundo moderno até os dias atuais.

Os diversos sistemas colonizatórios, escravagistas e de exploração do povo de pele não-branca, afirma Mills (2023, p. 84), tem como tônica a supremacia branca. Em largos períodos históricos, onde os impérios exploradores foram sendo construídos, existiu sempre a inclusão dessa pretensa superioridade da raça branca sobre as demais. Africanos, indígenas e asiáticos eram intitulados ingênuos, selvagens, bárbaros, incultos e irracionais (Mills, 2023, p. 54). Dissolvida nas estruturas políticas, culturais e sociais dos países, a supremacia branca alavancou regimes e sistemas penais – seja o Apartheid na África do Sul ou as leis de Jim Crow nos EUA. Para que eventos como esses pudessem ser colocados em funcionamento, os brancos elaboraram narrativas e histórias que silenciavam e descaracterizavam a história do povo não branco: suas contribuições, culturas e saberes. A supremacia branca criou mecanismos e dispositivos de manutenção do seu poder em sociedade. Dentre eles, o contrato racial.

2.1 Uma breve introdução ao conceito de “contrato social”

Se a concepção de Mills de “Contrato Racial” parte, histórica e filosoficamente, das concepções modernas de contrato social, faz-se necessário um breve resumo do que entendeu Hobbes, Locke, Rousseau e Kant a respeito do tema. Não obstante suas divergências, o que une estes autores é a corrente de pensamento chamada de contratualismo, que busca reconhecer o fundamento do Estado em um ajuste entre os membros da comunidade civil (Abbagnano, 2007, p. 216). Na idade moderna, o contratualismo surge aliado ao jusnaturalismo, onde o direito natural é

aquela ordem [que] constitui um ideal de justiça e um dos caminhos que levam (...) ao Jus Naturae é a sua insatisfação com a carência de justiça nos estatutos legais. O homem, ser eminentemente racional, sonda a razão de ser das coisas, não se submetendo passivamente a qualquer ordenamento. Procura-se o fundamento ético das leis e das decisões. O espírito crítico apela para a busca de orientação, de referência, na ordem natural das coisas. O Direito, como instrumento de promoção da sociedade, há de estar adequado à razão, há de se apresentar em conformidade com a natureza humana.

(Nader, 2018, p. 169)

Assim, objetiva-se demonstrar como se dá a passagem do estado de natureza ao estado civil e à formulação do Estado em termos de um contrato social estabelecido pelos membros da comunidade civil (Bobbio e Bovero, 1996, p. 9), onde todos consentem em seguir as regras e instituições criadas pelo Estado em benefício mútuo. Ao estabelecer o Estado, os cidadãos delegam o uso legítimo da força e autoridade ao governo para que este exerça suas funções, mantendo a paz, a justiça e garantindo os direitos dos cidadãos.

2.1.1 Hobbes, Locke e Rousseau

O contratualismo em Thomas Hobbes (Inglaterra, 1588 – 1679) será tratado, de forma ostensiva, na obra "Leviatã" de 1651. Nesta, o contrato social se desenrola como uma teoria política que aborda a formação do Estado e a relação entre governantes e governados, onde

O soberano de uma república, quer seja uma assembléia ou um homem, não se encontra sujeito às leis civis. Como tem o poder de fazer e revogar as leis, pode, quando lhe aprouver, libertar-se dessa sujeição, revogando as leis que o estorvam e fazendo outras novas: por consequência, já antes era livre. Porque é livre quem pode ser livre quando quiser. Além disso, a ninguém é possível estar obrigado perante si mesmo, pois quem pode obrigar pode libertar; logo, quem está obrigado apenas perante si mesmo não está obrigado. (Hobbes, 2010, p. 169)

Assim, evidencia-se a relação desigual entre quem governa e quem será governado, na medida em que o soberano não é sequestrado pelas leis civis. Ele tem, então, o poder de obrigar e libertar, bem como desobrigar-se de qualquer lei que considerar injusta ou enfadonha.

Não obstante a sua disparidade, a relação entre o soberano e os governados se mostra necessária. Hobbes parte da premissa de que os seres humanos vivem em um estado de natureza, um estado hipotético no qual não há governo ou autoridade central. O direito de natureza (Hobbes, 2010, p. 112) confere ao homem a liberdade para usar dos meios necessários à sua preservação. A sua razão, porquanto, determina o uso de sua liberdade na medida em que não haja nenhum agente externo que a impeça. Por sua vez, a lei de natureza (Hobbes, 2010) é o fundamento pela razão que impede o homem de usar sua liberdade para destruir sua própria vida. Na

medida, então, “que a condição do homem (...) é uma condição de guerra de todos contra todos” (Hobbes, 2010), cada indivíduo busca seus próprios interesses e desejos egoístas, levando a um constante conflito e insegurança. O medo (Ginzburg, 2014, p. 15-6) advindo dessa situação leva os indivíduos a renunciarem a seus direitos naturais em vista de um pacto; na medida em que todos possuem direitos iguais, incluindo aqui o direito de atacar e se defender e dada a imprevisibilidade das ações humanas (Hobbes, 2010, p. 76-7), Hobbes argumenta que os indivíduos devem concordar em renunciar a parte de sua liberdade em favor de um poder soberano,

Porque enquanto cada homem detiver o seu direito de fazer tudo quanto queira todos os homens se encontrarão numa condição de guerra. Mas se os outros homens não resignarem ao seu direito, assim como ele próprio, não há razão para que alguém se prive do seu, pois isso equivaleria a oferecer-se como presa (coisa a que ninguém é obrigado), e não a dispor-se para a paz. (Hobbes, 2010, p. 113)

Assim, é preciso que essa resignação à liberdade garantida pelo direito de natureza seja feita por todos, a fim de garantir a preservação de cada indivíduo perante a liberdade do outro. No entender do autor, o cidadão não cede parte de sua liberdade para o Estado, pois a soberania do Estado é resultante da construção coletiva dos indivíduos, sendo o Estado um representante do povo (Ribeiro, 2017, p. 8). No entanto, o Estado representa a vontade dos indivíduos. Ora, é possível então renunciar ao nosso direito ou transferi-lo a alguém. A grande questão, para Hobbes, está em que, ao renunciar a um direito, perde-se também a capacidade de optar por quem se beneficiará com o ato (Hobbes, 2010, p. 114). O ideal, assim, é a transferência de direito. “Quando alguém transfere o seu direito”, diz Hobbes, “o faz em consideração a outro direito que reciprocamente lhe foi transferido (...) pois é um ato voluntário, e o objetivo de todos os atos voluntários dos homens é algum bem para si mesmos” (Hobbes, 2010, p. 115). O homem, então, transfere o seu direito a outrem de forma voluntariosa, porque ao pensar no bem para si mesmo, só pode fazê-lo levando em consideração o bem de todos. Tem-se, assim, um contrato.

Esse contrato social é estabelecido entre os indivíduos que concordam em ceder seus direitos e poderes a um governante ou corpo político. Ao fazê-lo, eles renunciam a sua liberdade absoluta em troca de segurança e proteção. A proteção das ameaças externas e dos conflitos internos advém da transferência do poder a um homem ou a uma assembleia de homens (Hobbes, 2010, p. 129), donde se entende que as vontades, múltiplas e contraditórias, se resumam a uma só, sendo “mais do

que consentimento ou concórdia”, vai dizer Hobbes, traduzindo-se em “uma verdadeira unidade de todos eles, numa só e mesma pessoa, realizada por um pacto de cada homem com todos os homens” (Hobbes, 2010, p. 129). Aqui alcança-se a República, que nada mais é do que a multidão convertida em unidade:

uma pessoa de cujos atos uma grande multidão, mediante pactos recíprocos uns com os outros, foi instituída por todos como autora, de modo que ela pode usar a força e os recursos de todos, da maneira que considerar conveniente, para assegurar a paz e a defesa comuns. (Hobbes, 2010, p. 130)

Àquele que personifica a República chama-se soberano. Àqueles que transferiram a ele o poder chamam-se súditos. A transferência de poder para o soberano representa o ponto culminante desse acordo. Segundo Hobbes, o poder absoluto do soberano é essencial para evitar o retorno ao estado de natureza. O soberano detém o direito de criar e aplicar leis, resolver disputas e tomar todas as medidas necessárias para manter a ordem e a segurança (Hobbes, 2010, p. 130). Esse poder do soberano é indivisível e inquestionável, visto que decorre do consentimento dos indivíduos.

Essa forma de governo baseada no contratualismo em Hobbes é justificada pelo princípio da soberania. Uma vez que os indivíduos concordam em transferir seus direitos e poderes para o soberano, eles têm a obrigação de obedecer às leis e aos comandos do Estado (Hobbes, 2010, p. 131). Essa obediência é necessária para garantir a estabilidade e a paz social.

John Locke (Inglaterra, 1632 – 1704) parte de uma visão da natureza humana que pode ser mencionada como otimista. Para ele, os seres humanos são dotados de direitos naturais inalienáveis, como a vida, a liberdade e a propriedade. Esses direitos são inerentes a cada indivíduo e não podem ser violados por outros. O estado de natureza é onde

Todos os homens naturalmente estão, o qual é um estado de perfeita liberdade para regular suas ações e dispor de suas posses e pessoas do modo como julgarem acertado, dentro dos limites da lei da natureza, sem pedir licença ou depender da vontade de qualquer outro homem. (Locke, 1998, p. 199)

Por consequência, um estado de liberdade deve também ser de igualdade (Locke, 1998) já que nesse estado todos possuem o mesmo poder e estão no mesmo patamar, sem estarem sujeitos uns aos outros. Em seu estado de natureza, Locke argumenta que as pessoas vivem em um estado de liberdade e igualdade, mas podem

encontrar dificuldades na proteção de seus direitos naturais, mesmo que a razão ordene (Locke, 1998, p. 200) que ninguém prejudique a ninguém.

Assim, a razão age como reguladora do estado de natureza, na medida em que em um nível de pura liberdade e igualdade, os homens não são determinados essencialmente a não se prejudicarem.

E para que todos os homens sejam impedidos de invadir direitos alheios e de prejudicar uns aos outros, e para que seja observada a lei da natureza, que quer a paz e a conservação de toda a humanidade, a responsabilidade pela execução da lei na natureza é, nesse estado, depositada nas mãos de cada homem, pelo que cada um tem o direito de punir os transgressores da dita lei em tal grau que impeça sua violação. Pois a lei da natureza seria vã, como todas as demais leis que dizem respeito ao homem neste mundo, se não houvesse alguém que tivesse, no estado de natureza, um poder para executar essa lei e, com isso, preservar os inocentes e conter os transgressores. E se qualquer um no estado de natureza pode punir a outrem, por qualquer mal que tenha cometido, todos o podem fazer, pois, nesse estado de perfeita igualdade, no qual naturalmente não existe superioridade ou jurisdição de um sobre outro, aquilo que qualquer um pode fazer em prossecução dessa lei todos devem necessariamente ter o direito de fazer. (Locke, 1998, p. 384-5)

Este longo trecho demonstra que Locke vai, de forma argumentativa, delineando a justificativa para o contrato, que se inicia nesse estado de plena liberdade e igualdade que é o estado de natureza, onde a razão age regulando a ação de todos frente a todos, mas nessa possibilidade de que um faça mal a outro; portanto, é preciso que haja um dispositivo moderador.

Em Rousseau, o contrato social não é um evento histórico concreto, mas uma construção teórica que explica a legitimidade da autoridade política. O contrato social é um pacto (Mills, 2023, p. 22) pelo qual os indivíduos se unem em uma comunidade política, abdicando de sua liberdade natural em troca da liberdade civil e proteção proporcionada pelo Estado. Existe, pois, vontades individuais e a vontade geral (Mills, 2023, p. 24). A vontade geral representa os interesses comuns e coletivos da sociedade; a vontade particular, os interesses individuais. O contrato social é baseado na submissão à vontade geral, que visa o bem comum e é soberana (Mills, 2023, p. 36). As leis devem expressar a vontade geral e todos os cidadãos têm o dever de segui-las.

Ora, as leis só podem expressar a vontade geral em um regime que, posteriormente, irá se conhecer por *democracia direta*, já que os cidadãos participam ativamente na elaboração das leis e na tomada de decisões políticas.

O resultado natural e inevitável de um governo livre e justo é o aumento da

população. Assim, quanto mais perfeito for o governo, mais aumentará a população do país, mesmo que não haja essa intenção. Assim, na Polônia não haverá nem mendigos nem milionários. Desaparecerão ao mesmo tempo o luxo e a indigência, igualmente. E os cidadãos, curados dos gostos frívolos criados pela opulência, assim como dos vícios associados à pobreza, dedicarão seus melhores esforços ao serviço da pátria, encontrando glória e felicidade no cumprimento do dever. (Rousseau, 2003, p. 281)

Por mais que aqui o foco de Rousseau seja a Polônia, em alguns outros momentos o autor mantém a posição, como é possível extrair, à exemplo na obra “discurso sobre a origem e os fundamentos das desigualdades entre os homens”, ao afirmar que qualquer pessoa

Teria desejado nascer num país em que o soberano e o povo só pudessem ter um único e mesmo interesse, a fim de que todos os movimentos da máquina sempre tendessem apenas para a felicidade comum; como isso é impossível, a menos que o povo e o soberano sejam uma mesma pessoa, conclui-se que eu desejaria haver nascido sob um governo democrático, sabiamente moderado. Teria desejado viver e morrer livre, ou seja, tão submetido às leis que nem eu nem ninguém pudesse sacudir-lhes o honroso jugo; esse jugo salutar e suave, que as mais altivas cabeças suportam tanto mais docilmente quanto não são afeitas a suportar nenhum outro. (Rousseau, 1999, p. 136)

Rousseau critica a representação política, acreditando que ela distancia o poder do povo. Para o filósofo, a verdadeira soberania reside no povo, e eles devem exercer esse poder diretamente para garantir que a vontade geral seja sempre representada.

Por fim, é preciso salientar a desigualdade social gerada pela propriedade privada, que Rousseau vê como uma das principais causas de corrupção e injustiça na sociedade (Rousseau, 1999, p. 203). O filósofo argumenta que a propriedade privada estabelece uma relação de poder e dominação, contrária aos princípios de igualdade e liberdade. No contrato social (Rousseau, 1999, p. 203), a propriedade deve ser regulada de forma a não comprometer a igualdade entre os cidadãos.

2.1.2 Kant

Reserva-se um espaço próprio para o filósofo alemão Immanuel Kant porque, nos dizeres de Mills, Kant é “o pai da concepção moderna de raça” (Mills, 1997, p. 40). Isso indica que, mesmo que os demais filósofos, ao pôr a questão do conceito de contrato social, estabeleceram as bases para a concepção moderna de raça, Kant foi

o responsável por estruturar, epistemológica e filosoficamente, o conceito de raça e dado a ele a consistência necessária para o seu ulterior desenvolvimento. Encontrase nas páginas escritas por Kant, de forma direta, a colocação dos caracteres próprios ao que irá se entender como próprio do não-branco. A seguir, uma citação longa do filósofo demonstrando de que forma é possível relegar à Kant a paternidade do racismo moderno: em 1764, com a publicação de “observações sobre o sentimento do belo e do sublime”, Kant afirma:

Dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos encantamentos. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas.” (Kant, 1993, p. 75-6)

O que se pese a relevância de uma afirmação como essa numa obra sobre o belo e o sublime (a relação entre questões raciais e a estética será abordada mais tarde), Kant deixa claro a sua postura perante o racismo de sua época.

As concepções de Kant sobre o contrato social mostram, de forma evidente, os domínios históricos do contrato racial (Mills, 2023, p. 39). Seu empreendimento em elaborar uma antropologia filosófica baseada em princípios universais cujo cerne é a autonomia, estabelece, de forma histórica, uma íntima ligação com o projeto nacionalista europeu e com as tendências racistas modernas. De que forma pôde Kant, então, estabelecer uma filosofia tão próxima dos interesses das elites econômicas de sua época?

O mais interessante a se notar é que, em se tratando da filosofia kantiana, o que nos importa não é o que a teoria diz, mas sim o que ela não diz. A filosofia que determina o que o ser humano é pode acabar por determinar também o que ele não é. Por mais que ele tenha sido claro quanto às suas concepções raciais (como mostra o excerto acima), sua teoria do contrato social, mesmo que sub-repticiamente, evoca os mesmos princípios e por isso a sua menção direta por Mills torna-se importante.

Em 1775, Kant lança um ensaio chamado *Von den Verschiedenen Rassen der*

Menschen (traduzido por “as diferentes raças da humanidade”). Aqui, temos uma detalhada narrativa sobre certas características particulares de cada “raça humana” (Eze, 1997, p. 48). O ensaio representa, de maneira geral, uma hierarquização arbitrária entre elas segundo critérios adotados pelo próprio autor. Em certo momento, Kant argumenta que a temperatura do ar pôde ser usada como critério para a diferenciação de características que permitem distinguir entre as raças:

Gênero de caule: branca morena
Primeira raça, muito loira (norte da Europa), de frio úmido.
Segunda raça, cobre-avermelhada (América), de frio seco.
Terceira raça, negra (Senegâmbia), de calor seco.
Quarta raça, amarelo-oliva (índios), de calor seco (idem).

A partir daí, Kant passa a sobrepular umas sobre as outras, com o intuito de mostrar que, como ele mesmo afirma no ensaio, a primeira raça está mais bem condicionada a reconhecer o belo e o sublime (Eze, 1997, p. 49), diferentemente das demais. Usando de uma evidência anedótica, Kant mostra que brancos, a raça residente em regiões de frio úmido, estará habilitada a reconhecer valores estéticos como o belo e o sublime, o que não acontecerá com os povos de outras regiões.

Nesse ensaio,

Kant demarca e teoriza uma hierarquia racial baseada nas cores de europeus, asiáticos, africanos e nativos americanos, diferenciados pelo seu grau de talento inato. Ele explica: "'Talento' é aquilo que, por 'natureza,' garante ao 'branco,' na ordem racial e moral de Kant, a posição mais alta acima de todas as criaturas, seguido pelo 'amarelo,' o 'negro' e, depois, o 'vermelho.'" (Mills, 1997, p. 40)

Essa antropologia foi extremamente importante ao desenvolvimento do que se convencionou a chamar de “entendimento” sobre as raças e a sua hierarquização. Na medida em que é já uma continuação das tendências intelectuais da época, Kant contribuiu para o aperfeiçoamento do que se entendeu por raça no período moderno, tanto pela reputação de Kant quanto pelo concatenamento de suas colocações.

Para Kant, o estado de natureza representa uma condição de anarquia e insegurança, onde não há autoridade legítima para resolver disputas e proteger os direitos. O contrato social representa a transição deste estado de natureza para uma sociedade civil (Kant, 2013, p. 260), na qual a autoridade política é estabelecida para proteger os direitos e garantir a ordem. Kant não considerava o contrato social como um evento histórico real, mas como um conceito regulador ou uma ideia normativa. Para o filósofo, o contrato social constituía um princípio racional que justificava a

legitimidade do governo e das leis.

O contrato social, coloca Kant, é uma ficção útil que auxilia na compreensão dos fundamentos da autoridade política e da obrigação moral. O princípio da autonomia como “fundamento da dignidade da natureza humana e de toda a natureza racional” (Kant, 2007, p. 79) passa a figurar como central para o cumprimento do contrato social, na medida em que os indivíduos são autônomos e racionais, capazes de governar a si mesmos. O contrato social é um acordo hipotético entre indivíduos racionais que visam proteger sua liberdade e autonomia. Por meio desse contrato, os indivíduos concordam em submeter-se a leis que eles próprios dariam (Kant, 2007, p. 76) se fossem legisladores racionais e imparciais.

Um governo legítimo deve basear-se na vontade geral do povo, com leis elaboradas por representantes eleitos. Para Kant, a legitimidade de um governo depende de sua conformidade com os princípios do contrato social. A justiça, então, é o fundamento do direito e da organização política (Kant, 2013, p. 158). Ele sustentava que as leis devem ser universais e aplicáveis a todos os indivíduos sem exceção. O contrato social implica que todos os cidadãos estejam sujeitos às mesmas leis, e essas leis devem ser justas, respeitando a dignidade e os direitos dos indivíduos.

