



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cristiano Pinto da Silva

EDUCAÇÃO BRASILEIRA E IDENTIDADE NEGRA EM KABENGELE MUNANGA

**Belém
2009**

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cristiano Pinto da Silva

EDUCAÇÃO BRASILEIRA E IDENTIDADE NEGRA EM KABENGELE MUNANGA

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação - Linha de
Pesquisa Currículo e Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho

Belém
2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –

Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA

Silva, Cristiano Pinto da.

Educação brasileira e identidade negra em Kabengele Munanga;
orientadora, Profa. Dra. Wilma de Nazaré Bahia Coelho. _ 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Belém, 2009.

1. Currículos - Brasil. 2. Negros – Identidade racial – Brasil. 3.
Kabengele Munanga. I. Título.

CDD - 21. ed.: 305.807181

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cristiano Pinto da Silva

EDUCAÇÃO BRASILEIRA E IDENTIDADE NEGRA EM KABENGELE MUNANGA

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação - Linha de
Pesquisa Currículo e Formação de Professores.

Defesa: Belém (PA), 27 de março de 2009

Conceito:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Orientadora, ICED/UFPA

Prof. Titular. José Willington Germano
Examinador, UFRN

Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves
Examinadora, ICED/UFPA

Ao mestre Kabengele Munanga com carinho
e a todos os adolescentes negros que tiveram
seus sonhos impossibilitados por uma
educação excludente.

AGRADECIMENTOS

O percurso de inserção na pesquisa e da busca pelo conhecimento é bastante difícil e solitário, porém, também bastante prazeroso. Inicio meus agradecimentos por Deus, por ter me dado forças quando elas me faltavam, e por ter sido minha fonte de fé; quando as dificuldades do caminho se apresentavam.

Serei sempre grato à minha orientadora, Professora Wilma de Nazaré Baía Coelho, mestra que acreditou em mim e esteve em todos os momentos presente com seu modo de ser, pautado pela ética, por sua competência e seriedade profissional, sendo um exemplo de pessoa lutadora; vencedora e comprometida com a utopia que nos move, que é a busca por uma educação menos segregacionista. Sem o seu apoio este trabalho não teria acontecido.

À minha mãe Preciosa, teu nome encerra o que significas na minha vida e na vida de meus irmãos, obrigado por tudo, por seres quem és, para nós a melhor mãe do mundo sempre. À memória de minhas amadas e saudosas avós Maria Natalina e Maria Moura, que estão sempre presentes em nossos corações, pensamentos e orações. A estas três mulheres minha gratidão e amor eternos.

Aos meus irmãos Camilo, Carol e César que são acima de tudo grandes amigos, pela convivência, pela paciência e por estarem sempre ao meu lado. Fui muito feliz por poder desfrutar de diálogos com Gracinha, Franci e dos Anjos. Estas conversas foram fonte de inspiração e motivação. Vocês são muito especiais para mim.

A todos os professores do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará, pelas aulas, palestras, cursos, seminários, encontros, conversas, conselhos e indicações bibliográficas que me proporcionaram caros momentos de aprendizado e aperfeiçoamento profissional. Meu agradecimento especial à Professora Terezinha Monteiro, e ao professor Ronaldo Lima, pelo seu apoio e incentivo à minha produção.

Aos membros da banca professores José Willington Germano, Laura Maria Silva Araújo Alves e à professora Rosa Elizabeth Acevedo Marin, por suas profícuas contribuições para a realização deste trabalho. Aos professores Salomão Hage e Josenilda Maria Maués pelo interesse, sugestões e diálogos sobre minha pesquisa.

À CAPES pelo fundamental apoio para esta pesquisa.

Aos colegas de jornada da turma de 2007. Meu agradecimento pelos momentos de conversas, de reuniões, festas, churrascos, cafés e celebrações de toda a ordem, que refletiam o que realmente queríamos; que era a alegria e o prazer de estarmos juntos, agradeço pela amizade e pelo companheirismo de todos.

Ao meu filho Felipe, a quem gostaria de me desculpar pelos momentos de ausência e reafirmar meu amor incondicional.

Aos amigos Hércio de Castro Monteiro, Amélia Mesquita, Ricardo Pereira e Marcelo Valente pelo irrestrito apoio e incentivo para minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Ao Júnior, pela amizade de longo curso.

Ao amigo especial que se tornou irmão Wiama de Jesus Freitas Lopes. Obrigado por seu companheirismo e força.

Ao revisor Albano Gomes. Meus sinceros agradecimentos por sua cuidadosa leitura e valorosas alterações e correções em meu texto.

À minha namorada Ana Laura por suas ajudas tecnológicas, pelo carinho, pelas palavras de incentivo e confiança e acima de tudo pela cumplicidade.

Um agradecimento especial ao Professor João Baptista Borges Pereira, da Universidade de São Paulo, por sua prontidão e disponibilidade em dedicar parte de seu tempo para complementar minhas informações sobre a trajetória de vida de Kabengele Munanga.

Por fim agradeço ao grande Mestre Kabengele Munanga a quem também dedico esta dissertação. Por sua atenção, carinho, simplicidade, simpatia e pelos imensuráveis conhecimentos e ensinamentos que me inspiraram a realização deste trabalho e mudaram minha forma de ver o mundo.

War-Guerra

Até que a Filosofia que assegura que uma raça é superior
e a outra inferior
seja finalmente, permanentemente desacreditada
e abandonada
Até que não haja mais cidadãos de primeira e segunda classe de qualquer nação
Até que a cor da pele de um homem não tenha mais importância que a cor de seus olhos
Até que os direitos humanos básicos sejam igualmente garantidos a todos
independente da raça
Até este dia o sonho da paz duradoura será perseguido,
mas não será alcançado
e haverá guerra.

(Bob Marley)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os aportes teóricos que fundamentam a obra de Kabengele Munanga, caracterizar a concepção de identidade negra na obra do autor e suas contribuições para a educação brasileira. Para atingir esses objetivos traçamos como caminho metodológico uma pesquisa bibliográfica para a análise de duas obras selecionadas que tratam especificamente sobre a construção da identidade negra. Pesquisamos também, a produção bibliográfica realizada por pesquisadores brasileiros e estrangeiros que tratam das relações raciais, da construção da identidade negra e suas implicações no contexto educacional brasileiro, na medida em que as mesmas possuem relação com a obra de Kabengele Munanga. Optamos em trabalhar analiticamente os conceitos nas obras pesquisadas, a partir do aporte de Pierre Bourdieu, no cerne de suas discussões sobre o conceito de Poder e Violência Simbólica. Observamos também, os aspectos teórico-metodológicos da Análise do Conteúdo presente na obra de Laurence Bardin e seus direcionamentos quanto à identificação das categorias de análise a serem pesquisadas. A escola é compreendida como uma instituição social geradora de valores e reprodutora cultural, portanto, torna-se de fundamental importância a ação da escola no repúdio a qualquer discriminação, seja ela por raça, etnia, classe social, gênero, religião, ou idade. A pesquisa possibilitou-nos perceber que a trajetória de discriminação, segregação e negação identitária do negro em todas as instituições de socialização, inclusive na escola, o que suscita o debate acerca de iniciativas para a afirmação de seus direitos, no acesso à educação em todos os níveis; visto a centralidade da importância da educação na mudança de um contexto socialmente desfavorável para os negros, como é o brasileiro. A negação da identidade negra se caracteriza como fato histórico desde o Brasil colônia e tem sido recorrente em omissões curriculares que se materializam em silenciamentos a respeito deste objeto de estudo e da cultura africana, todavia, os educadores não têm recebido uma formação específica para lidar com a diversidade étnico-cultural, nem com questões raciais envolvidas em seus cotidianos escolares.

Palavras-chave: Identidade Negra; Obra de Kabengele Munanga; Educação Brasileira.

ABSTRACT

This study aimed to identify the theoretical support that grounds the production of Kabengele Munanga and characterize the conception of black identity in the production of the author, and its contributions to the curriculum of the Brazilian Education. To achieve these objectives were researched two books of the author that deal specifically about the construction of the black identity. We also researched the bibliographic production realized by Brazilian and foreigner researchers that deal about the racial relations, the construction of the black identity and its implications for the Brazilian educational context, that are related to the academic production of Kabengele Munanga. This work was based on a theoretical research, starting from the reading of the documents and bibliography about the construction of the black identity and education. The school is understood as a social institution that generates values and reproduces the culture, therefore, becomes of fundamental importance the action of the school in avoiding any discrimination, being it for race, ethnicity, social rate, gender, religion or age. The trajectory of discrimination, segregation and denial of the black identity in all socialization institutions, including the school awakens the debate about initiatives for the statement of the rights of access to the education in all levels, understanding the great importance of the education in changing an unfavorable social context to the black people, as the Brazilian is. The denial of the black identity is characterized as a historical fact since the colonization of Brazil, and has been frequently stated in curricular omissions that are materialized in the silence about this object of study and the African culture. In this context, the educators haven't received a specific formation to handle with the ethnic cultural diversity, neither with racial matters involved in their school quotidian.

Keywords: Black Identity; Kabengele Munanga's Production; National Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

MAPAS

Mapa 1 - África colonial, de 1914 a 1939	30
Mapa 2 - República Democrática do Congo	37
Mapa 3 - Cidade de Lubumbashi, sede da Universidade Oficial do Congo	43

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Kabengele Munanga em Bukuwa Kalonji na República Democrática do Congo em visita a familiares, em 2001	31
Fotografia 2 – Kabengele Munanga na defesa de sua tese na Universidade de São Paulo, em 1977	50
Fotografia 3 - Kabengele Munanga em palestra sobre ações afirmativas na Universidade Federal do Pará, em 20.11.2008	76

LISTA DE SIGLAS

ANPN - Associação Nacional dos Pesquisadores Negros

ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAPES - Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA - Centro de Estudos Afro-Asiáticos

CEDENPA - Centro de Defesa do Negro do Pará

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

FESPSP - Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo

FFLCH - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas

GERA - Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais

ICED- Instituto de Ciências da Educação

IEL - Instituto Euvaldo Lodi

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAE-USP - Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo

MEC - Ministério da Educação e Cultura

NEINB - Núcleo Interdisciplinar sobre o Negro Brasileiro

ONG - Organização Não-Governamental

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SEPRIR- Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial do Governo Federal.

UCB - Universidade Católica de Brasília

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNAMA - Universidade da Amazônia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UOCL - Universidade Oficial do Congo

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA DO INTELLECTUAL KABENGELE MUNANGA	29
2.1	MEMÓRIAS DA ÁFRICA	29
2.2	UM INTELLECTUAL ENTRE TRÊS CONTINENTES	36
2.3	A “DESCOBERTA” DO BRASIL: MARCO DIVISOR NA VIDA ACADÊMICA DO INTELLECTUAL KABENGELE MUNANGA	47
2.4	KABENGELE MUNANGA E A INTERPRETAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL	55
3	KABENGELE MUNANGA E A CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL	75
3.1	KABENGELE MUNANGA E A NEGRITUDE	78
3.2	KABENGELE MUNANGA E A MISTIÇAGEM	85
3.3	KABENGELE MUNANGA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL	94
3.3.1	A identidade negra silenciada pelo “uniculturalismo” brasileiro	98
3.3.2	A cristalização da identidade nacional	103
3.3.3	A relevância do pensamento de Kabengele Munanga para a educação brasileira	107
3.3.4	O aluno negro e o sistema educativo brasileiro	109
3.3.5	O branqueamento do currículo nacional	117
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

- **Situando a pesquisa**

O interesse pelo tema *relações raciais e educação* surgiu entre 1998 e 1999, quando realizamos estágio supervisionado como aluno concluinte do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Pará, em um convênio com o Instituto Euvaldo Lodi. O estágio foi realizado em uma escola vinculada à Secretaria de Estado de Educação.

A referida instituição era conhecida à época como a escola mais violenta da Região Metropolitana de Belém, e entre as violências ali praticadas estavam também as manifestações de racismo, discriminação e preconceito racial contra negros, observadas no cotidiano escolar. Houve, portanto, interesse epistemológico de nossa parte em pesquisar a violência no ambiente escolar, buscando conhecê-la em suas várias nuances.

A violência em questão caracteriza-se como violência simbólica em Bourdieu (2007) “Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força, acrescenta sua própria força” (p. 19). Caracterizando-se como um problema social brasileiro, a questão do negro na educação não diz respeito somente aos negros, mas a toda sociedade brasileira.

Entre julho de 1999 e junho de 2001, estive em Belo Horizonte cursando Especialização em Gestão de Sistemas Educacionais na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Lá tive como professores a Dra. Nilma Lino Gomes (GOMES; MUNANGA, 2006), O Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (GONÇALVES; SILVA, 2004), O Dr. Miguel Gonzáles Arroyo e o Dr. Juarez Dayrell (1996), pesquisadores e professores da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Todos com produções acerca das relações assimétricas na educação, entre elas as raciais.

As leituras e as aulas expositivas e dialogadas durante a Especialização, abordavam o tema de forma recorrente, o que aguçou nossa curiosidade científica. Tivemos a oportunidade de ter como orientadora de nossa monografia a Profa. Dra. Nilma Lino Gomes, que fora presidente da Associação Brasileira dos Pesquisadores Negros (ABPN), hoje considerada uma referência na produção acerca das relações raciais na educação e que seria posteriormente orientada por Kabengele Munanga em seu doutoramento em Antropologia Social na Universidade de São Paulo (USP).

A importância desse estudo, principalmente com enfoque na identidade racial se dá pelo fato de o assunto ainda ser tratado de forma escassa na educação. Belém sediou em 2005 o II Congresso Ibero Americano de Violências nas Escolas, sob a coordenação do Observatório de Violências nas Escolas-Núcleo Pará sediado na Universidade da Amazônia (UNAMA), UNESCO e Universidade Católica de Brasília (UCB). Durante esse evento apresentei comunicação oral sobre o artigo: As gangues e a violência em uma escola estadual, que foi também publicado em CD-ROM.

Em 2005 já se discutia a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003¹, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), e tornava obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica e que foi regulamentada pelo parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 003/2004, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Garantir o exercício desse direito e forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras. Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornarem-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural (HADDAD, 2004, p. 5).

Todas essas medidas legais² têm por objetivo atender reivindicações do movimento negro, a partir da necessidade de políticas de ações afirmativas, isto é, da busca por reparação, e de valorização da história, da cultura e do reconhecimento da identidade negra positiva na área da educação. Esse processo de reconhecimento busca, portanto, reverter uma situação de desprivilegio educacional e social da população negra brasileira.

Em 2006 participamos do VI Encontro Regional da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH), realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA), tendo como tema: Entre matas, mares e rios, Amazônias e Áfricas. Participamos do grupo de trabalho 3 (Escravidão e racismo). Apresentamos comunicação oral sobre o artigo: “A construção da identidade negra no Brasil em Kabengele Munanga”, que teve seu resumo publicado nos anais do referido evento.

¹ Atualmente está em vigor a Lei Nº 11.645, de 10 Março de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”.

² Ver Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, p. 9.

Ainda em 2006 ingressamos no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA), coordenado pela Profa. Dra. Wilma Baía Coelho, que tem a proposta de trazer para o Instituto de Ciências da Educação e para a Pós-Graduação em Educação as discussões necessárias acerca do trato com as relações raciais assimétricas no contexto educacional brasileiro.

Antes de sermos aprovados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e mesmo depois da aprovação, passamos por muitos questionamentos a respeito de nosso objeto de pesquisa. Houve, assim, a provocação de estranheza nas pessoas, nos nossos colegas de Mestrado e até mesmo em alguns professores. As perguntas recorrentes que me eram feitas: por que um “branco” se interessaria em pesquisar sobre as relações raciais na educação? Quem é Kabengele Munanga? Quais seriam suas contribuições para o pensamento das relações raciais no Brasil? E para o campo educacional? Qual o motivo de centrar meu estudo na obra deste autor? Houve também a dificuldade de algumas pessoas em pronunciar seu nome por ser estrangeiro.

Fomos também bastante incentivados por alguns professores, especialmente por nossa orientadora, professora Wilma Baía Coelho, grande entusiasta deste trabalho, exatamente por conhecer e reconhecer a relevância de Kabengele Munanga para as discussões sobre a construção da identidade negra no Brasil.

A partir deste contexto começamos a estudar suas teorizações e refletir acerca das mesmas. Gostaríamos de esclarecer que não pretendemos com o presente trabalho esgotar todos os aspectos da vida, da obra e de seu percurso acadêmico, assim, como não temos a pretensão de dar respostas definitivas, ou conclusivas de tão profícua e relevante atuação e produção acadêmica do intelectual Kabengele Munanga. Pretendemos com este trabalho trazer à baila temáticas tão relevantes para assuntos tão delicados e caros à sociedade brasileira, dando a elas o lugar de destaque a que fazem jus; fomentando possíveis estudos posteriores sobre a obra de nosso autor.

Ao ingressarmos no curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA), nos propusemos a desenvolver nossa pesquisa na investigação da contribuição da concepção de identidade negra na obra de Kabengele Munanga, para a educação nacional; autor este que vem produzindo na área de relações raciais, escrevendo e organizando obras que são referências no trato educacional das relações raciais.

Podemos citar a publicação do Ministério da Educação da obra “Superando o racismo na Escola” (2001), que proporciona a mestres e discentes, bases para a atuação no caminho de mudança das relações raciais estabelecidas no Brasil e que se fazem presentes no ambiente escolar, também subsidiando a Lei 10.639/2003 que tem como meta, segundo Henriques (2003, p. 9), “[...] essa publicação irá ajudar a consolidar o caminho para a construção de uma luta antirracista sólida no interior do Estado e na sociedade brasileira. Será a primeira publicação de uma série, outras a sucederão”.

Partindo da contextualização de obras direcionadas à educação brasileira, porém, também produzidas com o auxílio de intelectuais de outras áreas do conhecimento, como é o caso de Kabengele Munanga, que possui formação em Antropologia; este estudo buscou pensar a necessidade de uma conjugação de esforços das Ciências Sociais para o enfrentamento do racismo na educação nacional. A obra acima citada fora produzida com o intuito de ser mais um reforço teórico para o alcance de uma educação menos segregacionista no Brasil. Neste contexto inseri-se nosso autor, devido a sua visibilidade e importância na produção de conhecimentos acerca da construção da identidade negra no Brasil.

Kabengele Munanga é africano, nascido na República do Congo, Doutor em Antropologia pela Universidade de São Paulo (USP), foi diretor do Museu de Antropologia da referida instituição de ensino superior; Professor do Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo; autor de vários trabalhos na área da Antropologia da população negra africana e afro-brasileira, além de produzir e organizar trabalhos de cunho educacional, com ênfase nas relações raciais; entre outros, “Os Basanga de Shaba” (1986); “Negritude” (1988); “Estratégias e políticas de combate à discriminação racial” (1996); “A revolta do colonizado” (1997); “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional *versus* identidade negra” (1999); “O negro no Brasil de hoje” (2006); e organizou a obra “Superando o racismo na escola” (2005), entre outros.

- **Problematizando a pesquisa**

Em tempos em que os debates e a movimentação em torno de políticas públicas de inclusão ganham proporção, é inegável que a exclusão educacional e ocupacional de considerável parcela da população continue presente, e convivendo com um sistema de ensino em que a cultura escolar reproduz sob diversos aspectos o racismo e a subjugação de grupos

sociais em condição de inferiorização, como podemos constatar em Bourdieu e Passeron (1982).

A existência da discriminação no ambiente escolar é frequentemente negada, porém, é sistematicamente reproduzida de forma sutil através de várias representações existentes na cultura educacional. Podemos verificar nas obras de Da Silva (2003) e Coelho (2009) que a legitimação e a reiteração da condição de subalternidade são continuamente reforçadas, através da linguagem, dos livros didáticos e da negação identitária das crianças negras desde a mais tenra idade.

Como a discriminação racial está presente na área educacional o desenvolvimento educacional e a especialização dos afro-descendentes fica comprometida, o que resulta na dificuldade de sucesso educacional e, portanto, dificuldade de acesso a profissões melhor remuneradas do mercado de trabalho, gerando um círculo vicioso de pobreza, insucesso escolar e marginalização social (DA SILVA, 2003, p. 61).

Essa realidade presente na obra das referidas autoras demonstra a continuidade latente do racismo na sociedade brasileira e a necessidade de se trabalhar educacionalmente esse problema complexo, que envolve a especificidade da formação social brasileira, que difere do racismo praticado nos Estados Unidos (*one drop rule*) e na África do Sul (*apartheid*). A maneira como a raça negra foi pensada no século XIX, com as idéias racistas, o ideário do branqueamento e a democracia racial, desenvolvidas ao longo da História; povoam até os dias de hoje o inconsciente e o imaginário coletivo nacional, prejudicando a construção positiva da identidade racial dos negros.

A manutenção e o reforço de prioridades e vantagens no processo educacional colocam o ambiente escolar como ambiente concessor de privilégios aos portadores de características físicas, sociais, econômicas e culturais européias, o que os legitima como modelo ideal e coloca grande parte da população em situação desprivilegiada. Para da Silva (2003, p. 59), “o ensino superior detêm as maiores taxas de retorno para o indivíduo, portanto, na procura de mobilidade e ascensão social, este é o nível que mais influencia na ruptura do ciclo da pobreza”.

A constituição da identidade brasileira é eurocêntrica³, portanto, quem não está dentro deste perfil socialmente legitimado é discriminado. A constituição identitária construída a partir das ideologias racistas do século XIX, que buscaram tornar o Brasil uma “nova

³ Ver Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, p.14.

Europa”, forjada pelo sistema colonial, escravocrata e racista, fez com que a representação social sobre os negros e seus descendentes fosse a pior possível. Esse sistema original de classificação racial adotado em nosso país, persiste no imaginário social e continua a exercer influência negativa no processo educacional de afro-descendentes, visto que há silenciamento curricular, apoiado na ideologia de que somos um país mestiço e não negro, branco, indígena, ou asiático.

Segundo Munanga (2005, p. 17), “cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos introjetados pela cultura racista”.

A importância da discussão se solidifica enquanto constatamos que parte significativa da população brasileira composta por *não brancos*⁴ é afetada por um contexto social onde há discriminação e preconceito permeando as relações sociais. A recorrente falta de atenção existente no trato com as questões raciais no Brasil se reflete em todos os segmentos, ambientes e instituições, dentre as quais destacamos os prejuízos à construção da identidade negra por ter sido ela o objeto da presente dissertação.

O mito da democracia racial mascarou ao longo da história a verdadeira face de um problema social marcante, principalmente por seus reflexos na educação e na falta de estrutura e preparo para lidar com as omissões e silenciamentos existentes com a questão no ambiente escolar. A obra de Carlos Hasenbalg (2005) nos revela as consequências da política de branqueamento no Brasil, o que confere grande dificuldade de mobilidade social ao negro. “[...] a discriminação educacional, juntamente com a discriminação racial exterior ao sistema educacional, atuou para produzir a exclusão virtual dos não brancos das escolas secundárias e das universidades” (HASENBALG, 2005, p. 193).

Nesse contexto é descartada a afirmação que a discriminação seria somente de marca⁵, ou seja, a partir do momento em que o negro ascende socialmente ele deixa de ser discriminado, o que não é verdade, pois há registros de negros sendo discriminados em todos os níveis sociais (MUNANGA, 1999).

A constatação dessa assertiva pode ser feita a partir da obra de Oracy Nogueira (1985), que a partir dos termos “preconceito de marca” e “preconceito de origem”, o autor demonstra que o racismo brasileiro é peculiar e original, visto que trata os negros de forma diferenciada,

⁴ Expressão cunhada na década de 1950 e posteriormente resgatada por Carlos Hasenbalg na década de setenta no conjunto de sua obra, que é utilizada para tratar negros e mestiços.

⁵ Os termos “preconceito de marca” e “preconceito de origem” foram cunhados por Nogueira (1985).

levando em consideração o fenótipo, ou seja, sua aparência física, ao contrário de outros países que também foram colonizados, porém, classificam a população racialmente pela origem, ou seja, pelo genótipo, para que se defina quem é negro e quem é branco.

Não raro se constata essa afirmação em nossas escolas ao verificar que ao se escolher crianças para representar as instituições, declamar poemas em dias festivos, ou para apresentações artísticas, sempre as escolhidas como protagonistas são aquelas que possuem o perfil da beleza européia, ou seja, são fenotipicamente brancas, assim a instituição estaria “bem representada”, passando uma “boa imagem” de seus alunos.

A tipificação da imagem do “anjo branco” (GOMES; SILVA, 2002) nas escolas nos faz deparar com a escola que deveria se constituir em meio de inclusão social, reproduzindo de forma sutil a educação segregacionista, porém as representações subliminares estariam embasando este discurso que vem através do reforço da linguagem, de forma velada ou não, reiterar a posição de exclusão reservada a um determinado grupo social.

Portanto, para Hasenbalg (2005, p. 217), “assim as diferenças interracialis na realização educacional tendem a serem maiores à medida que o *status* ocupacional dos pais se eleva. Este resultado sugere as dificuldades crescentes experimentadas pelos não brancos”.

O combate à discriminação racial deve existir em todos os campos e instituições de socialização segundo a Constituição brasileira, porém, na escola estão as evidências de uma sociedade desigual, nas oportunidades de acesso e também de permanência, na possibilidade de formação educacional confiável que conduza a uma carreira acadêmica e consequentemente profissional.

A educação, portanto, é delineada como marco referencial na superação de um quadro historicamente desfavorável aos negros no Brasil. Em todos os níveis da educação, principalmente no ensino superior e nas pós-graduações, se percebe o quão diversas são as oportunidades para brancos e negros, uma vez que o nível, os anos de estudo e a qualificação superior que habilitam uma pessoa a entrar no mercado de trabalho se mostram tão desiguais.

É possível perceber na obra “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil” (1999), de Kabengele Munanga, que não podemos ter por base uma identidade nacional que parta de uma única cultura (a ocidental), considerada superior. Busca-se uma identidade brasileira múltipla, diferente do discurso oficial que a define como mestiça, com o propósito do branqueamento, renegando outras culturas tão importantes para a identidade brasileira.

Munanga nos convida a repensar os valores estabelecidos na sociedade brasileira, incluindo neste contexto a diversidade cultural e identitária, para que a mesma se torne mais justa para todos, levando em consideração os múltiplos aspectos que a constituem, de modo que as “minorias” que formam um grande contingente de excluídos historicamente sem voz ativa na sociedade possam ser respeitadas.

Tendo em vista essas e outras orientações e prescrições nacionais acerca da inserção curricular do trabalho com a diversidade na educação brasileira de forma específica é que apresentamos as seguintes questões:

1- Que argumentos estão presentes nas obras de Kabengele Munanga que fundamentam sua concepção de construção de identidade negra?

2- Como se caracteriza a concepção de identidade negra na obra de Kabengele Munanga e sua relação com a educação nacional?

• **Objetivos**

Levamos em consideração que nem todas as obras pesquisadas sobre o negro e o contexto educacional e curricular brasileiro, se ocupam de pensar uma proposta pedagógica para a alteração do atual quadro da educação em que os mais diversos problemas são enfrentados por esta parcela da população, entretanto, ao discutirem as relações raciais no Sistema Educacional; tendem a trazer valorosas contribuições para a pesquisa.