2.2 Charles W. Mills e o contrato racial

A “Filosofia (...) é a mais branca das humanidades” (1997, p. 7), afirma Mills. Ao estabelecer não apenas uma provocação, mas uma convocação ao incômodo, Mills indica que a Filosofia é predominantemente envolta na perspectiva cultural e étnica dos brancos. O campo acadêmico dessa disciplina carece da diversidade racial e cultural que se encontra presente no mundo. Se não todas, a maioria esmagadora das referências que possuímos, filósofos e (em menor número) filósofas, vêm da Europa. Vozes não europeias ou são silenciadas, ou relegadas ao segundo plano. Há uma tendência em Filosofia de negligenciar ou subestimar perspectivas que não façam parte do círculo europeu. Reiterando Mills (1997), possuímos apenas uma visão parcial e tendenciosa do mundo e da riqueza humana, enquanto várias outras formas de conhecimento são sumariamente descartadas em vista de um projeto de contínuo

embranquecimento do conhecimento. Se há uma tradição em Filosofia, como quer nos fazer enxergar Andrade (2021), ela está a serviço desse esforço racista de conceber hierarquias e superioridades.

A tradição vem do consenso. Este é firmado por meio de um contrato. Não há um documento físico guardado em algum lugar que documente este consenso. Provavelmente não se ouvirá sair da boca dos brancos as afirmações que se encontram presentes em contrato. Ele funciona sub-repticiamente. Diz Mills,

Este peculiar contrato embora baseado na tradição do contrato social que tem sido central para a teoria política ocidental, não é um contrato entre todos (“nós, as pessoas”), mas somente entre as pessoas que contam, pessoas que são realmente pessoas (“nós, as pessoas brancas”). Então esse é um contrato racial. (Mills, 1997, p. 7)

O contrato racial é um acordo entre aqueles que se colocam como eleitos com o objetivo de subjugar todos os demais. Há uma clara distinção entre quem se beneficia do contrato e quem é por ele perseguido, oprimido e silenciado. De modo que não é necessário que se estabeleça, de forma argumentativa, nenhum preceito para que ele exista, contanto que siga em funcionamento:

O “contrato racial”, então, pretende ser uma ponte conceitual entre duas áreas que estão segregadas demais uma da outra: por um lado, o mundo das correntes dominantes (isto é, brancas) da ética e da filosofia política, preocupadas com as discussões de justiça e direitos em abstrato, e, por outro lado, o mundo do pensamento político nativo americano, afro-americano e terceiro e quarto-mundista, historicamente focado em questões de conquista, imperialismo, colonialismo, povoamento branco, direito à terra, raça e racismo, escravidão, jim crow, reparação, apartheid, autenticidade cultural, identidade nacional, indigenismo, afrocentrismo etc. Essas questões dificilmente aparecem na filosofia política dominante, mas têm sido centrais nas lutas políticas da maioria da população mundial. Sua ausência do que é considerado filosofia séria é um reflexo não de sua falta de seriedade, mas da cor da vasta maioria dos filósofos acadêmicos ocidentais (e talvez da falta de seriedade destes). (Mills, 1997, p. 4)

A supremacia branca, como sistema político (Mills, 1997, p. 9), se baseia em um contrato feito entre brancos para manter sua soberania. Para isso, o contrato se configura não apenas no campo político, mas também moral e epistemológico. Se, então, dentro desse espectro político do contrato racial (e de que forma ele se articula com o conceito canônico do contrato social), está de forma propedêutica a afirmação de um estabelecimento de uma sociedade, como afirma Mills (1997, p. 12), o contrato racial nos faz enxergar que se encontra aí também a ideia da negação de que antes existisse qualquer outra sociedade já estabelecida a não ser essa que os brancos irão

propor.

Antes não havia sociedade, mas somente um emaranhado de bárbaros e selvagens, entregues à corrupção e à ignorância. O contrato social é a salvação, a partir dos brancos, dessa massa de negros desencontrados. Essa é a ironia de Mills (1997, p. 15). Se o mundo que se apresenta dessa forma for alvo de questionamento ou desconfiança, o contrato racial trabalhará para que essa “epistemologia invertida” seja sempre assegurada e repetida ao infinito pela autoridade branca, seja ela a política, filosófica ou religiosa. Dessa forma, todos os brancos serão privilegiados pela supremacia branca, mesmo que dela não se apercebam, na medida em que sejam “incapazes de entender o mundo que eles mesmos criaram” (Mills, 1997, p. 15). O mundo dos brancos, conclui-se, sempre será um mundo ilusório erguido pelas mãos de uma epistemologia da ignorância e de sua crença na supremacia perante o outro.

Ninguém estaria disposto, de sua própria iniciativa, a construir o mundo ocidental ao nível como ele havia sido planejado a ser. Era necessário, diz Mills (1997, p. 15-6), criar uma narrativa que fosse uniformemente suficiente para convocar, pela força e pela violência, pessoas, grupos e países inteiros a serem responsáveis por isso. Os brancos idealizaram uma vida e um mundo organizado e estruturado de uma forma tal que não estavam dispostos a se esforçar para produzir. Sua energia foi, então, aplicada na construção de toda uma mitologia racial que justificasse – sempre por meio da ciência, da racionalidade ou da fé – a ação sobre o corpo e a mente dos não-brancos. “O contrato social”, vai dizer Mills, “é caracteristicamente levado a estabelecer a legitimidade da Nação-Estado”. (1997, p. 15-6) Os escravos só seriam livres se aceitassem as regras do Estado. Regras essas, construídas sobre os princípios da branquitude e da prática de inferiorização dos povos não-brancos.

A Europa, outrora um dos vários continentes localizados em um espaço no mundo, aos poucos se torna uma entidade independente de fronteiras ou limites.

Pode-se dizer que o Contrato Racial cria uma política branca transnacional, uma comunidade virtual de pessoas ligadas por sua cidadania na Europa em casa e no exterior (incluindo a Europa propriamente dita, a grande Europa colonial e os “fragmentos” da Euro-América, Euro-Austrália, etc.), e constituída em oposição aos seus súditos indígenas. Na maior parte da África e da Ásia, onde o domínio colonial terminou apenas após a Segunda Guerra Mundial, rígidas “linhas de cor” mantinham a separação entre europeus e populações indígenas. Como europeu, como branco, sabia-se ser membro da raça superior, sendo a cor da pele o seu passaporte. (Mills, 1997, p. 20-1)

Esse mundo, colonizado e surrupiado, era agora seguro para a democracia¹⁰. A sanha colonizatória (travestida de democracia) é o que nos mostra essa transposição do contrato social para o contrato racial.

Essa transposição representa, ao mesmo tempo, a garantia do progresso dos brancos e o controle dos não-brancos em escala global.

O supostamente abstrato, mas em verdade, contrato social branco caracteriza o espaço (europeu) basicamente como pré-sociopolítico ("o estado de natureza") e pós-sociopolítico ("o locus da sociedade civil"). Mas essa caracterização não reflete negativamente nas características do espaço em si ou de seus habitantes. Este espaço é o nosso espaço, um espaço em que nós (pessoas brancas) estamos em casa, um espaço doméstico acolhedor. Em certo estágio, as pessoas brancas, ao verem as desvantagens do estado de natureza, escolhem voluntariamente deixá-lo, estabelecendo instituições que transformam seu caráter. Mas não há nada inerente no espaço ou nas pessoas que implique um defeito intrínseco. (Mills, 1997, p. 27)

Diferentemente dos espaços e das pessoas não-brancas, onde ambos fazem parte, essencialmente, de uma natureza defeituosa e inacabada (Mills, 1997, p. 27). Aqui reside a justificação para a colonização do espaço e dos corpos. No contrato social, tanto o espaço quanto o corpo desaparecem (Mills, 1997, p. 32), já que ambos (espaço e corpo brancos) são pressupostos. Se o corpo preto é um corpo político e se a sua própria existência é uma existência política, se deve principalmente ao fato de que ele precisa ser sempre retomado pelo discurso da crítica racial. O contrato racial também é um contrato sobre o corpo preto.

A existência do povo preto é racializada no contrato racial. Como teoria (como Contrato Racial), diz Mills, coloca-se a "raça onde ela pertence – no centro do palco – e demonstra como a política era, de fato, racial" (Mills, 1997, p. 33). Se o corpo branco é pressuposto, indica-se aqui que a sua aparência, seus atributos físicos e estéticos também fazem parte da norma. Assim, os ideais de beleza e de estética nada mais

¹⁰ A frase "tornar o mundo seguro para a democracia" é um famoso slogan associado ao presidente Woodrow Wilson durante a Primeira Guerra Mundial. Wilson utilizou essa frase para articular os objetivos e justificativas do envolvimento dos Estados Unidos na guerra e seus esforços posteriores na configuração do mundo pós-guerra. A ideia era que, ao derrotar os poderes autocráticos e promover os princípios democráticos, o mundo se tornaria um lugar mais estável e pacífico. Wilson acreditava que a democracia não era apenas um sistema político, mas também um ideal moral e universal que deveria ser disseminado globalmente. Para alcançar esse objetivo, Wilson propôs seus Quatorze Pontos, que incluíam princípios como autodeterminação das nações, diplomacia aberta, comércio livre e o estabelecimento da Liga das Nações. Essas ideias visavam criar uma nova ordem mundial baseada em princípios democráticos e na resolução pacífica de conflitos. (Link, 1954, p.155)

são do que a racialização do corpo e o meio pelo qual se julgará o corpo não-branco como bestil, desproporcional, exagerado ou inumano.

Somando estética branca como norma de beleza e valores humanistas, o contrato racial passou a ser a norma de conduta da relação entre brancos e pretos. Se por um lado assiste-se uma crescente narrativa pelo igualitarismo, “um liberalismo iluminista antipatriarcalista, com suas proclamações dos direitos iguais, autonomia e liberdade de todos os homens” como afirma Mills, “ocorreu simultaneamente [...] o massacre, a expropriação e a sujeição à escravidão hereditária de homens pelo menos aparentemente humanos” (Mills, 1997, p. 37). Não há, aqui, nenhuma contradição, já que todas as características impostas aos pretos nos colocam como apartados dos humanos. Às bestas, não há direitos ou liberdade. Esses valores são relegados apenas aos humanos, aos brancos

É preciso estabelecer então, dentro da Filosofia, o marco de conversões entre as teorias políticas canônicas e o contrato racial. Enquanto a filosofia política branca se debruça sobre conceitos metafísicos, os subjugados do contrato racial lutam pela sobrevivência de seus corpos e suas histórias, na empreitada de produzir saberes que deem conta de salvar sua cultura e o futuro dos mais novos. A partir do apresentado, podemos inferir que a identidade do branco já é algo dado e por isso é possível que ele volte suas reflexões aos ideais de Justiça e Verdade. De uma forma predominante, estas reflexões são consideradas Filosofia nas universidades e nas escolas. De outro lado, as reflexões dos indígenas, sobre a colonização da África e sobre a luta por libertação, deixam de constar nos manuais de Ética e Política, indicando-se que talvez fosse melhor figurar nos livros de Sociologia ou História.

A partir do contrato racial, é possível entender que há uma estratégia de assassinato do ser do não-branco, de sua cultura e de seu conhecimento. Para compreender, de forma mais aprofundada, as consequências dessa negação, compartilhamos agora os estudos da filósofa Sueli Carneiro, cuja pesquisa de doutorado foi pautada nos conceitos de “construção do outro como não-ser” e de “epistemicídio”. A escolha dessa autora se deu pela importância de seu empreendimento em entender a construção do contrato racial (Carneiro, 2023, p. 29) como elemento constitutivo do dispositivo de racialidade, abordado pela autora. A seguir, abordaremos dois elementos específicos desse dispositivo, o elemento metafísico (o não-ser) e o epistemológico (o epistemicídio), que aproxima Carneiro do exposto até agora de Mills.

2.3 Sueli Carneiro, a construção do outro como não-ser e o epistemicídio

Na medida em que “um dispositivo de racialidade [articula] uma rede de elementos (...) definida pelo contrato racial” (Carneiro, 2023, p. 23), é necessário demonstrar de que forma o contrato racial engendra esses dispositivos e quais são os elementos constitutivos deles. O objetivo da filósofa é, então, *explicar* – através das contribuições dadas anteriormente por Charles W. Mills sobre o conceito de contrato racial – que elementos são esses e de que forma eles irão se anexar ao dispositivo de racialidade. Nesse tópico, focaremos em um elemento específico: o epistemicídio.

Sueli Carneiro relança sua tese de doutorado, “a construção do outro como não-ser como fundamento do ser”, sob o nome “dispositivo de racialidade”, mantendo o nome original como subtítulo. Essa mudança indica, no plano geral da obra, uma re colocação do problema da “dinâmica das relações raciais no Brasil” (Carneiro, 2023, p. 12). A primeira parte de seu livro, “poder, saber e subjetivação”, possui quatro tópicos: 1) do dispositivo; 2) o biopoder: Negritude sob o signo da morte 3) Epistemicídio e 4) Interdições. Pôde-se concluir, pela leitura tanto de sua tese quanto de seu livro, que o primeiro e segundo tópicos se referem ao poder, o terceiro ao saber e o quarto à subjetivação.

Assim, entende-se que a realidade do saber do negro é, dentro do dispositivo de racialidade cujo elemento organizador é o contrato racial, a realidade do epistemicídio. Carneiro (2023, p. 82) aponta que a mais consistente das engrenagens do racismo é, quanto ao seu saber, o epistemicídio. Sua consistência se deve ao fato de que é, através dele, que há esse “processo de destituição da racionalidade, da cultura e da civilização do Outro” (Carneiro, 2023, p. 83) permitindo que aconteça o esvaziamento não apenas da existência do negro em si, mas de seu ser, nas dimensões epistemológicas, sociais e culturais.

A escolha do conceito de epistemicídio em Carneiro não é fortuita, na medida em que “há (...) um nexo entre a concepção de epistemicídio (...) e o modelo de sociedade projetado pelo contrato racial” (Carneiro, 2023). Dessa forma, é possível conceber que, ao falarmos de contrato racial, estamos indicando que em momento oportuno também falaríamos de epistemicídio. Essa ligação acontece quando o contrato racial necessita, para funcionar, de um elemento que justifique a sua existência, que coloque a questão do negro como Outro como algo que não seja

apenas hipotético ou brevemente anunciado, mas baseado em um sólido conjunto de discursos, dispositivos e engendramentos. Esse elemento, o epistemicídio, “implica um processo persistente de produção da indigência cultural” (Carneiro, 2023) – não é, então, um dispositivo unicamente negativo e anulador. É igualmente (e pode-se entender que esse seja, principalmente, o seu objetivo) um dispositivo de produção, reprodução e perpetuação do Outro como inferior. Mills pôde detalhar, a partir do conceito de contrato racial na dimensão epistemológica, o esvaziamento do ser do negro e a sua constituição como Não-ser (Carneiro, 2005, p. 100): o Outro não é só destituído de racionalidade e conhecimento, mas faz parte essencial de si mesmo a irracionalidade e a barbárie.

As categorias de enquadramento do negro como Outro através do dispositivo do epistemicídio dentro do contrato racial – as categorias de conhecimento e cognoscente –, visam relegar ao negro hora como incapaz de produzir conhecimento, hora como incapaz de produzir conhecimento verdadeiro. Isso porque “não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (Carneiro, 2023, p. 83-4). Se ele produz conhecimento, este nunca pode ser adequado ao que se concebe como conhecimento verdadeiro. Se se questiona se eles podem, então, através de um processo pedagógico, apreender conhecimento verdadeiro, o epistemicídio emula o negro como Outro como inferior em relação ao seu produto intelectual e em relação à possibilidade de apreender, de aprender e de produzir intelectualidade, como afirma Carneiro (2023, p. 83-4). Se ali se produz algum conhecimento, ele é sempre tido como ingênuo, mítico ou bárbaro. Se se menciona a possibilidade de um processo educativo que o levaria da ignorância à sabedoria, constitui-o como ser ausente das dotações necessárias ao processo de racionalidade. Não é uma questão de ter e não ter, mas sim de ser, ou melhor, Não-Ser.

O elemento epistemológico inerente ao epistemicídio subjaz uma questão metafísica que é fundamental ao entendimento do funcionamento dele: o Outro é, como fundamento de seu Ser, Não-Ser. Isso vai indicar uma condição específica ao estabelecimento de uma epistemologia hierarquizada entre brancos e negros, entre aqueles que possuem todas as condições necessárias para a produção do conhecimento verdadeiro e o Outro: o essencial neste é o Não-Ser. O epistêmico é, então, um dos efeitos dessa substância metafísica que definirá o negro. A racionalidade dele não é ou seu ser é o não-é, o Não-Ser; se a razão se define por

“parâmetros de aferição para o julgamento e validação de racionalidade [quanto ao] autocontrole (domínio de si) como condição de constituição do sujeito moral; domínio da natureza como condição de desenvolvimento das técnicas, do progresso, da ciência e do desenvolvimento humano” (Carneiro, 2023, p. 84), então torna-se possível avaliar a partir daí os vários grupos humanos e discriminá-los a partir de suas capacidades e inclinações à racionalidade.

Essa razão tornada racial estabelece aqueles que são capazes de produzir cultura, progresso e civilização e aqueles que não. Esse elemento é o epistemicídio. Não é apenas uma mera condição externa ou aleatória: o metafísico é o a priori do epistemológico. No máximo, o negro é uma “coisa que fala” (Carneiro, 2023, p. 86): algo dismorfo, ingênuo, incapaz e bárbaro. Explica Carneiro:

nos damos conta da estratégia de produção do epistemicídio pelo paradigma epistemológico e científico hegemônico que (...) se sustenta pela distinção entre aparência e realidade. Ao identificar a ciência com a busca por ultrapassar a aparência e atingir a verdade sobre a realidade, o paradigma hegemônico conduz ao epistemicídio, afinal todas as formas de conhecimento que lhe são estranhas passam a ser qualificadas como primitivas e subdesenvolvidas por não atingirem a verdade e ficar no plano das aparências. (Carneiro, 2023, p. 89)

Essa valoração quanto ao status do conhecimento é efeito do epistemicídio na medida em que não basta apenas identificar o que se espera do que seja o conhecimento verdadeiro, mas também – e principalmente – identificar aquele que diz a verdade, quem produz ciência e quem não é capaz de fazê-lo. Ao construir o status da aparência, constrói também aquele que só produz aparências. Não se pode aceitar como verdadeiro aquele conhecimento produzido fora da racionalidade europeia, já que ele é mítico, bárbaro e eterno produtor de sombras e aparências.

O epistemicídio não representou totalmente uma exclusão ou um desaparecimento, mas sim o agenciamento de todo um aporte cognitivo negro, uma classificação deste elemento em termos de hierarquia dos saberes. O ocidente sentiu a necessidade de falar dos saberes negros, mas falar em termos de determinar, especificar e esquadriñar. Isso representou especificamente o projeto epistemicida: antecipar um discurso que desse conta de dizer como era e onde estava o negro em relação ao conhecimento. Como afirma Carneiro (2005, p. 104), o escopo nunca foi esconder a verdade originária dos povos negros, senão produzir uma outra verdade aqui, organizada e detalhada o suficiente para criar justamente esse estigma: o negro é inferior em relação ao conhecimento. “Será, então,” diz Carneiro, “pelo

estabelecimento das idéias e discursos fundadores acerca da educabilidade dos afrodescendentes, que se articulará o epistemicídio ao dispositivo de racialidade” (2005). Está estabelecido como será recepcionado o negro na sociedade elaborada pelos brancos, com as suas instituições criadas a partir desse projeto de verificação e validação do modo de interpretar definido pelo contrato racial.