Na escola infelizmente, muitos aspectos negativos do meio social tendem a reproduzir-se. Não raro nos deparamos com situações de violências nas escolas. No Brasil e no mundo inteiro estas situações têm gerado inquietação, pois, a escola deveria ser o ambiente onde ficaríamos tranquilos, visto que nossas crianças lá estariam brincando, estudando e participando do importante processo de socialização.

Muitas vezes as crianças acabam envolvidas em situações de insegurança, pois a intolerância acaba ultrapassando os muros da escola e a segregação racial é uma dessas manifestações de violência simbólica que tem assolado nossas escolas.

Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se à pessoa em seu todo levam em conta não somente a aparência física propriamente dita que é sempre socialmente marcada (através de índices de corpulência, cor, forma do rosto), mas também, o corpo socialmente tratado (com a roupa, os adereços, a cosmética e principalmente as maneiras e a conduta) que é percebido através das

taxionomias socialmente constituídas, portanto lidas com o sinal da qualidade e do valor da pessoa (BOURDIEU, 2007, p. 189).

Justamente na escola, onde se deveria combater disseminação de preconceitos, lugar de trabalho acerca do conhecimento e de enriquecimento cultural, percebe-se a reprodução de situações de conflito em relação às questões raciais. A cultura de se contextualizar a figura da criança e do jovem negro a estereótipos negativos compromete de forma inquestionável seu aproveitamento e seu sucesso escolar (MUNANGA, 2000).

Ao se colocar a questão racial como fundamental na formação de professores, busca-se a superação de práticas pedagógicas segregacionistas, como a escolha exclusiva de crianças com fenótipos europeus para representar a escola, além do uso de recursos didáticos preconceituosos, como livros de conteúdo equivocado em relação ao trato com as questões raciais.

O desenvolvimento de uma literatura com enfoque na discriminação do negro no livro didático pode ser observado na obras de Fúlvia Rosemberg (1985) e Ana Célia da Silva (1995, 1996, 2001), as quais provocaram novas inflexões sobre a forma de reprodução ideológica preconceituosa contra o negro, presente no material didático adotado em larga escala nas escolas brasileiras, sendo os mesmos produzidos por grandes editoras. Desta feita, a visão crítica do professor deve ser estimulada, considerando as peculiaridades da sociedade brasileira e levando em conta que a escola não pode mais reproduzir os resquícios racistas que ainda pautam as relações sociais no Brasil.

Os currículos, programas, materiais e rituais pedagógicos privilegiam os valores europeus em detrimento dos valores de outros grupos étnico-raciais presentes na sociedade. Os valores desses grupos são na maioria das vezes, ocultados ou apresentados de uma forma tal que não coloque em conflito os valores dominantes. Em consequência, as populações excluídas, podem vir a privilegiar os valores da história e cultura oficial como os únicos a serem considerados, renegando os seus próprios valores, se o processo pedagógico, o seu cotidiano e sua cultura, não favorecer-lhes oportunidades de reflexão e reelaboração (SILVA, 2001, p. 16).

Deve-se, portanto, caracterizar o assunto como tema central de discussão e pesquisa em um país como o Brasil que possui mais da metade de sua população negra ou mestiça. O processo de investigação do problema e a ênfase na educação, no currículo, na formação de professores e nas políticas públicas caracterizam-se como iniciativas pioneiras, além da introdução da discussão no meio acadêmico, mais precisamente no Instituto de Ciências da Educação (ICED) na Universidade Federal do Pará (UFPA); vindo a preencher uma lacuna existente na formação acadêmica e na reflexão sobre identidades e relações raciais na

educação. Para alcançar tal objetivo em 2006 pela primeira vez foi ministrada a disciplina *Formação de professores e relações raciais em educação*, tendo como ministrante a Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho.

A disciplina supracitada tem como enfoque as relações raciais brasileiras e seus desdobramentos no currículo nacional e na formação de professores, buscando a discussão circunstanciada, com bases históricas, antropológicas, sociológicas e educacionais que comprovam a persistência no Brasil do preconceito, do racismo e da subalternização do negro; causados primordialmente pela crença estabelecida e amplamente difundida que o Brasil pudesse tornar-se unirracial e unicultural, ou seja, branquear-se pela via da mestiçagem.

Segundo Munanga (1999, p. 100), “o surgimento de uma etnia brasileira, capaz de envolver e acolher a gente variada que no país se juntou, passa tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus, pelas várias mestiçagens”.

Munanga procura ressaltar as características da incorporação do negro e de outras etnias tentando suprimir as características únicas e inerentes a cada uma e substituí-las pela constituição de uma identidade nacional, negando, portanto, as características africanas, indígenas ou européias, buscavam-se na sociedade o branqueamento e a eliminação da raça negra.

A busca pelo reconhecimento identitário dos afro-descendentes foi negado, assim como foi negada a oportunidade de acesso a educação, cultura, empregos e justa participação nas instituições sociais brasileiras, daí a relevância social e científica dessa pesquisa, que se constitui também como iniciativa política. Nesse sentido, os objetivos dessa pesquisa seguem a perspectiva de:

- 1- Identificar a concepção de identidade negra na obra de Kabengele Munanga.
- 2- Analisar a concepção de identidade negra na obra de Kabengele Munanga e sua relação com a educação nacional.

• Metodologia

Este trabalho baseou-se em pesquisa bibliográfica, onde se estudou as obras de Kabengele Munanga que versam a respeito da construção da identidade do negro no Brasil e suas implicações no contexto educacional nacional. Estudou-se também os autores nos quais

ele estrutura a base de sua discussão, contextualizando a influência deste referencial teórico no currículo nacional.

Pádua (1998, p. 154) afirma que:

A pesquisa bibliográfica é realizada através da localização e compilação dos dados escritos em livros, artigos e revistas especializadas, publicações de órgãos oficiais etc., sendo necessária a qualquer trabalho de pesquisa, antecedendo a própria pesquisa experimental. Mesmo buscando as informações nas fontes citadas, o pesquisador deve estar atento para que suas conclusões não sejam só um resumo do material encontrado; pode-se estabelecer novas relações entre os elementos que constituem um determinado tema/problema, e se acrescentar algo ao conhecimento existente, utilizando-se os procedimentos no método científico.

Esta pesquisa buscou, portanto, situar a temática das relações raciais e educação no contexto brasileiro a partir da concepção de identidade negra presente na obra do autor que será pesquisado, situando teoricamente o quadro de constituição identitária do negro no Brasil. Serão analisadas especificamente duas obras do autor, visto que as mesmas tratam da concepção e da construção da identidade negra e visam contextualizar a situação do negro historicamente construída na objetivação da sociedade brasileira.

As obras de Kabengele Munanga selecionadas para análise foram: “Negritude, usos e sentidos” (1986) e “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil, identidade nacional *versus* identidade negra” (1999). Consideramos que nosso autor possui extensa produção, contudo, a escolha das duas obras foi influenciada devido ao trato mais detido no assunto que possui a centralidade de análise desta dissertação que é, portanto, a construção da identidade negra no Brasil.

Lançamos mão do uso de outros artigos e capítulos de livro de sua autoria que versem sobre a construção da identidade no Brasil, mas reafirmamos a centralidade das duas obras supracitadas para o estudo do pensamento do autor sobre esta temática. Entre a bibliografia consultada está o memorial de Kabengele Munanga e um depoimento escrito pelo professor João Baptista Borges Pereira, da Universidade de São Paulo, que fora orientador de nosso autor em seu doutoramento na USP, tendo acompanhado boa parte de sua trajetória no Brasil, tanto pelo relacionamento acadêmico, quanto pessoal.

Para Alves-Mazzotti (1998, p. 147), “o planejamento de estudos qualitativos não é fácil. Em primeiro lugar porque ao contrário do que ocorre com as pesquisas quantitativas, as investigações qualitativas, por sua diversidade e flexibilidade, não admitem regras precisas, aplicáveis em uma ampla gama de casos”.

Pesquisas de cunho educacional envolvendo relações raciais e concepções de identidade exigem uma investigação criteriosa acerca de um fenômeno social brasileiro como o racismo, que tem ação direta no campo educacional por este refleti-lo. Devem, portanto, ser levadas em consideração as dimensões curriculares e políticas, ao fazer a pesquisa, para que se possa então avançar na compreensão e na contribuição ao tema pesquisado.

O desenvolvimento do presente trabalho constituiu-se também na leitura de obras relacionadas à produção de Munanga a partir da década de 1980, que tratassem de relações raciais e educação, e também do processo de construção identitária de afro-descendentes. Procuramos sempre ter como parâmetro para a seleção dos trabalhos a serem lidos, a manutenção da coerência com os objetivos estabelecidos para essa pesquisa.

Dois aspectos são tradicionalmente associados à revisão da bibliografia pertinente a um problema de pesquisa: (a) a análise de pesquisas anteriores sobre o mesmo tema ou sobre temas correlatos e (b) a discussão do referencial teórico. Quando se trata de pesquisas qualitativas, porém o uso, tanto da literatura teórica, quanto da referente a pesquisas, varia bastante dependendo do paradigma que orienta o pesquisador (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 179).

As análises dos referenciais teóricos foram essenciais para a definição do percurso a ser percorrido pela pesquisa. Assumimos a tarefa de definir como discutir a contribuição da concepção de identidade negra na obra de Kabengele Munanga para a educação nacional. O desenvolvimento da pesquisa se deu de forma peculiar pelo motivo de tais assuntos serem recentes nas discussões educacionais e nos documentos oficiais.

Tomamos como diretriz de análise para a presente pesquisa, trabalhar analiticamente os conceitos em Pierre Bourdieu. A opção metodológica se deu pelo criterioso modo como Bourdieu analisa os sistemas de ensino e seu potencial para a perpetuação de desigualdades sociais através da legitimação da cultura da classe dominante economicamente. Historicamente o Brasil possui entre a classe menos favorecida economicamente, o segmento negro da sociedade.

Seria necessário reconhecer no sistema de ensino a autonomia que ele reivindica e consegue manter face às exigências externas, a fim de compreender as características de funcionamento que ele retém de sua função própria; todavia, a levar-se ao pé da letra suas declarações de independência, resultaria expor-se a não perceber as funções externas e em particular as funções sociais que preenchem sempre por acréscimo a seleção e a hierarquização escolares, mesmo quando elas parecem obedecer exclusivamente à lógica, e mesmo à patologia próprias do sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 162).

A partir das teorias bourdiebianas somos conduzidos à reflexão de como as desigualdades sociais e raciais podem ser perpetuadas no ambiente escolar, porém, também somos alertados quanto à existência do preconceito e da discriminação, proporcionando a crítica e o pensamento acerca de desigualdades de acesso e permanência com sucesso nas instituições escolares. Pensemos desta feita o que Bourdieu pensa acerca da seleção escolar entre os “mais aptos” e “menos aptos” à vida acadêmica, transmutando as hierarquias sociais em hierarquias escolares (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 173).

Para evitar reproduções equivocadas no âmbito educacional, como nos demonstra Bourdieu, ao desenvolver a pesquisa tomamos o cuidado de dar atenção à atual tendência nas reformulações curriculares no Brasil, que buscam dar ênfase às discussões sobre inclusão devendo, portanto, essas diretrizes encontrarem-se materializadas no currículo brasileiro. Nesta pesquisa analisamos especificamente o conteúdo curricular para a educação das relações étnico-raciais na educação brasileira.

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade de lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o alunado negro e prejudicam seu aprendizado (MUNANGA, 2005, p. 16).

A intenção foi a partir da análise desses conteúdos trabalhados nas obras consultadas, identificar se as propostas de construção de uma concepção de identidade negra contemplam as reais necessidades de um país plural como o Brasil. Buscamos através das intenções representadas no currículo instituído na educação brasileira, suscitar discussões a respeito de relações raciais mais justas, que possibilitem a análise e o enfrentamento de um problema social (racismo), que faz parte da realidade nacional.

Com a análise da bibliografia relacionada ao tema, assim como artigos científicos que tratam de relações raciais na educação com enfoque nas discussões sobre a relevância da constituição identitária, foi possível obter informações acerca das possibilidades de trabalhar no contexto curricular da educação brasileira, questões relacionadas à pluralidade cultural e racial, porém, sem elementos hierarquizadores; que qualifiquem um destes segmentos como superior, ou mais relevante que o outro.

Para contemplar as intenções deste estudo observamos a opção teórico-metodológica de Análise de Conteúdo, sistematizada através da obra de Laurence Bardin em consonância

com a pesquisa bibliográfica a que nos propomos desenvolver. Segundo Décio Rocha e Bruno Deusdará (2005, p. 306)

Laurence Bardin, professora-assistente da Psicologia na Universidade de Paris V, aplicou as técnicas de Análise de Conteúdo na investigação psicossociológica e no estudo das comunicações de massa. Este livro procura ser um manual claro, concreto e operacional desse método de investigação, que pode ser utilizado por psicólogos e sociólogos, qualquer que seja sua especialidade ou finalidade, e por psicanalistas, historiadores, políticos, jornalistas etc.

Os autores referem-se à obra de Bardin como suporte teórico-metodológico para o desenvolvimento de pesquisas em diversas áreas do conhecimento, visto que a mesma contém exemplificações práticas de como utilizar a análise do conteúdo, através de outras pesquisas que utilizaram essa diretriz metodológica. Dentre os esclarecimentos presentes na obra de Laurence Bardin estão as diretrizes de identificação de categorias de análise presentes no texto. Sobre este assunto a autora esclarece: “No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias há de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada” (BARDIN, 1977, p. 153).

A eficácia da técnica de análise de conteúdo está em possibilitar a interpretação do que realmente se verifica como relevante e recorrente no texto, merecendo, portanto, especial atenção por parte do pesquisador, visto que sem a mesma o texto pode vir a passar por um “esvaziamento” de sentido. Segundo Bardin (1977, p. 180), “as recorrências: estas são repetições de um mesmo tema, ou de uma mesma palavra em contextos diferentes”. Portanto as categorias de análise textual se apresentam por sua frequência de utilização no contexto pesquisado, retratando sua relevância e a necessidade de atenção a estas temáticas.

A nova LDB 9.394/96, em seu artigo 26, trata das conformações de educação brasileira na atualidade a partir da contextualização da necessidade de focalizar o currículo nacional no processo de construção da cidadania necessário para um mundo globalizado. No contexto atual, políticas que reforcem a condição de igualdade entre as pessoas precisam ser criadas.

As políticas educacionais, presentes nos documentos oficiais que regem a educação brasileira, atestam a necessidade de iniciativas que promovam a inclusão, mesmas oportunidades de ambiente, infraestrutura, ausência de discriminação, reconhecimento da identidade, respeito aos princípios de estado de direito, solidariedade, participação e respeito ao outro, agem como políticas de afirmação da igualdade. A legitimação da equidade caracteriza-se, portanto, como uma necessidade fundamental da sociedade.

Podemos nesse contexto nos referir à LDB 9.394/1996, Art. 26, Inciso 1º (BRASIL, 1996):

Os objetivos da oferta do novo conteúdo, desde a educação infantil até a educação superior, são: reforçar a luta pela construção de uma sociedade justa, independente de seu pertencimento racial; operacionalizar políticas de reparações, de reconhecimento, e de valorização da história, da cultura e da identidade da população afro-descendente [...].

Com este enfoque educacional estimular-se-ia desde a mais tenra idade em nossas crianças a compreensão da necessidade de coexistência democrática entre as mais variadas raças e culturas que constituem o bojo da sociedade brasileira. O que torna realmente relevante de trabalhar curricularmente em nosso país questões como a diversidade, é a possibilidade de termos no futuro uma sociedade menos segregacionista, onde a cidadania, os direitos humanos básicos e o acesso aos bens sociais possam ser garantidos, independente de questões raciais.

Na lei 10.639/2003 que modifica a LDB 9.394/96 percebeu-se a busca por uma identidade autônoma, mediada pela linguagem, tendo sua racionalidade ancorada em conhecimentos e competências intelectuais, que reforcem o saber ser, o saber conviver, e o saber conhecer, para um processo educacional que valorize a construção positiva de identidades historicamente negativizadas. Portanto, torna-se fundamental:

Produzir e disseminar matérias para uso pedagógico escolar (livros, revistas, filmes, CDs, jornais e todos os tipos de produtos à disposição da mídia) para a valorização de uma cultura escolar em que todos possam interagir na construção de uma nação democrática em cujo convívio cada um tenha seus direitos assegurados e sua identidade valorizada (BRASIL, 1996).

Apple (1982) nos demonstra que mesmo sob os mandamentos hegemônicos que comandam o Sistema Educacional e o currículo, é possível de se praticar uma educação desideologizante e realmente mais produtiva para os interesses dos menos favorecidos. Portanto, nos dedicamos a pesquisar a construção da identidade negra na obra de Kabengele Munanga (1988; 1999), em oposição ao discurso elitista e segregacionista do racismo gratuito, abordando o currículo de forma plural no processo de interação social.

Ao fazer o levantamento sobre as obras de Kabengele Munanga e os autores com os quais este estudo se desenvolveu, buscamos manter a coerência com os objetivos desta pesquisa, porém, entre as várias fontes históricas consultadas, gostaríamos de citar as

seguintes obras; visto suas relevâncias na forma como abordam a construção da identidade negra no Brasil a partir do ponto de vista do autor:

- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988;
- _____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

Como dinâmica para a estruturação desta pesquisa e para a compreensão abrangente da construção da identidade negra no Brasil, adotamos o seguinte critério: na **primeira seção** procuramos abordar os aspectos relevantes da trajetória pessoal e acadêmica de Kabengele Munanga para auxiliar na compreensão de suas contribuições para a Educação a partir da Antropologia no que concerne às relações raciais no Brasil.

Na **segunda seção** buscamos analisar a centralidade da obra de Kabengele Munanga na construção da identidade negra no Brasil, assim também como verificar as obras que embasam sua produção. Partindo dessas premissas buscamos fazer a relação direta dessa bibliografia com o contexto socioeducacional brasileiro, na medida em que as obras consultadas são livros, artigos e dissertações em sua maioria de cunho pedagógico.

Esta pesquisa conduziu-nos à reflexão acerca do tratamento curricular que a educação brasileira dispensa para o desenvolvimento intelectual e democrático, da convivência com a diversidade existente na sociedade brasileira e a valorização da mesma através de práticas educacionais que respeitem as múltiplas identidades nacionais.

2 A TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA DO INTELLECTUAL KABENGELE MUNANGA

As próximas gerações não podem abrir mão de viver, não podem abrir mão de sonhar. Um mundo melhor, não sei se existe, é nesse mundo concreto que estamos vivendo e que estamos lutando e cada um deixando para as gerações mais jovens a consciência da mudança. Transmitindo essa consciência para as outras gerações, e assim continuar a vida.

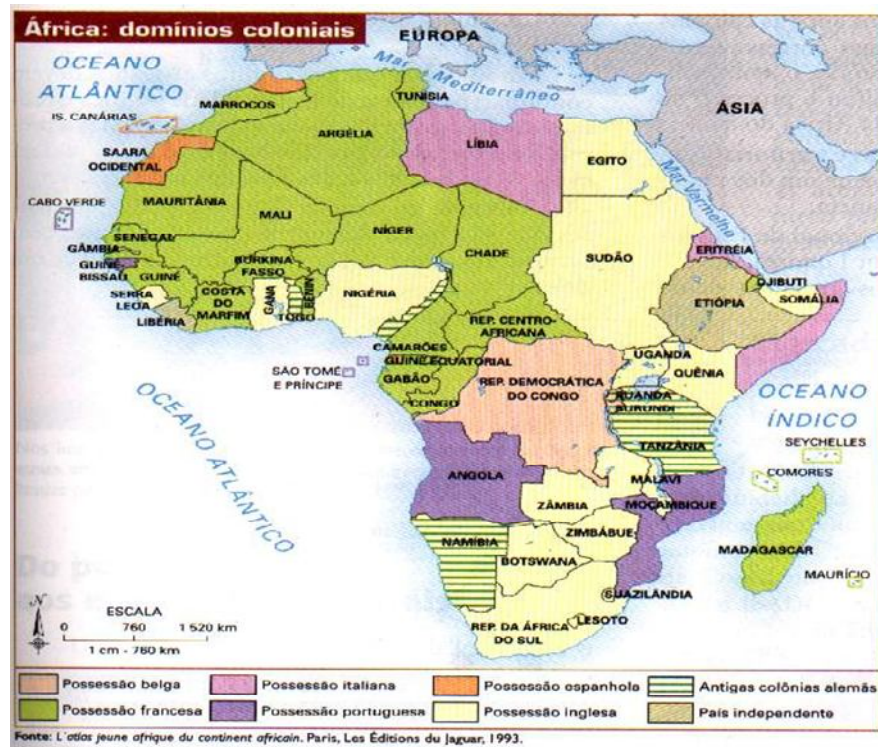
(Kabengele Munanga)

Procuramos suscitar nesta seção o debate acerca de um dos desdobramentos da obra de Kabengele Munanga, que trata da construção da identidade e o aproxima do campo educacional, mas que, porém, não esgota sua produção. A pesquisa almeja mostrar um “intelectual engajado” como o próprio Munanga se define. Sua atuação nos estudos e pesquisas sobre os afro-brasileiros revela um intelectual comprometido com a causa, tendo a ética e a competência como suas principais bandeiras.

O objetivo desta seção é compreender as influências teóricas que foram determinantes para sua formação em Antropologia, assim como, para sua compreensão das relações raciais na educação e na sociedade brasileira que tanto influenciaram e continuam a influenciar sua obra e atuação acadêmica. Neste íterim, sua trajetória de vida ganha grande relevância. Portanto, este estudo aborda aspectos fundamentais de sua biografia que trataremos a seguir.

2.1 MEMÓRIAS DA ÁFRICA

Kabengele Munanga é africano, nasceu em 22 de junho de 1940, no Congo Belga, antigo Zaire, numa pequena aldeia de nome Bena Tshitale, porém, seu registro oficial data de 19 de novembro de 1942. Essa é a data oficial de nascimento que atualmente porta em seus documentos. A explicação para a ocorrência deste fato é muito peculiar e ao mesmo tempo nos dá uma ideia sobre o contexto existente em uma aldeia africana na década de 1940. Na época não existiam cartórios próximos à aldeia e a declaração junto ao agente colonial foi feita por seu irmão mais velho, ainda vivo e atualmente com noventa anos de idade.



Mapa 1 - África colonial, de 1914 a 1939

Fonte: Kinder e Hilgemann (1985, p. 198)

Seu pai Ilunga Kalama, faleceu quando Kabengele tinha apenas seis meses de vida. Nesta época o antigo Zaire, hoje República Democrática do Congo era uma colônia belga, onde a ausência de cartórios dificultava a identificação das pessoas e assim a preservação de uma memória familiar.

Sua mãe Mwaza Wa Biya, nasceu na cidade de Bakua Mulumba, tendo a data de seu nascimento desconhecida pelos mesmos motivos supracitados, porém, em conversas com seus cinco irmãos que vivem ainda hoje na aldeia da República Democrática do Congo, soube que sua mãe viveu até os cem anos de idade. O próprio Kabengele Munanga (2000, p. 15), descreve sua genitora:

Minha mãe como uma mulher que nasceu no campo e cresceu no campo, era uma pessoa analfabeta. Tanto ela como meu pai eram analfabetos, em plena colonização, na época em que eles nasceram não havia escola. Todos diziam que ela era uma pessoa muito generosa, muito social, tudo o que tinha dividia com os vizinhos. Se ela ia a feira comprar alguma coisa, na rua mesmo começava a dividir o que havia comprado com os vizinhos, era, portanto, muito amada pelas pessoas que conhecia por ter um coração profundamente humano.

Kabengele conviveu com sua mãe até a época que se tornou professor assistente na Université Officielle Du Congo à Lubumbashi (UOCL), durante a década de 1970 (1971-1975). Moraram juntos, durante esta época em uma casa comprada por ele para esse fim, porém, posteriormente teve que se separar de sua mãe para imigrar para o Brasil, fato este bastante marcante e difícil em sua vida. Ele só voltaria a vê-la em 1980, quando foi ao Zaire para buscar seus filhos, depois disso não a viu mais.



Fotografia 1 – Kabengele Munanga na República Democrática do Congo em visita a familiares

Fonte: Acervo pessoal. (2001). Disponível em: www.museudapessoa.com.br

Sobre esta época da vida de nosso autor, observemos o relato do Professor João Baptista Borges Pereira (2008, p. 1) “Kabengele Munanga nasceu em uma aldeia Shaba do grupo étnico bantu. Estudou em escola religiosa católica, na atual capital do Congo. Casou-se com mulher do mesmo grupo, com quem teve quatro filhos, todos atualmente residentes no Brasil”.

Em suas memórias da época em que viveu na aldeia (até os oito anos de idade) Kabengele ressalta alguns aspectos relevantes de sua infância que vieram a influenciar a constituição de sua personalidade pela alegria, companheirismo e solidariedade que compartilhou com as pessoas simples e sábias de sua aldeia. Gostaria de ressaltar a africanidade que marca Kabengele Munanga, como herança adquirida na convivência com seu povo.

Em relação à vida na aldeia, Kabengele lembra:

As casas no campo são casas simples. São casas dentro do estilo africano, que lembram um pouco os mocambos do nordeste, parte da parede batida de terra e o teto coberto de palha. São casas simples, mas muito higiênicas e adaptadas à vida do campo. Não eram casas de tijolos e pedra, essas em que vivemos hoje.

(Disponível em: [www.museudapessoa.com.br/Kabengele Munanga](http://www.museudapessoa.com.br/Kabengele_Munanga). Acesso em 13 jul. 2008).

Este depoimento revela a importância da socialização experienciada na aldeia durante a infância. Kabengele destaca as brincadeiras que marcaram seu tempo de criança, como as corridas, os jogos de futebol com bolas improvisadas com panos; além do uso de vários outros tipos de brinquedos e da riqueza da memória oral, sendo este um traço cultural marcante em Bena Tshitla. Essas brincadeiras só aconteciam à noite, visto que o dia era o período reservado exclusivamente ao trabalho, traço cultural (GEERTZ, 1989, p. 134) este que Kabengele adquiriu desde muito cedo.

Em relação à cultura africana narra: “Todas as culturas africanas, são culturas onde a música tem um papel muito importante no cotidiano. Não se trabalha sem cantar, as festas são sempre cantadas e dançadas. As músicas tradicionais faziam parte da vida [...]” (GEERTZ, 1989).

Brincar não é uma prerrogativa humana, como afirma Oliveira (2000, p. 7). Até os animais usufruem o brincar como um fenômeno de descoberta e constituição de mecanismos de relação com mundo e consigo próprio. No caso da espécie humana, o brincar possui um sentido *no* e *para* o momento vivido. É uma condição indispensável de humanização. Pois dele deriva o ato de consolidação da abstração em função da articulação da ludicidade. E, da consolidação da abstração, diretamente se depende o ato de apreensão do conhecimento e da instituição da visão de mundo, de homem e de sociedade.

O brincar e a infância guardam em si os primeiros indícios que constituirão as regras sociais e morais. E que, portanto, definirá os papéis e as funções pelas quais os sujeitos se perceberão como tais e auto-aceitarão suas condições de existência social.

Independentemente do grupo social que viva a infância, é nela que estão as bases de formação da autonomia, individualidade e esquemas de sociabilidade. Segundo Oliveira (2000), é na infância que se aperfeiçoa e se especializa a natureza humana de viver ou de constituir-se em processos que deflagram, progressivamente, as ações em que se aprende a viver.