Qual será, então, o papel da escola? Historicamente, a escola tem servido aos interesses de uma elite cujo objetivo é perpetuar e fazer perpetuar as distinções raciais produzidas pelo contrato racial. Não será possível manter em funcionamento o epistemicídio sem uma instituição de conhecimento que o estabeleça, agencie e faça internalizar. É preciso principalmente que o Outro se entenda como Outro, que se reconheça como inferior perante a uma sociedade racial. “Quando o que está em jogo é assegurar privilégios e uma estrutura social hierarquizada segundo parâmetros raciais e de classe, o controle do acesso à educação é importantíssimo, uma vez que ela é parte do conjunto de oportunidades sociais que podem levar à equidade e à justiça social” (Carneiro, 2023, p. 101). A escola, como instituição do conhecimento, passa a ser, em uma sociedade organizada pelo dispositivo de racialidade, instituição do epistemicídio.

É importante salientar que, mesmo que nos movimentos sociais e políticas públicas a escola apareça como instituição capaz de realizar mudanças significativas nos números das desigualdades entre brancos e negros, “a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que mantêm a exclusão racial” (Carneiro, 2005, p. 114). O estatuto epistemológico do racismo não está nas mãos da escola ou da Universidade, nem será resolvido por elas. As questões raciais que surgem nesses espaços representam sintomas do contrato racial. O negro é o “símbolo ontológico das classes econômicas e politicamente subalternas” (Sodré, 2015, p. 10) e não irá se livrar desse estigma mesmo com uma certa mudança de paradigma da escola brasileira.

Se atualmente as instituições de ensino passaram a garantir, por meio de políticas públicas e principalmente da luta por igualdade racial dos movimentos sociais, uma maior equidade quanto ao processo de ascensão social e econômica, ainda analisamos o funcionamento do epistemicídio por meio de outros dispositivos e segundo outras diretivas. “O silêncio (...) presente nos instrumentos didáticos” (Carneiro, 2023, p. 105) é apenas um desses exemplos e testemunha a continuidade das estratégias do contrato racial em inferiorizar o negro. O epistemicídio continua não

claramente dito, nunca exposto e altamente internalizado. Isso atesta, evidentemente, a sua eficácia. Em todos os instrumentos da realidade escolar, em suas medidas de avaliação, aprovação e aprendizagem, dos livros didáticos ao currículo, o contrato racial dissemina o epistemicídio nas salas de aula.

3 AFROPERSPECTIVISMO E AFROCENTRICIDADE

Este capítulo tem como objetivo abordar os conceitos de afroperspectivismo e afrocentricidade conforme delineados por Renato Noguera e Molefi Asante. Esses conceitos emergem como importantes correntes teóricas no campo dos estudos africanos e da diáspora africana, oferecendo uma crítica robusta às narrativas eurocêntricas e propondo uma conceitualização do conhecimento e da história a partir de perspectivas africanas. Renato Noguera, filósofo carioca, explora a afroperspectiva como um método de pensamento que centraliza a experiência e a epistemologia africanas, enquanto Mogobe Ramose, filósofo sul-africano, enfatiza a filosofia africana baseada na interconexão comunitária afrocêntrica. Molefi Asante, por sua vez, é um dos principais proponentes do afrocentrismo, defendendo uma reorientação epistemológica que posiciona a África e a experiência africana no centro das narrativas históricas e culturais. Este texto visa, portanto, examinar as contribuições desses pensadores para a construção de uma epistemologia africana que valoriza e resgata as tradições e saberes africanos, contribuindo para um entendimento mais plural e inclusivo da história e do conhecimento humanos.

A introdução aos conceitos de afroperspectivismo e afrocentricidade, conforme articulados por Renato Noguera e Molefi Asante, é fundamental para compreender as dinâmicas complexas e multifacetadas dos estudos africanos contemporâneos. Esses conceitos não apenas desafiam a hegemonia eurocêntrica nas narrativas acadêmicas e culturais, mas também propõem novas formas de ver e entender o mundo a partir das lentes africanas.

Renato Noguera contribui significativamente para o campo ao desenvolver o afroperspectivismo como uma abordagem filosófica que privilegia as vozes e experiências africanas e afro-diaspóricas. Ele argumenta que essa perspectiva é crucial para descolonizar o pensamento e a educação, promovendo uma

epistemologia que reconhece e valoriza os saberes africanos. Noguera enfatiza a importância de um olhar crítico sobre as estruturas de poder e conhecimento que têm historicamente marginalizado as contribuições africanas. Molefi Asante, um dos principais defensores do afrocentrismo, propõe uma reorientação radical do pensamento histórico e cultural. Para Asante, o afrocentrismo não é apenas uma perspectiva alternativa, mas uma necessidade epistemológica para corrigir a distorção das narrativas históricas que têm consistentemente relegado a África a um papel periférico. Ele enfatiza a centralidade da África na história mundial e a importância de uma reavaliação crítica das contribuições africanas à civilização global.

Ao explorar as obras de Noguera, Ramose e Asante, este capítulo procura *enegrecer* como esses pensadores utilizam os conceitos de afroperspectivismo e afrocentricidade para oferecer outras formas de entendimento e valorização das culturas africanas. Eles fornecem uma base teórica robusta para a resistência contra a marginalização e a subordinação históricas, promovendo um reconhecimento mais amplo e profundo da riqueza e diversidade do pensamento africano. Dessa forma, esses conceitos não só reconstroem narrativas históricas, mas também oferecem caminhos para práticas educacionais, filosóficas e culturais mais inclusivas e equitativas.

3.1 O afroperspectivismo de Renato NOGUERA

Em contraposição ao universal socrático, onde “a forma, a ideia ou a essência (...) pode ser partilhada por várias coisas e que confere [a elas] a natureza ou caráter que têm em comum” (Abbagnano, 2007, p. 993), afirma-se que “a filosofia é pluriversal” (Noguera, 2013, p. 1). Isso indica que podem existir tantas filosofias quanto universos possíveis, ou seja, que cada cultura representa seu universo com suas próprias regras e que nenhuma seja maior ou mais importante do que outra. Noguera afirma, de modo complementar, que a grande questão não é substituir o mundo helênico pelo mundo kemético (Noguera, 2013, p. 4), dando ao Kemet – nome dado ao Egito antigo antes da colonização grega (Duarte, 2019, p. 2) – o lugar de primazia que hoje é ocupado pela Grécia. A simples inversão de posições não daria termo à situação que hoje se encontra o racismo em Filosofia, dado que se deixaria de discutir

o processo pelo qual existem hierarquias no pensamento filosófico. A crítica estabelecida por Noguera tem como foco a helenofilia sistemática, ou seja, esse

Dogma intelectual que percebe na Grécia a única matriz de repertório filosófico na antiguidade. Afinal, mesmo depois de muitos historiadores da filosofia recusarem a tese do “milagre grego”; a filosofia permaneceu sendo entendida nos manuais como uma “invenção grega”. (Noguera, 2013, p. 4)

Se a filosofia é pluriversal – na medida em que é possível dizer que não exista Filosofia, mas sim filosofias – ou seja, na recusa de que ela tenha caráter único e universal e que a conceba como produção cultural de pensamento, a essa helenofilia intenta-se mencionar a quais efeitos se coloca tudo o que não é grego. É possível até dizer que exista um “assassinato de perspectivas intelectuais que não estão dentro dos cânones europeus” (Noguera, 2013, p. 5). Ora, destacando-se o caráter de particularidade da filosofia, destaca-se também o elemento predatório da hierarquização das produções filosóficas. O modo de conceber a filosofia como sendo pluriversal acaba por adotar a particularidade como critério de validade a ela, como afirma Mogobe B. Ramose (2011, p. 11), demonstrando que não é necessário desqualificar nenhuma forma de pensamento em primazia à outra.

Noguera (2013, p. 8) afirma que não é possível nem ao menos dizer que não existia, antes da Grécia, produções de pensamento no Kemet que podemos conceber da mesma forma que se concebeu e se concebe o pensamento no mundo helênico:

No Egito antigo existia um termo que circunscrevia a filosofia, sabedoria e ciência: *rekhet*. No caso da filosofia, o termo remete à ideia de *mdt nfr* que podemos traduzir como palavra bem feita ou palavra bonita. Fala bem esculpida e cuidadosamente talhada. (Noguera, 2013)

O *rekhet* no Kemet, ou seja, a filosofia no Egito antigo, possui características próprias que podem ser reconhecidas de acordo com o critério de particularidade mencionado por Ramose (2011, p. 6) e na esteira de que a filosofia é pluriversal.

No entanto, a Filosofia tem se mostrado “uma área disciplinar (...) refratária à inclusão de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo” (Noguera, 2013, p. 1). Esta resistência se manifesta de diversas formas, desde a ausência de conteúdos que abordem de maneira adequada e profunda a contribuição africana e afro-brasileira na formação da sociedade, até a falta de formação específica para os educadores sobre essas temáticas. Tal lacuna curricular perpetua a invisibilidade e a marginalização das culturas e histórias afrodescendentes, contrariando os princípios de uma educação democrática e inclusiva. Entendemos, a partir de Noguera, que

adotar uma educação plural e intercultural significa não apenas incluir conteúdos diversos, mas também promover uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade e combata o racismo estrutural presente na sociedade.

Não obstante, "os manuais de História da Filosofia, em sua maioria, concordam quando se trata de fazer o registro do 'nascimento' do pensamento filosófico [como tendo] certidão grega" (Nogueira, 2013, p. 3). Este consenso sugere que a filosofia, como uma disciplina sistematizada e estruturada, teve sua origem na Grécia antiga. "Quais as consequências dessas afirmações?", se questiona Nogueira (2013, p. 4). Tanto para a historiografia da filosofia quanto para a compreensão mais ampla das estruturas de poder e conhecimento, é importantíssimo uma investigação sobre os efeitos desse espaço comum na Filosofia (Nogueira, 2013, p. 4). Essas consequências podem ser analisadas sob a perspectiva da colonialidade, ou seja, o padrão de poder que elaborou a modernidade em moldes eurocêntricos, definindo um sistema classificatório racial e de bases geopolíticas. Primeiramente, a centralidade atribuída à Grécia antiga como berço da filosofia tem como base o eurocentrismo, onde a contribuição de outras culturas e tradições filosóficas é minimizada ou ignorada. Esta visão eurocêntrica reforça a ideia de que a filosofia, como uma disciplina legítima e estruturada, é um produto exclusivo do Ocidente, marginalizando assim as filosofias desenvolvidas em outras regiões do mundo, como a África, a Ásia e as Américas.

Essa perspectiva colabora para a construção de uma narrativa histórica que privilegia certos grupos e culturas, enquanto desconsidera ou subordina outras. Ao enfatizar a origem grega da filosofia, promovem uma visão limitada e excludente do desenvolvimento intelectual humano. Este padrão de poder eurocêntrico está intimamente ligado à colonialidade, estabelecendo hierarquias de conhecimento que perpetuam desigualdades e injustiças. Com base nesses "sistemas que autorizam a definir o que é ou não um conhecimento válido" (Nogueira, 2013, p. 4), a colonialidade do saber implica que as contribuições intelectuais de povos colonizados são frequentemente desvalorizadas ou ignoradas, enquanto as tradições intelectuais europeias são universalizadas e apresentadas como normativas.

Cria-se, então, um "monopólio ou oligopólio intelectual e epistêmico" (Nogueira, 2011, p. 28-9), se manifestando na maneira como as instituições acadêmicas e culturais ocidentais controlam os recursos e as plataformas de disseminação do conhecimento. Isso inclui o acesso a financiamento para pesquisa, publicações de

prestígio e conferências internacionais, onde as vozes não ocidentais são frequentemente sub-representadas ou silenciadas. O reconhecimento e a valorização da produção filosófica estão concentrados em um número limitado de culturas e tradições em detrimento de outras que também contribuíram significativamente para o desenvolvimento do pensamento humano.

É urgente, então, uma alternativa: “é oportuno propor a filosofia afroperspectivista como um modo para atender a dupla injunção (...) 1º) Ensinar filosofia; 2º) Ensinar história e cultura afro-brasileira e africana” (Nogueira, 2013, p. 11). Essa abordagem não apenas enriquece o ensino filosófico ao incorporar diversas tradições e perspectivas, mas também atende a uma demanda educacional crucial no contexto brasileiro, promovendo um entendimento mais profundo e inclusivo das contribuições africanas e afro-brasileiras ao pensamento filosófico.

Nogueira afirma que a filosofia afroperspectivista é (e precisa ser) ocupada por personagens cujo papel crucial, ao desafiar as normas estabelecidas, é trazer à tona perspectivas filosóficas que tradicionalmente foram marginalizadas (2013, p. 12). É preciso, aqui, de mbambas e kumbas. “O termo mbamba (bamba) no idioma kimbundu significa expert ou mestre(a) alguém que sabe fazer algo com maestria e competência. Kumba na língua kikongo quer dizer velho, experiente ou sagaz” (Nogueira, 2013, p. 12). Esses mestres e sábios trazem consigo uma riqueza de conhecimento e experiência que enriquece o debate acadêmico, promovendo uma visão mais inclusiva e diversificada do conhecimento.

Para Nogueira, a filosofia afroperspectivista é afrocentrada. “A afrocentricidade é um paradigma, modelo epistêmico e maneira de abordagem acadêmica e de desenvolvimento de pesquisas” (Nogueira, 2013, p. 12) que coloca as perspectivas e experiências africanas no centro da análise. Essa abordagem busca resgatar e valorizar o conhecimento, a cultura e a história africana, frequentemente marginalizados nas tradições acadêmicas ocidentais. Ao fazer isso, a afrocentricidade oferece uma visão crítica e alternativa que desafia as narrativas dominantes e promove uma compreensão mais holística e autêntica das contribuições africanas ao conhecimento global.

3.2 A afrocentricidade em Molefi Asante

Mostra Asante, em “Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar”, que a afrocentricidade é um modo de conceber o africano como autor de sua própria história, construindo conceitos próprios e a partir de seus próprios interesses (2009, p. 93). Noguera complementa, a partir do conceito de localização, que a “Afrocentricidade consiste num paradigma, numa proposta epistêmica e num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana” (2010, p. 2). O conceito de localização almeja indicar, portanto, que existem pontos específicos de onde se produzem sentidos e realidades. Não se trata, pois, ao afirmar a centralidade da perspectiva africana, que deveriam acontecer meras sobreposições epistêmicas e práticas em relação ao [euro]centrismo. A afrocentricidade “não é uma versão negra do eurocentrismo”, como afirmam Fernandes e Reis (2018, p. 1), como se se buscasse uma ressignificação do etnocentrismo com bases negras. O que se pretende demonstrar é que há um lugar de produção por meio de pessoas pretas para pessoas pretas, que se colocam e auxiliam a colocar a população preta como centro de sua história, suas decisões e suas vontades.

Ao se falar – de forma geográfica e epistêmica – da localização, objetiva-se não apenas *sulear*¹¹ aos modos locais de produção de existências e identidades, mas também à relação entre centros e margens (Asante, 2003) e qual lugar se ocupa. Assim, localizar é centrar (Noguera, 2012, p. 3), ou seja, é colocar – a partir da afrocentricidade – o povo preto no centro, localizando-o em sua condição singular de produtor de sua própria história. Aliado ao conceito de localização, Asante afirma que, a partir do centro, de sua justa localidade, o povo preto se torna agente.

O conceito de afrocentricidade não é uma simples inversão do eurocentrismo (como se retirar a Europa do centro e colocar a África representasse de fato um esforço filosófico decolonizante). A grande questão levantada, outrossim, quanto à posição frente aos efeitos da colonização histórica, é:

quais as respostas naturais deveriam se dar nos relacionamentos, atitudes em relação ao meio ambiente, padrões de parentesco, preferências por

¹¹ Noguera usa o termo “sulear” em contraposição ao termo “nortear”, na medida em “que as conotações ideológicas articulam as ideias de Sul e Norte como em desenvolvimento versus desenvolvido, bárbaro versus civilizado, periferia versus centro” (Noguera, 2012, p. 62)

cores, tipo de religião, referências históricas de povos africanos se não tivesse ocorrido nenhuma intervenção do colonialismo e escravização? (ASANTE, 2009. p. 1)

O que se pretende é, pois, ao considerar a imponente da colonialidade – com as suas graves consequências psicológicas – vislumbrar uma realidade onde o africano seja mais uma vez o centro de sua própria vida. Isso porque, até o momento, tem sido colocado à margem até mesmo seu lugar de existência. Longe de representar apenas um capricho epistemológico, uma outra abordagem metodológica ou uma maneira jocosa de fazer filosofia, a afrocentricidade é “revolucionária porque estuda ideias, conceitos, eventos, personalidades e processos políticos e econômicos de um ponto de vista do povo negro como sujeito e não como objeto” (Asante, 2009. p. 1-2,). Urge ser necessário trabalhar com os conceitos de “centro” e “margem” para uma justa demarcação espacial e temporal dentro das discussões filosóficas que não pretendem se encontrar reclusas ao espaço acadêmico, mas analisar e fazer parte também das comunidades, da rua, das praças e dos bairros. Ou se encontra no centro ou na margem de um determinado lugar e cada espaço mostra sua posição em relação a esse centro e essas margens, como afirma Asante (2009, p. 5). As demarcações – esses traços que esquadrinham e delimitam espaços culturais e o colocam em relação a outros espaços, e na relação desses com o centro e/ou com as margens – surgem como urgência à problematização filosófica.

Para Asante, a afrocentricidade, como paradigma científico, possui cinco características principais: 1) todos os fenômenos precisam ser analisados levando-se em consideração seu tempo e espaço psicológicos de acordo com o conceito de “localização”; 2) os fenômenos não são estáticos, mas sempre em movimento; 3) textos, discursos e palavras devem ser analisados etimologicamente para o devido reconhecimento do local do autor: aquele que fala e escreve está localizado sempre dentro de um determinado espaço e tempo; 4) reconhecer que o poder está sempre a criar idealizações e mitos; e 5) os fenômenos, por meio dos textos, discursos e instituições, acontecem dentro e através de sistemas de governo (seja ele econômico e/ou político) (Asante, 2009, p. 3), resultando assim em uma estrutura imaginativa que pode ser analisada.

Assim, é possível que, em qualquer lugar onde se encontre o povo preto, se faça uma observação científica das condições de existência baseada na

afrocentricidade, ou seja, como afirma Asante, em sua perpétua ligação com a África e a diáspora (2009, p. 5). Observar, no entanto, não como objeto inerte a ser analisado pelas ciências, mas sim como sujeito criador de fenômenos (Asante, 2009). Sujeito esse que, no entanto, é marginalizado; em outras palavras, é aquele que é colocado à margem. É necessário, então, criar condições epistemológicas para que ele assuma novamente, como outrora – antes da colonização –, sua posição. Se se está no entorno da produção do conhecimento, da arte e da política, não é possível essa colocação. Consciente de sua agência (das condições de possibilidade de ser agente e não sujeito), o preto é reorientado e recentralizado, “de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente” (Asante, 2009, p. 94). O agente é aquele “capaz de agir de forma independente em função de seus interesses” (Asante, 2009) e que se encontra na “capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (Asante, 2009). Está em desagência o preto quando é colocado e/ou se encontra à margem de sua história. Assim, é extremamente urgente uma tomada de consciência. Para Asante, esse levante só irá realizar se: 1) se compreender que exista uma localização psicológica; 2) que é necessário relocalizar o povo preto como sujeito; 3) que há a necessidade de defender a cultura africana; 4) que a linguagem é sintoma do local psicológico de quem diz ou escreve; 5) que é urgente combater discursos eurocêntricos sobre a África (Asante, 2009, p. 113). Assim, descobre-se que aqui existe um pouco de África, um pouco de Brasil e muito dessa mistura que não se reduz nunca a simples soma desses dois lugares.

Se até então “a discussão dos fenômenos africanos tem se dado com base naquilo que pensam, fazem e dizem os europeus, e não no que os próprios africanos pensam, dizem e fazem” (Asante, 2009, p. 97), a afrocentricidade é, então, dar condições para que apenas o povo preto fale de si. Onde está, então, o povo preto? Que fenômenos emergiram historicamente e continuam presentes quando se fala do protagonismo preto? Onde, de fato, está a sua agência? Não é uma afirmação, com a devida justiça, que o povo preto está e estará para sempre circunscrito apenas nesses lugares. A afrocentricidade não corre o risco de escambar para um essencialismo negro. Inicialmente, o africano “é um construto do conhecimento” (Asante, 2009, p. 102). De uma forma muito didática, é possível dizer que o

africano é uma pessoa que participou dos quinhentos anos de resistência à dominação europeia. Por vezes pode ter participado sem saber que o fazia,

mas é aí que entra a conscientização. Só quem é conscientemente africano – que valoriza a necessidade de resistir à aniquilação cultural, política e econômica (Asante, 2009).

Essa participação, sendo direta ou indireta, permite localizar onde estão, histórica, psicológica ou socialmente, a pessoa do africano, e estabelecer nomes como o “africano”, o “povo preto” ou o “afro-brasileiro/diaspórico”, etc. Esses lugares indicam sempre posições determinadas e a neutralidade se torna possível. Ou se faz parte da margem ou do centro. Não existe uma antiperspectiva (Asante, 2009, p. 103). Mesmo sem assumirmos uma posição conscientemente, fazemos parte dela.

Antes de tudo, a afrocentricidade compreende que o conhecimento deve dar condições para a emancipação do povo (Asante, 2009, p. 131). Ora, isso quer dizer que o conhecimento é justamente condição de libertação e não exclusão. O negativo da vida não é resolvido, afastado ou negligenciado. Se quer o sofrimento e a dor, não como condição paralisadora ou passiva, senão como capacidade criadora.

A afrocentricidade necessita que, para que possa funcionar, haja uma perspectiva diferenciada sobre os fenômenos na medida em que não basta enxergar, é urgente enxergar com qualidade. Conceito aliado, então, só pode ser o de afroperspectividade, “uma atividade filosófica que se ocupa das coreografias do pensamento africano e seus diálogos, desdobramentos, bifurcações e encruzilhadas” (Noguera, 2014, p. 152). Observar aquilo que está disponível à análise com uma visão qualificada é essencial, porque é a partir daí que vamos encontrar o povo preto afrocentrado. Isso não é uma simples reposição, como se se pretendesse destituir perspectivas ocidentais de seu lugar e colocar lá as perspectivas africanas. O objetivo é conceber o conhecimento como descentralizado, pluriversal (Noguera, 2014). Não existem hierarquizações no conhecimento exceto aquelas que foram colocadas em curso com a colonização e não cessaram de ser reproduzidas até que houvesse uma sistematização adequada ao enfrentamento. Um novo paradigma surge e agora não é mais possível dizer que as perspectivas africanas carecem de fundamentação, e que por isso (e apenas por isso) eram relegadas ao campo do mito ou da ingenuidade pré-filosófica.

A afroperspectividade entende a filosofia como pluriversal, capaz de criar tantos conceitos quanto forem possíveis, sempre regionais, particulares e espaço-temporais. A pretensão à universalidade é ilógica (ou melhor dizendo, criou uma lógica própria) e só existe por questões políticas. De outras formas, pode-se dizer que não exista

Uma Razão em meio a tantas irracionalidades. Racionalidades são produtos sociais e culturais dos povos e não existe nenhum critério válido para que seja possível comparar uma racionalidade com outra.

Podemos dizer que é possível, então, sermos apresentados a uma racionalidade preta, que não se encontra nem acima, nem abaixo de nenhuma outra, mas coexiste ao lado de várias outras. Onde está, então, essa racionalidade preta? Sem dúvidas estará lá nos pontos de umbanda, na ginga da capoeira, no batuque do samba.

Lidamos, então, com uma contradição que é criada pelas condições históricas e sociais e que é a tônica da parte crítica da afrocentricidade: a saber, “como fazer justiça em situações nas quais só há injustiça? Como criar condições de liberdade quando os poderes governantes negam ao povo os recursos para a vida?” (Asante, 2009, p. 104). É preciso, então, combater desigualdades para criar consciências equilibradas (Asante, 2009) e centradas a fim do interesse da humanidade.

Uma cultura particular, como a europeia, tornada universal, com seus valores e princípios, acarreta um grave deslocamento das culturas subalternizadas de seu centro. Esse é o processo de marginalização por excelência. Ora, se os elementos europeus são naturais e universais, tudo o que não é europeu será tido como bárbaro, selvagem e antinatural. Não mais se seguirá os próprios costumes, crenças e valores e passará a tomar para si um eu exterior. A grande questão é que não há valores universais. Todas as ideias representam fenômenos advindos de posições e locais. Pretende-se crer que continuar dando primazia à cultura europeia é um processo natural pelo valor que possui, pela força neutra e metafísica da tradição e pela perfeição ou quase perfeição de seus conceitos. “abraçar uma teoria ou ideia europeia não é, como pode parecer, um inocente exercício acadêmico” (Asante, 2009, p. 113), mas antes de tudo uma postura posicional, na medida em que dá continuidade a um processo de marginalização de tudo o que não é ocidental/europeu.

Não se diz ou se age de forma descontextualizada ou externa aos processos históricos que, direta ou indiretamente, afeta a vida de todos, seja pelos privilégios ganhos ou pela criminalização da existência. A afrocentricidade é, sobretudo, um levante: através da “1) centralidade da comunidade; 2) respeito à tradição; 3) alto nível de espiritualidade e envolvimento ético; 4) harmonia com a natureza; 5) natureza social da identidade individual; 6) veneração dos ancestrais; 7) unidade do ser” (Karenga, 2023), o que se pretende é colocar-se de frente ao processo de

apagamento das culturas não ocidentais. Ou então, vive-se uma vida deslocada, uma vida onde se “apreende a realidade pelo centro de outro grupo” (Asante, 2009, p. 122). E se falamos do povo preto, não como uma substância, mas como uma miríade de homens e mulheres que colhem até hoje os 500 anos de violência colonizadora, é importante que se diga que “a cultura africana constrói suas relações de gênero com ênfase na complementaridade e não no conflito, entre homens e mulheres” (Asante, 2009, p. 104), já que a misoginia se encontra também encucada no psicológico desse povo. Não mais dividir, mas agregar.

Foi preciso criar um outro paradigma científico, como ficou demonstrado nesses três filósofos, que desse conta das necessidades do povo preto: nem o conceito de marginalidade, nem de alteridade dão conta da colocação urgente dos problemas de africanos e afro-brasileiros/diaspóricos. Por conta desse

deslocamento físico dos africanos durante o comércio europeu de escravos, fomos afastados de nossos centros culturais, psicológicos, econômicos e espirituais e colocados à força na cosmovisão e no contexto europeus”. (Asante, 2016, p. 1)

A retirada dos corpos dos africanos de seu lugar de nascimento e de existência acarretaram consequências de ordem não apenas física, mas também cultural e psicológica. Muitas das vezes, o que se entende por sincretismo, por novidade, por uma “nova vida”, é resultado de uma série de violências ocorridas por conta desses deslocamentos. A afrocentricidade, então, é essa reivindicação de uma agência no local onde se está. Fazer do espaço de agora o seu espaço. Não se pode acreditar que a afrocentricidade é uma forma de “Renascimento preto”, onde o que se pretende é, de forma romântica, um retorno aos clássicos. Não é nostalgia dos tempos de outrora. O objetivo é esse entendimento das consequências dos deslocamentos, o combate aos conceitos de marginalidade (como se pretende fazer crer em relação aos moradores de comunidades no Rio de Janeiro e São Paulo, por exemplo) ou de alteridade (o preto é sempre “o outro”).

No Brasil e nos Estados Unidos, milhões de pessoas de herança africana crescem acreditando que a África é uma realidade marginal na civilização humana quando, de fato, África é o continente onde os seres humanos ergueram-se pela primeira vez e onde os seres humanos primeiro nomearam Deus. (Asante, 2016, p. 3)

Não é possível que seja de outra forma a não ser essa: toda e qualquer teoria afrocêntrica precisa ser antirracista, antiburguesa e antissexista (Asante, 2016). Não

é possível que se perpetue estes fenômenos em espaços ocupados pelo povo preto. Isso porque as ações, discursos e mentalidades são sintomas da localização, ou seja, da posição onde se está.

Se se observa todas essas ações, discursos e mentalidades partindo de uma perspectiva afrocêntrica, é possível produzir novas percepções. Pouco se sabe sobre os valores e princípios africanos. Estabelece-se, então, que

A afrocentricidade gira em torno da cooperação, da coletividade, da comunhão, das massas oprimidas, da continuidade cultural, da justiça restaurativa, dos valores e da memória como termos para a exploração e o avanço da comunidade humana (Asante, 2016, p. 4).

É de se esperar que, em uma mentalidade coletiva e não individualista, plural e não excludente, acolhedora e não misógina, o povo preto pode ser admitido em suas diferenças e não centrifugado; homens e mulheres são o que são, sem que haja entre eles hierarquias essencialistas. Ora, “poderia agora tornar-se claro que quando a Núbia tinha 42 rainhas como governantes a África estava muito além de outras sociedades no papel das mulheres como líderes” (Asante, 2016, p. 5). Isso indica uma demarcação muito específica em relação aos modos de governar dos ocidentais e que corrobora com o projeto afrocêntrico de uma vida saudável baseada no respeito e na não hierarquização entre os gêneros.

Isso só é possível se nos atentarmos aos esquemas que se prendem às “categorias de espaço-tempo que são anti-hegemônicas” (Asante, 2016, p. 5), na medida em que apenas assim é possível perspectivar mentalidades e posturas. Derrubar mitos de universalidade, essencialidade e hierarquização. Estruturas racistas sempre se servem de elementos metafísicos para se estabelecer. O conhecimento é produzido dentro de um tempo e um espaço determinados e apenas dentro deles que se torna possível analisá-los. Isso quer dizer que, de acordo com a categoria de tempo e espaço, é possível entender que a história da África não deve iniciar, na História Mundial, a partir da colonização histórica (por volta do séc. XIV/XV, mas sim em seu próprio período civilizacional. Por conseguinte, esse período civilizacional só pode existir em um espaço determinado que nunca é esse onde se encontrou os africanos em seu continente invadido pelos colonizadores, nos navios negreiros e na diáspora.

Seguindo, então, esse itinerário, “povos africanos (...) no Brasil (...) devem recuperar um sentido de posição de sujeito dentro de sua própria história para afirmar

a agência em um sentido individual e coletivo” (Asante, 2016, p. 7). Processos históricos podem ser revertidos através da luta e de uma nova colocação no plano do conhecimento. Se se aceita a condição de marginalizado, abandona-se as esperanças de uma reinserção nas linhas da História.

3.3 Conclusões parciais

Esta pesquisa está em consonância com Almeida (2019, p.15), ao afirmar que o racismo é sempre estrutural, ou seja, “que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade” (Almeida, 2019, p. 15). Dessa maneira, é possível compreender que ele faz parte, de forma imprescindível, de nossa cultura – não como uma anomalia, não como um conjunto sem ordem de atitudes individuais, senão como um dispositivo de controle, disposição e agenciamento de corpos nas instituições, discursos e valores. Assim, o racismo funciona em consonância com as estruturas que ordenam nossa sociedade: nossos valores, costumes e, sobretudo, os conhecimentos considerados válidos e verdadeiros. Na escola, o racismo funciona como uma espécie de currículo oculto, selecionando os conteúdos, os personagens, as posturas, as adequações, as posições que cada um deve cumprir. Por mais que o racismo não esteja aguardando ser desvelado por meio de uma análise minuciosa – já que historicamente ele tem se reconfigurado, saindo de um conjunto de ordens explícitas para outros conjuntos de formas mais esparsas, mas igualmente eficazes, no sentido em que é possível dizer que a colonialidade é apenas aquela mesma colonização histórica, mas por outros meios –, entendemos que existe, entre os conteúdos, disciplinas e documentos que direta ou indiretamente constroem e gerenciam a educação formal, um currículo de ordem colonial, racial e epistemicida que pretende dar continuidade a uma ordem de subserviência e silenciamento em países colonizados. Portanto, é necessário compreender de que forma estão organizados os currículos escolares. É interessante perceber que a perspectiva ocidental sobre o conhecimento africano sempre se mostrou de forma:

Dicotômica e hierarquizante, opõe civilizado e bárbaro, culto e ignorante, branco e negro, masculino e feminino e assim por diante. A razão metonímica que está na base de alguns argumentos filosóficos é sempre um instrumento

epistemicida, isto é, desqualifica e recusa os saberes que não se enquadram em seus registros, atribuindo-lhes não existência, não lugar. Para dizer de outro modo, o que está em jogo é a colonização do pensamento. Um exercício filosófico interessado no pluralismo de perspectivas epistêmicas precisa se defrontar com o etnocentrismo europeu que perpassa a Filosofia (Nogueira, 2011, p. 20).

Assim, esse exercício de pesquisar os pressupostos filosóficos do conhecimento ocidental quanto aos cânones da filosofia e o que se concebe como a epistemologia desses conhecimentos, não é apenas um exercício intelectual ou puramente teórico, mas uma ação social de relevância para entendermos de que forma funcionam os valores de validade e falsidade dos discursos que circulam nos meios de nossa educação formal. Com essa discussão pretende-se contribuir para a reflexão “meta-filosófica” de forma geral, em especial aos esforços anticolonialistas do pensamento e do discurso, empreendendo uma ação a problematizar de que forma o racismo tem moldado nossa compreensão de mundo. Entende-se que a canonização do pensamento filosófico ocidental como pensamento de excelência – um modelo que funciona como padrão comparativo entre os demais saberes, tidos como míticos, bárbaros e grosseiros – auxilia na manutenção de uma cultura de preconceito que é estrutural e serve como uma teia de gerenciamento de nossos valores morais, os valores de nossa tradição de conhecimento e de nossos hábitos. Embora esse debate não seja recente, ainda se mantém uma barreira refreadora, tanto pela dificuldade em encontrar textos de autores africanos traduzidos para o português, quanto pela ausência de discussões dessa temática nas escolas e nas universidades. Se ela existe nos espaços acadêmicos, acaba ficando restrito a ele, não possuindo nenhum ou pouco impacto para a comunidade, seja ela a escolar ou no entorno dela. Dessa forma, entendemos que o esforço pela descolonização do pensamento não deve ser um esforço puramente filosófico (independente de qual seja a forma com que possamos definir esse “filosófico”), mas principalmente em relação ao ensino da filosofia. O esforço de fazer circular nos espaços de produção e reprodução do conhecimento uma outra perspectiva sobre como temos concebido a questão da aprendizagem – a saber: o que aprender, como aprender e de acordo com quais ferramentas – é importantíssimo, pois, atenta-se ao fato de que foi preciso uma lei que, mesmo não sendo cumprida em larga escala, chamasse a atenção à ausência de discussões sobre o tema do colonialismo do conhecimento presente em escolas. Portanto, percebe-se o quão problemático é o conceito de formação integral, já que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (Brasil, 2018, p. 14).

Assim, ressalta-se que as dimensões cognitivas e afetivas de nossos estudantes perpassam também por questões de ordem cultural, social e moral. É preciso, pois, criar uma identidade entre o que se aprende e o que se é, e o que o outro pode ser: esse é o princípio do respeito e da alteridade. A discussão sobre os princípios geopolíticos do conhecimento, assim, torna-se essencial.

4 “AFRICA A BORDO”, UM JOGO PARA REPENSAR EPISTEMOLOGIAS EUROCÊNTRICAS

Este produto educacional tem como objetivo abordar a história e a cultura africanas por meio da criação de um jogo, cuja proposta é proporcionar aos estudantes uma experiência lúdica e interativa, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades como trabalho em equipe, tomada de decisões e resolução de problemas.

O jogo foi elaborado e pensado a partir da realidade da Escola Estadual Lúcia Martins Coelho, localizada na cidade de Campo Grande, MS, para estudantes de 1º ano e da Unidade Curricular II. A escola está inserida em uma região de diversidade étnica e cultural, com uma população estudantil composta por diferentes origens étnicas e sociais, no entanto, percebe-se a necessidade de promover uma educação inclusiva e multicultural, que valorize a diversidade e combata estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o produto educacional busca proporcionar aos estudantes a oportunidade de conhecer e valorizar as contribuições da África para a humanidade, ampliando seus horizontes e promovendo uma visão mais ampla e inclusiva do mundo.

Ao criar um jogo que aborda a história e a cultura africanas, os estudantes serão incentivados a pesquisar, estudar e compreender aspectos importantes desse continente, como sua geografia, história, sociedade, arte, música, religião, entre outros. Dessa forma, espera-se que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica e respeitosa em relação à diversidade cultural, além de fortalecerem sua identidade como cidadãos globais, capazes de valorizar e respeitar as diferenças.

4.1 Justificativas

Esta pesquisa considera que o mestrado profissional possui foco na “pesquisa aplicada e no desenvolvimento de produtos e processos educacionais que sejam implementados em condições reais de ensino” (Brasil, 2012). Faz-se necessário um material que dê suporte às aulas de Filosofia ao Ensino Médio da educação pública, a fim de atender aos pressupostos levantados pelos estudos de epistemicídio e na Lei 10.639/2003. Além disso, os produtos estariam sob a perspectiva africana (afroperspectivismo), que iriam inserir nas escolas os intelectuais africanos e uma consequente contextualização sobre a cultura africana. Ademais, considera-se que:

A escola não é apenas o “lugar” onde os estudantes são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores e ideários políticos. (Bittencourt, 2004, p.106)

Dessa forma, criar um produto educacional voltado ao ensino de uma filosofia afroperspectivista é corporificar os desígnios de uma cultura rica, porém silenciada.

A elaboração, aplicação e uso de jogos em sala de aula é uma possibilidade metodológica cujo escopo é o estímulo da criatividade e da colaboração (Groenwald e Timm, 2000, p. 2). Segundo Lopes, os jogos na sala de aula são ferramentas educacionais valiosas por várias razões: 1) porque tornam o aprendizado mais interativo e divertido, o que aumenta o engajamento dos estudantes, já que estudantes engajados estão mais propensos a participar ativamente e a reter informações; 2) porque eles fornecem um sentido de competição saudável e objetivos claros, motivando os estudantes a se esforçarem mais para alcançar metas específicas; 3) porque podem ajudar no desenvolvimento de diversas habilidades, como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação; 4) porque permitem que os estudantes aprendam no seu próprio ritmo e estilo, já que alguns estudantes podem se beneficiar mais de abordagens visuais, enquanto outros preferem abordagens mais práticas ou auditivas; 5) porque os jogos frequentemente oferecem feedback imediato, permitindo que os estudantes corrijam erros e entendam melhor os conceitos antes que se tornem mal-entendidos enraizados; 6) porque muitos jogos envolvem simulações ou cenários práticos que permitem aos estudantes aplicar teorias e conceitos em um ambiente controlado, ajudando na retenção e

compreensão de longo prazo; 7) porque jogos podem ser adaptados para diferentes níveis de habilidade e estilos de aprendizado, tornando a sala de aula mais inclusiva; e, finalmente, 9) porque jogos frequentemente exigem que os estudantes pensem de forma criativa e encontrem soluções inovadoras para problemas, estimulando o pensamento criativo (Lopes, 2011, p. 36). Assim, integrar jogos na educação pode transformar a experiência de aprendizado, tornando-a mais dinâmica, envolvente e eficaz.

É possível, dessa forma, usar jogos em sala de aula para desafiar epistemologias eurocêntricas, contanto que os jogos incorporem histórias, personagens e cenários de diferentes culturas (Cunha, 2016, p. 16), expondo os estudantes a narrativas e perspectivas não eurocêntricas, o que ajuda a desconstruir a ideia de que a história e o conhecimento são centrados na Europa. Jogos frequentemente empregam métodos de aprendizado não tradicionais, como a colaboração e a resolução de problemas em grupo, esses métodos podem contrastar com as abordagens eurocêntricas mais tradicionais, que muitas vezes enfatizam o ensino autoritário e a memorização. Além disso, podem destacar a interconectividade das culturas e sociedades ao longo da história, desafiando a visão eurocêntrica de progresso linear e isolado, o que pode ajudar os estudantes a entenderem as contribuições mútuas e as influências culturais entre diferentes regiões do mundo. Ao envolver os estudantes em experiências de jogo que simulam os desafios enfrentados por diferentes culturas, jogos de tabuleiro podem fomentar empatia e compreensão, o que pode ajudar os estudantes a questionarem preconceitos e estereótipos eurocêntricos.