Parte de nosso objetivo com essa abordagem teórica sobre a infância é também atentar para a contextualização do processo de aculturação pelo qual as crianças africanas passaram ao longo da história, e continuam passando as crianças afro-descendentes no Brasil, pelo silenciamento e omissão educacional em questões que devem ser fundantes para a compreensão da formação social do povo brasileiro; um país conhecido internacionalmente

por sua constituição multirracial e multicultural. Porém, vivemos em uma sociedade com valores eurocêntricos, o que tem denotado uma imensa lacuna cultural para o nosso povo, assim, como para outros povos que passaram pelo processo de escravização.

Em relação à contextualização educacional feita acima, consideremos os propósitos trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 42-43):

A Antropologia caracteriza-se como o estudo das alteridades, no qual se afirma o reconhecimento do valor inerente a cada cultura, por se tratar daquilo que é exclusivamente humano, como criação, e próprio de certo grupo, em certo momento, em certo lugar. Nesse sentido, cada cultura tem sua história, condicionantes, características, não cabendo qualquer classificação que sobreleve uma em detrimento da outra.

A educação praticada no Brasil foi historicamente pautada em uma realidade criada pelos moldes de uma cultura eurocêntrica. Considerando este fato, desdobraremos as formas pelas quais a cultura dominante subjugou e reprimiu toda e qualquer manifestação da cultura africana, por considerarem-na inferior, primitiva e menos relevante para a memória cultural do país.

Como exemplo dessas omissões, podemos citar a capoeira, com suas origens africanas, tradição de negros bantos, originários de Angola que se caracterizava como meio de resistência e luta. Também e as religiões afro-brasileiras, como o candomblé, o tambor de mina e outras (CASCUDO, 1972), servem para exemplificar algumas formas de representações culturais e religiosas negras, através das quais é possível de se fazer a manutenção e a construção identitária, e que; por conseguinte, são reiteradamente discriminadas e marginalizadas (SALLES, 2004).

Hassimi O. Maiga⁶ tem desenvolvido um trabalho de esclarecimentos acerca dos esquemas de silenciamento ou negação da cultura africana dentro das estruturas de vida e relações em espaços culturalmente dominantes. Ele tem destacado o processo de aculturação como um dos principais elementos de anulação progressiva de valores e ideais balizados pela diferença, além de abordar o desconhecimento de aspectos importantes da cultura africana e como estes traços culturais poderiam modificar suas vidas e visão de mundo, que se constituíram profundamente arraigados pela cultura ocidental.

A herança de estruturas familiares fortemente sedimentadas foi levada ao conhecimento dos alunos, que por sua vez possuíam problemas diversos em seus núcleos familiares, que passavam por processos de desestruturação depois da morte de seus genitores.

⁶ Malês, professor da Southern University, em New Orleans, leciona francês e língua e cultura songhay para acadêmicos afro-americanos.

Ao abordar esta temática em suas aulas o Professor Maiga relata o grande impacto sofrido pelos alunos afro-descendentes ao comparar a cultura familiar africana com suas realidades: “Na *Southern University*, em *New Orleans*, incorporei o conhecimento do pensamento e da herança cultural africana em meus cursos. Essa apresentação demonstra porque é imperativo lecionar a partir dessa perspectiva” (MAIGA, 2002, p. 71-72).

Um dos fatores que causaram grande impacto nos alunos foi a constatação que a cultura africana é includente e não excludente, visto que há uma preocupação com a coletividade e não com a individualidade. A competição e o individualismo não são tão valorizados, e um exemplo prático desse traço cultural é o fato de os africanos evitarem falar na primeira pessoa por soar arrogante (MAIGA, 2002, p. 72).

Outra constatação dos alunos foi a inexistência de certas palavras no vocabulário songhay, fato que aguçou a curiosidade dos alunos e gerou conclusões contundentes a respeito da diferença cultural. Um exemplo é a inexistência da palavra orfanato na língua songhay, pois:

Falar como dizer orfanato em minha língua nativa nos levou a uma discussão das maneiras de cuidar das crianças, e eu disse aos alunos que não havia nenhuma palavra para essa instituição em minha língua nativa. Frequentemente, eu tinha que parar de ensinar a língua e falar francamente com os alunos a respeito de sua herança cultural (MAIGA, 2002, p. 73).

Fato esse que é estabelecido pela inexistência de práticas sociais de abandono de crianças em determinadas culturas africanas. Abandonar uma criança não é só um fato inexistente na cultura songhay, como uma ação inimaginável para os padrões de conduta e formação étnica daquele povo. Maiga, em seu curso de francês e língua songhay, tem dado destaque à cultura na formação identitária dos povos, de seus sistemas sociais e, por conseguinte, de sua linguagem como produto do ideal de vida e organização social. É salutar que esta discussão sobre a infância de negros e negras possa ser também entendida a partir dos duplos sentidos da aculturação.

Os estudos da língua e da cultura songhay pelos acadêmicos afro-americanos de *Southern University*, em *New Orleans*, tiveram um alcance para além do universo de sala de aula, havendo registros na experiência relatada pelo Professor Maiga de mudanças, inclusive estruturais, nas famílias de muitos alunos; dada a perspectiva de relação que começou a ser vivenciada em função do conhecimento dos ideais de formação identitária e cultural fora dos condicionantes homogeneizadores.

Sobre esta situação Kabengele Munanga ressalta em sua obra “Negritude: usos e sentidos” (1988, p. 27), as tentativas de assimilação dos valores culturais do branco que tem através do processo de aculturação, a imposição da língua alienígena como diretriz de dominação da ideologia colonial:

O rompimento das fronteiras de assimilação acontecerá pelo domínio da língua colonizadora. Por isso, todo povo colonizado sempre admirou as línguas invasoras, que achava mais ricas do que a sua. Num grupo de jovens africanos de qualquer país de seu continente, aquele que se expressava bem e tinha o controle da língua não materna (francês, inglês, ou português) era muito respeitado. Quantas vezes escutamos a expressão: “tome cuidado com ele; é muito inteligente, fala francês como um branco”. Muitos africanos alienados deixaram até de falar suas línguas em casa com os familiares. Outros enviavam após as independências de seus países, os filhos pequenos à Europa ou aos Estados Unidos, para lhes permitir, sem atraso, a prática da língua francesa ou inglesa.

A negação de aspectos culturais de um povo, como por exemplo, a língua, constitui-se em agressão a esta cultura, buscando inferiorizá-la e neutralizá-la em sua possibilidade de influência cultural no espaço em que se encontra, esvaziando-a de seus sentidos através da imposição arbitrária do universo cultural e identitário do colonizador, o caracterizando como o único possível.

Segundo o intelectual africano Cheikh Anta Diop (1981, p. 147), “a identidade cultural de qualquer povo corresponde idealmente à presença simultânea de três componentes: o histórico, o linguístico e o psicológico.” Sobre a situação de dificuldade de preservação identitária dos africanos e afro-descendentes pelo componente linguístico, Kabengele Munanga reforça a teoria de Cheik Anta Diop, argumentando que:

Esta situação ainda hoje persiste dentro do quadro das seqüelas da colonização. É suficiente que alguém tenha estado dois anos nos Estados Unidos, ou em Londres, preparando um Mestrado ou um Doutorado, para na volta ao seu país mesmo o famoso francês não valer mais nada. Cidadão e cidadã falam, daqui por diante, o inglês, mais importante para as relações mundanas, a documentação científica etc., esquecendo-se da sua língua original, que não será conhecida por seus filhos (MUNANGA, 1988, p. 28).

Compreendo que a história de vida do intelectual Kabengele Munanga em sua aldeia e com seus patrícios, tem grande relevância para o homem e o intelectual engajado e crítico que veio a se tornar posteriormente, principalmente em relação às pesquisas sobre os povos que sofreram com a colonização e com a relação patriarcal e senhorial com os colonizadores; além dos preconceitos e estigmas que recaíram sobre os colonizados. A seguir focalizaremos sua formação educacional.

2.2 UM INTELLECTUAL ENTRE TRÊS CONTINENTES

No ano em que Kabengele Munanga nasceu seu irmão mais velho era estudante em um pequeno seminário de padres católicos. Houve nessa época uma outra história bastante curiosa. Havia uma restrição em relação à idade das crianças para que pudessem obter acesso à escola. As crianças só poderiam iniciar os estudos se tivessem até oito anos de idade. Sabendo disso e que seu irmão estava com a idade de dez anos, o irmão de Kabengele falsificou sua idade para que pudesse ser aceito na escola.

A atitude de seu irmão foi sem dúvida definitiva para seu futuro educacional e acadêmico, sendo assim, Munanga (2008, p. 1) depõe:

Só pude descobrir a verdade em 2001 quando fui visitá-lo depois de mais de vinte anos no Brasil. De fato, entrei na escola pela primeira vez em 1950, com a idade oficial de oito anos e idade verdadeira de dez anos. Imagine se ele não tivesse falsificado a minha idade! Acho que não teria estudado e não me teria tornado professor universitário para formar outros mestres e doutores neste Brasil.

Na pré-escola Kabengele foi alfabetizado na língua materna (tshiluba, falada hoje por cerca de doze milhões de congoleses da República Democrática do Congo), começou a estudar a língua francesa, língua oficial de dominação e colonização entre os doze e treze anos de idade. Essa língua era obrigatória para a administração pública colonial e também para o ensino a partir do 6º ano da escola primária até o 2º e 3º grau. Era obrigatório dominá-la perfeitamente para poder estudar e exercer profissões com remuneração durante o período da colonização. Ainda hoje, o francês se mantém como língua oficial e nacional (MUNANGA, 2008).

Segundo Munanga (1995, p. 35), “a colonização belga é considerada, de acordo com a documentação, como a mais cruel e a mais brutal de todas na África negra”. O percurso da vida acadêmica de Kabengele Munanga fora marcado por uma grande complexidade de fatores nos quais seu país estava envolvido. O contexto colonial encerrava vários conflitos motivados pelo anseio do povo para a obtenção da libertação da colônia e a consequente independência política.

A desigualdade racial, uma das características da sociedade colonial, impregnou toda nossa formação primária e secundária e, conseqüentemente, marcou direta ou indiretamente nossa formação superior. Esta, apesar de iniciada e concluída após a independência política, foi realizada numa universidade que conservava ainda fortes traços paternalistas e neo-colonialistas como se podia constatar pelo relacionamento entre alunos e professores, escolha e orientação bibliográficas

caracterizadas pela exclusão de certos autores que não se encaixavam no pensamento e na ideologia colonialistas (MUNANGA, 2000, p. 3).

Desde a mais tenra idade, Kabengele esteve em contato com o problema da discriminação racial que assolava o país em que nasceu, visto que eram uma colônia européia e as formas de tratamento entre colonizadores e colonizados portavam a marca senhorial da dualidade superioridade-inferioridade, que influenciava as relações sociais nos mais variados espaços. Diante deste quadro, a questão racial surge em alguns dos ambientes de socialização de forma marcante, visto que esses ambientes foram a escola e a universidade.



Mapa 2 - República Democrática do Congo

Fonte: www.worldmapfinder.com. Acesso em: 06 jan. 2009

A escola surge na biografia de Kabengele de forma fundamental, visto que a repercussão de uma sociedade onde as diferenças raciais estavam também atuantes no contexto educacional, corroborou para sua compreensão da existência de relações raciais desiguais, o que viria de fato marcar seus estudos, pesquisas e opções acadêmicas futuras.

A escola primária era inteiramente entregue ao monopólio dos missionários católicos e, excepcionalmente, protestantes, compreendia sete anos de formação baseada principalmente no ensino dos elementos das religiões cristãs como a Bíblia, o catecismo, o Testamento e a liturgia; na higiene, no cálculo e noções de língua francesa. Somente a alfabetização era feita em ciluba, a língua materna no Congo, porém a partir do segundo ano primário, começava-se a ensinar as primeiras noções de língua francesa. A esse respeito Munanga (2000, p. 3) afirma: “O objetivo era possibilitar ao aluno o domínio dessa língua, depois de quatro ou cinco anos, para poder enfrentar o ensino secundário totalmente ministrado nela”.

Fica claro desta feita, que o currículo sendo trabalhado com a preponderância da língua da metrópole, possibilita ao colonizador a manutenção de uma identidade belga na colônia, onde neste caso a língua atua como um fator de dominação e subjugação, proporcionando a afirmação da identidade européia, negando a identidade africana dos congolese. A respeito destes aspectos da colonização africana, Albert Memmi (2007, p. 125) afirma que:

Constantemente confrontado com essa imagem de si mesmo que é proposta, imposta, não apenas nas instituições, mas em todo contato humano, como ele poderia não reagir? Ela não lhe pode ser indiferente, colada a ele, como um insulto que voa com o vento. Ele acaba reconhecendo-a, tal como um apelido detestado, mas transformado em sinal familiar. A acusação o perturba e o inquieta na mesma proporção em que admira e teme seu poderoso acusador. Será que este não tem uma certa razão? Murmura. Será que não somos mesmo culpados? Preguiçosos, já que temos tantos ociosos entre nós? Medrosos, já que nos deixamos oprimir? Desejado, difundido pelo colonizador, esse retrato místico e degradante termina, em certa medida, por ser aceito e vivido pelo colonizado. Ele ganha assim certa realidade, contribuindo para o retrato real do colonizado.

A imposição ideológica do colonizador através das instituições, como atesta Memmi (2007), funciona como meio de legitimação da superioridade da classe dirigente através da imposição de seus valores culturais e lingüísticos aos colonizados, atribuindo o papel social de subalternidade ao qual devem conformar-se e aceitar, visto a “inquestionável” superioridade dos colonizadores perante os povos colonizados; os obrigando a aceitar sua condição de oprimidos, pautados por relações maniqueístas de superioridade-inferioridade. Para a melhor compreensão deste contexto, atentemos para o que escreve Frantz Fanon sobre as imposições ideológicas da colonização:

Todo povo colonizado - isto é, todo povo no seio do qual originou-se um complexo de inferioridade, devido ao extermínio da originalidade da cultura local - tem como parâmetro a linguagem da nação civilizadora, ou seja, a cultura da metrópole.

Quanto mais afastado o colonizado estiver da sua selva, mais facilmente absorverá os valores culturais da metrópole. Quanto mais ele rejeitar sua negritão e a selva, mais branco ele será (FANON, 1983, p. 18).

Torna-se praticamente inevitável associar a grande parte da obra de Kabengele Munanga voltada ao estudo da construção da identidade negra a esse quadro colonial em que a identidade dos africanos e seus descendentes foi negada, em seus próprios países, ou na diáspora, quadro este tão presente durante toda sua infância e juventude; e que teria posteriormente influência determinante em seus estudos.

É relevante ressaltar o estabelecimento de uma relação muito próxima entre questões antropológicas e educacionais, visto que elas se confundem, ao estarem interligadas por um sistema que busca continuamente a afirmação de uma matriz cultural e o silenciamento de outra, supostamente menos relevante e marginal. Para esclarecer estes aspectos educacionais no Congo, o depoimento de Kabengele Munanga (2000, p. 4):

Dentro desse contexto colonial ingressávamos no colégio interno *Saint Joseph* dos padres *Josephites* em 1956, para submetermo-nos a uma formação de sete anos chamada “Humanidades Modernas”, em língua francesa que ainda mal dominávamos, pelo menos nos primeiros anos do colégio. Além do estudo da religião, peça ideológica fundamental no ensino colonial, todas as matérias hoje ensinadas nos colégios contemporâneos estavam aí representadas embora em grau inferior comparativamente às escolas reservadas aos filhos dos colonizadores.

Apesar de as escolas frequentadas pelos africanos possuírem um currículo equivalente ao currículo praticado nas escolas frequentadas pelos filhos dos colonizadores, ficava claro a diferença de nível existente entre estes currículos, visto que, a forma como as disciplinas eram trabalhadas entre os belgas, possuía o caráter e o objetivo de prepará-los para o ensino superior e não ao ensino profissional; ou formação de mão-de-obra, como era feito com os congoleses.

Matemática, História, Geografia, Desenho e a Música, também estavam presentes nas escolas frequentadas pelos colonizados, porém, o uso do currículo como instrumento ideológico e como via de reprodução de poder e dominação ficava evidente. Sobre estes aspectos da educação praticada na República Democrática do Congo, nos reportamos às reflexões de Bourdieu e Passeron (1975, p. 25):

Definindo-se tradicionalmente o “sistema de educação” como conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua

função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força.

Nos currículos praticados nas escolas dos colonizados, a História ensinada não era a História da África, ou a História do Congo, era a História da Europa e com bastante relevância para a História do país colonizador, no caso do Congo estudava-se a História da Bélgica. Da mesma forma ensinava-se a Geografia, visto que para obter a aprovação e altas médias nos exames era necessário conhecer habilmente o relevo, questões climáticas, as populações e a economia européia. Aspectos relevantes da Geografia africana eram secundarizados.

A não adequação dos congoleses a estes sistemas educacionais e linguísticos que eram recorrentemente legitimados e institucionalizados pelo currículo, significava a exclusão subjetiva e objetiva das pretensões de especialização educacional, técnica e profissional no Congo Belga na década de 1950. A estrutura educacional servia, portanto, aos interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes situadas nas relações de força. “essas ações pedagógicas tendem a reproduzir a estruturação da distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social” (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 25).

Neste período (1959-1960), o Congo passou por um momento histórico e político muito conturbado e que viria a afetar o país de um modo geral. As manifestações pró-independência cresciam por todo o país tornando o clima tenso e suscetível a conflitos e confrontos entre etnias⁷ diferentes, que manipuladas pelo colonizador tornaram-se rivais. Dividindo as etnias, os belgas viam uma maneira de enfraquecer as resistências e assim continuar no poder.

Sobre esta situação de conflito, Kabengele relata: “Nossos colegas e amigos de classe, de refeitório e de dormitório se tornaram inimigos em nome das diferenças étnicas, cuja

⁷ Dr. Kabengele Munanga na Palestra: **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**, proferida no 3º Seminário nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, em 05/11/03, afirma que: Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e especial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoas que têm um ancestral em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. O conteúdo de raça é morfo-biológico e o de etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

consciência não tínhamos até então e que o administrador colonial e os políticos locais iriam forjar no bojo dessa contestação de dominação colonial” (MUNANGA, 2000, p. 4).

As tensões no país existiam entre dois grupos étnicos numericamente importantes, os *baluba* e os *bena lulu*. Houve hostilidade entre os alunos, o que obrigou os padres a fecharem o colégio, somente alguns meses antes da independência concedida a 30 de junho de 1960. No período da conquista da independência Kabengele Munanga com dezoito anos de idade, ainda não tinha consciência de que pertencia a um grupo étnico chamado *luba* e dos aspectos conjunturais e ideológicos de manipulação.

De 1960 a 1961 ficamos sem freqüentar a escola por conta dos conflitos étnicos. Em 1961 fomos para *Léopoldville*, atual Kinshasa, capital da República do Congo, para finalizar nossa formação secundária abandonada à metade, por causa das hostilidades que marcaram a independência. Como não havia colégios suficientes fomos obrigados a entrar numa escola técnica, dita *École Sociale*, destinada a formar técnicos de serviço social. Em 1964, terminamos então nossa formação secundária, recebendo um diploma de “Técnico Social” (MUNANGA, 2000, p. 5).

Kabengele foi então diplomado como técnico social, porém, o curso não lhe permitia o acesso à Universidade, visto que a destinação do mesmo era a formação de mão-de-obra operária e não se constituía como pré-requisito de ingresso ao Ensino Superior. Seu grande sonho e sua grande ambição era tornar-se professor, tal qual, alguns de seus professores a quem tanto admirava e considerava como modelos a serem seguidos. Sobre este contexto educacional imposto aos colonizados africanos e sobre as imposições do sistema de ensino oferecido aos congolese, recorreremos ao pensamento de Bourdieu e Passeron (1975, p. 173-174):

Um sistema de ensino conforme as normas da ideologia tecnocrática pode, pelo menos tão bem quanto um sistema tradicional, conferir à raridade escolar que ele produz ou decreta pelo diploma uma raridade social relativamente independente da raridade técnica das capacidades exigidas pelo posto ao qual o diploma dá legitimidade de acesso: não se compreenderia de outra maneira que tantos postos profissionais pudessem ser ocupados, a títulos diferentes e com remunerações desiguais, por indivíduos que (na hipótese mais favorável à fiabilidade do diploma) só se diferenciam pelo grau em que foram consagrados pela escola.

No contexto congolês, a partir do pensamento de Pierre Bourdieu, podemos interpretar as reais facetas de imposição de um sistema de ensino moldado para o alcance dos objetivos e do sucesso da ideologia do colonizador belga. Consideremos que a limitação imposta ao acesso a títulos escolares que permitissem o ingresso no ensino superior, levaria os africanos a ocupar primordialmente posições sociais subalternas; delimitadas pelo nível escolar a que

tinham acesso, estando assim legitimados a ocupar posições inferiorizadas na hierarquia social e profissional.

Não podemos deixar de ressaltar aspectos raciais que marcavam a compreensão das reais necessidades e possibilidades de acesso ao ensino superior, visto que o ingresso às universidades, além de possuir o contexto ideológico de subjugação dos colonizados, os relegando a posições profissionais inferiorizadas, continha também embutidas questões de cunho racial, como afirma Kwame Anthony Appiah (1991). Buscava-se, portanto, imputar ao negro africano uma deficiência cognitiva que não permitia a ele o acesso a níveis mais elevados de ensino.

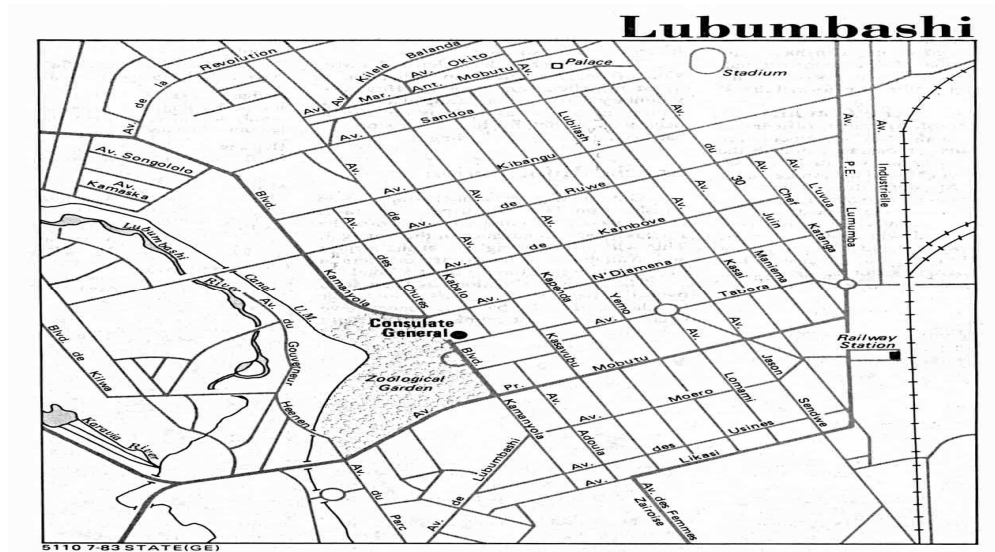
Para Appiah (1991, p. 34), “muitos de nós somos incapazes de abandonar crenças que desempenhem um papel de justificação das vantagens especiais que auferimos de nossas posições na ordem social, vantagens conferidas em virtude de sua raça.” Assim não há o interesse em compreender que o acesso ao nível superior depende de um ensino de qualidade que prepare o candidato para o alcance deste objetivo.

Em muitos casos nos deparamos com o acesso às universidades quase monopolizado por candidatos oriundos de escolas particulares, ou com melhores níveis de ensino. Porém, a interpretação racista desse fato prefere crer que o acesso diferenciado entre brancos e negros se dá por questões raciais, visto que os brancos segundo uma pseudoteoria, seriam mais bem dotados intelectualmente e não apenas mais bem preparados. Tal concepção atua como outras teorias racistas, como por exemplo, as do século XIX (MUNANGA, 1988, p. 19) hoje já rechaçadas pelas ciências naturais e sociais.

As muitas adversidades para o acesso ao tão sonhado ensino superior, fizeram com que Kabengele Munanga naquele momento se deparasse com duas possibilidades para que pudesse, enfim, ingressar na universidade: ou fazia um ano preparatório chamado pré-universitário, ou submetia-se a um exame de seleção chamado *exame de maturidade*. Optou pela segunda, e submeteu-se a uma prova considerada bastante difícil naquele contexto. Sobre esta época Munanga (2000, p. 5-6), relembra: “Felizmente, entramos na lista dos quatro classificados, entre os mais de cem concorrentes. Assim, pudemos fazer nossa inscrição no primeiro ano de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Oficial do Congo em *Elizabethville*, atual *Lubumbashi*”.

Antes de tratar da formação universitária de Kabengele, é importante citar nesta biografia uma experiência de pesquisa de campo que teve entre a conclusão da escola

secundária e o início de sua formação universitária. Ao concluir o ensino técnico, fez a inscrição para um estágio de dois meses na Universidade de *Louvanium*, a mais importante do país na época.



Mapa 3 - Cidade de Lubumbashi, sede da Universidade Oficial do Congo

Fonte: www.worldmapfinder.com. Acesso em: 06 jan. 2009

Depois de duas semanas de treinamento na aplicação do questionário, foi colocado à disposição do Prof. Alf Schwarcs como auxiliar de pesquisa sobre o êxodo rural na cidade de Léopoldville. A pesquisa era considerada sociológica pelo autor do projeto e era dominada por fatores culturais de ordem tradicional. Do questionário sociológico, Kabengele passava espontaneamente e de modo não intencional a um contato individual e descontraído sobre as vidas dos imigrantes.

Assim ressalta: “conversávamos sobre o contexto cultural dos imigrantes, sobre as histórias de suas vidas e os motivos que os obrigavam a deixar as aldeias para irem à cidade, também acerca dos mecanismos de solidariedade clânica e étnica etc.” (MUNANGA, 2000, p. 6).

A partir desse trabalho, a Antropologia passou a ocupar as inquietações intelectuais e despertar a vocação científica de Kabengele para uma atuação mais eficaz na sociedade em que estava inserido, tomando a ciência como meio para o alcance deste objetivo. Em uma pesquisa em que deveria ser um simples aplicador de questionários, torna-se sem a

consciência plena, um etnógrafo, tendo seu primeiro contato com a pesquisa de campo, o que veio a influenciar definitivamente seus primeiros passos como antropólogo.

Naquela época não tínhamos nenhuma leitura antropológica, nem teórica, nem monográfica. A intuição, a nossa sensibilidade no relacionamento com os entrevistados e a paciência, foram os únicos recursos nessa pesquisa cujos resultados pertenceram ao autor do projeto, o Dr. Alf Schwarz, atualmente Professor Titular da Universidade Laval no Canadá e que mais tarde tornou-se um amigo (MUNANGA, 2000, p. 6).

No depoimento a seguir, Kabengele Munanga (2000, p. 8) relata um relevante fato que marcou para sempre sua vida e trajetória acadêmica, a descoberta da Antropologia e o desvelamento de um objetivo: tornar-se antropólogo.