4.2 Habilidades e objetos de conhecimento da BNCC presentes no produto educacional

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2018), foram selecionados os seguintes objetos de conhecimento para ser trabalhados com o jogo: a abordagem da história e cultura africanas por meio de um jogo de tabuleiro educativo; a criação de um jogo que explore diferentes aspectos da história africana; a abordagem, através do jogo, de temas como a diversidade cultural, a música, a arte

e a culinária africanas; aspectos geopolíticos e sociais dos países do continente africano, tais como capital, cidade mais populosa, língua oficial, governo, IDH, moeda, geografia, clima, biodiversidade, religião, composição étnica, aspectos sociais e filosóficos. Todos os objetos de conhecimento citados pressupõem habilidades correspondentes, que deverão ser trabalhadas no percurso do ensino médio, conforme elencado no Quadro 3.

Quadro 3. Habilidades básicas que precisam ser trabalhadas de acordo com os objetos de conhecimento elencados, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular.

MS.EM13CHS101	Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
MS.EM13CHS103	Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
MS.EM13CHS104	Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
MS.EM13CHS105	Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade / campo, cultura / natureza, civilizados / bárbaros, razão / emoção, material / virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

MS.EM13CHS106	Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
MS.EM13CHS206	Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.
MS.EM13CHS203	Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização / barbárie, nomadismo / sedentarismo, esclarecimento / obscurantismo, cidade / campo, entre outras).

Fonte: elaborado para a pesquisa

4.3 Desafios pedagógicos

Com base nas vivências da docência em escolas públicas de ensino médio, alguns desafios pedagógicos podem ser elencados abaixo:

1. resistência ou falta de interesse dos estudantes – alguns estudantes podem não se sentir motivados ou interessados em aprender sobre a história e a cultura africanas, o que pode ser resultado de estereótipos negativos ou falta de conhecimento prévio sobre o assunto. Nesse caso, é importante criar estratégias para despertar o interesse dos estudantes, como apresentar exemplos de contribuições africanas para a humanidade e mostrar a relevância do tema para suas vidas;
2. dificuldade em encontrar materiais e recursos adequados – a pesquisa e a seleção de materiais e recursos educacionais sobre a história e a cultura

africanas podem ser um desafio, por isso é importante buscar fontes confiáveis e atualizadas, que apresentem uma abordagem inclusiva e livre de estereótipos, além disso, pode ser necessário adaptar ou criar materiais específicos para o jogo; e

3. falta de conhecimento prévio dos docentes – alguns docentes podem não ter conhecimento aprofundado sobre a história e a cultura africanas devido à falta de formação acadêmica e/ou formação docente.

4.4 Objetivos

O objetivo geral deste produto acadêmico é promover o conhecimento e a valorização da história e da cultura africanas, por meio da criação de um jogo de tabuleiro. O projeto busca envolver os estudantes em atividades de pesquisa, estudo e criação, estimulando o interesse pelo tema e desenvolvendo habilidades como trabalho em equipe, pesquisa, análise crítica e criatividade. Além disso, o projeto tem como objetivo combater estereótipos e preconceitos, promovendo uma educação inclusiva e multicultural.

Objetivos específicos:

1. criar um jogo de tabuleiro que represente de forma precisa e interessante os aspectos estudados;
2. apresentar o jogo de tabuleiro para a comunidade escolar, promovendo a valorização da cultura africana e o combate a estereótipos e preconceitos;
3. pesquisar e estudar aspectos importantes da história e da cultura africanas, como geografia, história, sociedade, arte, música, religião, entre outros;
4. compreender a importância da África para a humanidade e reconhecer suas contribuições em diferentes áreas;
5. desenvolver habilidades de trabalho em equipe, pesquisa, análise crítica e criatividade;
6. refletir sobre a importância da diversidade cultural e desenvolver uma consciência crítica e respeitosa em relação às diferenças.

4.5 Desenvolvimento

Para o desenvolvimento do produto, foram realizadas pesquisas de planejamento relativas aos conteúdos que iriam compor o jogo, principalmente sobre a história e cultura africanas, buscando informações relevantes que poderiam ser abordadas no jogo, identificação dos aspectos da história africana que foram explorados, definição dos temas relacionados à cultura africana que foram abordados – como a diversidade cultural, a música, a arte e a culinária – e, por fim, o planejamento de como esses temas seriam integrados ao jogo, pensando em mecânicas que permitam aos estudantes aprender de forma lúdica e interativa.

Para a criação do jogo, considerou-se a definição do formato do jogo de tabuleiro, levando em consideração: a faixa etária dos estudantes e os recursos disponíveis; a aquisição de um mapa, das cartas, dos dados e de outros elementos necessários para o jogo; o desenvolvimento das regras do jogo, garantindo que sejam claras e de fácil compreensão para os estudantes; e a integração dos aspectos da história e cultura africanas ao jogo, criando desafios, perguntas e atividades relacionadas a esses temas. Durante a fase de testes e ajustes, foram realizadas rodadas testes do jogo com um grupo de estudantes, observando como eles interagem com o jogo e identificando possíveis ajustes necessários, que nos possibilitou a realização de ajustes nas regras, nas atividades e nos elementos do jogo, com base nos feedbacks dos estudantes e em sua própria observação.

Na fase de produção e distribuição, após a finalização do desenvolvimento do jogo, foram produzidas as cópias necessárias para utilização em sala de aula. Assim, encaminhou-se a distribuição do jogo para os estudantes, explicando as regras e orientando-os sobre como jogar de forma educativa e proveitosa. Logo depois, na etapa de avaliação e acompanhamento, deu-se a realização de avaliações processuais para verificar o aprendizado dos estudantes por meio do jogo através do acompanhamento do desempenho dos mesmos, observando-se a absorção dos conhecimentos sobre a história e cultura africanas. Após a distribuição, e com base nos resultados das avaliações e no feedback dos estudantes, foi possível identificar se haveria a necessidade de novos ajustes no jogo. Com base nos princípios da avaliação qualitativa, foram selecionados como critérios de avaliação: o conhecimento adquirido, a participação, as habilidades cognitivas (comunicação, raciocínio lógico,

colaboração, trabalho em grupo, pensamento reflexivo, controle de tempo, persistência), a compreensão e aplicação dos conceitos e a autoavaliação.

4.6 Descrição do jogo e instruções

O objetivo do jogo "África a bordo" é proporcionar aos estudantes uma experiência divertida e educativa, na qual eles aprenderão sobre a cultura, geografia, história e diversidade dos países africanos. Através de mapas montáveis, cartas de ação, dados e perguntas, os jogadores explorarão o continente africano e adquirirão um entendimento mais profundo sobre suas diversas nações.

O jogo é composto pelos seguintes itens:

1. tabuleiro principal – um grande mapa do continente africano dividido em peças que podem ser montadas como um quebra-cabeça. Cada peça representa um país e, na base do mapa, suas várias regiões;
2. cartas de ação – um conjunto de cartas que descrevem as ações de sucesso ou falha;
3. cartões de perguntas – um baralho de cartas com informações sobre a geografia, história, cultura, idiomas e detalhes importantes de vários países africanos;
4. dados – dados personalizados usados para sortear a ordem em que os grupos participarão da rodada.

A formação dos grupos deverá ser realizada de acordo com a divisão das regiões da África, desta forma, os participantes serão divididos em cinco grupos, cada um representando uma das regiões: Setentrional (Norte), Ocidental (Oeste), Central, Oriental (Leste) e Meridional (Sul). A distribuição das peças relativas aos países se dará de forma que cada grupo receberá uma lista dos países pertencentes à sua região específica, eles serão responsáveis por estudar e apresentar informações sobre esses países.

A pesquisa e preparação de cada grupo deverá ser realizada em um tempo designado pelo professor responsável pela aplicação do jogo (por exemplo, 30 minutos) para realizar pesquisas sobre os países de sua região. Eles poderão usar livros, internet e outros recursos fornecidos pelos organizadores.

As pesquisas realizadas pelos grupos devem focar em temas como geografia, cultura, história, economia, idiomas, festivais, comidas típicas, tradições e figuras importantes dos países de sua região.

Para garantir que todos participem, a divisão de tarefas entre os membros deverá ser realizada pelos próprios grupos, de forma que cada estudante fique responsável pelas pesquisas e informações de um ou dois países específicos ou em diferentes aspectos culturais.

As cartas de ação indicarão a ação que cada grupo terá de cumprir. Algumas cartas de ação podem facilitar ou anular a continuação do grupo naquela rodada. Cada grupo deverá sortear uma carta de ação após a fase de pesquisa.

Durante as rodadas de perguntas, quando não anuladas pelas cartas de ação, os bambas (moderadores do jogo) farão perguntas sobre os países que cada grupo pesquisou. As perguntas podem variar em dificuldade e cobrirão diversos aspectos das culturas e histórias dos países.

O sistema de pontuação adotado pelo jogo levará em consideração as respostas corretas dos estudantes, em que cada resposta correta dada pelos grupos resultará em uma pontuação. A quantidade de pontos por resposta correta poderá variar dependendo da dificuldade da pergunta.

O jogo será composto por um número predefinido de rodadas (por exemplo, 5 rodadas). Cada rodada consiste no sorteio de uma carta de ação, seguida pela realização da ação ou da resposta a perguntas. Após o término de todas as rodadas, o grupo que acumular a maior quantidade de pontos será declarado vencedor.

Ao final do jogo, os bambas farão uma breve reflexão com os participantes sobre o que eles aprenderam sobre a África e suas culturas. O grupo vencedor pode receber um prêmio simbólico, como certificados de participação, livros sobre a África ou outros prêmios educativos.

4.7 Livro de regras e componentes físicos

O jogo conta com um Livro de regras¹² contendo as regras gerais do jogo, a

¹² O livro de regras e as cartas se encontram disponíveis para download no link <https://drive.google.com/drive/folders/1uy1LJ9FFxZYTRILxY8TVJpa2ERhdLmKm?usp=sharing>

descrição de cada carta de ação, e informações sobre cada um dos países do continente africano, conforme ilustrado nas figuras 1 a 20.



Figura 1. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.



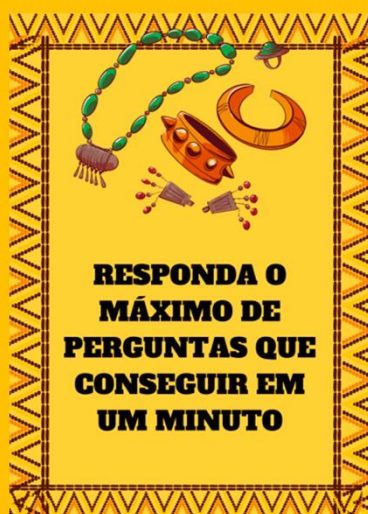
Figura 2. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.



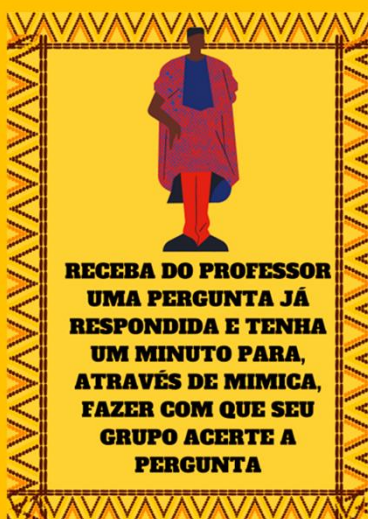
Figura 3. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.



Figura 4. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.



Essa carta dá a oportunidade ao seu grupo de responder quantas perguntas forem possíveis em um minuto

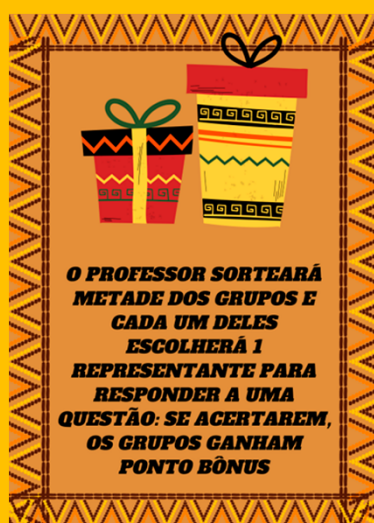


Essa carta indica que os bambas darão a alguém do grupo uma pergunta respondida e que, para que o grupo acerte, essa pessoa terá um minuto para fazer mímica até que eles respondam corretamente

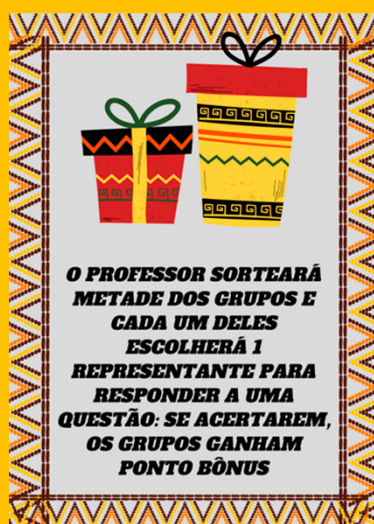


O bamba sorteará metade dos grupos; cada grupo elegerá um representante e esses formarão um novo grupo para responder a uma questão. Se acertarem, o grupo dos quais os representantes fazem parte ganharão 1 ponto

Figura 5. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.



O bamba sorteará metade dos grupos; cada grupo elegerá um representante e esses formarão um novo grupo para responder a uma questão. Se acertarem, o grupo dos quais os representantes fazem parte ganharão 3 pontos



O bamba sorteará metade dos grupos; cada grupo elegerá um representante e esses formarão um novo grupo para responder a uma questão. Se acertarem, o grupo dos quais os representantes fazem parte ganharão 2 pontos



Figura 6. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

ÁFRICA DO SUL



- Capitais

Pretória (Administrativa)

Cidade do Cabo (Legislativa)

Bloemfontein (Judicial)

- Cidade mais populosa:

Joanesburgo

- Língua oficial:

Há 11 línguas oficiais, incluindo o inglês, africâner e várias línguas bantas, como o zulu e o xhosa.

- Governo:

República parlamentarista, com um presidente como chefe de Estado e chefe de governo.

- IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):

Varia, mas geralmente considerado médio a alto.

- Moeda:

Rand sul-africano (ZAR).

- Geografia:

Situada no extremo sul da África, a África do Sul tem uma diversidade geográfica que inclui planícies, montanhas, desertos e litorais.

- Clima:

Varia de deserto árido no oeste a subtropical no leste e sudeste.

- Biodiversidade:

Rica em biodiversidade, a África do Sul abriga uma grande variedade de espécies de flora e fauna, incluindo os chamados Big Five (leão, leopardo, rinoceronte, elefante e búfalo).

- Religião:

Diversificada, com predominância do cristianismo, mas também há seguidores de outras religiões, como o islamismo, o hinduísmo e o judaísmo.

- Composição étnica da África do Sul:

Diversa, com uma população composta principalmente por grupos étnicos africanos, brancos (descendentes de colonos europeus), asiáticos (principalmente indianos) e de origem mista.

Figura 7. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

ETIÓPIA



- **Capital:**
Adis Abeba

- **Cidade mais populosa:**
Adis Abeba

- **Língua oficial:**
Amárico

- **Governo:**
República Federal Democrática, com um sistema parlamentarista.

- **IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):**
Considerado baixo, mas tem mostrado melhorias nas últimas décadas.

- **Moeda:**
Birr etíope (ETB).

- **Geografia:**
Localizada no Chifre da África, a Etiópia possui uma paisagem diversificada que inclui planaltos, montanhas, desertos e vales.

- **Clima:**
Varia de subtropical nas terras altas a tropical nas áreas de baixa altitude.

- **Biodiversidade:**
Rica em biodiversidade, a Etiópia abriga diversas espécies de flora e fauna, muitas das quais são endêmicas.

- **Religião:**
Predominantemente cristã ortodoxa etíope, com uma minoria significativa de muçulmanos e uma pequena comunidade judaica.

- **Composição étnica da Etiópia:**
Diversa, com uma grande variedade de grupos étnicos, sendo os principais os Oromo, Amhara, Tigray, Sidama e Somali, entre outros.

Figura 8. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

UGANDA



- Capital:

Campala

- Cidade mais populosa:

Campala

- Língua oficial:

Inglês e suaíli

- Governo:

República presidencialista

- IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):

Considerado baixo, mas tem mostrado melhorias nas últimas décadas.

- Moeda:

Xelim ugandense (UGX).

- Geografia:

Localizada na região leste da África, Uganda é um país sem litoral, compartilhando fronteiras com o Quênia, Tanzânia, Ruanda, Sudão do Sul e República Democrática do Congo.

- Clima:

Tropical, com temperaturas quentes durante todo o ano e estações chuvosas.

- Biodiversidade:

Rica em biodiversidade, Uganda possui uma grande variedade de ecossistemas, incluindo savanas, florestas tropicais, lagos e montanhas. O país abriga uma diversidade impressionante de vida selvagem, incluindo gorilas das montanhas, chimpanzés, elefantes e uma grande variedade de aves.

- Religião:

Predominantemente cristã, com uma significativa minoria muçulmana e uma diversidade de crenças indígenas.

- Composição étnica de Uganda:

Diversa, com vários grupos étnicos, incluindo Baganda, Banyankole, Basoga, Bakiga, entre outros.

Figura 9. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

QUÊNIA



- Capital:
Nairóbi

- Cidade mais populosa:
Nairóbi

- Língua oficial:
Quiswili e inglês

- Governo:
República presidencialista

- IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):
Considerado médio.

- Moeda:
Xelim queniano (KES).

- Geografia:
Localizado no leste da África, o Quênia faz fronteira com a Tanzânia, Uganda, Sudão do Sul, Etiópia e Somália. Tem uma costa no Oceano Índico.

- Clima:
Varia de tropical nas regiões costeiras a árido e semiárido nas áreas do interior.

- Biodiversidade:
Rica em biodiversidade, o Quênia abriga uma grande variedade de habitats, incluindo savanas, florestas tropicais, montanhas e zonas costeiras. É conhecido por seus parques nacionais e reservas, que são o lar de uma grande variedade de vida selvagem, incluindo leões, elefantes, rinocerontes, búfalos e leopardos.

- Religião:
Predominantemente cristã, com uma significativa minoria muçulmana e uma variedade de crenças indígenas.

- Composição étnica do Quênia:
Diversa, com vários grupos étnicos, incluindo Kikuyu, Luhya, Luo, Kalenjin, Kamba e Somali, entre outros.

Figura 10. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

MOÇAMBIQUE



- Capital

Maputo

- Cidade mais populosa

Maputo

- Língua oficial

Português

- Governo

República presidencialista

- IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):

Baixo

- Moeda

Metical moçambicano (MZN)

- Geografia

Localizado na costa sudeste da África

Faz fronteira com a Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbábue, África do Sul, Suazilândia e o Oceano Índico

- Clima

Tropical ao longo da costa

Subtropical no interior

Afetado por ciclones tropicais

- Biodiversidade

Rica em biodiversidade

Ecossistemas: savanas, florestas tropicais, manguezais, áreas costeiras

Vida selvagem: elefantes, leões, leopardos, rinocerontes, aves, peixes

- Religião

Predominantemente cristã

Minoria muçulmana

Crenças indígenas tradicionais

- Composição étnica

Diversa

Etnias: Macua, Tsonga, Makonde, Shangaan, entre outras

Figura 11. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO



- Capital
Kinshasa

- Cidade mais populosa
Kinshasa

- Língua oficial
Francês

- Governo
República semi-presidencialista

- IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):
Muito baixo

- Moeda
Franco congolês (CDF)

- Geografia
Localizada no centro da África, faz fronteira com nove países: República do Congo, República Centro-Africana, Sudão do Sul, Uganda, Ruanda, Burundi, Tanzânia, Zâmbia e Angola

- Clima
Equatorial no norte
Tropical no sul
Estação seca e chuvosa

- Biodiversidade
Rica em biodiversidade
Florestas tropicais
Vida selvagem: gorilas das montanhas, chimpanzés, elefantes, hipopótamos, crocodilos, aves, peixes

- Religião
Diversificada
Cristianismo predominante
Islamismo e crenças indígenas

- Composição étnica
Diversa
Mais de 200 grupos étnicos, como Luba, Mongo, Kongo, Lunda, entre outros

Figura 12. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

ANGOLA



- **Capital**
Luanda

- **Cidade mais populosa**
Luanda

- **Língua oficial**
Português

- **Governo**
República presidencialista

- **IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):**
Médio a baixo

- **Moeda**
Kwanza (AOA)

- **Geografia**
Localizada no sudoeste da África, faz fronteira com a República Democrática do Congo, Zâmbia, Namíbia e o Oceano Atlântico

- **Clima**
Tropical no litoral
Semiárido e deserto no sul
Savana no interior

- **Biodiversidade**
Rica biodiversidade
Ecossistemas — florestas tropicais, savanas, desertos, áreas costeiras
Vida selvagem — elefantes, leões, leopardos, antílopes, aves, peixes

- **Religião**
Predominantemente cristã
Seguidores de religiões tradicionais africanas
Crescente número de muçulmanos

- **Composição étnica**
Diversa
Vários grupos étnicos — Ovimbundu, Mbundu, Bakongo, Chokwe, e outros

Figura 13. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

NIGÉRIA



- **Capital**
Abuja

- **Cidade mais populosa**
Lagos

- **Língua oficial**
Inglês

- **Governo**
República Federal Presidencialista

- **IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):**
Médio a baixo

- **Moeda**
Naira (NGN)

- **Geografia**
Localizada na África Ocidental, faz fronteira com o Benin, Chade, Camarões e Níger
Costa no Golfo da Guiné

- **Clima**
Tropical no sul
Árido no norte
Savana no centro

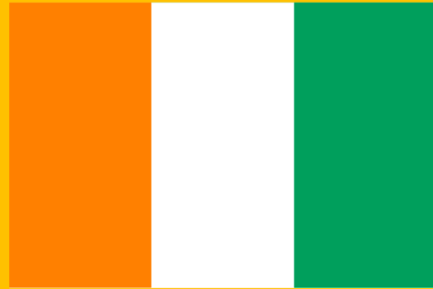
- **Biodiversidade**
Rica biodiversidade
Habitats: florestas tropicais, savanas, manguezais, áreas costeiras
Vida selvagem: elefantes, leões, leopardos, hipopótamos, crocodilos, aves, peixes

- **Religião**
Diversificada
Cristianismo e islamismo como principais religiões
Grenças tradicionais africanas

- **Composição étnica**
Diversa
Mais de 250 grupos étnicos como: Hausa, Yoruba, Igbo, Fulani, entre outros

Figura 14. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

COSTA DO MARFIM



- **Capital:**
Yamoussoukro (política)
Abidjan (econômica e maior cidade)

- **Língua oficial:**
Francês

- **Governo:**
República presidencialista

IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):
Médio

- **Moeda:**
Franco CFA da África Ocidental (XOF)

- **Geografia:**
Localizada na África Ocidental
Faz fronteira com Gana, Libéria, Guiné, Mali, Burkina Faso e o Oceano Atlântico

- **Clima:**
Varia de equatorial no sul a tropical no norte
Estação seca e estação chuvosa

- **Biodiversidade:**
Rica em biodiversidade
Habitats: Florestas tropicais, savanas, manguezais e áreas costeiras
Vida selvagem: Elefantes, leopardos, chimpanzés, hipopótamos, crocodilos, aves, peixes

- **Religião:**
Diversificada
Islamismo e cristianismo como principais religiões
Crencas indígenas tradicionais africanas

- **Composição étnica:**
Diversa
Vários grupos étnicos: Akan, Baoulé, Bété, Senufo, e outros

Figura 15. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

TOGO



- Capital

Lomé

- Língua oficial

Francês

- Governo

República presidencialista

- IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):

Médio

- Moeda

Franco CFA da África Ocidental (XOF)

- Geografia

Localização: África Ocidental

Países fronteiriços: Gana, Benin, Burkina Faso

Oceano: Atlântico

- Clima

Equatorial no sul, tropical no norte

Estações: seca e chuvosa

- Biodiversidade

Rica em biodiversidade

Ecossistemas: florestas tropicais, savanas, manguezais, áreas costeiras

Animais: elefantes, leopardos, chimpanzés, hipopótamos, crocodilos, aves, peixes

- Religião

Diversificada

Principais religiões: cristianismo, islamismo

Outras: crenças indígenas tradicionais africanas

- Composição étnica

Diversa

Grupos étnicos: Ewe, Mina, Kabye, Cotocoli, entre outros

Figura 16. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

SENEGAL



- **Capital:**
Dakar

- **Cidade mais populosa:**
Dakar

- **Língua oficial:**
Francês

- **Governo:**
República semipresidencialista

- **IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):**
Médio

- **Moeda:**
Franco CFA da África Ocidental (XOF)

- **Geografia:**
Localização: Costa oeste da África
Países fronteiriços: Mauritânia, Mali, Guiné, Guiné-Bissau
Oceano: Atlântico

- **Clima:**
Tropical no sul, árido no norte
Estações: chuvosa (maio a novembro) e seca (dezembro a abril)

- **Biodiversidade:**
Rica em biodiversidade
Ecossistemas: savanas, florestas de mangue, áreas costeiras, zonas semiáridas
Animais: aves, mamíferos, répteis

- **Religião:**
Islamismo predominante
Minorias: cristianismo e crenças tradicionais africanas

- **Composição étnica:**
Diversa
Grupos étnicos: Wolof, Peul, Serer, Toucouleur, Diola, Mandinka, entre outros

Figura 17. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

MARROCOS



- Capital:

Rabat

- Cidade mais populosa:

Casablanca

- Língua oficial:

Árabe (Tamazight, francês e espanhol também são amplamente falados)

- Governo:

Monarquia constitucional

- IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):

Médio

- Moeda:

Dirham marroquino (MAD)

- Geografia:

Localização: Noroeste da África

Países fronteiriços: Argélia

Enclaves espanhóis: Ceuta e Melilha

Costas: Oceano Atlântico e Mar Mediterrâneo

- Clima:

Mediterrâneo no litoral

Desértico no interior

Verões quentes e secos

Invernos suaves

- Biodiversidade:

Variedade de habitats: montanhas, planícies, desertos, áreas costeiras

Espécies vegetais e animais diversas

Atlas Lion extinto na natureza

- Religião:

Islamismo predominante

Minorias: cristãos e judeus

- Composição étnica:

Diversa

Árabes, berberes e outras minorias étnicas

Figura 18. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

EGITO



- **Capital:**
Cairo

- **Idioma oficial:**
Árabe

- **Governo:**
República semipresidencialista

- **IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):**
Médio

- **Moeda:**
Libra egípcia (EGP)

- **Geografia:**
Localizado no nordeste da África, com uma pequena parte na Ásia. Faz fronteira com o Mar Mediterrâneo, Israel, Mar Vermelho, Sudão e Líbia.

- **Clima:**
Desértico, exceto pela faixa fértil ao longo do rio Nilo.

- **Biodiversidade:**
Rica biodiversidade ao longo do Nilo e oásis. Inclui crocodilos, hipopótamos e gazelas.

- **Religião:**
Islamismo predominante, com minoria cristã (coptas)

- **Composição étnica:**
Maioria árabe, minorias berbere e núbia

Figura 19. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

TUNISIA



- Capital:
Túnis

- Idioma oficial:
Árabe

- Governo:
República semipresidencialista

- IDH (Índice de Desenvolvimento Humano):
Médio

- Moeda:
Dinar tunisiano (TND)

- Geografia:
Localizada no norte da África, com costa no Mar Mediterrâneo. Faz fronteira com a Argélia e a Líbia.

- Clima:
Mediterrâneo no norte, desértico no sul.

- Biodiversidade:
Diversidade de paisagens, incluindo praias, montanhas, desertos e oásis.

- Religião:
Islamismo predominante, com minoria cristã

- Composição étnica:
Maioria árabe, minoria berbere

Figura 20. Livro de regras contendo descrições e regras gerais do jogo.

A hand-drawn map of Africa on a piece of cardboard, divided into five regions: Africa Setentrional, Africa Occidental, Africa Central, Africa Oriental, and Africa Meridional. The map is made of cardboard and has small wooden pegs along its edges.





Figura 23. Mapa completo do continente africano com todas as peças de países encaixadas.



Figura 24. Dados utilizados no jogo.

4.8 Análise da aplicação do jogo

O jogo foi aplicado em uma turma de 1º ano do ensino médio. No momento da matrícula, os responsáveis respondem, dentre outras questões pertinentes à entrada do estudante no cadastro escolar, uma questão sobre a cor/raça dos estudantes. Em

curso, a sala possui 29 estudantes, sendo 17 brancos, 11 pardos e 1 amarelo¹³, dentro das opções amarela, branca, indígena e negra e parda¹⁴.

Foram reservados 8 (oito) tempos de 50 (cinquenta) minutos para a aplicação do jogo. No dia anterior, os estudantes foram informados que participariam de um jogo elaborado como parte integrante do trabalho de conclusão de mestrado do docente, que o trabalho trata sobre a relação entre a filosofia e questões raciais e que o comprometimento deles seria importante para o desenvolvimento da pesquisa.

No dia da aplicação, os estudantes foram levados para a sala de tecnologia e receberam a indicação de que a atividade seria realizada em grupo e consistiria, inicialmente, em realizar uma pesquisa sobre aspectos culturais, geográficos e socioeconômicos – capital, cidade mais populosa, língua oficial, governo, Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), moeda, geografia, clima, biodiversidade, religião e composição étnica – dos países africanos. Mesmo que o tempo reservado para a etapa de pesquisa da dinâmica tenha sido de 2 (dois) tempos, levando em consideração que o continente africano é composto por 54 (cinquenta e quatro) países, os estudantes foram informados que poderiam dividir o trabalho com os colegas de seu grupo e que, caso não tivessem a informação solicitada no momento do jogo, poderiam responder com palpites aleatórios, visto que o objetivo fundamental da dinâmica é que os estudantes possam aprender sobre os países africanos, independentemente de terem as respostas corretas para as perguntas realizadas. Para este fim, foi planejado informar os estudantes sobre as respostas corretas de todas as perguntas, mesmo aquelas que os grupos não acertassem.

A partir do segundo tempo da primeira etapa, os estudantes começaram a se dispersar e conversar entre si, tentando interagir com a profissional responsável pela sala ou com o bamba (o professor moderador). Durante a etapa de pesquisa, alguns estudantes caçoaram do nome de países africanos como o Togo e o Níger – por conta da similaridade da pronúncia da palavra inglesa *niger*, que significa “negro” e é usada de forma pejorativa – o que indica claramente o caráter cômico e desrespeitoso que assume as questões raciais para os estudantes.

¹³ Esses dados foram disponibilizados pela secretaria da escola.

¹⁴ Não é intenção dessa pesquisa discutir sobre as questões levantadas pelo estudo do colorismo e de como afirmar-se como negro e afirmar-se como pardo possui diferenças extremamente relevantes para o estudo do racismo. Aqui indico o livro “colorismo” de Alessandra Devulsky, lançado em 2021 pela editora Jandaíra, parte da série “feminismos plurais”, que conta com obras como “racismo estrutural” de Sílvia Almeida, utilizada nessa pesquisa.

4.8.1 O primeiro questionário

Ao final da primeira etapa do jogo, os estudantes responderam o primeiro questionário. Dos 25 (vinte e cinco) estudantes presentes, 22 (vinte e dois) realizaram a pesquisa.

O questionário foi elaborado com o objetivo de busca pelas vivências dos estudantes. Dessa forma, nenhum outro critério foi adotado para o preenchimento do questionário a não ser esse. Isso indica que, à exemplo da primeira questão, não foi estabelecido rigorosamente o que a pesquisa poderia indicar por “nível de conhecimento”, por essa razão, os estudantes tiveram liberdade para julgar por si mesmos em que nível estava o conhecimento que eles possuíam do continente africano, independentemente do que consideram como baixo ou muito alto. Assim, também não foi destacada nenhuma habilidade mencionada na BNCC ou conteúdo do referencial curricular do Estado de MS.

1. Qual é o seu nível de conhecimento sobre a história do continente africano?

22 respostas

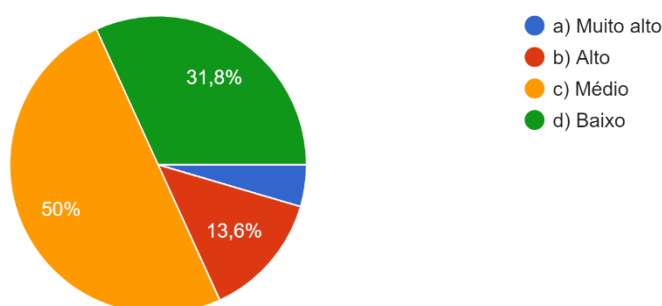


Gráfico 1. Respostas dos estudantes sobre o seu nível de conhecimento sobre a história do continente africano após a aplicação do primeiro questionário.

Observa-se no Gráfico 1, a partir das respostas da primeira questão, que, de acordo com o julgamento dos estudantes, o conhecimento que possuem sobre o continente africano é insuficiente, já que 81,8% afirmam ter domínio baixo e médio sobre o assunto. Como o produto educacional foi pautado pelas conclusões alcançadas nos capítulos 1, 2 e 3, ou seja, na busca por responder à hipótese colocada ao problema que dita a pesquisa, entende-se que esses níveis corroboram

com a conclusão de que há, de forma veemente, o descumprimento do que estabelece a Lei 10.639/2003, e de que estamos diante da ação signatária do contrato racial, na medida em que a ignorância dos estudantes sobre o continente africano é o dispositivo mesmo de perpetuação dele.

2. Você consegue identificar os países africanos no mapa?

22 respostas

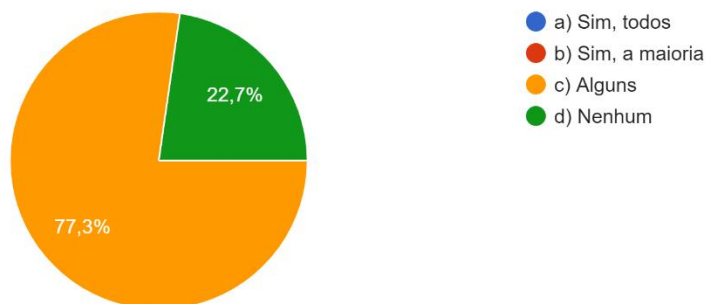


Gráfico 2. Respostas dos estudantes sobre sua capacidade em identificar os países africanos no mapa após a aplicação do primeiro questionário.

3. Qual é o seu interesse em aprender mais sobre as culturas africanas?

22 respostas

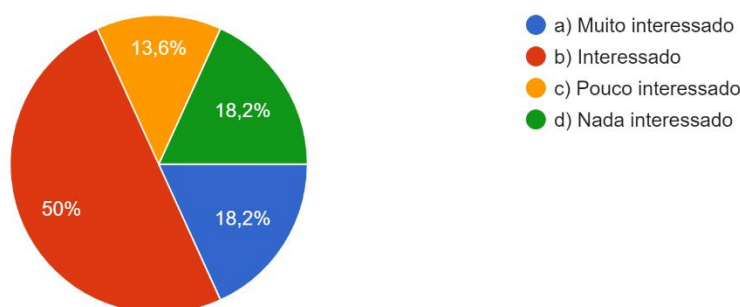


Gráfico 3. Respostas dos estudantes sobre seu nível de interesse em aprender sobre as culturas africanas após a aplicação do primeiro questionário.

De posse dessa constatação, vemos, através do Gráfico 3, que 50% da sala é interessada em aprender mais sobre as culturas africanas. Isso indica uma contradição fundamental no processo de estabelecimento e manutenção do racismo: estudantes interessados e, no entanto, despojados do conhecimento. A questão é, então, que os conteúdos não são estabelecidos tanto em consideração ao interesse dos estudantes, mas sim na manutenção do contrato racial.

4. Você já teve contato com jogos educativos sobre a África antes?

22 respostas

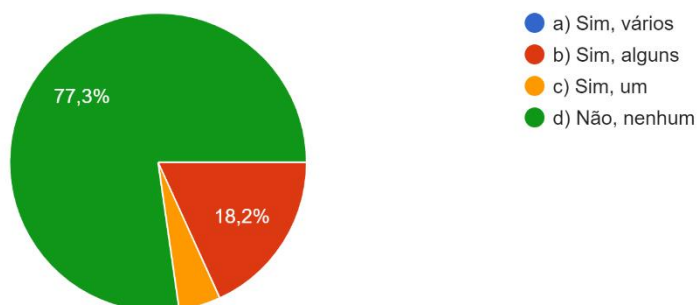


Gráfico 4. Respostas dos estudantes sobre seu contato anterior com jogos educativos sobre a África após a aplicação do primeiro questionário.

5. Qual a sua expectativa sobre a qualidade do jogo que será aplicado?

22 respostas

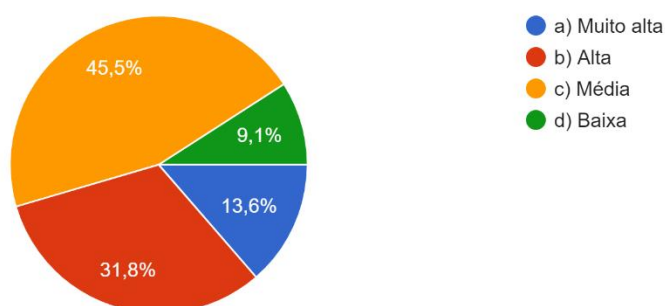


Gráfico 5. Respostas dos estudantes sobre sua expectativa acerca da qualidade do jogo proposto após a aplicação do primeiro questionário.

6. Qual a sua expectativa sobre o quanto você vai aprender com o jogo?

22 respostas

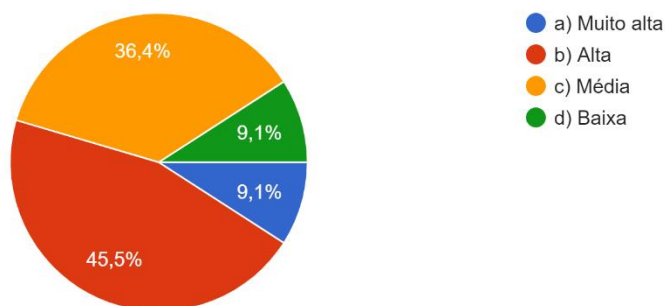


Gráfico 6. Respostas dos estudantes sobre sua expectativa acerca do quanto irão aprender com o jogo após a aplicação do primeiro questionário.

o jogo proposto após a aplicação do primeiro questionário.

Ao mesmo passo, o questionário pôde demonstrar, de acordo com o Gráfico 6, que os estudantes possuem alta expectativa sobre quanto podem aprender com o jogo, com 45,5% da sala tendo a mesma opinião. A análise que pode ser levantada é que o jogo é uma ótima ferramenta de introdução das questões raciais em sala de aula, na medida em que dissolve a atenção do estudante no jogo, na medida em que, não sendo uma metodologia tradicionalista, possui ótimas chances de chamar a atenção da turma. De acordo com a vivência de professor, os estudantes são mais propensos a ter a sua atenção voltada a dinâmicas mais interativas.

7. O que você espera do nível de desafio do jogo?

22 respostas

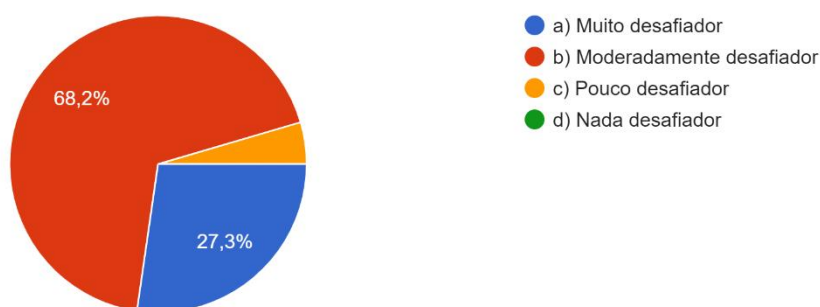


Gráfico 7. Respostas dos estudantes sobre o que esperam do nível de desafio do jogo proposto após a aplicação do primeiro questionário.