Em 1964 terminei o ensino médio e fui estudar em Elisabethville (atual Lubumbashi), segunda cidade do país, onde ficava a única universidade oficial denominada Universidade Oficial do Congo. Me matriculei em Ciências Sociais, onde acabei me formando em Antropologia Cultural e Social. Aliás, fui o primeiro antropólogo formado por aquela universidade. Comecei o curso sozinho, com professores visitantes que vinham da Bélgica, França e Estados Unidos para dar aula a um único aluno inscrito no curso de Antropologia.

Em 1964, Kabengele começa então a cursar o primeiro ano da faculdade, no Departamento de Ciências Sociais, Políticas e Administrativas. Os dois primeiros anos foram marcados por disciplinas gerais introdutórias à Sociologia, às Ciências Políticas, a Antropologia, à Linguística Geral, a Filosofia, à Estatística, à Matemática, à História Social, à História da África, ao Direito Tradicional etc.

Foi exatamente nesse período que começou a se familiarizar com os grandes nomes e clássicos da Sociologia, da Antropologia e das Ciências Políticas e assim, sua vocação de antropólogo cada vez mais aguçada, por conta das leituras e da identificação pessoal com os temas tratados por antropólogos como Claude Lévi-Strauss (MUNANGA, 2000).

Kabengele já demonstrava na universidade um grande interesse pela Antropologia das populações africanas, o que não era muito comum naquela época. Era considerado peculiar seu interesse pela Antropologia, que era muito pouco popular na universidade, visto que era o único aluno desta ciência naquela instituição e também o único a demonstrar interesse em relação à Antropologia das populações africanas; o que causava estranheza aos outros estudantes que a consideravam inferior aos outros cursos e disciplinas.

Com a formação do antropólogo se somam as matérias de base já ensinadas nos dois anos de Ciências Sociais e Políticas, esse tempo era suficiente para que fosse

completada a formação com disciplinas específicas e profissionalizantes como: Teorias Antropológicas, Antropologia Física, Arqueologia Geral, Arqueologia da bacia do Congo, Literatura Africana, Etnografia da África, Etnografia do Congo, etc. O terceiro ano foi consagrado à pesquisa de campo e à elaboração de uma monografia, defendida publicamente perante uma banca examinadora, composta por três membros com o título mínimo de doutor (MUNANGA, 2000, p. 7).

Após sua defesa, Kabengele Munanga obtém o título de licenciado em Antropologia africana, que lhe dava direito à inscrição ao doutorado nos sistemas de ensino francês, belga e norte-americano, pois a essa licenciatura era conferido o mesmo *status* do mestrado enquanto título acadêmico nesses respectivos países.

É relevante citar que mesmo após a independência do Congo, a universidade continuava a ser uma instituição de cunho colonial. Essa conclusão pode ser tirada tomando por base o currículo adotado, assim como a bibliografia, as orientações teóricas, o corpo docente e as relações estabelecidas entre estes e os discentes que mantinham características senhoriais. Neste quadro os autores marxistas, assim como o próprio Marx, o materialismo histórico, ou o dialético não faziam parte do currículo nas Ciências Humanas.

Sobre esse contexto Munanga (2000, p. 8) afirma:

Nossos professores de Antropologia eram todos formados no pensamento funcionalista da escola anglo-saxônica. Segundo eles, a terminologia do parentesco e suas múltiplas funções eram uma ginástica intelectual importantíssima e quem não a dominasse totalmente não poderia ser um bom antropólogo. O estruturalismo era uma sofisticação desnecessária, além de ser muito difícil para a cabeça do único negro estudante de Antropologia naquela Universidade e naquela época, pensavam eles.

O resultado desta realidade universitária da época, é que Kabengele Munanga concluiu sua formação sem ter tido contato pelos estudos e leituras obrigatórias com o estruturalismo e o materialismo histórico, assim, conclui seu pensamento: “Foi-nos, portanto, aconselhada a leitura de *Les structures elementaires de la parenté*⁸, de Claude Lévi-Strauss na confecção da nossa monografia intitulada: *Structure et fonctionnement de la parente dans um village Luba-Kasai*⁹ (MUNANGA, 2000).

Formado em Antropologia em 1969, defendeu publicamente sua monografia, obtendo o conceito máximo, denominado de *Grande distinction*¹⁰, conceito herdado da tradição acadêmica belga. Nesta época havia também a tradição de contratar os alunos que se

⁸ Leia-se em língua portuguesa: “As estruturas elementares de parentesco”.

⁹ Leia-se em língua portuguesa: “Estrutura e funcionamento do parentesco em uma vila Luba-Kasai”.

¹⁰ Leia-se em língua portuguesa: “Com louvor”.

distinguiam pelo excelente desempenho universitário e pela grande qualidade de suas monografias sem, contudo se fazer necessária a aprovação em concurso público.

Kabengele Munanga iniciou assim em 1969 sua carreira na docência de nível superior. Começou imediatamente sua carreira acadêmica como assistente (equivalente ao auxiliar de ensino nas universidades brasileiras) no departamento de Antropologia Africana. A Antropologia na época (pós-independência) não era bem vista no Congo por ser considerada uma ciência colonial. Em setembro do mesmo ano, Kabengele saiu para fazer a pós-graduação na Universidade Católica de Louvain, na Bélgica.

Kabengele recebeu uma bolsa de estudos para cursar a Pós-Graduação na Bélgica, visto que havia naquela época a política de concessão de bolsas para estudantes da antiga colônia. Teve como orientador o Dr. Albert Maesen, chefe do departamento de Antropologia no Museu Real da África Central em Tervuren, Bruxelas.

[...] antes de viajarmos para a Bélgica, já tínhamos escolhido o objeto de pesquisa para nosso projeto de Doutorado, e fomos ao campo para um contato preliminar com nosso universo de pesquisa. A escolha caiu sobre os Basanga de Shaba pelas seguintes razões: já nos últimos dois anos, como aluno de Antropologia, tínhamos contribuído junto ao Prof. Dr. André Coupez, lingüista belga, na confecção de um dicionário sobre o *kisanga*, a língua daquela população. Durante este tempo tivemos a oportunidade de nos familiarizarmos com alguns elementos de sua cultura e de seu sistema de pensamento, através das categorias lingüísticas e lexicais (MUNANGA, 2000, p. 9).

A familiarização com a cultura deste grupo étnico foi determinante para a escolha do objeto de pesquisa de Kabengele para seu doutoramento. Queria saber como uma sociedade cujo território estava inteiramente situado na cintura das minas de cobre, portanto, mais exposta ao êxodo rural, estava reagindo ao processo de desenvolvimento e urbanização. Estava enfim, interessado em pesquisar os processos de mudanças naquela sociedade.

Seu contato preliminar durou apenas três meses, durante os quais foram tomadas, rapidamente, algumas notas sobre as genealogias e o sistema de parentesco, sobre a vida social, política, econômica e religiosa. Com essas notas na pasta, embarcou para a Bélgica, em setembro de 1969. Sobre sua pesquisa de doutoramento Kabengele relata:

Começamos o trabalho com um levantamento bibliográfico mais amplo, cobrindo todas as populações do sudeste da região da Katanga, além da bibliografia propriamente Basanga. Como nosso orientador era um especialista da cultura material e da arte negro-africana, fizemos também um curso de dois semestres nesse campo, dentro desse próprio Museu. As pesquisas que realizamos para esse curso deram origem a um artigo intitulado “O propósito das artes plásticas na África negra”, publicado na revista **Zaire-Afrique**, em 1974. O curso e a pesquisa foram seguidos por um estágio sobre o acervo do Museu Real da África Central, na

tentativa de entender o trabalho do antropólogo dentro do Museu (MUNANGA, 2000, p. 10).

No ano de 1971, seu orientador considerando suficiente o nível da pesquisa bibliográfica, o aconselhou a retornar à pesquisa de campo. Kabengele nesta época já se sentia mais preparado para um trabalho de campo em profundidade, porém, seu projeto original sobre os processos de mudanças já não podia mais ser concluído, visto que alguns fatores o fadariam à inconclusão. Não havia pesquisas suficientes, assim como bibliografia sobre os *Basanga* de *Shaba* e também se deparou com a falta de referências históricas sobre como se operavam tais mudanças.

Com a apresentação de um quadro desfavorável para a realização do projeto original Kabengele, juntamente com seu orientador decide estudar somente os aspectos socioeconômicos e político-religiosos do contexto cultural dos *Basanga*, adiando para uma pesquisa posterior estudar os fenômenos de mudança, pois para saber o que mudou era necessário conhecer a história anterior aos processos de modificação.

Segundo Munanga (2000, p. 11): “Não foi permitido nosso reingresso às universidades belgas. Ficamos durante três anos esperando uma oportunidade, assumindo, entretanto, nosso cargo de docente na Universidade Nacional da atual República Democrática do Congo”. Quando voltou ao Congo para realizar sua pesquisa de campo na região sudeste do país, no grupo étnico *Basanga* de *Shaba*, a bolsa de estudos foi cortada por questões políticas suscitadas pela ditadura militar que imperou no Congo por trinta e três anos.

Kabengele demonstra a partir de sua assertiva as dificuldades pelas quais passou durante o período de ditadura militar, no contexto pós-independência da República Democrática do Congo, visto que muitos tiveram que ser enfrentados para o desenvolvimento de seus estudos. As perseguições e as prisões causadas por diferenças étnicas e políticas, que estavam no centro deste período histórico naquele país africano, terão seus desdobramentos tratados na subseção seguinte.

2.3 A “DESCOBERTA” DO BRASIL: MARCO DIVISOR NA VIDA ACADÊMICA DO INTELLECTUAL KABENGELE MUNANGA

No ano de 1969, Kabengele Munanga lecionou Antropologia Social e Cultural na Universidade Oficial do Congo em Lubumbashi (República do Congo). De 1971 a 1975, Kabengele Munanga atuou como docente na Universidade Nacional do Zaire, lecionando

Antropologia Geral no *campus* de Lubumbashi (República do Zaire). Em 1973, o professor brasileiro Fernando Augusto Albuquerque Mourão esteve naquela instituição de ensino superior para proferir uma conferência sobre “Influências africanas na cultura brasileira”. Esta estada do professor Fernando Augusto proporcionou a troca de idéias com Kabengele e neste momento surgiu a cogitação da possibilidade da conclusão do doutoramento no Brasil.

O objetivo a ser alcançado por Kabengele Munanga desde então, seria a conclusão de seu doutoramento na Universidade de São Paulo. O objetivo enfim se tornaria realidade quando dois anos depois, em 1975, Kabengele chega à cidade de São Paulo. Em agosto deste mesmo ano começa a cursar algumas disciplinas do Programa de Pós-Graduação da USP. O nosso autor, porém, se deparou com um outro problema: a língua portuguesa, que não dominava e que necessitava conhecer com fluência para que pudesse cursar as disciplinas, ler a bibliografia, compreender as aulas, debater e fazer os trabalhos obrigatórios.

A adaptação à língua portuguesa exigiu esforço e dedicação, devemos considerar que se trata de uma situação enfrentada pela maioria dos imigrantes, que precisam se adaptar à vida, à língua e à cultura do país para o qual estão imigrando. Kabengele procurou superar tais dificuldades estudando bastante, lendo em língua portuguesa e participando de cursos de português ofertados pela própria Universidade de São Paulo. Sobre este período Kabengele fala sobre seu orientador:

O Prof. Dr. João Baptista Borges Pereira, a quem estaremos sempre gratos, teve a generosidade de nos aceitar como orientando sem nos conhecer. Mais tarde ao ler nossa monografia sobre: “Estrutura e funcionamento do parentesco numa aldeia Luba-Kasai”, trabalho que, segundo seus comentários, correspondia àqueles de mestrado na Universidade de São Paulo, aceitou que apresentássemos apenas a tese de doutoramento. Os comentários feitos por outros professores a respeito do nosso desempenho nas disciplinas de pós-graduação corroboraram a imagem positiva que já se fazia através da leitura de nossa monografia (MUNANGA, 2000, p. 12).

A transferência de Kabengele para o Brasil representou, portanto, um marco divisor em sua carreira acadêmica, visto que foi o começo do distanciamento da Antropologia praticada nos sistemas de ensino colonialistas no Congo e na Bélgica. No Brasil, ao contrário do que acontecia nos países citados, se praticava uma Antropologia mais dinâmica, onde se fazia presente um discurso mais caloroso e emocional, em síntese, uma Antropologia engajada, ao passo que anteriormente teve contato com uma Antropologia funcionalista¹¹.

¹¹ Ao se referir à Antropologia praticada nas universidades belgas, Kabengele Munanga ressalta o caráter ideológico que marcava a prática daqueles professores europeus nas universidades africanas. O enfoque dado à

Sobre os aspectos da vida pessoal de Kabengele neste período em que se transfere definitivamente para o Brasil, João Baptista Borges Pereira (2008, p. 1) relembra: “ao retornar ao Brasil, já viúvo e pai de quatro filhos, casou-se com a psicóloga Irene, brasileira de ascendência italiana, com quem seu quinto filho, que hoje cursa pós-graduação em Antropologia na Unicamp”.

Os relacionamentos interpessoais, principalmente o praticado entre professores e alunos, causaram admiração positiva em Kabengele, além da relevante mudança de ambiente acadêmico, contribuindo para sua auto-afirmação intelectual. Sobre isto afirma: “O relacionamento com nossos professores brasileiros nada tinha a ver com a natureza paternalista e neo-colonialista que caracterizava nosso relacionamento com os professores europeus” (MUNANGA, 2000).

Em 1976, o Prof. João Baptista Borges Pereira ministrou a disciplina: “Diferentes posições metodológicas no estudo do negro no Brasil”, na disciplina foi trabalhada a natureza racista presente nas relações entre brancos e negros no Brasil. Esta disciplina foi de extrema importância para Kabengele e operou grande influência no rumo intelectual que daria à sua carreira, devido à grande identificação pessoal e emocional com o tema.

Portanto, em 1977, Kabengele Munanga defende na Universidade de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. João Baptista Borges Pereira sua tese de Doutorado em Antropologia Social, que tem como título: “Os basanga de Shaba (Zaire) – aspectos socioeconômicos e político-religiosos”. A referida pesquisa foi concluída em São Paulo, porém, já havia sido desenvolvida por Kabengele na Bélgica e também na África em pesquisa de campo realizada no Zaire.



Fotografia 2 – Kabengele Munanga na defesa de sua tese na Universidade de São Paulo

Fonte: Acervo pessoal (1977). Disponível em: www.museudapessoa.com.br

Sobre a tese de doutoramento de Kabengele, João Baptista Borges Pereira (2008, p. 1) relata:

Ao chegar ao Brasil, nos meados da década de 70 (século XX), para fazer seu doutorado sob minha orientação, portava o título de mestre, obtido na Bélgica. Na ocasião, era professor de Antropologia e Chefe do Departamento de Ciências Sociais, na Universidade Oficial do Congo. Sua pesquisa de doutorado foi sobre seu grupo de origem, com destaque aos arranjos organizacionais.

A partir de então Kabengele passa a atuar dentro de uma linha antropológica mais crítica, contestadora e engajada com os interesses do grupo racial negro, pode-se observar esta tendência nos trabalhos de sua autoria publicados no Brasil a partir de 1977. Para exemplificar: “A Antropologia e a colonização da África” (1978), “O preconceito de cor: vários estilos, um mesmo objetivo” (1978), seu primeiro artigo sobre relações raciais no Brasil publicado pela Revista de Antropologia da USP; “Antropologia africana: mito ou realidade” (1982) “A dialética da questão racial no Brasil” (1983), entre muitos outros que viriam a ser escritos sobre relações raciais no Brasil.

Sobre a atuação acadêmica do intelectual Kabengele Munanga na USP, João Baptista Borges Pereira (2008, p. 1) enfatiza que: “Kabengele tem formação teórica em Antropologia, notadamente em Antropologia moldada nos padrões franceses, idioma que domina com absoluta fluência. Considero-o um dos mais refinados antropólogos em exercício nas universidades brasileiras”.

Em 1977, Kabengele Munanga iniciou um estreito vínculo com o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), a instituição é vinculada à Universidade Cândido Mendes, do Rio de Janeiro. A referida instituição foi fundada em 1973 já possuindo, portanto, mais de trinta anos de história e tradição nas pesquisas relacionadas à África e à Ásia no Brasil, possuindo atuação acadêmica em nível de pesquisa, extensão, consultoria, cooperação, além de parcerias com instituições nacionais e internacionais, públicas e privadas, além de apoio de vários órgãos de fomento à pesquisa; como Ministério da Ciência e Tecnologia, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Kabengele atuou nesta instituição como professor visitante, ministrando disciplinas da Antropologia em nível de graduação como: Mudanças sócio-culturais na África Negra. Na mesma época atuou também como professor visitante da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), trabalhando disciplinas da área da Antropologia, assim como também da Sociologia em nível de graduação, o enfoque primordial da atuação de Kabengele nos permite considerá-lo um intelectual orgânico¹², visto que sua atuação tem por objeto a população negra africana e afro-brasileira às quais pertence.

Neste período Kabengele vinha realizando um sonho juvenil que alimentou desde a época que ainda vivia no Congo: ser professor, assim como alguns dos professores que despertaram no jovem Kabengele tanta admiração e inspiração para a cátedra universitária. Estava, portanto, decidido a seguir a carreira docente e realizar os investimentos necessários para atingir estes objetivos. Gostaria de citar, todavia, a intenção de nosso autor de militar, não no sentido político-partidário do termo, mas de atuar academicamente e nos movimentos negros, em favor dos afro-brasileiros e do reconhecimento de sua identidade positivada.

Sobre a construção da identidade negra, gostaria de ressaltar o que diz Gomes a respeito:

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais de grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas lingüísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

¹² Utilizo aqui o conceito gramsciano (1978) de intelectual orgânico que caracteriza intelectuais que atuam em defesa de um determinado grupo social do qual participam.

A centralidade da importância da construção da identidade negra na obra de Kabengele Munanga se dá por serem os negros pertencentes a um grupo social prejudicado pelo preconceito e pela discriminação racial. A situação de exclusão suscita a curiosidade dos motivos e contextos que geram tal situação, o fosso social existente entre afro-descendentes e brancos, torna-se evidente por mais que se tente camuflar, a existência da negação e negativização da identidade negra no Brasil.

No final da década de 1970 a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) convida Kabengele Munanga para ministrar, como professor visitante, aulas no primeiro curso de pós-graduação organizado pela referida instituição, que também necessitava de um pesquisador habilitado para coordenar um Centro de Estudos Africanos, exigência do então governo Figueiredo para aquela universidade.

Para tê-lo como docente a UFRN, através da figura de seu reitor, aceitou arcar com as despesas do deslocamento de Kabengele da Espanha pra o Brasil na companhia de seus filhos. Aceito o desafio por ambas as partes, Kabengele parte para o Brasil. A viagem ao Brasil aconteceu em um contexto marcante e dramático da vida de nosso autor, visto que, neste período segundo Pereira (2008, p. 2) “havia retornado ao seu país natal depois da conclusão de seu doutoramento, foi aprisionado pelo ditador congolês chamado Mobuto, não lhe dando tempo, nem oportunidade de avisar; ou rever a família e amigos.”

Neste período¹³ Kabengele temeu pelo pior, ou seja, ser assassinado. Contudo, através de manobras diplomáticas de seus amigos e professores, entre eles destacamos a relevante atuação do professor espanhol Luis Beltrán, que conseguiu libertá-lo do cativeiro e levá-lo até território espanhol. No Brasil, a ajuda do Professor João Baptista Borges Pereira foi também fundamental para que Kabengele pudesse ser transferido para este país.

Entre março de 1979 e dezembro de 1980, Kabengele Munanga, como professor visitante na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuou na Graduação em Ciências Sociais e na Pós-Graduação em Antropologia Social, lecionou neste período diversas disciplinas relacionadas à Antropologia.

Em dezembro de 1980 Kabengele Munanga foi contratado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), quando passou a atuar também no Museu de Arqueologia e Etnologia, onde foi diretor. Kabengele

¹³ Para maiores referências sobre este conturbado momento político do Zaire, consultar Serrano e Munanga (1995, p. 35).

dividiu seu tempo entre o Museu, que passou a ser curador e diretor desde maio de 1983 e o Departamento de Antropologia. Sobre esta época relembra: “mantivemos o discurso científico sobre as peças do acervo africano e afro-brasileiro”.

Elaborei uma disciplina, ministrada desde 1982, no antigo Departamento de Ciências Sociais e no atual Departamento de Antropologia, sob o título: “Antropologia, colonização e ideologia de desenvolvimento”. Trata-se de uma leitura crítica ideológica da Antropologia colonial e, por outro lado, da análise da responsabilidade da Antropologia perante os modelos de desenvolvimento e a ideologia sustentadora desse último, em relação às sociedades que são objeto de estudo (MUNANGA, 2000, p. 13).

Estas produções acadêmicas e a formulação de disciplinas com enfoque nas relações coloniais, que traziam em si os marcadores raciais e o preconceito de cor no Brasil, representavam um momento de modificação empírica e epistemológica com a Antropologia colonial com que tivera contato na época em que estudou na Universidade do Congo e na Universidade de Louvain na Bélgica. Sobre esta época, Munanga (2000, p. 13) relata:

Em 1989, introduzimos então uma segunda disciplina de pós-graduação intitulada: *Teorias sobre o racismo e discursos anti-racistas*, como nossa contribuição aos estudos das relações raciais e interétnicas no Brasil, dentro da tradição já existente no departamento.

Concomitantemente ao desenvolvimento dessas disciplinas, orienta pesquisas relacionadas ao Museu de Arqueologia e Etnologia e às peças que compõem seu acervo, tendo posteriormente alguns desses trabalhos publicados. As disciplinas supra citadas foram ministradas também na pós-graduação, o que fomentou debates com vários intelectuais brasileiros sobre relações raciais no Brasil.

Em resumo, nossos temas prediletos são relacionados com as culturas da mãe África, com os problemas do negro no Brasil (Movimentos Negros, Problemática da formação da identidade negra, etc.), além das preocupações com o estudo dos objetos da cultura material que formam o acervo africano e afro-brasileiro do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo e, ultimamente, com a discussão em torno das Políticas de Combate ao Racismo e “Ações Afirmativas”, em benefício do negro no Brasil (MUNANGA, 2000, p. 14).

A atuação de Kabengele no MAE (USP) destaca-se, também por orientações de iniciação científica, assim como a busca de expansão do curso de pós-graduação, oferecido pela instituição, para além dos limites do Sudeste, buscando oferecê-las também a pesquisadores de outras regiões do país.

Buscou-se atingir o cenário nacional, aspecto esse que se torna de grande relevância acadêmica, assim como os cursos oferecidos pela extensão universitária que buscam difundir a etnologia africana; que se constitui em relevante contribuição para o conhecimento da história e da cultura da África por pesquisadores brasileiros e para o trabalho desses temas em nível de educação infantil, ensino fundamental, médio e superior.

Sobre este período histórico (décadas de 1970 e 1980), atentemos para o que afirma Coelho (2006, p. 119):

O lugar da escola, como espaço da reprodução ou da transformação das estruturas sociais, permaneceu, no entanto, em aberto. [...] a Pedagogia que se pretendia motor da mudança social - acabou por recorrer a procedimentos que acabavam por reproduzir as exclusões, especialmente as raciais. A movimentação por mudanças tornou-se, em muitos casos, um recurso retórico sem qualquer respaldo em práticas que efetivassem uma modificação de comportamentos por parte da comunidade escolar - alunos, pais, professores e técnicos.

A trajetória histórica de discriminação, segregação e subjugação do negro em todas as instituições de socialização, inclusive na escola, suscita o debate a respeito de iniciativas para a afirmação de seus direitos, no acesso à educação em todos os níveis, visto a centralidade da importância da educação na mudança de um contexto socialmente desfavorável para os negros como é o brasileiro.

Por toda sua história de vida e também por sua atuação acadêmica, percebemos Kabengele como um intelectual engajado com as causas dos afro-descendentes que lhe são relevantes, tendo em sua trajetória um envolvimento emocional muito grande com o objeto de suas pesquisas, por ter ele próprio, assim como seus filhos, experimentado em seus cotidianos, a realidade de preconceito e discriminação existente contra os negros no Brasil.

O envolvimento de Kabengele com as causas dos afro-descendentes não se resume, ou não pode ser definido como uma relação simplesmente apaixonada, onde a cientificidade e o rigor que se exige de uma investigação epistemológica se torne secundarizado. Pelo contrário, a aplicação do rigor científico e de um trabalho pautado acima de tudo na ética e no comprometimento político eleva Kabengele Munanga a um patamar de excelência nas pesquisas sobre a construção da identidade negra no Brasil.

Para tratar de aspectos relacionados à competência e à ética no trabalho intelectual, recorro ao pensamento de Rios (2007, p. 47):

Afirmo que o saber fazer bem tem uma dimensão técnica, a do saber e do saber fazer, isto é, do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se quer dele socialmente, articulado com o domínio das

técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “dê conta de seu recado”, em seu trabalho. Mas é preciso saber bem, saber fazer bem, e o que me parece nuclear nesta expressão é esse pequeno termo -“bem”- porque ele indicará tanto uma dimensão técnica [...] quanto uma dimensão política [...].

A competência com a qual foi desenvolvido o trabalho de Kabengele sobre a construção da identidade negra e seu confronto com a concepção de identidade nacional o tornou referência essencial para pesquisadores envolvidos com as relações étnico-raciais brasileiras. É preciso ressaltar que essas influências estão para além da Antropologia, atingindo outras ciências como a Educação.

Nos baseamos em vários acadêmicos da área da Educação e de outras ciências que buscaram ser orientados por Munanga, assim como: Nilma Lino Gomes¹⁴ e Jacques d'Adesky¹⁵, também tomando por base a bibliografia educacional que tomou as produções de Munanga como referência teórica, ou mesmo o tiveram como organizador, como a obra: “Superando o racismo na escola”, publicada pela primeira vez no ano de 2000.

2.4 KABENGELE MUNANGA E A INTERPRETAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

Gostaríamos de começar esta subseção com a reflexão de João Baptista Borges Pereira (2008, p. 2) sobre Kabengele Munanga: “No Departamento de Antropologia da USP, fez toda a sua trajetória acadêmica, desde o doutorado até a titulação, passando pela livre-docência, sempre tendo como foco de reflexão a cultura e a situação do negro na sociedade brasileira”.

Com o desenvolvimento de seu trabalho como professor na Universidade de São Paulo, Kabengele Munanga destacou-se por ser um intelectual de grande atuação no que se refere à publicação de artigos sobre as relações raciais no Brasil, o que se constata na presença significativa de Munanga na área editorial de revistas científicas. É membro do corpo editorial da revista África (São Paulo), membro do corpo editorial da revista Tricontinental – Revista PEC-G (UFPB) e também da revista Humanitas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP).

As publicações de Munanga nas edições das referidas revistas, assim como em várias outras, vêm ao longo do tempo refletindo o enfoque primordial de sua obra, que são os temas:

¹⁴ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁵ Licenciado em Ciências Econômicas pela Universidade de Louvain (Bélgica). Atualmente é pesquisador do Centro de Estudos das Américas do Instituto de Humanidades da Universidade Candido Mendes (UCAM).

negritude, mestiçagem e identidade negra. É importante de se ressaltar a grande presença de temas como a educação, o trabalho curricular das questões que envolvem a diversidade cultural brasileira, a formação de professores para o trabalho com as relações raciais, assim como também as ações afirmativas para a população afro-brasileira.

Nosso autor passa a atuar no Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo ao lado de outros intelectuais de grande relevância para a Antropologia brasileira e mesmo internacional, como João Baptista Borges Pereira e Lilia Katri Moritz Schwarcz, dentre outros intelectuais. Kabengele pesquisava sobre a antropologia das populações africanas, como fez em seu primeiro livro publicado, intitulado: “Os basanga de Shaba, um grupo étnico do Zaire”, publicado pela própria Editora da Universidade de São Paulo na época em que era bolsista no doutorado.

Sobre este período da trajetória acadêmica de Kabengele, João Baptista Borges Pereira (2008, p. 3), faz a seguinte contextualização:

Aqui há um ponto interessante de ser destacado: enquanto bolsista de doutorado, o Prof. Kabengele nunca se interessou pela população negra brasileira. Eu diria, mesmo, que ele a evitava. Talvez tentando dar ênfase a sua identidade de negro africano. Ao retornar ao Brasil, em especial a São Paulo, ele passou a se destacar como grande pesquisador e teórico das questões que envolvem o negro no Brasil. A África, nesse novo Kabengele, ficou um tanto eclipsada.

Com a publicação de seu segundo livro, “Negritude: usos e sentidos” (1988), Kabengele inseri-se no cenário acadêmico de discussão sobre a história do negro no Brasil e o desafio da questão da identidade desde a época da colônia e a participação do negro na vida social deste país. Tomando por base as relações estabelecidas entre o colonizador europeu, os indígenas e os negros africanos escravizados, deu enfoque às peculiaridades das relações estabelecidas entre estes grupos, assim como as análises feitas por pensadores brasileiros influenciados por pensadores europeus no final do século XIX e início do século XX, e os desdobramentos de análise feitos por autores como Gilberto Freyre.

A partir desta obra, Kabengele Munanga passa a ocupar um lugar de relevância acadêmica no cenário nacional e internacional. As atenções de estudiosos da Antropologia e Sociologia sejam brasileiros, ou mesmo de países como França e Canadá, passam a voltar-se aos trabalhos de Kabengele, sejam eles artigos, capítulos de livros; ou mesmo seu livro, visto que seu trabalho é considerado uma das referências básicas para se discutir a questão da negritude enquanto meio de reflexão para a construção necessária da identidade negra.

Em seu livro, Munanga trata com relevância a questão do branqueamento da sociedade brasileira, como condição legitimada, que acabou por impor nesta sociedade um modelo ideal a ser seguido e respeitado dos ideais de identidade nacional que se equiparassem ao modelo europeu para que pudéssemos, enfim, atingir a tão almejada evolução social, científica e econômica de inspiração européia.

Assim como o colonizador é tentado a aceitar-se, o colonizado, para viver, é obrigado. Em pouco tempo a situação colonial perpetua-se, fabricando uns e outros. Qual seria, diante desse quadro, a saída do colonizado? Historicamente duas tentativas foram observadas e analisadas. A primeira consistiu no embranquecimento (MUNANGA, 1988, p. 26-27).

O embranquecimento consistia na não aceitação de si por parte dos africanos e afro-brasileiros, e para que os mesmos pudessem requerer a igualdade, teriam, portanto, que renegar suas origens, sua cor e buscar na medida do possível assemelhar-se ao branco colonizador, para então obter o reconhecimento de seus direitos. Esta situação causava o endeusamento da cor branca como modelo a ser alcançado. Pôr em prática o embranquecimento, assemelhar-se-ia pôr na natureza humana o que a natureza de alguns animais proporciona, podemos citar como exemplo a troca de pele em alguns répteis.

Munanga (1988) atesta que o preço a ser pago para o alcance dos ideais da sociedade brasileira e principalmente da classe economicamente dominante, recaiu sobre os afro-descendentes que se caracterizavam também como classe subalterna, assim como os encargos e a culpa pelo atraso nacional, posicionamento político e ideológico este que submeteria o segmento negro da sociedade a toda sorte de privações. A forma crítica e ética que Munanga lança mão para a análise da sociedade brasileira, o inseriu como um intelectual comprometido com a questão negra brasileira e suas perspectivas de futuro.

Podemos então a partir das discussões de Munanga acerca da negritude e da identidade negra perceber sua aproximação em alguns aspectos com o pensamento de Berndt¹⁶ que milita pela construção e da consolidação da identidade negra, buscando ultrapassar o passado de alienação, tendo este objetivo a ser alcançado de forma consciente, o compreendendo como um processo de auto-aceitação.

Entendida como um processo dinâmico e não como um alvo estático a ser atingido, a busca de identidade não se esgotou com o movimento que representou sua

¹⁶ Doutora em Literatura pela Universidade de São Paulo, professora de Literatura de Língua Francesa no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Literatura Brasileira no curso de Pós-Graduação em Letras na mesma universidade.

culminância: a negritude. Ao contrário, podemos entendê-la como um momento que possibilitou a eclosão de uma postura autônoma dos intelectuais e a maturação de uma literatura negra (BERNDT, 2005, p. 53).

Nesta discussão, inseri-se a obra de Munanga, que vem contestar o lugar subalterno reservado ao negro mundialmente e especificamente na sociedade brasileira. Seus escritos atuam como uma forma de protesto pelo lugar ocupado pelos negros no Brasil, imperando entre este segmento social a segregação espacial, a não participação efetiva nos espaços sociais como escolas, igrejas e partidos políticos; tendo que aprender a conviver com toda sorte de humilhações e agressões explícitas ou subliminares.

A invisibilidade reservada aos negros no Brasil os colocou como não-sujeitos da história social do país, daí partiu a ideia do não pertencimento à nação, visto que a mesma, pautada por uma ideologia embranquecida e segregadora, buscou silenciar a participação de um grupo social em situação colonizada e inferiorizada. Sobre este aspecto atentemos para a reflexão de Albert Memmi (2007, p. 132) “à agressão ideológica que tende a desumanizá-lo e, em seguida, mistificá-lo, correspondem em suma situações concretas que visam o mesmo resultado. Ser mistificado já é mais ou menos, avaliar o mito e a ele conformar seu comportamento”.

Quanto ao lugar histórico do não-pertencimento dos afro-descendentes enquanto tratados pelos europeus como povo colonizado e, portanto, inferiores, visto que a tradição européia de inferiorização pautava-se anteriormente na idéia de o outro ser um estrangeiro, como acontecia entre os próprios gregos. Posteriormente este critério passou a basear-se na cor da pele para legitimar a subjugação, a invisibilidade e o silenciamento. Sobre isso Memmi (2007, p. 133) atesta que:

A mais grave carência sofrida pelo colonizado é a de ser colocado fora da história e fora da cidade. A colonização lhe suprime qualquer possibilidade de participação livre tanto na guerra quanto na paz, de decisão que contribua para o destino do mundo ou para o seu, de responsabilidade histórica e social.

Gostaríamos de chamar a atenção para o diálogo crítico de Munanga com estes pensadores, os quais são militantes da causa do africano e do afro-descendente no Brasil. Gostaríamos de ressaltar, entretanto, que a forma militante com que Munanga atua em relação à história social do negro no Brasil não o obriga a estar filiado a um determinado partido político, ou a levantar bandeiras com legendas.

Sua militância está direcionada em suas pesquisas para o estudo da negritude, da construção da identidade negra no Brasil e das políticas de ações afirmativas em favor dos negros. Sua atuação caracteriza-se, portanto, em militância acadêmica e científica, o que não o prende a bases ideológicas de cunho partidário, mas na participação ativa do negro na formação e nas raízes da sociedade brasileira¹⁷, o que o constitui em sujeito ativo da construção econômica e cultural do Brasil.

Não há registros de envolvimento direto de Munanga com a política de seu país natal, ou na política brasileira. Mesmo assim, sobre este assunto, Pereira (2008, p. 1) relata sobre Munanga que: “sei, porém, que a política de seu país natal o envolveu muito”. O envolvimento com a política adotada em seu país de certo aguçou sua sensibilidade epistemológica em relação aos colonizados. Na realidade brasileira, suas inquietações voltaram-se para os questionamentos críticos a respeito da formação social e política do Brasil.

Devemos ressaltar, entretanto, que há políticos como Fernando Henrique Cardoso e Darcy Ribeiro, entre outros que mantiveram sua atuação política em seus respectivos partidos políticos e mesmo assim, mantiveram-se excelentes intelectuais, assim como há aqueles que optaram como Clóvis Moura pela total libertação de qualquer vinculação com a academia, ou com partidos políticos. Moura (1978) considerava que a vinculação à academia impunha aos intelectuais os ditames das estruturas do capital e a vinculação aos partidos causava amarras ideológicas.

Poderíamos a partir deste debate, suscitar a possibilidade de atuação em favor da mudança social, principalmente em favor dos mais oprimidos da estrutura social, nesta categoria estão inseridos os negros. Que categoria de intelectual poderia agir de forma mais profícua para o estabelecimento destes debates e ações? Porém, compreendemos que tal investimento se constituiria em uma digressão em relação aos objetivos de nosso trabalho.

Para alcançar a compreensão das contribuições do pensador Kabengele Munanga e seus estudos para a construção da identidade negra no Brasil, lançamos mão das acepções de Nilma Lino Gomes, para constatá-las em suas vertentes políticas, estando as mesmas para além de legendas partidárias e ideológicas e em prol dos afro-descendentes:

Segundo Kabengele Munanga, esse entendimento poderá nos ajudar a desvendar a especificidade do racismo em nosso país e compreender melhor os próprios

¹⁷ Para maiores explicações sobre a influência do negro na constituição da sociedade brasileira, consultar Holanda (1995, p. 61).

discursos anti-racistas que reúnem tanto os pensadores da chamada direita, quanto os da esquerda. Os de direita acusam os negros em busca da afirmação de sua identidade de criar falsos problemas ao falar de identidade negra em uma sociedade culturalmente mestiça; os de esquerda muitas vezes os acusam de dividir a luta de todos os oprimidos, cuja identidade numa sociedade capitalista deveria ser a mesma de todo e qualquer oprimido (GOMES, 2005, p. 44).

Ainda utilizando o que reitera o pensamento da autora sobre a produção de Kabengele Munanga, visto que:

De acordo com esse autor, não é possível conciliar esses dois discursos. Para analisá-los faz-se necessário ter coragem de encarar e de analisar o Brasil tal como ele é, de fato, sociologicamente e culturalmente, e não nos atermos a uma projeção ideológica do país, presa nas malhas do mito da democracia racial (GOMES, 2005, p. 44).

Munanga contextualiza em seus estudos que as questões fundamentais para se analisar a realidade social brasileira estão para além das ideologias político-partidárias e estão diretamente relacionadas ao tratamento dispensado aos afro-descendentes, à negação de sua história, à folclorização de sua cultura, inferiorizando-a, sendo sempre a mesma abordada preponderantemente do ponto de vista colonizador, como afirma Memmi (2007).

A visibilidade do trabalho de Kabengele no que se refere à discussão sobre a questão da identidade, se percebe também nas publicações de muitos de seus textos em jornais como a Folha de São Paulo, a revista Palmares em Revista, o Jornal da USP e em muitas outras em que é convidado para escrever artigos e conceder entrevistas. Verifica-se grande parte destes artigos e entrevistas na década de 1990, década que antecedeu a consolidação de políticas de ações afirmativas para os afro-brasileiros, como as cotas nas universidades e as alterações curriculares para o ensino obrigatório de cultura africana e afro-brasileira na educação básica.

As publicações de Munanga nas edições das referidas revistas, assim como em várias outras, vêm ao longo do tempo refletindo o enfoque primordial de sua obra, que são os temas: negritude, mestiçagem, identidade nacional e identidade negra, movimentos negros, políticas de combate ao racismo e ações afirmativas, em benefício do negro no Brasil, além de produções referentes à preservação da memória artística africana no Brasil. Vamos neste trabalho nos ater ao estudo da construção da identidade negra no Brasil.

Em suas pesquisas acadêmicas acerca da construção da identidade negra no Brasil nas obras supracitadas, Kabengele demonstra através de sua interpretação da realidade das relações raciais no Brasil, uma visão autêntica sobre este fenômeno social. Ao pensar a

postura adotada por Kabengele na interpretação destas relações que possuem a raça como mote principal da prática de desigualdades e estigmatizações sociais; podemos incluí-lo, portanto, na categoria de intelectuais transformadores (GIROUX, 1987, p. 88) com toda a importância e significado que este termo agrega.

Giroux analisando a atuação e a importância do intelectual transformador na sociedade escreve: “A categoria de intelectuais transformadores sugere que os professores podem emergir, como intelectuais de qualquer grupo e trabalhar com grupos diversos, [...] no sentido de desenvolver as culturas e tradições emancipatórias” (GIROUX, 1992, p. 32).

Utilizando as assertivas de Giroux, lançamos mão das mesmas para analisar a contribuição dos estudos de Kabengele Munanga para a construção da identidade negra no Brasil:

Pedagogicamente, o ponto de partida para tais intelectuais não é o aluno isolado, mas os estudantes como atores coletivos em suas várias características de classe, culturais, raciais e de sexo, em conjunto com as particularidades de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. É neste ponto que a linguagem crítica se une à linguagem da possibilidade. Isto é, os intelectuais transformadores devem considerar seriamente a necessidade de enfrentar aqueles aspectos materiais e ideológicos da sociedade dominante que tentam separar a questão do conhecimento da questão do poder (GIROUX, 1992, p. 33).

Podemos pensar a partir de então o contexto histórico em que se insere Munanga no momento em que chega ao Brasil, visto que a compreensão do momento histórico torna-se de fundamental importância para a compreensão e contextualização de sua atuação acadêmica e de sua militância política junto ao movimento negro em São Paulo. Buscamos em Thomas Skidmore (1988) e em José Willington Germano (2005) a periodização do pano de fundo histórico e político da chegada e inserção de Kabengele Munanga no Brasil.

Kabengele chega ao Brasil em 1975, após uma década que marcou profundamente os destinos econômicos sociais e políticos do Brasil. O país havia passado por um período de incertezas quanto ao seu futuro político, visto que a década de 1960 foi palco de grandes disputas políticas e ideológicas. A esquerda brasileira ansiava por reformas políticas que viessem ao encontro das reais necessidades do povo, de outro lado estava a direita e os setores mais conservadores, preocupados com a manutenção da “ordem” alcançada e que deveria ser, portanto, mantida e ampliada a qualquer custo.

Em 1964 o Brasil tinha como presidente João Goulart que propunha mudanças na estrutura do país, Goulart vislumbrava a democratização do governo brasileiro e a busca pela maior participação dos diversos setores da sociedade na decisão quanto aos rumos a serem

tomados pelo país, principalmente deveriam ser buscadas as “reformas de base” que alterariam as estruturas agrária, bancária, administrativa, fiscal e urbana (DREGUER, 1995, p. 173).

No dia 31 de março de 1964, um golpe militar depôs o presidente João Goulart, tomando de surpresa uma boa parte da sociedade brasileira, principalmente jovens de classe média, os integrantes das militâncias políticas de esquerda, artistas e intelectuais, podemos contextualizar este momento político através das reflexões de Dreguer (1995, p. 173): “O golpe recebeu o apoio da elite e de setores e camadas médias e não enfrentou resistências, exceto daqueles trabalhadores engajados nas estruturas sindicais. Externamente o novo governo militar seria rapidamente reconhecido como legítimo pelos Estados Unidos”.

Havia no governo norte-americano o temor em relação à possibilidade de avanços políticos de forças de esquerda, que possuíam um mote nacionalista em sua atuação política, o que poderia comprometer os interesses estadunidenses no Brasil. Os militares tiveram de 1964 a 1984 o controle da política brasileira, mantendo desta feita a “ordem” nacional contra a política de “subversão” do “movimento comunista internacional”.

Além dos militares, também outras camadas da estrutura social brasileira foram beneficiados com o fenômeno batizado de “milagre econômico”. Os grandes produtores rurais foram muito beneficiados com as políticas de crescimento e de investimentos no setor rural, uma parte da classe média também ascendeu socialmente passando da condição de trabalhadores a empresários, assim como houve o surgimento de uma “elite operária”; principalmente em setores da economia e de mercado considerados de central importância para o crescimento do país como era e é até hoje a indústria automobilística.

Em relação ao contexto educacional da época em questão, ou seja, a década de 1970, teve como a diretriz principal a promulgação da Lei nº 5.692/71 que era tratada pelo governo como o grande avanço que faltava à educação nacional, para que assim o país pudesse finalmente alcançar o desenvolvimento no sentido literal do termo; como ressalta uma reflexão de José Willington Germano, citada por Wilma Baía Coelho (2006, p. 91):

É primeiramente um resultado do desenvolvimento histórico da formação social brasileira: da forma como tem ocorrido, entre nós, a dominação de classe, com uma elite despótica e senhorial, que tem sempre gerido o estado em seu proveito, com a conseqüente exclusão das classes subalternas do acesso a conquistas sociais básicas - como a educação escolar-inerentes ao próprio capitalismo.

Com esta crítica José Willington Germano ressalta as carências e as limitações existentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1971, visto que a mesma não conseguiu o intento de promover a melhoria da qualidade da educação, visto a carência que continuou a existir no acesso da classe trabalhadora à universidade, o que acabava, portanto; acentuando as desigualdades sociais no Brasil. Segundo Coelho (2006, p. 90): “os jovens de baixa renda [...] permanecem infensos à formação universitária. Assim, a reforma em questão acabou por acentuar as diferenças já existentes”.

O contexto em que se encontrava a sociedade brasileira, vivendo um regime de ditadura militar, onde uma elite econômica visivelmente dominava o país ao lado dos militares, refletia-se indubitavelmente nas políticas públicas nacionais para a educação, ou seja, a mesma reproduzia os anseios dessa elite, através da manutenção da ordem social estabelecida. Qualquer tipo de mudança ou mobilidade social dentro desse sistema tornava-se bastante difícil visto que a ditadura não tolerava posicionamentos contrários a sua ideologia, inclusive a educacional.

Outro agravante para que contestações e críticas não fossem feitas à lei educacional promulgada pelos militares foi o crescimento econômico experimentado pelo país à época, devido à queda da inflação, o que ocasionou grandes investimentos de capital estrangeiro no Brasil. Esses investimentos vislumbravam lucros para o capital internacional, visto que ao movimentar a economia nacional, acabavam por forçar a necessidade de novos empréstimos junto a agências financeiras estrangeiras, gerando assim uma dívida externa. Sobre este período histórico atentemos para o que escreve Thomas Skidmore (1988, p. 280):

Finalmente o Brasil continuava a atrair grandes ingressos de capital estrangeiro, que eram vitais para a cobertura de seus déficits em conta corrente. Esses ingressos eram representados principalmente por empréstimos a médio e longo prazo. Duas importantes medidas estavam em funcionamento no país: altas taxas de juros reais, asseguradas através de indexação regular, e as mini-desvalorizações, que permitiam que o investidor estrangeiro retirasse seu dinheiro a uma taxa cambial realista.

A “ordem” no país era desta feita assegurada visto que a elite nacional era beneficiária deste regime, portanto, com ele concordava, as oposições eram silenciadas através da repressão exercida pelas Forças Armadas, inclusive praticando diversas prisões, torturas, assassinatos e o uso ostensivo da censura nos meios de comunicação e do controle de manifestações artísticas, visto que neste período muitos artistas e intelectuais que tiveram que se exilar no exterior para que não fossem presos. Todo esse ambiente político brasileiro forjava para a população mais carente a subjugação e a exclusão social contínua.

Sobre a educação praticada no Brasil na década de 1970, Wilma Baía Coelho (2006, p. 94), enfatiza o perfil excludente da política educacional: “O contexto político - o regime de exceção em que o país vivia - acabou por fazer do aporte tecnicista um elemento adicional no aparato repressivo.” Com esta reflexão, Wilma Baía contextualiza a educação baseada em princípios tecnicistas, também como uma forma de reprodução ideológica do governo militar, onde as relações de poder pautavam o que era produzido e reproduzido nas salas de aula e consequentemente nas relações econômicas e sociais brasileiras.

Quando Kabengele Munanga chega ao Brasil em 1975 estava na Presidência da República o General Ernesto Geisel, que havia tomado posse em 1974 e já enfrentava problemas para a manutenção do “milagre econômico”, tão propalado pelos militares. A crise econômica internacional já afetava também o Brasil, o que acabou levando o governo militar a iniciar um processo de abrandamento da política militar, concedendo liberdade aos presos políticos; além de considerar a possibilidade de desativação do Ato Institucional, o AI5, que se compreende como uma das medidas mais severas do governo militar. Neste contexto a sociedade já iniciava a se organizar em vários movimentos (SKIDMORE, 1988).

Neste contexto político brasileiro, configura-se a chegada de nosso autor ao Brasil, uma época marcada por mudanças que viriam a acontecer de forma gradual, porém aconteceriam de forma inevitável, devido ao enfraquecimento do poder e da política nacional que representavam o projeto militar. As contestações e as reivindicações feitas neste momento histórico advinham principalmente de setores desprivilegiados da sociedade, podemos citar como exemplo: negros e trabalhadores.

Este período marca, portanto, a organização de movimentos negros no Brasil, pautados pela necessidade de lutar por iguais direitos sociais, como já havia ocorrido nos Estados Unidos desde a década de 1950. Em relação aos movimentos negros brasileiros na década de 1970, Michael Hanchard foi um dos que os analisou, visto que em sua interpretação:

o novo caráter do movimento negro no Brasil foi na verdade, um velho traço latente, que se desenvolveu e se acentuou nos anos setenta. Esse traço foi a política de esquerda, que avançara aos trancos e barrancos em várias organizações negras [...] (HANCHARD, 2001, p. 132).

Na década de 1970 o movimento negro discutia questões relacionadas às ligações de classe e raça no Brasil, como podemos verificar em Hasenbalg (2005), conectando a situação do negro do Brasil a um projeto elitista e segregador do Estado brasileiro. A partir deste

contexto conectamos a produção de Kabengele Munanga às discussões sobre a negritude que obtiveram grande repercussão na década de 1970 em São Paulo e no Rio de Janeiro. Esse contexto histórico acabara por atrair a atenção de nosso autor para a situação em que o negro brasileiro se manifestava ideologicamente, daí a produção de “Negritude: usos e sentidos” (1988), uma de suas obras analisadas neste trabalho.

Era tempo de buscar outros caminhos. A situação do negro reclama uma ruptura e não um compromisso. Ela passará pela revolta, compreendendo que a verdadeira solução dos problemas não consiste em macaquear o branco, mas em lutar para quebrar as barreiras sociais que o impedem de entrar na categoria de homens. Assiste-se agora uma mudança de termos. Abandonada a assimilação, a liberação do negro deve efetuar-se pela reconquista de si e de uma dignidade autônoma. O esforço para alcançar o branco exigia total auto-rejeição. É preciso desembaraçar-se desta imagem acusatória e destruidora, atacar de frente a opressão, já que é impossível contorná-la (MUNANGA, 1986, p. 32).

Kabengele analisa nesta reflexão o modo como o negro foi desumanizado e submetido à humilhação da subalternidade que o levava à imposição da negação de sua própria identidade, ou seja, toda sua herança seja ela genética: a negação do corpo, do cabelo, das feições negras, ou cultural africana, que envolvia religiosidade, música, vestuário, tradições familiares, na tentativa de igualar-se culturalmente ao branco.

Nosso autor, desde o início de seus estudos na Universidade de Lubumbashi, no Congo, assim como posteriormente na continuação de seus estudos e pesquisas na Bélgica, interessava-se pelos estudos acerca dos povos africanos, suas peculiaridades, enquanto colonizados pelos europeus, como atesta João Baptista Borges Pereira (2008); porém com sua chegada ao Brasil, passou a ter contato com a realidade do negro brasileiro, que em grande parte estava inserido na classe proletária.

Kabengele apoiou-se em seus estudos antropológicos para buscar a compreensão da visível desigualdade entre negros e brancos no Brasil. A compreensão de categorias como raça, racismo, identidade e etnia, subsidiaram suas pesquisas que vislumbravam a compreensão das diferenças e das desigualdades que imputavam ao negro a convivência cotidiana com o racismo; com o preconceito racial e o papel social periférico no contexto brasileiro.

Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na zoologia e na botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Foi neste sentido que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em português como Lineu (1707-1778), o usou para

classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação hoje inteiramente abandonada.¹⁸

Munanga incorre nas bases de seus estudos do conceito de raça para consubstanciar o processo em que o racismo desenvolveu-se no mundo e especificamente no Brasil. Podemos assim analisar, como esses estudos desconstróem as bases racistas em que as pseudociências do século XIX (MUNANGA, 1999) buscavam legitimar a segregação e a dominação a que os afro-descendentes foram submetidos, tendo como lema a inferioridade racial negra perante a superioridade branca “inconteste”.

Ora se um conceito de classificação racial, dividido em classes, já é totalmente abandonado nas ciências naturais, como na botânica, onde se origina o conceito de classificação racial, como mantê-las ainda nas discussões pautadas nas ciências humanas, ou mesmo como forma de legitimar a exploração de determinadas raças sobre outras? Munanga procura deslindar o debate sobre essas questões e a existência de determinadas raças de “sangue puro” que por conta de sua origem “nobre” possuíisse habilidades humanas superiores e a aptidão intelectual para governar os seres humanos de outras raças.

A forma como a sociedade brasileira foi pensada desde o século XIX, influenciou diretamente a conceituação de raça e hierarquia racial no Brasil. A partir desta constatação Munanga questiona a ideologia racial brasileira em sua obra: “Negritude: usos e sentidos”, escrita em 1986 e publicada em 1988. É de grande relevância analisarmos suas reflexões neste trabalho para podermos compreender seu posicionamento intelectual. Munanga analisa profundamente nesta obra o conceito de negritude, como uma resposta de um movimento que age e reage contra a anulação da identidade negra imposta aos afro-descendentes ao longo da história.

A obra versa sobre a análise de aspectos positivos e também negativos da negritude e como o fenômeno é resultado da dominação colonial imposta aos africanos. Podemos verificar também na obra a possibilidade de compreender seu objeto. “Sem a escravização e a colonização dos povos negros da África, a *negritude*, essa realidade que tantos estudiosos abordam não chegando a um denominador comum, nem teria nascido” (MUNANGA, 1988, p. 5).

¹⁸ “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”, palestra proferida pelo Prof. Dr. Kabengele Munanga no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, em 05.11.2003

O fenômeno da negritude como já havíamos comentado anteriormente neste texto, teve grande repercussão no Brasil na década de 1970, período em que Munanga chega ao Brasil. Sobre as manifestações do movimento nesta época, Hanchard (2001, p. 133) afirma que:

O que teve maior influência entre os ativistas afro-brasileiros no Brasil foram as manifestações simbólicas de insurreição não branca. Houve, nessa época, uma espécie de movimento da negritude, com manifestações supra-ideológicas em vários segmentos do movimento negro. Houve também um movimento Black Soul no Rio de Janeiro e, com menor repercussão em São Paulo.

O relacionamento de Munanga, tanto com a academia, como com os movimentos negros paulistas, o levou como intelectual e como militante a estar em contato com as referidas manifestações da negritude, o que o provocou a realizar um estudo de fôlego, sobre as origens das discussões sobre a negritude, seus principais estudiosos, seus avanços, limites e contradições.