8. Você acha que o jogo pode mudar a sua percepção sobre a África?

22 respostas

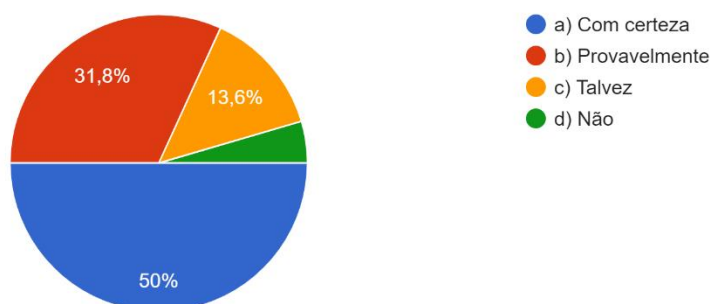


Gráfico 8. Respostas dos estudantes sobre a possibilidade de o jogo proposto mudar sua percepção sobre a África após a aplicação do primeiro questionário.

Conforme o exposto no Gráfico 8, para 50% da sala, o jogo pode mudar a percepção dos estudantes sobre o continente africano. Quando um conteúdo ou tema

passa a fazer parte da realidade da sala, ganha, na visão dos estudantes, uma característica de seriedade e comprometimento. As questões raciais, a história e a cultura africana e afro-brasileira estão ausentes da escola porque a supremacia branca decidiu que esses assuntos não merecem o rigor, o estudo e o envolvimento dos agentes da educação. Sendo seus de direito, esses princípios são retirados dos conteúdos e, devido a isso, deixam de constar como conteúdos e temas curriculares.

9. Você está ansioso(a) para jogar?

22 respostas

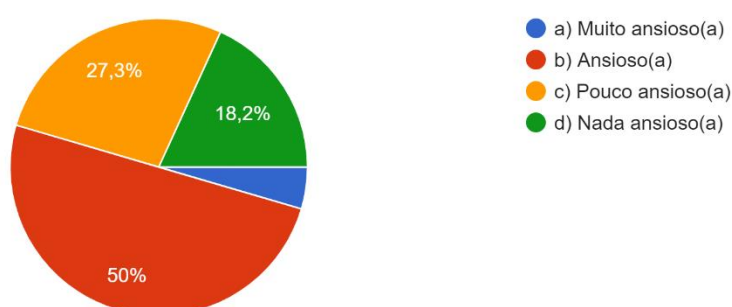


Gráfico 9. Respostas dos estudantes sobre seu nível de ansiedade para jogar o jogo proposto após a aplicação do primeiro questionário.

10. Você considera a África um tema interessante para jogos educativos?

22 respostas

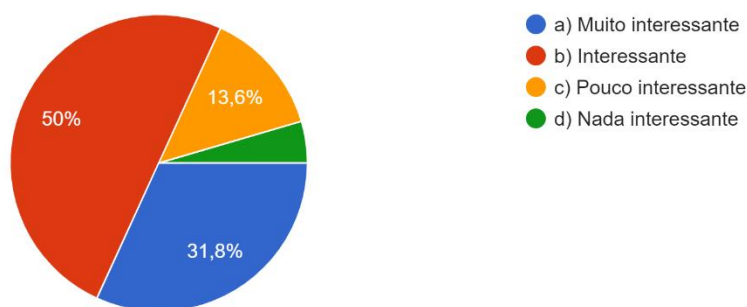


Gráfico 10. Respostas dos estudantes sobre se consideram a África um tema interessante para jogos educativos após a aplicação do primeiro questionário.

Mesmo que os estudantes considerem a África um tema interessante para uma atividade como o jogo, sendo essa a opinião de mais de 80% da sala, conforme registrado no Gráfico 10, independentemente de a opinião ter sido influenciada mais pela metodologia do que pelo assunto em si, mudanças incisivas só poderão acontecer com a mudança de perspectiva. Fazer com que os estudantes concebam a

cultura e história africanas e afro-brasileiras como conteúdo escolar é criticamente importante e urgente.

11. Você já estudou sobre a África em sala de aula?

22 respostas

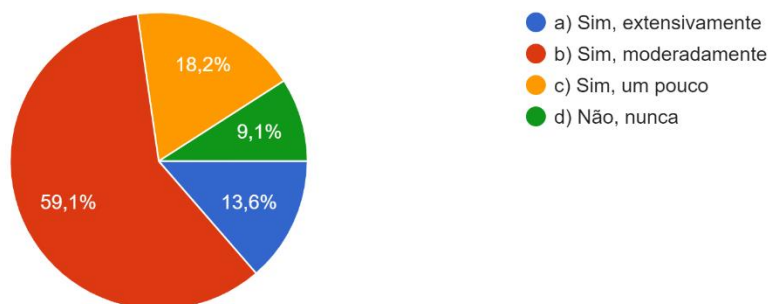


Gráfico 11. Respostas dos estudantes sobre se já estudaram sobre a África em sala de aula após a aplicação do primeiro questionário.

Se 59,1% da turma afirma já ter estudado sobre a África em sala de aula, conforme ilustrado no Gráfico 11, levanto a questão se esses conteúdos não giraram em torno do tema da escravidão histórica. Tratar a história do povo africano como começando com o seu contato com os europeus é a pior forma de violência depois da escravidão em si. Isso porque o continente e seu povo possuem uma história e uma cultura riquíssimas que data de milênios antes desse evento. Se falamos, além disso, da desigualdade social e da pobreza como se representasse por si a fiel sinonímia do povo afro-brasileiro, como se ele não houvesse criado nada no país além de dados e estatísticas para demonstrar a sua desgraça, estamos ainda muito longe de podermos afirmar que de fato se estuda cultura e história africanas e afro-brasileiras.

12. Você acredita que aprender sobre a África é importante?

22 respostas

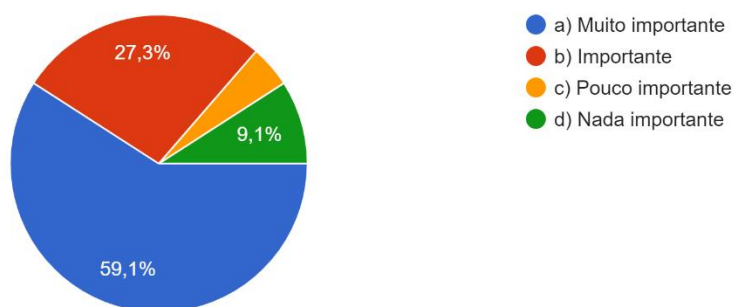


Gráfico 12. Respostas dos estudantes sobre se acreditam que aprender sobre a África é

importante após a aplicação do primeiro questionário.

4.8.2 O desenvolvimento da dinâmica

Vários desafios se apresentaram à aplicação do jogo, tais como o desinteresse pela metodologia da pesquisa, o não comprometimento de alguns estudantes com o tema do trabalho, o desconhecimento do funcionamento do computador ou o mal funcionamento deles. No entanto, os desafios foram sendo driblados e, após o intervalo para almoço, reencontrei os estudantes para a aplicação da segunda parte do jogo.

No início, os estudantes demoraram a formar os grupos, mas em face à insistência na importância do tempo utilizado, se organizaram. Foi solicitado que todos os estudantes fossem incluídos nos grupos e que ficassem o mais distante possível uns dos outros, o que foi atendido prontamente. No mais, a turma agiu de forma paciente e respeitosa com o jogo, exceto pela repetição de uma carta de ação em específico, a carta “o professor sorteará metade dos grupos e cada um deles escolherá 1 (um) representante para responder a uma questão: se acertarem, os grupos ganham ponto bônus”, o que indica a necessidade de uma atualização das cartas do jogo futuramente.

A primeira etapa de aplicação do jogo consistiu na entrega de um mapa desmontado para que os estudantes pudessem montar em um prazo de 20 (vinte) minutos. Alguns grupos conseguiram realizar essa etapa antes do tempo determinado e, por vezes, conversaram sobre o nome dos países, se conheciam ou não, se haviam pesquisado sobre ele na sala de informática, entre outras questões. Os estudantes que realizaram comentários pejorativos sobre o nome dos países não se furtaram em continuar a ironizar e fazer piadas entre eles. Alguns outros demonstravam curiosidade sobre o tamanho dos países (de acordo com a proporção das peças).

Terminada a primeira etapa, distribuiu-se a pontuação para os grupos, de acordo com os seguintes critérios: 5 (cinco) pontos para o primeiro grupo a terminar a tarefa, 3 (três) pontos para o segundo grupo e 1 (um) ponto para o terceiro. Em seguida, foi realizada a apresentação das cartas em uma *smart tv*, para que eles entendessem as regras do jogo. Reiterou-se que seriam realizadas perguntas

baseadas nos tópicos solicitados para que constassem na pesquisa. As cartas com as informações de cada país ficaram expostas no notebook para consulta. Com o auxílio do dado, foram sorteados os grupos para que o representante viesse a frente e escolhesse uma carta. As cartas foram passadas de uma mão para outra do mediador e o estudante ou a estudante dizia “pare” em sua escolha e a carta escolhida era lida pelo mediador enquanto o estudante voltava ao seu grupo.

Durante as vinte rodadas do jogo, os estudantes assumiram espírito competitivo, trabalhando em grupo e auxiliando os colegas quando as cartas exigiam. Olhavam os seus resumos e pesquisas ou entregavam ao representante do grupo. A atividade como um todo nessa etapa ocorreu sem intercorrências, na medida em que os estudantes demonstraram interesse e envolvimento.

5.8.3 O segundo questionário

Após a realização do jogo, neste segundo questionário, 14 (catorze) estudantes, dos 25 (vinte e cinco) participantes, responderam à segunda pesquisa sobre a aplicação do jogo.

1. O jogo atendeu às suas expectativas?

14 respostas

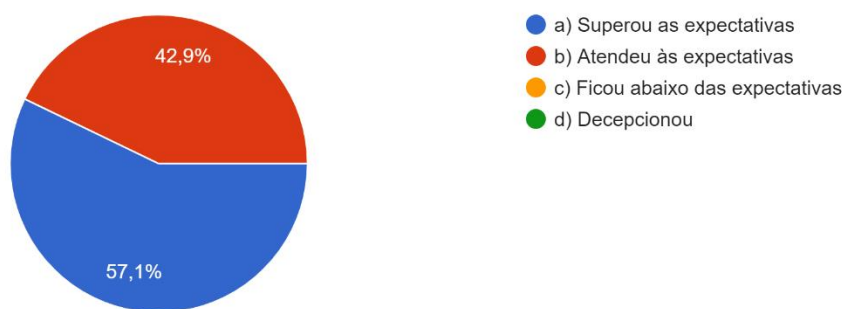


Gráfico 13. Respostas dos estudantes sobre se o jogo atendeu a suas expectativas após a aplicação do segundo questionário.

Conforme ilustrado no Gráfico 13, para 57,1% da sala, o jogo superou as expectativas. Dessa forma, podemos dizer que a aplicação do jogo, como metodologia escolhida para o produto educacional, foi satisfatória.

2. Como você avalia o seu nível de novo aprendizado sobre a história da África após a aplicação do jogo?

14 respostas

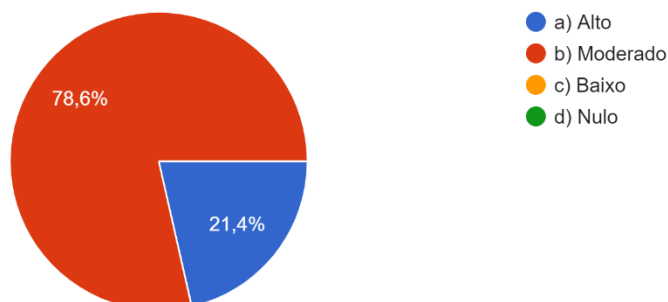


Gráfico 14. Respostas dos estudantes sobre o seu nível de novo aprendizado sobre a história da África após a aplicação do segundo questionário.

O nível de aprendizado sobre o continente africano ficou entre moderado e alto, conforme ilustrado no Gráfico 14. Isso indica que aliar conteúdos a uma metodologia como a escolhida é exitosa do ponto de vista dos estudantes.

3. Você conseguiu identificar mais países africanos no mapa após o jogo?

14 respostas

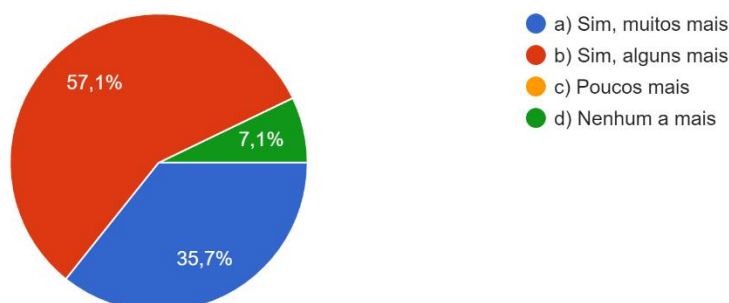


Gráfico 15. Respostas dos estudantes sobre se conseguiram identificar mais países africanos após a aplicação do segundo questionário.

Trabalhar com os aspectos geográficos e socioeconômicos dos países foi eficaz para chamar a atenção da sala de aula para o pouco ou nenhum conhecimento que a escola empreende quanto ao continente africano, quando 57,1% da sala conseguiu identificar novos países após a aplicação do jogo, conforme exposto no Gráfico 15.

4. Seu interesse pelas culturas africanas aumentou após jogar?

14 respostas

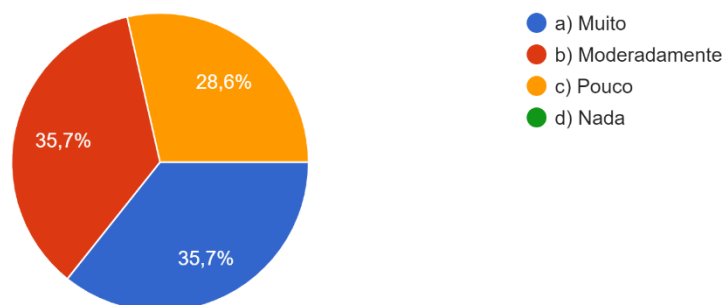


Gráfico 16. Respostas dos estudantes sobre se o seu interesse pelas culturas africanas aumentou após a aplicação do segundo questionário.

O interesse dos estudantes pelo continente africano aumentou entre moderadamente e muito após a aplicação do jogo, conforme ilustrado no Gráfico 16, indicando que alcançaríamos o sucesso da solução da questão aqui colocada se houvesse esforços constantes das instituições de conhecimento e de seus atores.

5. Você achou o jogo divertido?

14 respostas

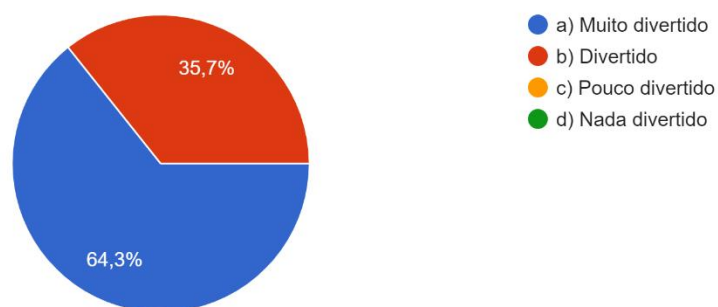


Gráfico 17. Respostas dos estudantes sobre se acharam o jogo divertido após a aplicação do segundo questionário.

6. Você achou o nível de desafio do jogo adequado?

14 respostas

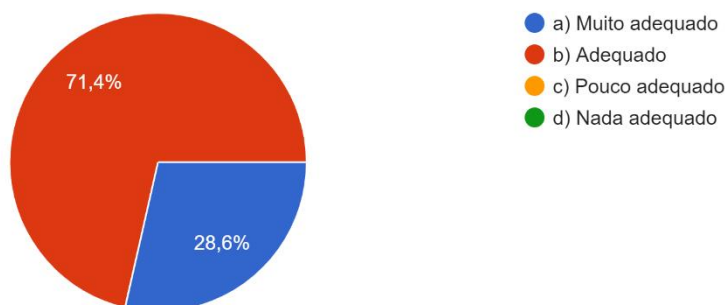


Gráfico 18. Respostas dos estudantes sobre se acharam o nível de desafio do jogo adequado após a aplicação do segundo questionário.

7. O jogo mudou sua percepção sobre a África?

14 respostas

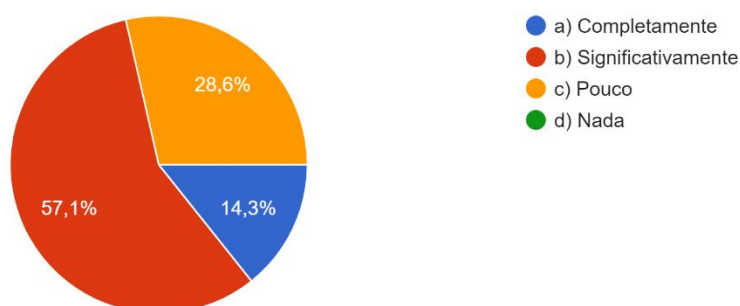


Gráfico 19. Respostas dos estudantes sobre se o jogo mudou sua percepção sobre a África após a aplicação do segundo questionário.

Se 57,1% dos estudantes informam que o jogo foi capaz de mudar sua percepção sobre a África, conforme ilustra o Gráfico 19, mesmo que seu empreendimento seja iniciático, converter a cultura e a história negras em conteúdo escolar é urgente. Não é satisfatório que se fale de uma cultura tão rica apenas em datas comemorativas ou quando se fala de escravidão, mas a escola de fato deve incorporar uma história que é também nossa.

8. Você recomendaria este jogo a outros estudantes?

14 respostas

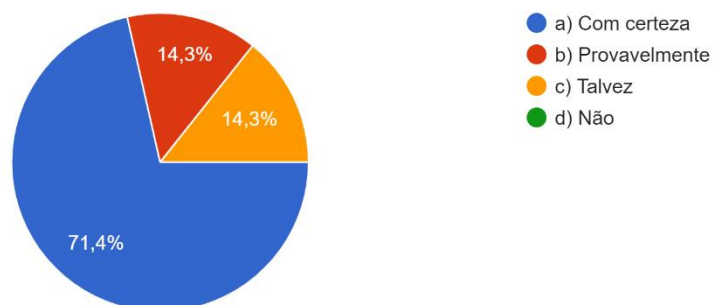


Gráfico 20. Respostas dos estudantes sobre se recomendariam o jogo a outros estudantes após a aplicação do segundo questionário.

9. Você acha que o jogo poderia ser melhorado?

14 respostas

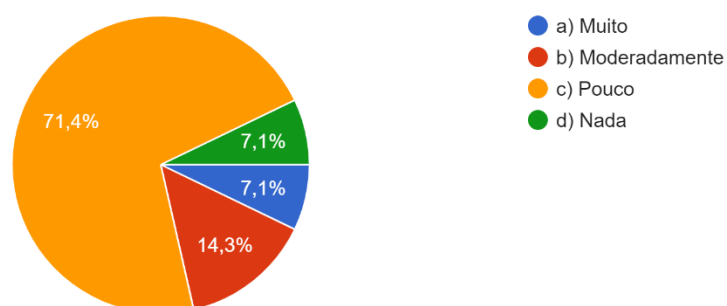


Gráfico 21. Respostas dos estudantes sobre se acham que o jogo poderia ser melhorado após a aplicação do segundo questionário.

10. Você gostaria de jogar outros jogos educativos sobre a África?

14 respostas

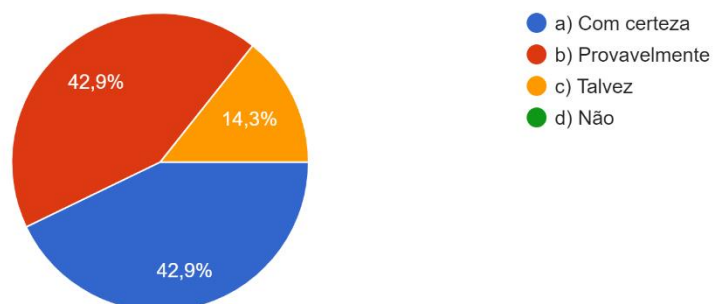


Gráfico 22. Respostas dos estudantes sobre se gostariam de jogar outros jogos educativos

sobre a África após a aplicação do segundo questionário.