As condições históricas que levaram ao surgimento da negritude balizam a referida obra, visto que as noções primeiras desenvolvidas a respeito da negritude surgem do contexto de expansão e dominação européia e tiveram como consequência a escravização africana e todo o contexto colonial resultando na relação desigual entre colonizadores e colonizados; relação esta que as imposições unilaterais de toda ordem pautaram o processo de dominação dos colonizadores para com os colonizados.

O conceito de situação colonial aparece como noção dinâmica, expressando uma relação de forças entre vários atores sociais dentro da colônia, sociedade globalizada, dividida em dois campos antagonistas e desiguais, a sociedade colonial e a sociedade colonizada. Na situação colonial africana, a dominação é imposta por uma minoria estrangeira, em nome de uma superioridade étnica e cultural dogmaticamente afirmada, a uma maioria autóctone. Há confronto entre duas civilizações heterogêneas: além das sobreposições econômicas e tecnológicas, de ritmo acelerado, a dominadora infligiu sua origem cristã a uma radicalmente oposta. O caráter antagonista das relações existentes entre elas é ilustrado pela função instrumental à qual é condenada a sociedade dominada (MUNANGA, 1988, p. 10).

Kabengele Munanga compreende a cultura social brasileira ainda presa à estrutura de conceitos que pautaram a interpretação das relações raciais no Brasil desde o século XIX que tiveram grandes expoentes como Oliveira Viana (1932) e que possuem ecos na forma como a sociedade brasileira contemporânea pensa as relações raciais entre brancos e negros. O branqueamento da sociedade brasileira que possui como grande mentor o referido autor,

baseia-se na concepção de assimilação dos valores e da cultura branca pelos negros, afim de que a identidade dos mesmos seja subsumida.

Para Munanga (1986, p. 27) o embranquecimento do negro realizar-se-á, pela imposição de valores culturais do branco, visto que: “há um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo”. Esta reflexão nos conduz a analisar o porquê da existência no senso comum da idéia de que o negro é mais racista que o próprio branco. Necessária se faz esta reflexão, visto que é recorrente a utilização desta explicação para a justificativa do racismo.

Ora se uma criança nasce e cresce nas instituições de socialização primária e secundárias (BERGER; LUCKMAN, 1987) como a família e a escola, aprendendo que deve considerar feio seu rosto, seus cabelos, sua pele, como requerer desta criança a aceitação de sua identidade, visto que a mesma é negada e pejorativamente tratada em ambientes como o familiar e o escolar; lugares em que a criança através da interação social apreende conceitos preliminares sobre as possibilidades da construção de sua identidade.

Para Berger e Luckmann (1987), a manutenção das realidades subjetivadas e objetivadas socialmente está a cargo das instituições que devem, portanto, reproduzir a ideologia dominante, para que haja a conservação harmônica da realidade estabelecida. Esta função institucional é concretizada através da aceitação por parte dos atores sociais.

Para combater a negação da aceitação da identidade do negro, seria necessário a não aceitação da assimilação racial, ideológica e cultural imposta, visto que o negro para ser aceito socialmente, precisaria em caráter irrevogável branquear-se e negar sua ascendência africana, caracterizando este processo em auto-rejeição e aculturação. Visto que ao contrário: “Aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psiquicamente. Ele reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco. Ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiúra como qualquer ser humano normal” (MUNANGA, 1988, p. 32).

Através da obra “Negritude: usos e sentidos”, nosso autor interpreta o complexo mosaico que envolve o movimento da negritude, seus avanços, suas limitações, seus desafios na busca de reabilitação da identidade negra, além das críticas lançadas ao movimento. Para realizar tal intento, Munanga lança mão do pensamento de expositores clássicos do movimento, como o historiador norte americano Du Bois (nascido em 1863), considerado o pai da negritude, visto que seu livro: “Almas negras” (1903), a partir da década de 1920 fora

considerado como fundamental para o movimento, além da análise de pensadores da negritude como Cheikh Anta Diop (1979) e Frantz Fanon (1983), entre outros.

Considerando suas interpretações e análises sobre a construção da identidade negra, fundamentada em análises antropológicas, podemos compreender o posicionamento assumido por Kabengele Munanga, inserindo-se na categoria de intelectual comprometido com seu papel social, visto que não se manteve somente nas discussões a respeito da construção da identidade negra no âmbito acadêmico, mas colocando em prática suas interpretações; militando para a transformação da situação do negro brasileiro.

O modo crítico como Munanga posicionava-se em relação ao contexto social que envolvia o negro no Brasil o levou a continuar militando no cerne das relações raciais, visto que muitos aspectos em relação a este tema ainda necessitavam de maior esclarecimento. Posteriormente à publicação de “Negritude: usos e sentidos” (1988), a trajetória de vida de Kabengele Munanga foi marcada por intensa produção acadêmica.

Como professor no Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo atuou em nível de graduação e pós-graduação lecionando disciplinas relacionadas ao seu campo maior de pesquisa como: Teorias sobre o racismo e discursos anti-racistas e Antropologia da sociedade multirracial brasileira: segmento negro (MUNANGA, 2000, p. 21).

Sua trajetória na academia a partir de 1988, fora bastante enriquecedora, adquirindo visibilidade nacional e internacional. Assume a Direção do Centro de Estudos Africanos da FFLCH/USP, e além de fazer parte do conselho editorial de diversas revistas, assumiu também a assessoria de diversas instituições como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), além de assessoria *ad hoc* do CNPq.

Entre 1989 e 1998, Kabengele Munanga teve em sua trajetória de militância em favor da população negra brasileira, relevantes momentos que o evidenciaram como um nome emergente nas discussões sobre relações raciais no Brasil. A atuação de nosso autor ultrapassou as fronteiras brasileiras e iniciou-se então, uma fase de visibilidade internacional de suas discussões sobre negritude, mestiçagem, identidade brasileira e identidade negra; sendo o mesmo convidado para proferir palestras, conferências e participação de eventos em outros países.

Nosso autor passa a coordenar o Grupo de Estudos Canadenses e Quebequenses (GRECAC), indo frequentemente àquele país orientar teses de doutoramento e participar de

bancas avaliadoras de dissertações e teses; passa também em 1996 a ser membro do Conselho de Cátedra da UNESCO – no Departamento de “Educação e Direitos Humanos” e assessor da Fundação Ford (MUNANGA, 2000).

Neste mesmo ano (1996), são publicadas suas obras: “A revolta dos colonizados. O processo de descolonização e as independências da África e Ásia” e “Estratégias e políticas de combate à discriminação racial”, da qual foi o organizador. No ano seguinte (1997), Kabengele Munanga defende sua tese de livre-docência na Universidade de São Paulo. O trabalho tem como título “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra”, a segunda obra elencada por nós para ser analisada nesta pesquisa.

Na obra acima citada Kabengele Munanga rediscute a mestiçagem no Brasil fazendo uma criteriosa investigação das fontes de discussão do tema, que estão para além das fronteiras brasileiras e têm suas bases de discussão advindas do continente europeu na busca de legitimação e escravização do africano. Kabengele Munanga (1999, p. 20) cita que: “mestiço designa o indivíduo nascido da relação sexual entre um branco e uma índia ou entre um índio e uma branca. O mulato designa o indivíduo nascido da relação entre um branco e uma negra, ou de um negro e uma branca.”

O autor demonstra como o conceito passou por uma resignificação no contexto histórico e social da América Latina. As discussões acerca da mestiçagem buscavam através de bases biológicas, justificar a ideologia do binômio superioridade/inferioridade entre colonizadores europeus e colonizados africanos. O tema da mestiçagem quando discutido à luz da história do Brasil, ganha contornos originais, visto a diferença de como a mestiçagem foi pensada pela elite brasileira e pelas elites de outros países que passaram pelo processo de colonização.

Volvamos nossa atenção para a forma como a mestiçagem aconteceu na história da humanidade desde a Idade Antiga, reflexões estas que já haviam sido feitas por Cheikh Anta Diop (1981) e que foram repensadas por Kabengele Munanga, contextualizando como a mestiçagem aconteceu no seio de diversos povos, como os egípcios os gregos e os romanos.

O Egito Antigo, em diversas épocas de sua história, foi invadido pelos povos asiáticos (persas, sírios, fenícios, etc.) e **greco-romanos**. Impossível não acreditar nos cruzamentos entre invasores e populações locais e até mesmo entre as classes dirigentes. As figuras polêmicas de Cleópatra, Tutankh Amon, Ramsés II, considerados negróides por alguns egiptólogos e arqueólogos e contestadas por outros, ilustram essa remota mestiçagem (MUNANGA, 1999, p. 21. Grifo nosso).

A demonstração feita por Munanga de como a mestiçagem se opera na humanidade desde a Idade Antiga entre povos clássicos tinham muitas vezes bases e motivações políticas, visto que as mestiçagens eram uma rara oportunidade de estar em contato com diferentes culturas e tecnologias. O que realmente era levado em consideração neste processo de mestiçagem era o pertencimento cultural, visto que quando invasões e processos de dominação aconteciam não se exigia do dominado o abandono de suas crenças, tradições e culturas, mas a adequação às tradições do dominador.

Sobre a mestiçagem na idade antiga, Kabengele Munanga (1999, p. 22) ressalta que: “no entanto, não se criou em torno dela nenhum preconceito como aconteceu no mundo colonial. Com efeito, os critérios romanos não são raciais, mas sim fundamentados no *status*.”

Na história do pensamento, ao observar as crenças dos cientistas do iluminismo, percebe-se as divergências, quanto ao entendimento sobre as consequências da mestiçagem para a humanidade. Sobre os pensadores do iluminismo Munanga destaca que:

Para Voltaire, é uma anomalia, fruto de uma união escandalosa entre duas raças de homens totalmente distintas [...] enquanto que para Buffon, convencido da unidade da espécie humana, a mestiçagem nada tem de escandaloso, pelo contrário a terra é de certo modo povoada por mestiços que constituem todas as categorias intermediárias que permitem passar, com progressões quase insensíveis do branco ao negro, do amarelo ao branco (1999, p. 23).

A partir das afirmações dos pensadores iluministas acima podemos verificar divergências explícitas quanto às suas interpretações, não havendo consenso, como nunca houve, quanto à compreensão de mestiçagem. Se de um lado temos Buffon, acreditando que a mestiçagem é um fenômeno natural, já estando amplamente difundido na sociedade, enquanto que para Voltaire a mestiçagem forçaria a “bastardização” das raças, principalmente por acreditar na teoria da existência de raças superiores e inferiores.

A partir de tal constatação, podemos pensar a diferença que a idéia de mestiçagem tomou em outros lugares, fazendo uma transição histórica e temporal para podermos considerar a realidade do mundo colonial e pensarmos nas formas singulares e originais de como foi pensada a mestiçagem nos casos específicos dos Estados Unidos, da África do Sul e do Brasil.

Alguns autores, Skidmore (1976), Hanchard (2001), Guimarães (2004), já se detiveram em análises das diferenças existentes no trato das relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos, visto que no Brasil há a formalização de uma suposta igualdade de direitos, a

não formalização da segregação espacial, ou seja, delimitação explícita de áreas onde os negros poderiam habitar, como aconteceu e a segregação em ambientes urbanos e mesmo em transportes públicos, nos Estados Unidos e na África do Sul, nesta última com a política do *apartheid* social, onde eram naturalizados os conflitos raciais com a prática de violências de toda ordem.

Kabengele Munanga (1999), abordando as diferenças entre o sistema racial norte americano e o brasileiro afirma que nos Estados Unidos a concepção racial foi direcionada no sentido de não conceder a possibilidade de localização racial intermediária. Este esquema ideológico-racial atuou no sentido de não permitir biologicamente o meio termo, ou seja, o mulato. Enfim, ou a pessoa se definia como branca ou negra.

Tanto nos Estados Unidos como na África do Sul, prevaleceu o sistema da hipodescendência (MUNANGA, 1999, p. 87), ou seja, o mestiço teria de admitir a identidade do grupo racial inferiorizado, enquanto que no Brasil a mestiçagem, o ideário do branqueamento (OLIVEIRA, 1932) e a suposta ideologia da democracia racial; que analisaremos posteriormente de forma mais detida, conseguia silenciar as situações de preconceito e discriminação racial contra o grupo negro na sociedade brasileira.

O pensamento de como concretizar no Brasil uma identidade racial homogênea levou a elite do século XIX a uma mobilização intelectual e política para o alcance na sociedade brasileira de um modelo eurocêntrico de sociedade, sendo assim, adotaram grande parte das teorias racistas advindas da Europa, para que o Brasil pudesse alcançar um status de sociedade preponderantemente branca e cristã. Neste momento surgem vozes discordantes como: Rodrigues (1945) e Vianna (1932) quanto ao modelo racial que o Brasil deveria adotar.

Nina Rodrigues acreditava que a mestiçagem causava a degenerescência racial, devido ao atavismo, a persistência dos caracteres fenotípicos das raças consideradas inferiores, enquanto Oliveira Vianna creditava à miscigenação a “salvação nacional”, visto que segundo suas afirmações a miscigenação levaria ao “branqueamento” da sociedade brasileiro, devido à suposta superioridade racial branca. Daí fortifica-se no Brasil a centralidade da importância do mulato para a concretização do ideário do branqueamento racial.

Apesar de ter fracassado o processo de branqueamento físico da sociedade, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na negritude e na mestiçagem, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca por julgarem superior (MUNANGA, 1999, p. 16)

A relevância da obra de Kabengele Munanga se mostra também neste trabalho, visto que procura demonstrar as dificuldades de mobilização negra para a reivindicação de direitos civis no Brasil, devido à ideologia do branqueamento. A citada ideologia tem o efeito social de desmobilização política, ao contrário do que aconteceu nos Estados Unidos e na África do Sul. Não estamos aqui, fazendo comparações maniqueístas para responder qual modelo racial era melhor ou pior, assim como acreditamos que não era essa a intenção de nosso autor.

A construção da identidade nacional buscou oprimir e reprimir as identidades que não estavam de acordo com o ideal europeu de sociedade, tomado como o único civilizado e evoluído, o que fazia a elite nacional exultar na possibilidade de igualar-se um dia à Europa criando uma nova identidade unirracial e unicultural. Sobre essa idéia observa Munanga (1999, p. 101) “no nosso entender o modelo sincrético, não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite dirigente assimilacionista, tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional.”

Sua contribuição política com seus escritos e atuação profissional, também se dá nos diálogos com os movimentos negros, que o tomam por referência, a partir de suas perspectivas de mobilização e conscientização identitária. A sociedade brasileira possui características multirraciais e multiculturais, não podendo, portanto, ser pautada em modelos que privilegiem determinado modelo em detrimento de outros de igual importância para a constituição da identidade brasileira, considerando também, que a identidade mestiça configura-se em uma nova forma de desmobilização e enfraquecimento político do movimento negro brasileiro.

Para ilustrarmos a importância de Kabengele Munanga na militância acadêmica pelos direitos dos afro-descendentes no cenário brasileiro e o reconhecimento social e político de sua atuação nesta área, contribuindo significativamente para a sociedade brasileira, gostaríamos de citar alguns dos diversos prêmios recebidos por este intelectual e um criado em sua homenagem:

- Em 2002 recebe a Comenda da Ordem do Mérito Cultural, Contribuição à Cultura Brasileira, no governo de Fernando Henrique Cardoso.
- Em 2004 recebe a Comenda Zumbi dos Palmares, Grau Cavaleiro Mérito da Liberdade, Governo do Estado de Alagoas.

- Em 2005 foi criado pelo Fórum África de São Paulo o prêmio anual “Kabengele Munanga” para incentivar o intercâmbio Brasil-África e divulgar trabalhos que reúnam pesquisadores, personalidades brasileiras, africanas e autoridades para apresentação de estudos concluídos ou em andamento integrados ao tema: *África: história e ações pró-ativas diante da globalização das nações ricas e os acordos bilaterais dos mercados emergentes*.
- Em 2008 recebe o III Prêmio África Brasil, concedido pelo Centro Cultural Africano – Troféu Mama África, Categoria “Africano no Mundo”.

Kabengele Munanga também se destaca atualmente por seu trabalho como assessor da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPRIR) no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em favor de políticas públicas educacionais para a população negra brasileira, principalmente no trato de questões que versem sobre ações afirmativas. Na seção seguinte trataremos de sua concepção de identidade negra e seus fundamentos.

3 KABENGELE MUNANGA E A CONCEPÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL

Sua doutrina tende a fazer com que os brancos, no Norte e no Sul, transfiram o encargo do problema do negro para os ombros do Negro e permaneçam à parte, como espectadores críticos e pessimistas; quando de fato o encargo pertence à nação, e as mãos de nenhum de nós estarão limpas se não empenharmos nossas energias na correção desses grandes erros.

(DU BOIS, 1903)¹⁹

O objetivo desta seção é abordar a maneira como os brasileiros se identificam como raça e as influências das teorias que fundamentam a compreensão acerca da construção da identidade dos brasileiros pautada na obra de Kabengele Munanga em diálogo com outros autores.

Para que pudéssemos contextualizar a concepção de identidade a partir de nosso autor, optamos por trabalhar primordialmente com duas de suas obras que tratam centralmente da constituição identitária brasileira que são: “Negritude: usos e sentidos (1988), e “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra” (1999).

A contextualização é feita a partir do século XIX e início do século XX, quando as teorias racistas forjadas na Europa no século XVIII influenciaram os intelectuais brasileiros. No século XVIII, as teorias racistas como: o darwinismo social, a eugenia, a escola histórica (que possui como maior expoente Gobineau), a climatologia e o arianismo, buscavam biologizar as raças humanas e a partir daí legitimar a escravidão dos negros africanos. Essas teorias inspiraram a produção de obras (RODRIGUES, 1945; ROMERO; RIBEIRO, 1909; VIANA 1932) que tinham como mote reforçar as relações assimétricas, partindo de suposta superioridade racial dos europeus.

O capítulo objetiva também fazer reflexões acerca da concepção de *negritude* e seus desdobramentos na produção de Kabengele Munanga em sua obra de 1988, e também o trato de categorias analíticas como a “Mestiçagem e a construção da identidade negra no Brasil” a partir de seu diálogo com outros autores na obra de 1999. Finalmente analisamos as contribuições de nosso autor no trato com a identidade negra na educação brasileira, a partir

¹⁹ Autor de grandes obras sobre a situação do negro na América, entre elas “As almas da gente negra” (1903), Du Bois foi um dos pioneiros entre os intelectuais negros norte-americanos a tratar a questão através de carreira acadêmica, repensando o negro na formação social americana. É considerado, também, um dos pais da negritude.

de dois artigos publicados com enfoque em currículo e em formação de professores, levando também em consideração livros organizados por Kabengele Munanga na área da Educação, como: “Superando o racismo na escola” (2000), além de obras de autores desta área do conhecimento que o tomam por referência teórica para produzir seus textos.



Fotografia 3 – Kabengele Munanga em palestra sobre ações afirmativas na Universidade Federal do Pará, em 20.11.2008

Fonte: Pinto (2008)

Os temas identidade racial e diversidade cultural devem ser levados em conta para a formação da cidadania como pedagogia antirracista. A questão da identidade é de extrema importância para compreender os problemas da educação em um país como o Brasil, como podemos constatar nas obras de: Munanga (1999), Canen e Moreira (2001), Gomes e Silva (2002), Coelho (2006). Visto que em sociedades multirraciais a questão identitária acaba por ser legitimada a partir da classe dominante.

A identidade branca acaba por preponderar perante as identidades das raças em situação de inferiorização, o que institucionaliza a dominação e a prática de violências simbólicas (BOURDIEU; PASSERON, 1975) e a exclusão de toda ordem àqueles que não se enquadram no que está socialmente legitimado como dominante.

Numa formação social determinada, a ação pedagógica que as relações de força entre grupos ou classes constitutivas dessa formação social põem em posição dominante no sistema das AP é aquela que, tanto por seu modo de imposição, como pela delimitação daquilo que ela impõe e daqueles que ela o impõe; correspondem o mais completamente ainda que sempre de maneira medida, aos interesses objetivos (materiais, simbólicos e sob a relação considerada aqui pedagógica) dos grupos ou classes dominantes (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 22).

A conceituação de *poder simbólico* será feita a partir da análise de Pierre Bourdieu no trato com a escola como ambiente reprodutor de desigualdades e disseminação da cultura da subjugação das classes dominadas, portanto, a legitimação do pertencimento a uma classe social possuidora de *capitais simbólicos* que garantem a reprodução de benefícios e prioridades no ambiente escolar. O não pertencimento ao “grupo seletivo” consistiria automaticamente em exclusão e ausência de melhores oportunidades de sucesso escolar, o que caracteriza mecanismos e ideologias de poder da classe dominante.

Lembrando as categorias de análise das teorias críticas apresentadas por Tomaz Tadeu da Silva (2004, p. 17), que são: “ideologia, reprodução cultural e social das relações de poder, ratificação da compreensão de classe social, capitalismo, relações sociais de produção e as necessidades de conscientização, emancipação e libertação, consideração do currículo oculto e apreensão de formas de resistência”; podemos associar a tais categorias, o cerne da análise de Bourdieu, o caracterizando como um acadêmico eminentemente crítico.

Pierre Bourdieu (2007) define *poder simbólico* como uma força que estabelece perspectivas daquilo que é adequado. O que pertence ou não a um código de valores. O que é erudito e o que consagra e a que ritos pertencem. Portanto, vários motivos impedem a progressão educacional do estudante negro. A condição racial passa a agir de forma contrária ao progresso acadêmico, visto que a instituição escola não está preparada para reverter o contexto de subjugação e diminuição do sujeito negro.

Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais, essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de Violência Simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como verdadeira ou única forma cultural existente (BOURDIEU apud NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 38).

A cultura educacional deve então aprender a cultura e a história africana e afro-brasileira, assim como a indígena, para enfim compreender as diferentes formas de conhecimento e de se relacionar com o mundo das diferentes matrizes raciais que compuseram o povo brasileiro. Dessa forma não teríamos a prática da alienação em relação à nossa herança cultural, para então pensar uma educação para a pluralidade e a diferença, para que assim a mesma não se transforme em desigualdade. Ao vislumbrarmos uma pedagogia que contemple a educação para a vida, para a possibilidade de coexistência com outras

matrizes “raciais” e culturais, pensamos para o Brasil a contemplação da diversidade e da diferença pela via da compreensão da singularidade da formação da sociedade brasileira.

3.1 KABENGELE MUNANGA E A NEGRITUDE

As discussões acerca das origens históricas do movimento da negritude remontam ao século XV, quando se deu a “descoberta” do continente africano por navegadores europeus, fato que, portanto, deu início ao processo de relações coloniais entre os diversos países europeus e os países africanos. As relações estabelecidas possuíam caráter exploratório, ou seja, almejavam-se ganhos materiais através da dominação da África, de seu território, de seus bens naturais e acima de tudo de seu povo, que seria utilizado como mão de obra escrava que viabilizaria as pretensões européias de riqueza e poder.

Em 1988, Kabengele Munanga tem sua obra: *Negritude Usos e Sentidos* publicada, neste livro percebe-se o início das discussões de Munanga sobre a temática da identidade negra, ou seja, a partir da década de 1980, nosso autor inicia uma jornada intelectual sobre a tentativa de compreender as influências pontuais acerca da construção da identidade negra no Brasil, visto que o tema é dinâmica, polêmico e envolve diferentes acepções.

Sem a escravização e a colonização dos povos negros da África, a negritude, essa realidade que tantos estudiosos abordam não chegando a um denominador comum, Nem teria nascido. Interpretada ora como uma formação mitológica, ora como um movimento ideológico, seu conceito reúne diversas definições nas áreas cultural, biológica, psicológica, política e em outras. Esta multiplicidade de interpretações está relacionada à evolução e à dinâmica da realidade colonial e do mundo grego no tempo e no espaço (MUNANGA, 1988, p.5).

O contexto escravocrata fomentou as interpretações européias acerca do africano colonizado, em que segundo Kabengele Munanga (1988) buscou-se um paralelismo entre o biológico e o cultural em que a condição tanto biológica, quanto cultural do africano colonizado era inferiorizada, sendo destituída até mesmo de seu caráter humano. Esta ideologia pseudocientífica serviu para legitimar a escravização e a imposição aos escravizados do jugo colonial. Trataremos mais detidamente destas teorias racistas na próxima subseção.

Uma das grandes forças inspiradoras do surgimento do movimento da negritude, é a busca de construção de uma identidade negra, que fora negada e subtraída dos africanos escravizados e de seus descendentes, visto que a eles fora imposta a concepção de que eram

inferiores, sendo inferiores os mesmos deveriam praticar a autonegação; o que inviabilizaria a identificação étnico racial de origem africana. O movimento é iniciado na década de 1930 no caribe com o mote de desvincular a cultura negra da cultura branca colonial.

Segundo a intelecção de Kabengele Munanga o contexto colonial caracteriza-se por uma situação dinâmica em que há uma relação de forças desiguais nos países colonizados em que há uma disparidade de toda ordem entre os colonizadores e os colonizados, sendo que os primeiros se impõem social, econômica, cultural e militarmente; enquanto que os colonizados são submetidos por uma minoria étnica estrangeira (MUNANGA, 1988).

As imposições ideológicas de que os colonizados eram inferiores intelectualmente e biologicamente, manifestavam-se através da imposição cultural a que os africanos e os negros da diáspora eram submetidos, causando psicologicamente nestes a internalização destas teorias forjadas claramente para submetê-lo. Os expedientes utilizados para tal imposição eram muito poderosos, como um poderil militar e tecnológico mais evoluído, que acabavam por pressionar psicologicamente, ou mesmo através da força a adoção de uma postura de subjugação e reconhecimento da própria inferioridade pelo negro.

Sobre as tentativas dos negros de busca de assimilação dos valores culturais dos brancos Kabengele Munanga (1988, p.26) afirma que: “a tecnologia superdesenvolvida trazida pelo branco ajudaria a instaurar uma situação de crise na consciência do negro. Neste sentido, em algumas culturas o branco foi comparado a Deus e aos ancestrais”. A ilação de Munanga demonstra o quão forte era a imposição da superioridade branca, enquanto pintava-se um quadro de extrema inferioridade e ridicularização do negro.

A alternativa deixada ao negro seria, portanto branquear-se, numa clara negação à sua cor a sua raça e ao “endeusamento” do colonizador, aceitando-o enquanto ser superior. Caberia desta feita ao negro a busca de assimilar-se ao branco para que pudesse a partir de então ser reconhecido. O referido reconhecimento deveria ser conseguido através da negação de suas origens, de sua cultura, de suas tradições.

Sobre as relações entre as diferentes culturas contemporâneas existentes na sociedade, vejamos o que diz o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss em sua obra *Raça e História* (1952, p.17): “Vemos, pois, que a noção da diversidade das culturas humanas não deve ser concedida de uma maneira estática. Esta diversidade não é a mesma que é dada por um corte de amostras inerte ou por um catálogo dissecado. É indubitável que os homens elaboraram

culturas diferentes em virtude de seu afastamento geográfico, das propriedades particulares e do meio”.

A interpretação de Levi-Strauss deixa claro que as ideologias que buscam legitimar uma relação maniqueísta de superioridade/inferioridade cultural, estão pautadas na tentativa de imposição de um grupo sobre outro, mesmo que essa imposição se dê por via da inferiorização do desenvolvimento tecnológico e cultural de um dado grupo social, comparativamente a outro. As diferenças se dão, portanto, por uma série de fatores que envolvem diferenças geográficas, ecológicas e religiosas intrínsecas a cada grupo.

O esforço do negro para tornar-se branco não obteve o sucesso que ele esperava. Vestidos à européia, de terno, óculos, relógio e caneta no bolso do paletó, fazendo um esforço enorme para pronunciar adequadamente as línguas metropolitanas, os negros não deixavam de ser macaquinhos imitando homens. As lojas, cinemas e restaurantes reservados aos brancos não lhes foram abertos. Nos campos e nas cidades continuavam sendo objetos de inúmeras humilhações: insultos, brutalidade, surras, abuso de suas filhas etc. ao seu esforço em vencer o desprezo, em vestir-se como o colonizador, em falar a sua língua e comportar-se como ele, o colonizador opõe a zombaria. Declara e explica ao negro que esses esforços são vãos, que com isso o negro ganha apenas um traço suplementar: o ridículo (MUNANGA, 1988, p.30).

As conseqüências dessa situação colonial seriam, portanto, a imposição ao negro da aceitação de sua inferioridade, não houve reconhecimento, respeito ao negro e seus direitos de cidadão, mesmo que fossem de um cidadão colonizado, se houvesse iria de encontro com os reais objetivos dos países colonizadores que eram explorar e subjugar. Ora para alcançar tais objetivos os colonizadores não poderiam obviamente elevar os colonizados a um patamar de igualdade social.

Na busca por resistência às humilhações e da negação de uma identidade negra, surge nas Antilhas, na figura do martinicano Aimé Césaire na década de 1930, como já dissemos anteriormente os embriões do movimento conhecido por negritude. O nome negritude buscava positivizar o fato de ser negro, de pertencer à raça negra, assim como a necessidade de se valorizar a cultura e a arte proveniente da África e dos negros na diáspora.

Sobre as origens do movimento vejamos o que escreve Zilá Bernd:

Cumpramos ressaltar que o movimento surgido por volta de 1934, em Paris, e que foi definido pelo poeta antilhano Aimé Césaire como uma revolução na linguagem e na literatura que permitiria reverter o sentido pejorativo da palavra negro para dele extrair um sentido positivo, só foi batizado com o nome de negritude em 1939,

quando ele é utilizado pela primeira vez em um trecho de *Cahier d`um retour au pays natal* (Caderno de um regresso ao país natal), poema de Césaire que se tornou a obra fundamental da negritude) (BERND, 1988,p.17).

A negritude surge assim como insurgência negra à situação degradante imposta pelo colonizador europeu, outros caminhos necessitariam ser tomados para uma busca de resistência e reação contra a imposição cultural e o aviltamento da dignidade humana dos colonizados. O negro deveria, portanto, buscar a retomada de sua autonomia, de sua capacidade de criar e manter sua cultura ancestral que fora diminuída e violentada.

No pensamento de Kabengele Munanga, a partir do momento que o negro aceita-se, é possível uma afirmação cultural, moral, física e psíquica, combatendo a humilhação e sua desumanização que o colocava na posição de máquina de trabalho, sem direitos, sem dignidade que o aliena e domina, viabilizando a exploração necessária para auferir maiores lucros aos colonizadores (MUNANGA, 1988).

Se constituía de maneira notável uma crise de identidade que acometia os colonizados, visto as disparidades da sociedade colonial e das consequências psíquicas para os que foram relegados à posição de coisa, de objeto que conferiam aos mesmos a marginalidade social e cultural, a negritude aparece como meio reivindicatório desta necessidade de reconhecimento e de saída da aculturação imposta.

Entre as grandes personalidades que compunham o grupo de intelectuais da negritude, Kabengele Munanga evidencia a importância do etnógrafo, professor e diplomata, o Dr. Price-Mars, do martiniquense Aimé Césaire, que criou a palavra negritude e do senegalês Léopold Sédar Senghor, do guianense Léon Damas, Leonard Sain-Ville, Aristide Mauguée, Birago Diop. Munanga considera os referidos pensadores como os grandes idealizadores do movimento, visto que suas obras, por mais que contivessem divergências teóricas, almejavam a reversão da situação encontrada em todos os países em que os negros estivessem em posição de inferiorização.

A busca de uma afirmação identitária negra e africana movia os esforços dos referidos intelectuais, que buscavam fazer o caminho contrário ao que lhes havia sido imposto pelos brancos. Dr. Price-Mars no Haiti, defendia a perpetuação da cultura Haitiana em todos os seus aspectos, lingüísticos, culturais, religiosos, além da forma de ser dos negros que havia sido reprimida por séculos de escravização, assumindo de vez as nuances de sua cor, sua raça, exaltando-a, demonstrando seu real valor.

A forte oposição à assimilação cultural foi também combatida por dois importantes intelectuais da negritude que foram Aimé Césaire e Léopold Sedar Senghor. Ambos buscaram sem suas obras literárias a chegada ao âmago do que deveria ser a negritude. Aimé Césaire busca romper com a estética ocidental e assumir a negritude de maneira plena, desvinculando-se desta maneira da violência da imposição da cultura colonial, através do engajamento à cultura, à Literatura e à poesia de exaltação africana. Segundo Kabengele Munanga (*ibidem*, p.44) “mais tarde Césaire irá defini-la em três palavras: identidade, fidelidade e solidariedade”

O africano Léopold Senghor teve também grande participação no movimento, sua proposta diferia um pouco da proposta de Césaire, pois era um tanto menos radical, visto que compreendia a necessidade de uma compreensão mútua, porém objetivando uma evolução perante a situação colonial avassaladoramente violenta para os colonizados. Um dos motivos que levavam Senghor a ter grande relevância no movimento nas Antilhas fora o fato de ser africano nativo, ter profundo conhecimento cultural e lingüístico daquele continente, além de ser um competente etnólogo.

Para Kabengele Munanga há pontos de convergência e divergência na produção de Césaire e Senghor, visto que, pregavam a valorização das raízes culturais africanas, como sendo originais, não havendo na relação com a cultura ocidental a busca de superiorizá-la, ou inferiorizá-la, mas de reconhecê-la e legitimá-la; permitindo desta feita o reconhecimento da identidade negra, aspecto de relevância central para o movimento da negritude.

Segundo Munanga, Um dos grandes nomes do movimento é o do norte americano W.E.B. Du Bois, nascido em 1868, sendo um influente líder político negro norte americano na primeira metade do século XX, que lutou através de sua militância intelectual pela inclusão da população negra estadunidense. Du Bois denunciava nos Estados Unidos os efeitos devastadores da discriminação racial imperante naquele país para os negros.

Atentemos para as palavras de Du Bois: “aqui estão encerradas muitas coisas que, se lidas com paciência, poderão mostrar o significado estranho de ser negro agora, ao alvorecer do século XX. Esse significado não é desprovido de interesse para ti, gentil leitor; pois o problema do século XX é o problema racial” (DU BOIS, 1999, p.49). A opressão e o apartheid social praticado pelos norte americanos em relação aos seus compatriotas negros, fez parte da vida de Du Bois desde sua mais tenra infância, visto que presenciou várias vezes empiricamente a discriminação a qual os negros eram vítimas nos Estados Unidos.

Sua obra *Almas de gente negra*, tornou-se entre (1920 e 1940) referência fundamental para o movimento da negritude, o que o conferiu o título de pai da negritude, devido a sua influência que exerceu a outros intelectuais e personalidades africanas e da diáspora, que possuíam relevante visibilidade em seus respectivos países²⁰. Du Bois rejeitou o ideal da volta dos negros à África, porém, o reconhecimento da dignidade do negro em solo americano, visto que a América era a pátria de ambas as raças há muitos séculos.

A negritude nasce de um sentimento de frustração dos intelectuais negros por não terem encontrado no humanismo ocidental todas as dimensões de sua personalidade. Neste sentido, ela é uma reação, uma defesa do perfil cultural do negro. Representa um protesto contra a atitude do europeu em querer ignorar outra realidade que não a dele, uma recusa da assimilação colonial, uma rejeição política, um conjunto de valores do mundo negro que devem ser reencontrados defendidos e mesmo repensados. Resumindo, trata-se primeiramente de proclamar a originalidade da organização sócio-cultural dos negros para, depois, sua unidade ser defendida, através de uma política de contra-aculturação, ou seja, desalienação autêntica (MUNANGA, 1988, p.56).

A negritude em sua época teve relevância incontestável, devido ao contexto histórico em que foi desenvolvida como conceituação, como movimento político, que visava denunciar e combater a subjugação dos negros colonizados e destituídos de sua dignidade humana. O movimento buscou demonstrar que não havia somente uma matriz cultural no mundo, pelo contrário, demonstrou a possibilidade de coexistência pacífica entre os diferentes povos, as diferentes culturas e as diferentes etnias.

A fraternidade presente nos escritos dos intelectuais da negritude possui o caráter primordial da ideologia do movimento que não pregava o ódio, o afastamento, ou o enfrentamento ao colonizador, mas o respeito mútuo. Fica claro que o movimento buscou alcançar tais objetivos, porém, posteriormente passou a se tornar alvo de críticas de pensadores africanos, europeus e da diáspora negra. Sobre o pensamento de Wole Soyinka, vejamos o que escreve Kabengele Munanga:

A eficácia da negritude constitui um outro ponto de controvérsia, pois há quem pense nela como um racismo anti-racista, uma fobia do negro, ou melhor, uma xenofobia, e que não se resolveria nada substituindo, uma xenofobia, e que não se resolveria nada substituindo uma fobia por outra, vivendo num gueto cultural. Um tigre, como disse Wole Soyinka, da Universidade nigeriana de Ibadan, não precisa proclamar sua tigridade. Para ser eficaz, ele ataca sua presa, ou ainda, segundo

²⁰ Tais como: Asikwe Nandi, futuro presidente da Nigéria, Kwame N`Krumah, primeiro presidente da República de Gana, cujo mito do pan-africanismo foi uma das idéias de força, Jomo Kenyatta, primeiro presidente da República do Quênia. (MUNANGA, 1988, p.37).

Stanislas Adotevi, um grande crítico da negritude senegalesa, não se pode desarmar um homem de baioneta com uma linda poesia. Ineficaz e vazia, a negritude é para ele apenas uma maneira negra de ser branco (MUNANGA, 1988, p.66-67).

Um dos maiores críticos da negritude é o escritor nigeriano Wole Soyinka, visto que considera a negritude um movimento ineficaz na busca de reconhecimento e respeito ao povo negro, visto que, pauta-se em uma visão eurocêntrica de mundo e de homem, para tentar desta forma almejar uma visão africana de homem que pauta-se na realidade na imagem do outro; o que limitaria sua legitimidade e eficiência.

A questão da negritude como abordamos anteriormente também causou reação contrária em escritores europeus. Um dos críticos deste movimento no pensamento europeu é Jean-Paul Sartre em seu famoso ensaio Orfeu negro, que faz parte da obra Reflexões sobre o racismo (1965) que o considera perigoso e ineficiente, pois se constituiria em um racismo às avessas . “ mas podemos ainda, depois disto, crer na homogeneidade interior da negritude? E como dizer o que ela é? Ora é uma inocência perdida que só teve existência num passado remoto. Ora se contrai num instante de fusão panteísta com a natureza, ora se expande até coincidir com a história inteira da humanidade, ora é uma atitude existencial e ora o conjunto objetivo das tradições negro africanas” (SARTRE, 1965,p.125).

Surge então a partir da negritude a necessidade de se pensar a importância da Literatura negra, ou seja, a manifestação de escritores negros acerca da realidade que por muitas vezes caracterizou-se desumana. Intelectuais negros atuando como sujeitos de suas próprias histórias. Apesar das críticas ao movimento, compreendemos que a negritude cumpriu seu papel histórico de reivindicação e de luta, constituiu-se num “grito negro” diante de tanta opressão e negação de suas identidades étnico-raciais.

3.2 KABENGELE MUNANGA E A MESTIÇAGEM

O Brasil através de pensadores clássicos e contemporâneos, vem sendo interpretado no cerne de sua formação nacional. As tendências variam, encontram-se muitas vezes, mas também se diferem. Essas idas e vindas teóricas oriundas da reflexão de intelectuais, refletem a dificuldade de pensar um país múltiplo como o Brasil, formado por diversas “raças”²¹ e culturas. As tentativas de interpretação do país surgem a partir de diversas áreas do conhecimento como a política, o direito, a medicina, a literatura, entre outros.

Algumas vozes nacionais buscam atualmente reunir todas as identidades, brancos, negros, indígenas em torno da unidade “mestiça” reunindo todos os brasileiros. Vejo nesta proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a idéia de unidade nacional não alcançada pelo fracasso do branqueamento físico. Esse processo vai de encontro ao objetivo do movimento negro para a construção de identidades múltiplas. Abraçar a idéia de uma identidade mestiça não seria retirar e negar a solidariedade aos poucos negros e índios indisfarçáveis, aos orientais e minorias brancas que têm o direito de se achar diferentes? Não seria cair numa nova armadilha ideológica? (MUNANGA, 1999, p. 16)

Kabengele Munanga pensa com esta afirmação como o conceito “mestiço” defendido por alguns pensadores, pode ser politicamente desarticulador, a partir do momento que se configura como um obstáculo epistemológico para a construção de uma identidade solidária entre negros e mestiços, visto que ambos enfrentam a discriminação e o preconceito racial. Esta seria segundo nosso autor uma das vias de enfraquecimento político para a mobilização dos movimentos negros nas reivindicações de ações afirmativas para a população afro-descendente (MUNANGA, 2001).

Na obra “Negritude: usos e sentidos” (1988), nosso autor faz uma inserção para a interpretação da alteridade e da construção da identidade negra, forçada por relações de dominação colonial, que desencadearam um processo de resistência à dominação social, política, econômica e cultural dos africanos pelos colonizadores europeus. Um dos objetivos primordiais do movimento da negritude seria, portanto, a preservação, ou uma tentativa de restituição de uma identidade negada aos africanos na condição de dominados.

Ao pensar o movimento da negritude no contexto da realidade social e política brasileira, Kabengele Munanga encontrou sempre como um obstáculo epistemológico a idéia desmobilizadora de mestiçagem. O conceito ideológico da mestiçagem difundido no Brasil

²¹ Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Classificação hoje inteiramente abandonada. (MUNANGA, 2005).

possui na concepção de Munanga o poder de dificultar a possibilidade da construção identitária. Treze anos depois da publicação de “Negritude: usos e sentidos”, é publicada a obra: “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra” (1999), quando Kabengele Munanga pensa a construção da identidade negra no Brasil a partir da idéia de identidade nacional discutida desde o século XIX.

Para realizar a discussão circunstanciada do conceito de mestiçagem Kabengele Munanga (1999, p. 17) vai às raízes do conceito, quando pondera que: “A mestiçagem, do ponto de vista populacionista, é um fenômeno universal, ao qual as populações só escapam por períodos limitados. É concebida como uma troca ou um fluxo de genes.” A mestiçagem é pensada a partir do intercuro sexual entre populações genotipicamente diversas. “O fenômeno da mestiçagem analisado do ponto de vista populacionista, parece-me termos menos implicações ideológicas do que na abordagem raciologista” (MUNANGA, 1999, p. 17).

Para Munanga (1999) a história da colonização deixou por herança a compreensão no imaginário coletivo que as diferenças biológicas, transmutam-se em diferenças ideológicas, ou seja, o outro visto como diferente e portador de uma identidade inferior, e que, portanto, deve ser silenciada. Nas civilizações antigas como a grega e a romana e a egípcia a mestiçagem já se constituía como realidade.

A mestiçagem no mundo romano foi uma realidade indiscutível, a tal ponto que o conde Joseph Arthur de Gobineau, autor do ensaio sobre a desigualdade das raças humanas, apoiou-se largamente nela para explicar a queda das civilizações. No entanto, não se criou em torno dela nenhum preconceito como aconteceu no mundo colonial. Com efeito, os critérios romanos não são raciais, mas sim fundamentados no *status* (MUNANGA, 1999, p. 22).

Os critérios nas civilizações antigas, não se pautavam por pertencimento a uma determinada raça, porém, o que se tornava determinante era o pertencimento político ou intelectual, visto que em Roma um cidadão de uma pátria em situação de dominação não necessitava abrir mão de sua nacionalidade, ou de sua identidade de origem, porém poderia pertencer a Roma e à sua pátria originária; permanecendo assim seu direito à cidadania.

Na Grécia, havia o critério da adesão ao helenismo, o que se caracterizava uma adaptação à cultura grega. Através do conhecimento uma pessoa poderia atingir o *status* de liberdade, ou seja, ser grego seria o sinônimo de ser portador da cultura helênica. Para Munanga (1999, p. 22) “De qualquer modo, os dois modelos eram indiferentes à noção de

raça. O essencial era a adesão a uma certa cultura, necessária para as elites mas que não significava obrigatoriamente o abandono da cultura de seus ancestrais”.

A partir do século XV com o advento das grandes navegações à costa da África, a diferença da cor da pele dos nativos africanos chamou a atenção dos colonizadores, assim como também as diferenças existentes no fenótipo dos povos nativos das Américas, os ameríndios (MUNANGA, 1988). Um dos pontos centrais de discussão é a compreensão de que os europeus usaram as diferenças fenotípicas para desenvolver teorias de desumanização dos nativos das terras colonizadas os associando à selvageria e à animalidade dos instintos primitivos.

Negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica. E, como o ser humano toma sempre o cuidado de justificar sua conduta, a condição social do negro no mundo moderno criará uma literatura descritiva dos seus pretendidos caracteres menores. O espírito de muitas gerações européias foi progressivamente alterado. A opinião ocidental cristalizara-se e admitia de antemão a verdade revelada negro = humanidade inferior (MUNANGA, 1988, p. 9).

A hierarquização racial foi fundamentada em diferenças fenotípicas, tendo essas diferenças grande ênfase na coloração da epiderme de africanos e ameríndios, partindo então a classificá-las em escalas de importância social, cultural e biológica, a partir desse contexto é iniciada a fomentação das ideias que originam o racismo “pseudocientífico”.

As questões tratadas por filósofos e teólogos iluministas do século XVIII, tido como o século das luzes, classificavam o colonizado como o “outro”, o destituído de humanidade e, portanto, inferior. A concepção de inferiorização relegava o colonizado à condição pré-humana. Surge então na história da humanidade o racismo científico, que classifica seres humanos com o binômio superioridade/inferioridade que ainda nos dias atuais interferem nas relações raciais nas mais diversas nações e continentes.

Na vasta reflexão dos filósofos das luzes sobre a diferença racial e sobre o alheio, o mestiço é sempre tratado como um ser ambivalente visto ora como o mesmo, ora como o outro. Além do mais, a mestiçagem vai servir de pretexto para a discussão sobre a unidade da espécie humana. Para Voltaire, é uma anomalia, fruto da união escandalosa entre duas raças de homens totalmente distintas (MUNANGA, 1999, p. 23).

Voltaire, portanto, não estava sozinho em formulações que buscavam dar ao racismo o *status* de ciência no século XVIII. Vejamos a seguir o que pensava Kant, que se pronunciou sobre questões de raça no ano de 1785: “Entre brancos, um homem louro pode ter filhos louros ou morenos com uma mulher morena: os caracteres dos pais não se misturam. Mas no

caso da união entre indivíduos de raças diferentes, pelo contrário, têm-se indivíduos infalivelmente bastardos, nos quais as características dos pais são misturadas” (MUNANGA, 1999, p. 26).

Percebemos nestas formulações as origens das ideias que vieram a formar conceitos racistas amplamente difundidos mundialmente e alavancados pela colonização da África, da Ásia e da América pelos europeus. Nestas afirmações contemplam-se os “embriões” da ideologia que assegura que a miscigenação é a causa maior da degenerescência das raças, visto que degradaria a raça “superior”, sem conseguir dignificar a “primitiva.” A ideologia da opressão está formulada.

Para Santos (2005, p. 26) “os mais famosos criadores desta ciência colonialista foram Friedrich Ratzel (1884-1904) que, embora morto em 1904, ainda tem seguidores; e o conde de Gobineau (1816-1882), [...] que afirmava que Deus tirava qualidades de algumas raças”.

Schwarcz (2006), ao analisar as diversas teorias raciais que emergiram do século das luzes (XVIII), considera que os iluministas buscavam demonstrar as diferenças existentes entre os homens, a partir das experiências colonizadoras que puseram os europeus em contato com o “outro”, considerando-o diferente, exótico e destituído de civilização. Frequentemente eram comparados a homens da idade da pedra, em sua forma primeira de organização social.

A partir de 1870 introduzem-se no cenário brasileiro teorias de pensamento até então desconhecidas, como o positivismo, o evolucionismo, o darwinismo. No entanto, a entrada coletiva, simultânea e maciça dessas doutrinas acarretou, nas leituras mais contemporâneas sobre o período, uma percepção por demais unívoca e mesmo coincidente de todas essas tendências. Tais modelos, porém, foram usados de forma particular, guardando-se suas conclusões singulares, suas decorrências históricas distintas. Dessa forma, se a noção de evolução social funcionava como um paradigma de época, acima das especificidades das diferentes escolas, não implicou uma única visão de época, ou uma só interpretação (SCHWARCZ, 2006, p. 43).

O racismo ao longo da história serviu de escusa para a sedimentação da barbárie na sociedade. Podemos tomar, por exemplo, o racismo praticado durante a Segunda Guerra Mundial que serviu para praticamente eliminar o povo judeu, porque eram considerados inferiores (SARTRE, 1965)²². A mesma ideologia esteve presente na colonização africana e sul-americana, pois eram considerados povos sem cultura, sem civilização, portanto, inferiores (MUNANGA, 1988).

²² Nesta obra Sartre trata de maneira circunstanciada o problema do anti-semitismo.

Em relação a esse contexto, D'Adesky (2006) ressalta que os conflitos pautados em questões raciais precedem as discussões acerca do racismo, visto que não só questões de raça, mas também religiosas, serviram de mote para conflitos entre diferentes povos, podemos citar nessa perspectiva os conflitos envolvendo os Judeus. A discriminação nas Américas no século XIX buscava justificar a dominação de outros povos considerados inferiores em relação aos brancos, onde ainda assim, permaneciam as discriminações baseadas em crenças religiosas (D'ADESKY, 2006, p. 30).

Richard Wright, o escritor negro, dizia há pouco tempo que não há problema negro nos Estados Unidos há apenas um problema branco. Afirmaremos da mesma maneira que o anti-semita não é um problema judeu: é nosso problema. Já que somos culpados e nos arriscamos a ser, nós também as vítimas, necessário é que estejamos demasiado cegos pra não vermos que o anti-semitismo é acima de tudo assunto nosso. Antes de tudo não cabe aos judeus organizar uma liga militante contra o anti-semitismo, mas a nós (SARTRE, 1965, p. 89).

A partir do momento em que existe um afastamento da concepção dominante de cultura, no caso a européia, forjam-se mecanismos de subjugação e inferiorização do diferente, sejam eles a partir de questões raciais, ou religiosas. A inferiorização do negro, ou do judeu é necessária para que em contrapartida seja aceita a superioridade européia. O racismo encontra neste contexto um vasto campo de oportunidades e possibilidades ideológicas pra sua instauração.

A mestiçagem pensada por intelectuais do século XIX traz como efeito potencializador a “mistura” racial, visto que o intercuro sexual entre pessoas contrastadas biologicamente alteraria padrões tradicionais e originais das raças, visto que os tipos “puros” deixariam de existir, visto que a miscigenação traria embutido o conceito “impuro” ao seu resultado, demarcando com esta nomenclatura inferiorizante as pessoas originárias das uniões entre brancos e negros, ou entre brancos e indígenas.

As consequências da mestiçagem na sociedade brasileira foram e têm sido bastante debatidas através das obras de diversos autores, como: Freyre (1934); Ortiz (1994); Moura (1994); Ribeiro (1995); Skidmore (1976); Nascimento (1978); Da Matta (1987), os pensadores citados buscaram pensar o Brasil como uma pátria resultante da miscigenação entre brancos, negros e indígenas. O resultado da referida miscigenação foi, portanto, a possibilidade de pensar o Brasil como uma pátria de mestiços, denominados “mulatos”. Renato Ortiz (1994, p. 39) considera que:

As qualidades atribuídas à raça branca são aquelas que determinam a racionalidade do espírito capitalista. Ao se retirar do mestiço as qualidades da racionalidade, os intelectuais do século XIX estão negando, naquele momento histórico, as possibilidades de desenvolvimento real de capitalismo no Brasil. Ou melhor, eles têm dúvida em relação a esse desenvolvimento, pois a identidade forjada é ambígua, reunindo pontos positivos e negativos das raças que se cruzam.

Quando se observa as considerações de Renato Ortiz sobre a formação da sociedade brasileira e as incertezas perante o futuro econômico do país, percebe-se no bojo da análise as dúvidas dos intelectuais do século XIX em conceber uma sociedade que através da miscigenação gerou “degenerados” com toda sorte de vícios, que não possuíam o mesmo espírito trabalhador e empreendedor do europeu colonizador, sendo o “mulato” marcado pela personalidade preguiçosa e indolente. Há ainda nesta análise do contexto brasileiro no século XIX um agravante: os colonizadores ao manter relacionamento e convivência com os “mulatos”, seriam influenciados pela sua preguiça e desordem, como pode ser verificado na literatura da época²³.

A respeito das relações históricas que forjaram as relações raciais a partir de conceitos de superioridade e inferioridade biológica, Munanga (1988, p. 5-6) ressalta que as mesmas:

Visando alienar e inferiorizar os negros em todos os planos. Nesse processo, fez-se um paralelismo forçado entre o cultural e o biológico. Pelas diferenças biológicas entre povos negros e brancos, tentou-se explicar as culturais e concluir-se por uma diminuição intelectual e moral dos primeiros.

O conceito de *raça* que já existia na Biologia, em suas subdivisões como a Zoologia e a Botânica, é retomado para que se possa então empregá-lo, também, aos seres humanos. O efeito seria então conceituar que todos, independente da raça, são seres humanos, porém, diferentemente constituídos biologicamente, o que trazia intrinsecamente a idéia de hierarquização da espécie humana; onde a raça branca estaria no topo da pirâmide evolutiva.

A partir das idéias que consideram a *raça* como um marco referencial de superioridade ou inferioridade, os colonizadores usaram como ideologia a missão civilizadora, para que se tirasse da escuridão, da falta de ciência e civilização aqueles povos sem Deus e sem uma religião digna. De acordo com Munanga (1988, p. 9), “à colonização apresentada como um dever, invocando a missão civilizadora do ocidente, competia a responsabilidade de levar o africano ao nível dos outros homens.”

²³ Ver “O cortiço” de Aluísio de Azevedo publicado em 1880. Na obra o autor demonstra como o personagem Jerônimo se “abrasileira” em consequência do clima tropical e do romance com uma mulata.