11. Você sentiu que o jogo proporcionou uma experiência de aprendizado eficaz?

14 respostas

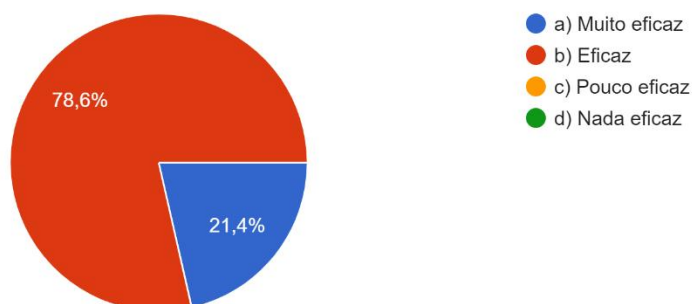


Gráfico 23. Respostas dos estudantes sobre se sentiram que o jogo proporcionou uma experiência de aprendizado eficaz após a aplicação do segundo questionário.

12. Você se sentiu mais engajado(a) com o tema África durante o jogo?

14 respostas

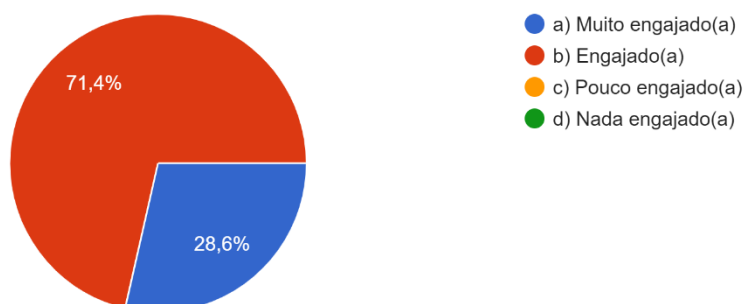


Gráfico 24. Respostas dos estudantes sobre se se sentiram mais engajados com o tema África após a aplicação do segundo questionário.

O Engajamento dos estudantes no tema, seja pela competitividade que o jogo desperta, pelos esforços empreendidos ao assumir a posição de docente, ou pela metodologia da aula, fazer com que os estudantes tomem o conteúdo para si, que se sintam representados ou responsáveis pela seriedade que ele exige, é uma característica essencial, de extrema importância. O nível de interesse dos estudantes entre alto e moderado, conforme exposto no Gráfico 24, corrobora com o que é exposto durante toda a pesquisa.

13. Como você avalia o seu nível de interesse sobre a história da África após a aplicação do jogo?

14 respostas

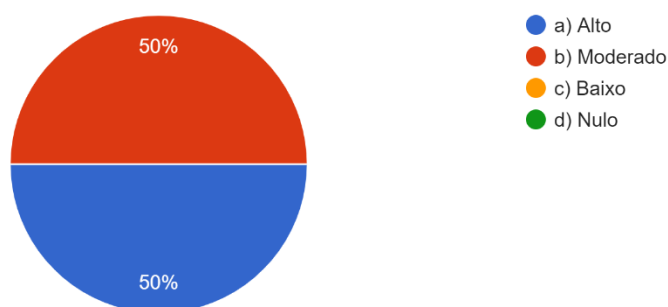


Gráfico 25. Respostas dos estudantes sobre seu nível de interesse sobre a história da África após a aplicação do segundo questionário.

14. Você acha que o jogo deveria ser incluído no currículo escolar?

14 respostas

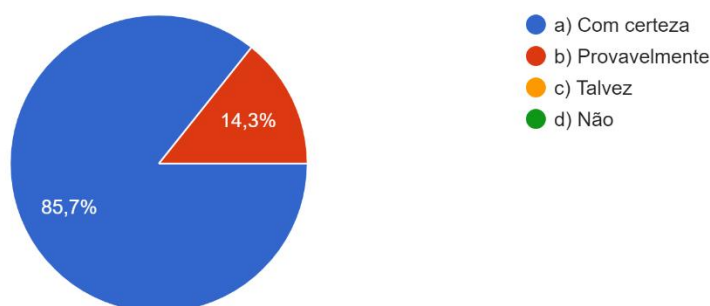


Gráfico 26. Respostas dos estudantes sobre se acham que o jogo deveria ser incluído no currículo escolar após a aplicação do segundo questionário.

Por fim, 85,7% dos estudantes acreditam que o jogo deveria ser incluído no currículo escolar, conforme demonstrado no Gráfico 26. Isso quer dizer que, seja pela metodologia, pelo conteúdo, ou pelo andamento das aulas, a aplicação de jogos com esta temática é uma alternativa efetiva ao enfrentamento do racismo epistemológico e cultural que faz parte da estrutura da escola.

Na medida em que se entende que o jogo não supre a total necessidade dos estudantes em conhecer e estudar sobre o continente africano, já que é preciso que a escola, seus conteúdos e objetos de conhecimento estejam voltados ao estudo e vivência da cultura e história africanas e afro-brasileiras, esta pesquisa pode-se colocar como propedêutica para uma questão que precisa de muito mais agentes e movimentos por parte dos docentes e do corpo administrativo.

CONCLUSÃO

A análise apresentada revelou que, após a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, o Estado não conseguiu cumprir efetivamente as políticas públicas relacionadas à sua implementação. A investigação dos livros didáticos de Ciências Humanas evidenciou que as falhas na execução das políticas públicas são perceptíveis nas lacunas e representações insuficientes ou distorcidas da cultura afro-brasileira e africana nesses materiais educacionais. Essa constatação destaca a persistência de uma estrutura de poder que perpetua o racismo institucional através de mecanismos como o contrato racial e o epistemicídio, os quais continuam a marginalizar e silenciar conhecimentos e narrativas afrodescendentes. Há uma discrepância significativa entre o que é estipulado pela Lei 10.639/2003 e o que é efetivamente aplicado nas salas de aula. Essa lei, promulgada em 2003, foi um marco importante na tentativa de reverter a invisibilidade e a marginalização das culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar brasileiro. No entanto, a pesquisa identificou que, embora a legislação exista, a implementação prática falha em diversos aspectos, evidenciando a incapacidade do Estado em cumprir suas próprias políticas públicas.

Essa falha se manifesta de várias formas, incluindo a superficialidade com que os conteúdos afro-brasileiros são tratados, a ausência de profundidade e crítica nas discussões propostas, e a continuidade de estereótipos e preconceitos raciais. Os materiais didáticos, que deveriam ser instrumentos de promoção da diversidade e inclusão, muitas vezes reforçam visões eurocêtricas e omitem contribuições fundamentais das populações negras à sociedade brasileira.

Nesse contexto, a perpetuação do racismo nas instituições de conhecimento revela-se como um problema estrutural, enraizado em práticas e valores que desvalorizam as contribuições culturais e históricas dos povos negros. A manutenção do *status quo* racial é observada através da perpetuação do epistemicídio, que apaga e invalida os saberes afrocentrados, reforçando assim a hegemonia branca e a exclusão dos negros dos espaços de produção de conhecimento. A perpetuação do racismo nas instituições de conhecimento é um reflexo do que Charles Mills denomina "contrato racial", um acordo tácito que estrutura as sociedades em termos de

hierarquias raciais, beneficiando sistematicamente os brancos em detrimento dos negros. Este contrato racial é sustentado por práticas de epistemicídio, onde os saberes, histórias e contribuições das populações negras são sistematicamente apagados ou desvalorizados. Esse processo de exclusão não é apenas um fenômeno histórico, mas uma prática contínua que se reflete nas lacunas e distorções presentes nos materiais educacionais e nas políticas públicas insuficientes.

Para combater essas dinâmicas opressoras e racistas, o trabalho defende a adoção de perspectivas afroperspectivistas e afrocentradas como estratégias essenciais para enfrentar o racismo institucional e empoderar a comunidade negra. O afroperspectivismo e a afrocentricidade proporcionam uma visão crítica e um enfoque que valorizam e centralizam as experiências, histórias e conhecimentos dos povos afrodescendentes, oferecendo assim uma contra-narrativa ao discurso hegemônico, e uma reavaliação das narrativas históricas e culturais de forma a incluir e valorizar as contribuições afrodescendentes. A afrocentricidade, por sua vez, propõe uma reestruturação do conhecimento a partir de uma visão que coloca a África e a diáspora africana no centro das discussões, oferecendo uma abordagem contra-hegemônica que desafia as narrativas predominantes.

A elaboração de um jogo educacional foi proposta como uma ferramenta inovadora e eficaz para abordar o racismo de maneira acessível e engajante para os estudantes. Essa abordagem lúdica visa criar um ambiente de sala de aula que atue como um agente de mudança, promovendo a conscientização e o engajamento ativo dos alunos na luta contra o racismo. O jogo, ao incorporar elementos afroperspectivistas, busca não apenas informar, mas também inspirar e mobilizar os jovens a se tornarem protagonistas na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Implementar essas perspectivas na educação é crucial para combater o racismo institucional e empoderar a comunidade negra. No entanto, além de mudanças curriculares e pedagógicas, é necessário desenvolver estratégias inovadoras para engajar os estudantes. Esse jogo não apenas aborda o racismo de maneira direta e envolvente, mas também utiliza uma metodologia interativa que facilita a aprendizagem e promove a reflexão crítica entre os alunos.

Ao incorporar elementos de afroperspectivismo e afrocentricidade, o jogo educacional torna-se uma ferramenta poderosa para sensibilizar os estudantes sobre a importância da diversidade e inclusão, bem como para estimular o pensamento crítico sobre as estruturas raciais que permeiam a sociedade. Dessa forma, o jogo

pode contribuir para a formação de uma geração mais consciente e ativa na luta contra o racismo, fortalecendo o papel da escola como agente de transformação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes, 2007.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of a single story** [Vídeo]. Palestra TED. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story>. Acesso em: 15/08/2023.

ALBUQUERQUE, E. B. C.; FERREIRA, A. T. B. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., v. 27, n. 103, p. 250-270, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo : Sueli Carneiro ; Pólen, 2019

ANDRADE, Érico. **Iremos derrubar as estátuas dos filósofos?**, A Terra é Redonda, disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/iremos-derrubar-as-estatuas-dos-filosofos/>>. acesso em: 24 jul. 2024.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Organizado por Elisa Larkin Nascimento, Selo Negro, 2009.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity**. 2009, Disponível em: <<https://doceru.com/doc/8v8vnec>>.

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006

BOBBIO, Norberto. **Sociedade e estado na filosofia política moderna**. Editora brasiliense, 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 novembro de 2023

BRASIL. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 24 novembro de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base->

nacional-comum-curricular-bncc> Acesso em: 24 novembro de 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/UNIAFRO/resolucao14_2008.pdf> Acesso em: 20 julho de 2024

BRITANNICA, Encyclopedia. "critical race theory". 23 Jul. 2024, <https://www.britannica.com/topic/critical-race-theory>. Acesso em: 24 julho 2024.

CARNEIRO, Aparecida S. ***A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser***. Feusp, 2005. (Tese de doutorado)

CARNEIRO, Aparecida S. **Dispositivo de racialidade**. A construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1. ed. Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2023.

CUNHA, Débora Alfaia da. ***Brincadeiras africanas para a educação cultural***. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016. E-book (118 p.). Disponível em: <<http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/196>>. Acesso em: 24 jul. 2024

DUARTE, Valter. ***Auto-conhecimento em kemet: origem das universidades***. *Problemata: R. Intern. Fil.* v. 10. n. 2, 2019, p. 243–257.

EZE, Emmanuel Chukwudi. ***Enlightenment: A Reader***. Oxford: Wiley-Blackwell, 1997

FERNANDES, Alexandre de Oliveira e REIS, Maurício de Novais. ***Afrocentricidade: identidade e centralidade africana***. Odeere: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB. ISSN: 2525-4715 – Ano 2018, Volume 3, número 6, Julho – Dezembro de 2018.

GINZBURG, Carlo. ***Medo, reverência, terror. Quatro ensaios de iconografia política***. Companhia das letras, 2014.

GONÇALVES, Luciane e MIZAEL, Náide. ***Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e de preto fudido a pretinho no poder***. Itinerarius Reflectionis, 2015

GROENWALD, Claudia Lisete Oliveira e TIMM, Ursula Tatiana. ***Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula***. Educação matemática em revista. SBEM-RS, 2000.

HOBBS, Thomas. ***Leviatã ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil***. Martins Fontes, 2003.

KANT, Emmanuel. Fundamentação da metafísica dos costumes. Edições 70, 2007. ISBN: 978-972-44-1439-3

KANT, Emmanuel. A Metafísica dos Costumes. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2013.

KANT, Emmanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. São Paulo: Papirus, 1993.

KANT, Emmanuel. Vorlesungen Wintersemester 1775/1776 Friedländer. Tradução de Fernando M. F. Silva. Estudos Kantianos, Marília, v. 1, n. 1, p. 255-282, jan./jun. 2013

KARENGA, Maulana. **Kwanzaa – Maulana Karenga**. Disponível em: <<https://maulanakarenga.org/kwanzaa/>>. Acesso em: 24 jul. 2024.

LINK, Arthur S. Woodrow Wilson and the Progressive Era, 1910–1917 (em inglês). New York, 1954, Harper & Row. pp. 252–282

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. Martins Fontes, 1998.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Nei. **Sambeabá: o samba que não se aprende na escola**. Casa da Palavra/Folha Seca, 2003.

MILLS, C. W. **Critical Race Theory**: A reply to Mike Cole. Ethnicities, 2009, pp. 270-281. <https://doi.org/10.1177/14687968090090020502>

MILLS, C. W. **O contrato racial**. Zahar, 2023.

MILLS, Charles W. **Rousseau, the Master's Tools, and Anti-Contractarian Contractarianism**. In: The C.L.R. James Journal. 2009; Vol. 15. pp. 92-112.

MILLS, Charles W. **The Racial Contract**. Cornell University Press, 1997.

Nader, Paulo. **Filosofia do Direito**. Forense, 2018.

NEVES, Cynthia A. B. **Slams - letramentos literários de reexistência ao/no mundo contemporâneo**. Linha D'Água, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 92–112, 2017. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v30i2p92-112. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/134615>. Acesso em: 28 jun. 2024.

NOGUERA, Renato. **Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado**. Revista África e Africanidades - Ano 3 - n. 11, 2011.

NOGUERA, Renato. **Contra o (maior) tabu da Filosofia**: Ensino de Filosofia e os 10 anos da Lei 10.639/03. 2013

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio, p. 62-73., 2012.

NOGUERA, Renato. **O samba e a filosofia**. Organizado por Renato Nogueira Ronie Alexsandro Teles da Silveira Sérgio Schaefer, Editora Prismas, 2014.

PEREIRA, Amilcar Araújo. Educação das relações étnico-raciais no Brasil:

trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula. / Organizado por Amilcar Araujo Pereira – Brasília: Fundação Vale, 2014. 88 p.

RAMOSE, Mogobe. ***Sobre a legitimidade e o estudo da Filosofia Africana. Ensaios Filosóficos***, 2011.

RANGEL, Marcelo de Mello, Marcelo. ***Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba***. Organizado por Wallace Lopes Silva, Hexis, 2015.

RIBEIRO, Josuel Stenio da Paixão. Os Contratualistas em questão: Hobbes, Locke e Rousseau. *Prisma Juridico*, vol. 16, nº 1, 2017, p. 2–24, doi:10.5585/prismaj.v16n1.6863.

SODRÉ, Muniz. ***Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil***. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Dois questionários podem ser aplicados aos estudantes para a avaliação da sala de aula quanto ao jogo:

Antes da Aplicação dos Jogos:

QUESTIONÁRIO 01:

1. Qual é o seu nível de conhecimento sobre a história do continente africano?
 - a) Muito alto
 - b) Alto
 - c) Médio
 - d) Baixo
2. Você consegue identificar os países africanos no mapa?
 - a) Sim, todos
 - b) Sim, a maioria
 - c) Alguns
 - d) Nenhum
3. Qual é o seu interesse em aprender mais sobre as culturas africanas?
 - a) Muito interessado
 - b) Interessado
 - c) Pouco interessado
 - d) Nada interessado
4. Você já teve contato com jogos educativos sobre a África antes?
 - a) Sim, vários
 - b) Sim, alguns
 - c) Sim, um
 - d) Não, nenhum
5. Qual a sua expectativa sobre a qualidade do jogo que será aplicado?
 - a) Muito alta
 - b) Alta
 - c) Média

- d) Baixa
- 6. Qual a sua expectativa sobre o quanto você vai aprender com o jogo?
 - a) Muito alta
 - b) Alta
 - c) Média
 - d) Baixa
- 7. O que você espera do nível de desafio do jogo?
 - a) Muito desafiador
 - b) Moderadamente desafiador
 - c) Pouco desafiador
 - d) Nada desafiador
- 8. Você acha que o jogo pode mudar a sua percepção sobre a África?
 - a) Com certeza
 - b) Provavelmente
 - c) Talvez
 - d) Não
- 9. Você está ansioso(a) para jogar?
 - a) Muito ansioso(a)
 - b) Ansioso(a)
 - c) Pouco ansioso(a)
 - d) Nada ansioso(a)
- 10. Você considera a África um tema interessante para jogos educativos?
 - a) Muito interessante
 - b) Interessante
 - c) Pouco interessante
 - d) Nada interessante
- 11. Você já estudou sobre a África em sala de aula?
 - a) Sim, extensivamente
 - b) Sim, moderadamente
 - c) Sim, um pouco
 - d) Não, nunca
- 12. Você acredita que aprender sobre a África é importante?
 - a) Muito importante
 - b) Importante

- c) Pouco importante
- d) Nada importante

APÊNDICE B

Depois da Aplicação dos Jogos

QUESTIONÁRIO 02:

1. O jogo atendeu às suas expectativas?
 - a) Superou as expectativas
 - b) Atendeu às expectativas
 - c) Ficou abaixo das expectativas
 - d) Decepcionou
2. Como você avalia o seu nível de novo aprendizado sobre a história da África após a aplicação do jogo?
 - a) Alto
 - b) Moderado
 - c) Baixo
 - d) Nulo
3. Você conseguiu identificar mais países africanos no mapa após o jogo?
 - a) Sim, muitos mais
 - b) Sim, alguns mais
 - c) Poucos mais
 - d) Nenhum a mais
4. Seu interesse pelas culturas africanas aumentou após jogar?
 - a) Muito
 - b) Moderadamente
 - c) Pouco
 - d) Nada
5. Você achou o jogo divertido?
 - a) Muito divertido
 - b) Divertido
 - c) Pouco divertido
 - d) Nada divertido
6. Você achou o nível de desafio do jogo adequado?
 - a) Muito adequado
 - b) Adequado

- c) Pouco adequado
 - d) Nada adequado
7. O jogo mudou sua percepção sobre a África?
- a) Completamente
 - b) Significativamente
 - c) Pouco
 - d) Nada
8. Você recomendaria este jogo a outros estudantes?
- a) Com certeza
 - b) Provavelmente
 - c) Talvez
 - d) Não
9. Você acha que o jogo poderia ser melhorado?
- a) Muito
 - b) Moderadamente
 - c) Pouco
 - d) Nada
10. Você gostaria de jogar outros jogos educativos sobre a África?
- a) Com certeza
 - b) Provavelmente
 - c) Talvez
 - d) Não
11. Você sentiu que o jogo proporcionou uma experiência de aprendizado eficaz?
- a) Muito eficaz
 - b) Eficaz
 - c) Pouco eficaz
 - d) Nada eficaz
12. Você se sentiu mais engajado(a) com o tema África durante o jogo?
- a) Muito engajado(a)
 - b) Engajado(a)
 - c) Pouco engajado(a)
 - d) Nada engajado(a)
13. Como você avalia o seu nível de interesse sobre a história da África após a aplicação do jogo?

- a) Alto
- b) Moderado
- c) Baixo
- d) Nulo

14. Você acha que o jogo deveria ser incluído no currículo escolar?

- a) Com certeza
- b) Provavelmente
- c) Talvez
- d) Não