A partir das afirmações de Kabengele Munanga percebemos a existência de conflitos de ordem racial que iriam pautar a forma desigual de relacionamento entre colonizadores e colonizados, visto que as identidades dos povos colonizados eram concebidas a partir do entendimento de que eram inferiores, sendo tratadas e silenciadas de forma depreciativa, reduzindo sua importância e buscando incutir no próprio colonizado a aceitação de sua condição inferior; os condenando à baixa auto-estima e a necessidade de se aproximar da identidade do colonizador para ser aceito e para se “humanizar”.

Segundo Kabengele Munanga (1999, p. 81):

durante gerações, a sociedade branca tem feito deles uma imagem depreciativa à qual alguns deles não tiveram forças para resistir, pois a introjetaram e criaram uma auto-depreciação que hoje se tornou uma das armas mais poderosas de sua própria opressão.

A partir desta perspectiva podemos repensar as consequências da negação da identidade que levam à invisibilização e à ignorância a respeito desta identidade, que leva à negação de si próprio e à exaltação do outro. O desconhecimento seria, portanto, algo a ser combatido através do reconhecimento. Um dos autores que pensaram a necessidade urgente dessa causa é Frantz Fanon, em sua obra “Peles negras máscaras brancas”.

Começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, extorpe em mim todo valor, toda originalidade, diz que parasito o mundo, que é preciso que acompanhe mais rapidamente possível o mundo do homem branco, que sou um animal estúpido e meu povo e eu somos como um esterco ambulante repugnantemente promotor de cana macia e de algodão sedoso, que não tenho nada haver com o mundo. Então tentarei simplesmente tornar-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade, o que é impossível, pois existe dentro de você um complexo de dependência (FANON, 1983, p. 82).

A relação entre brancos e negros obedeceria, segundo Frantz Fanon, a um esquema em que o branco colonizador comporta-se com um complexo de autoridade, como um legítimo chefe, enquanto que os negros africanos teriam de adaptar-se a um complexo de dependência e assunção de sua inferioridade, através da imposição de representações negativas contra eles engendradas. O caminho para o desvencilhamento dessa imagem estereotipada e reducionista seria assumir sua identidade original, não aceitando a imposição de sua suposta inferioridade.

As relações senhor - servo tiveram como fundamentação a atestação de que sendo inferiores deveriam ser colonizados para que pudessem, a partir de então, ter contato com a civilização. Esse contato com a dita civilização teria início no contexto colonial, onde se deu o

tráfico de africanos para o Brasil. O comércio de africanos como “coisas” e a existência de ameríndios nativos das terras brasileiras sintetizavam um ambiente de relação de forças desiguais entre dominadores e dominados, entre senhores e escravizados.

Tais relações necessitavam, portanto, de fundamentação política e científica, onde o europeu pudesse justificar sua dominação. É nesse contexto que surgem no Brasil, os conceitos “científicos” que foram trabalhados primeiramente nos Estados Unidos e posteriormente na Europa (SKIDMORE, 1976, p. 89) e que tiveram grande repercussão entre os intelectuais brasileiros; principalmente após a independência do Brasil, onde se fazia necessária a discussão acerca da formação da identidade brasileira.

A discussão apresentada se faz necessária para que alcancemos a compreensão mais abrangente de como a sociedade brasileira foi constituída através de suas matrizes raciais e como essas matrizes foram interpretadas no pensamento de intelectuais que buscavam o branqueamento e a europeização dos valores e costumes nacionais. Esse contexto, relegou historicamente a presença negra no Brasil a um patamar de inferioridade, negação e estereotipação, o que afetou de forma singular a inclusão de africanos e afro-descendentes na conjuntura social, econômica e política que foi delineada no Brasil após a abolição da escravidão.

O antropólogo Roberto da Matta contribui para essa discussão, pois as raízes do problema racial brasileiro são suscitadas em sua obra, assim como a caracterização das ideologias do preconceito racial, quando trata da “fábula das três raças”, desenvolvida pelas teorias científicas deterministas, regidas pelas teorias positivistas de Augusto Comte, abraçadas pelas elites brasileiras.

Nesta digressão, pois, apresento o caso do racismo à brasileira, como prova desta dificuldade de pensar socialmente o Brasil e ainda com uma tentativa de especular sobre as razões que motivam as relações profundas entre credos científicos supostamente eruditos e divorciados da realidade social e as ideologias vazadas na experiência concreta do dia-a-dia (DA MATTA, 1987, p. 58-59).

A visão antropológica para a interpretação de nosso objeto de estudo, nos auxilia na tarefa de compreender as “raças formadoras do Brasil”, que misteriosamente nos são omitidas nos tempos de educação básica. Contudo, existem no contexto ideológico, onde dissemina-se a ideia de estereotipação negativa para negros e indígenas, pois reverbera a ideologia racista que credita à presença de africanos e ameríndios o atraso brasileiro enquanto nação, visto que

para essas ideologias, a miscigenação agiria de forma definitiva para o atraso econômico e social do Brasil, além da indigência cultural.

Um outro ponto também nas doutrinas racistas é o determinismo. Isso significa que as diferenciações ideológicas são vistas como tipos acabados e cada tipo está determinado em seu comportamento e mentalidade pelos fatores intrínsecos ao seu componente ideológico (DA MATTA, 1987, p. 71).

Segundo Da Matta (1987), no esquema das *raças* humanas de Gobineau, foram elaborados pontos determinados pela *raça*, pois para esse autor, cada uma possui seus traços biológicos, psicológicos e posição histórica, ou seja, a existência da diversidade moral e da capacidade intelectual das *raças*, ficando a *raça* branca com os melhores atributos, o que não deixaria dúvida de sua superioridade.

Os negros são identificados como possuindo intelecto “débil”, com “propensões animais”, são muito fortes e com manifestações morais “parcialmente latentes”. Gobineau explicita um pouco mais sua visão determinista: “estes poderes e instintos ou aspirações que surgem deles nunca mudam enquanto a *raça* permanece pura. Eles progridem e se desenvolvem, mas nunca alteram sua natureza” (1856, p. 76 apud DA MATTA, 1987, p. 72).

A análise que Skidmore (1976) faz dos intelectuais brasileiros do século XIX, demonstra como a concepção dos brasileiros foi influenciada pelos escritos desses estudiosos, sobretudo no que concerne sobre o entendimento de *raça*, a mobilidade social de mestiços e as diversas doutrinas do racismo científico.

A mistura de *raças* no Brasil originou o termo “mulato”, que advém de mula, conhecido por ser um animal híbrido, exatamente por não conter a pureza racial²⁴. Este mesmo termo passou a ser usado para que fosse identificada uma grande parte “não branca” da população brasileira. A falta de “pureza racial” condenaria o Brasil a ser um país atrasado e de população indigna, visto que nossas características raciais seriam determinantes para a decadência da pátria.

A elite intelectual, política e social brasileira do século XIX procurava a todo custo imitar as tradições européias, que, portanto, têm como centro o homem europeu (branco), que significava o progresso, a opulência, o requinte, a fortuna e tantos outros adjetivos advindos de uma tentativa de idealizar a sociedade brasileira em moldes eurocêntricos, que se

²⁴ Para maiores contextualizações sobre a aceção do termo “mulato” no Brasil, consultar Viana (1932, p. 231).

refletiriam também posteriormente no campo educacional. Estudava-se o positivismo, o evolucionismo e o materialismo, leia-se: Comte, Darwin e Marx (SKIDMORE, 1976, p. 26).

3.3 KABENGELE MUNANGA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA NO BRASIL

O contexto de relações raciais no Brasil foi desenvolvido de modo peculiar e apesar de ser recorrente na literatura sobre esta temática o quadro comparativo com as relações estadunidenses, o caso brasileiro requer especial atenção, pois aqui se produziu de forma sistemática o discurso da negação da segregação praticada cotidianamente; produzindo o conceito basilar para as discussões das relações raciais no Brasil: o mito da democracia racial. Em relação a esta realidade, é importante salientarmos o que escreve Wilma de Nazaré Baía Coelho em sua obra “A cor ausente” (2009):

A sociedade brasileira constrói e incorpora em seu cotidiano uma forte representação de liberdade e de generosidade racial no país, legitimando ações amigáveis entre o conjunto de mestiços que a compõem deste modo, diminuindo as possibilidades de enfrentamento – concreto e efetivo das reais situações vivenciadas pelo seu segmento negro (COELHO, 2009, p. 132).

O que chama a atenção de muita gente é o fato de que no Brasil pessoas de todas as “raças” podem freqüentar os mesmos ambientes, além de outras formas de interação, onde não se percebe de forma explícita a discriminação, por poderem brancos e negros estudar juntos, trabalhar, morar no mesmo bairro etc. Esta concepção de cordialidade é tão presente que é assumida pelos brasileiros como real.

Novamente comparando o Brasil a outros países que utilizaram a economia escravista e que, portanto, são hoje sociedades multirraciais e multiculturais, permanece a idéia que o Brasil é um país mais igual em termos socioeconômicos. Crença esta alimentada pelos que visitam o Brasil e se deparam com o clima de “cordialidade imperante” que surpreende a alguns que visitam o país.

Entre os intelectuais que pensaram o Brasil e a formação da sociedade brasileira, a obra de Kabengele Munanga sobre a participação do negro na construção da nação, pauta-se em uma análise oposta a de pensadores como Gilberto Freyre, que compreendem as relações raciais como cordiais no país²⁵, quando na realidade foram baseadas em relações de

²⁵ Abdias do Nascimento no capítulo II de seu livro “O genocídio do negro brasileiro processo de um racismo mascarado” (1978), trata do mito do senhor benevolente, e das distorções da realidade criada pelo português

dominação entre senhores e servos, além da tentativa ideológica de afirmar a nação como mestiça; negando a remanescência de originalidade identitária das matrizes raciais branca, negra e indígena.

É relevante ressaltarmos que Munanga em sua obra “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil, identidade nacional versus identidade negra” (1999) discute sua compreensão acerca das peculiaridades e dos entraves de se pensar uma identidade negra para o Brasil devido ao mito da democracia racial, tão institucionalizado e presente no inconsciente coletivo brasileiro, ao contrário do que aconteceu em outras sociedades como a norte-americana, onde não se teve a preocupação de integrar negros e brancos numa suposta democracia racial; mas apartá-los socialmente para boicotar a miscigenação; considerada naquela sociedade assim como em outras²⁶, desastrosa para a futura da nação.

Segundo Kabengele Munanga (1999, p. 85), “o fato de os mulatos se beneficiarem de um tratamento diferenciado por serem filhos dos senhores brancos e de numerosos deles estarem na categoria de libertos deve também ter contribuído para o enfraquecimento do sentimento de solidariedade entre eles e os negros”. A partir desta reflexão compreendemos o pensamento de Munanga acerca da peculiar realidade do trato com as relações raciais no Brasil.

Munanga, apoiado na realidade histórica da inserção do negro na sociedade brasileira, defende a tese que as relações estabelecidas são ambíguas, visto que para nosso autor a mestiçagem funciona como um mecanismo de aniquilação da identidade negra e afro-brasileira. Portanto, sua tese aborda uma problemática acerca de como lidar com o branqueamento idealizado no século XIX e início do século XX, visto que nem todos terão acesso a ele.

Kabengele Munanga deslinda as diferenças existentes entre a realidade brasileira e a norte-americana quando se trata de miscigenação, visto que a existência de filhos de senhores brancos com as escravas negras do Brasil delimitaria o marcador oficial da diferença ideológica da mestiçagem entre as duas culturas. As diferenças se davam principalmente nos desdobramentos das relações entre senhores e escravas.

Entretanto, no computo geral, parece serem os filhos que exercem influência principal. Não era desconhecido, tanto no Brasil como nos estados Unidos, o

colonizador; que buscava mascarar a realidade de uma ideologia de dominação e exploração da mão-de-obra escrava no Brasil, tentando vincular a escravidão ao tratamento fraterno e ameno.

²⁶ Referimos-nos ao sistema de *Apartheid*, praticado na África do Sul e presente naquela sociedade durante décadas. Ver em Kabengele Munanga (1999, p. 85).

descuido dos homens brancos com o fruto de seus encontros sexuais com mulheres escravas. Luiz Gama, o abolicionista brasileiro, foi vendido como escravo por seu pai branco; sem dúvida muitos outros exemplares semelhantes podem ser encontrados na história da escravidão dos Estados Unidos (MUNANGA, 1999, p. 84).

Apesar desta constatação de similitudes entre o caso brasileiro e o norte-americano, na intelecção de Munanga, afirma-se uma peculiar diferença entre as duas realidades: a presença do mulato na sociedade brasileira. A condição de mulato no Brasil passaria a diferenciar negros de mestiços. Os desdobramentos desta desvinculação política do mulato da condição de negro, o que não ocorrera em outros países definiria o caso brasileiro, que seria posteriormente interpretado como racismo à brasileira.²⁷

As peculiaridades interpretadas por Telles (2002) em relação ao racismo à brasileira referem-se a um racismo silenciado e não exposto e assumido pelo Estado e pelas políticas públicas. Surge então a importância de um intelectual como Kabengele Munanga na interpretação da realidade das relações raciais brasileiras, visto que por muitas vezes a ideologia dominante acaba por impor através do senso comum a naturalização das relações desiguais pautadas por marcadores raciais.

Quanto à importância do intelectual neste processo, atentemos para o que escreve Renato Ortiz (1985, p. 139), ao tratar do intelectual como mediador simbólico:

Se os intelectuais podem ser definidos como mediadores simbólicos é porque eles confeccionam uma ligação entre o particular e o universal, o singular e o global. Suas ações são, portanto, distintas daqueles que encarnam a memória coletiva. Enquanto esses são especialistas e se voltam para uma vivência imediata, aqueles se orientam no sentido de elaborar um conhecimento de caráter globalizante. Poderíamos dizer que os atores da memória coletiva dramatizam um papel pautado pela estrutura da peça encenada (se bem que deve ficar claro que a objetividade do enredo não existe fora dos atores sociais), ao passo que os agentes da memória nacional se definem por uma ação politicamente orientada.

O trabalho de Kabengele Munanga acerca da construção da identidade negra no Brasil fundamenta a necessidade de uma atitude política que vise corrigir equívocos que levaram os atores sociais que estavam separados por uma ideologia da diferenciação identitária pautada por classificações cromáticas, como aconteceu entre mestiços e negros. Essas classificações diferenciadas tinham como pano de fundo a ideologia do branqueamento e consequentemente a aniquilação da identidade negra²⁸

²⁷ O termo “racismo à brasileira” foi trabalhado por Edward Telles em sua obra “Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica” (2003).

²⁸ Termo utilizado por Kabengele Munanga em sua obra “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil, identidade nacional versus identidade negra” (1999, p. 84).

O fato de aceitar o branqueamento, o que é uma maneira de dizer que o mulato tem lugar especial na sociedade, tem como consequência a redução do descontentamento entre as raças. Assim, no Brasil o negro pode esperar que seus filhos sejam capazes de furar as barreiras que o mantiveram para trás, caso eles se casem com gente mais clara. Tal possibilidade atua como uma válvula de segurança sobre o descontentamento e frustração entre os negros e mulatos [...] (MUNANGA, 1999, p. 86).

A inexistência do ideal do branqueamento na sociedade norte-americana deve-se ao fato de naquele país ser considerada a hipodescendência, ou seja, a pessoa mestiça é considerada negra, o que não ocorreria no Brasil, afastando e impossibilitando a identificação de negros e mestiços a um mesmo grupo, criando assim uma categoria intermediária entre brancos e negros. Aos mestiços seria, portanto, dada a oportunidade do embranquecimento que o favoreceria com a ascensão social, daí o anseio dos mestiços de se identificarem com o grupo em posição de superioridade social.

De acordo com Kabengele Munanga (1999), a existência da possibilidade de realizar a “passagem” racial, inviabiliza o surgimento de um sentimento de vínculo identitário entre negros e mestiços, ou seja, dificulta que mestiços se auto identifiquem como negros, visto a forte carga de preconceito e discriminação²⁹ contra este grupo, presente no imaginário e nas relações sociais. Percebe-se, portanto, a grande diferença com o sistema racial norte-americano, que não permitiu que este tipo de desvinculação identitária ocorresse, visto que não se poderia naquele sistema implementar uma categoria intermediária entre brancos e negros.

A conceituação de *capitais simbólicos* na sociedade a partir de Pierre Bourdieu localiza a população branca como detentora de distinção social pautada no fenótipo europeu, mais respeitado pelos valores raciais disseminados como ideais na sociedade brasileira, visto que o pertencimento a este grupo social, os legitima como classe dominante. O pertencimento a um grupo seletivo, automaticamente os habilita a inclusão na possibilidade de melhores oportunidades sociais.

Não há dúvida de que os julgamentos que pretendem aplicar-se à pessoa em seu todo levam em conta não somente a aparência física propriamente dita, que é sempre socialmente marcada (através de índices como corpulência, **cor**, forma do rosto), mas também o corpo socialmente tratado (com a roupa, os adereços, a cosmética e principalmente as maneiras e a conduta) que é percebido através de taxinomias socialmente constituídas, portanto lido como sinal da qualidade e do valor da pessoa (BOURDIEU, 2007, p. 193. Grifo nosso).

²⁹ Para maiores referências sobre os conceitos de preconceito e discriminação, consultar o texto de Nilma Lino Gomes: *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 (2005).

A condição de contestação das relações e estruturas simbólicas de desfavorecimento social do sujeito negro não estão diretamente vinculadas aos sistemas imediatos que envolvem a relação de classe e raça, que utiliza o argumento: “resolvendo o problema social, o racial também será resolvido”. Não é parte objetiva do privilégio que se tenta tacitamente manter vinculado a um argumento que o problema real brasileiro está em sua estrutura social e não em preconceitos e discriminações raciais. Antes disso, a negação da identidade do sujeito negro está diretamente ligada à negação de seu desenvolvimento educacional, de sua inserção social e de sua autoaceitação.

3.3.1 A identidade negra silenciada pelo “uniculturalismo” brasileiro

A construção e a valorização de identidades particulares no Brasil foram dificultadas pelo processo de mestiçagem não só entre as diferentes “raças”³⁰, mas também por sistema ideológico que busca impor uma sociedade unirracial e unicultural, pensado pela elite brasileira desde o século XIX, com a pretensão de conquistar a hegemonia cultural e racial. A mestiçagem neste processo tem a função de articular e viabilizar que este objetivo seja alcançado.

O caldeamento tanto racial, quanto cultural, proporcionaria a necessidade de assimilação das “raças” e culturas de grupos sociais marginalizados, como negros e indígenas. Portanto, a construção da identidade negra no Brasil vai de encontro ao ideal de formação de identidade brasileira, que deveria ser pautada pela eliminação tanto biológica, quanto cultural do segmento negro brasileiro; assimilando-o a uma cultura de cunho eurocêntrico e supostamente superior (MUNANGA, 1999).

A negação da pluralidade étnica e cultural brasileira é vista como uma estratégia de aniquilação e genocídio³¹. A partir da década de 1970, alguns intelectuais passaram a assumir o protagonismo pelas reivindicações de uma sociedade realmente igualitária, onde os direitos dos afro brasileiros fossem de fato respeitados. Segundo Kabengele Munanga (1999, p. 90),

³⁰ Para maiores informações sobre o termo raça, verificar o texto “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” (2003), da autoria do Prof. Dr. Kabengele Munanga (USP). Segundo o autor o termo raça é morfo-biológico e o da etnia é sócio-cultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

³¹ Abdias do Nascimento, em sua obra “O genocídio do negro brasileiro” (1978), compreende que o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças têm como objetivo criar uma nova sociedade, ignorando definitivamente a possibilidade de considerar o Brasil como uma sociedade plural, contradizendo a forma histórica como o país foi construído.

“o então militante negro, Abdias do Nascimento, se fez porta-voz desse mundo afro-brasileiro.”

A realidade social surge como uma fomentação dialética de caráter contínuo, que legitima a identidade da estrutura estabelecida socialmente, onde as rotinas são a base das atividades humanas, reforçando a idéia da necessidade de existência das instituições, sendo elas o lugar onde se embasam os alicerces sociais.

Para Berger e Luckmann (1987), a manutenção das realidades subjetivadas e objetivadas socialmente está a cargo das instituições, que devem, portanto, reproduzir a ideologia dominante, para que haja a conservação “harmônica” da realidade estabelecida. Esta função institucional é concretizada através da aceitação por parte dos atores sociais.

Neste contexto são desenvolvidos padrões comportamentais entre os atores sociais, os modos de socialização que garantem, ou anulam a possibilidade de identificações com um determinado grupo social, ou a recusa do pertencimento a este mesmo grupo. Nas relações cotidianas, se desenvolve o senso comum que pauta os relacionamentos sociais, onde também se estabelecem relações desiguais nas lutas por poder e dominância, gerando imposições e problemas que estão para além das situações habituais.

Para Kabengele Munanga os estereótipos que identificam o “mulato” e a “mulata” no Brasil demonstram o lugar social reservado aos mesmos, quando se verifica que os mestiços são representados no imaginário coletivo como pessoas com forte tendência para a “malandragem” ou para a sexualidade exarcebada; o que põe em cheque a concepção que no Brasil as relações se tornam mais amenas para os mulatos, ou que os mesmos gozem de maior prestígio e possibilidade de ascensão social em relação aos negros.

Os defensores do branqueamento progressivo da população brasileira viam na mestiçagem o primeiro degrau nessa escala. Concentraram nela as esperanças de conjurar a ameaça racial representada pelos negros. Viram-na como marco que assimila o início da aniquilação da raça negra no Brasil. Embora considerado como ponte étnica entre o negro e o branco, a qual conduziria à salvação da raça branca, o mulato não goza de um *status* social diferente do negro. Se durante a escravidão os mulatos puderam receber alguns tratamentos privilegiados em relação aos negros, por terem sido filhos de senhores de engenho, hoje eles são na sua grande maioria filhos e filhas de pais e mães da classe pobre e, portanto, constituem-se na maior vítima da discriminação racial, devida à ambigüidade cor/classe; além de serem mais numerosos que os negros (MUNANGA, 1999, p. 93-94).

A imposição ideológica praticada em favor da necessidade de “embranquecer” na sociedade brasileira, opera-se desde a mais tenra idade, a partir da socialização primária, caracterizada pela estrutura e hábitos familiares, onde a pessoa receberá um cabedal de conhecimentos importantes para a formação de sua identidade e para a forma como se

relacionará com os mais variados aspectos e diversidades da vida em sociedade. Segundo Nilma Lino Gomes (2005, p. 43): “Assim como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo [...]”.

Kabengele Munanga aborda como o processo de inculcação da necessidade de se aceitar a identidade branca como ideal exerceu uma forte pressão psicológica para que os negros e mulatos a aceitassem, e consequentemente renegassem a cultura negra. No núcleo familiar e posteriormente nas outras relações sociais, consideradas secundárias³², como na escola e no trabalho o negro aprendia a valorizar a cultura branca, alienando através de relações de força ideológica sua identidade negra (MUNANGA, 1999).

Sobre esta questão vejamos o que escreve Pierre Bourdieu:

Em um campo mais próximo das realidades políticas, um debate como o da ‘raça’ e da identidade dá lugar a semelhantes intrusões etnocêntricas. Uma representação histórica, surgida do fato de que a tradição americana calca de maneira arbitrária, a dicotomia entre brancos e negros em uma realidade infinitamente mais complexa, pode até mesmo se impor em países em que os princípios de visão e divisão, codificados ou práticos, das diferenças étnicas são completamente diferentes e em que como o Brasil, ainda eram considerados, recentemente como contra-exemplos do modelo americano (BOURDIEU; WACQUANT, 2007, p. 22-23).

As pesquisas de Kabengele Munanga em consonância com o que afirmam Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant demonstram que ao contrário do que muitos pensam, o modelo de relações raciais praticado no Brasil nada tem de mais democrático comparativamente ao modelo norte-americano, visto que o modelo do “racismo à brasileira” pauta-se na sutileza das discriminações e das relações de poder que possuem a cor da pele como marcador de lugares sociais.

Os desdobramentos de como as diferenças impostas entre negros, brancos e mulatos no Brasil, podem ser verificados em casos emblemáticos para a cultura brasileira³³, onde podemos verificar casos em que personagens memoráveis da intelectualidade nacional, foram alcançados pela necessidade de identificação com o grupo social dominante. Esse aceite político e ideológico da “brancura nacional” pode ser verificado na abordagem de Kabengele Munanga (1999, p. 95):

³² As formas de socialização primária e secundária, são conceituadas por Peter Berger e Thomas Luckmann, na obra “A construção social da realidade” (1987).

³³ Autores como Guerreiro Ramos (1966); Abdias do Nascimento (1978); Joel Rufino dos Santos (2005) e Vicente Salles (2004) tratam em suas obras como a questão racial impunha grande complexo e rejeição da identidade negra em personalidades políticas, acadêmicas e literárias no Brasil.

No século passado, os poetas Domingos Caldas Barbosa (1731-1800) e Manuel Inácio da Silva Alvarenga seguiram modelos literários europeus, distanciando-se completamente de suas raízes ancestrais africanas. O mesmo tinha ocorrido com Gregório de Matos (1633-1696), o famoso satírico ‘boca do inferno’, que tão ferozmente ironizou os mulatos possuidores de amantes negras ou mestiças; seu ideal de beleza era a branca. O poeta João da Cruz e Souza (1861-1898) seria o exemplo mais expressivo e dramático da assimilação cultural e de pressão social. A vida cotidiana deste poeta foi sofrida a ponto de marcar profundamente o conteúdo de sua obra literária pela estética da brancura. Machado de Assis (1857-1913) é outro notável fenômeno de assimilação cultural. Em seus escritos retratou principalmente o ambiente e pessoas da classe média, branca, onde o negro se infiltrou apenas como elemento decorativo. Machado de Assis, descendente de africano e fundador da Academia Brasileira de Letras, se obrigava a se exprimir num português acadêmico do melhor estilo [...]

A tênue linha racial, conhecida no Brasil como mestiçagem, proporcionava aos mestiços a possibilidade de aproximação maior com o grupo social portador de maior prestígio. Através da política, da diplomacia, da literatura, ou das profissões liberais, era facultado ao mulato a possibilidade de ascensão socioeconômica, mas para atingir tal objetivo, o mesmo teria que buscar o máximo de afastamento com a identidade racial desprivilegiada, no caso a identidade negra. Sobre as imposições implementadas pelas relações raciais desiguais, atentemos para o que afirmam Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant (2007, p. 23-24):

Como explicar que sejam assim elevadas, tacitamente, à posição de padrão universal em relação ao qual deve ser analisada e avaliada toda situação de dominação étnica, determinadas ‘teorias’ das ‘relações raciais’ que são transfigurações conceitualizadas e, incessantemente, renovadas pelas necessidades da atualização, de estereótipos raciais de uso comum que em si mesmos não passam de justificações primárias de dominação dos brancos sobre os negros? O fato de que no decorrer dos últimos anos, a sociodicéia racial (ou racista) tenha conseguido se ‘mundializar’, perdendo ao mesmo tempo suas características de discurso justificador para seu uso interno ou local [...]

A conceitualização de Bourdieu e Wacquant se faz fundamental para a interpretação da realidade brasileira, visto que, a partir da década de 1930 houve a expansão da luta por igualdade racial através de vários movimentos ocorridos no Brasil. Existira naquele período a pretensão de elevar em nível nacional a proposta que visava o abrandamento do preconceito e da discriminação racial³⁴ contra os negros.

A questão a ser levantada seria até que ponto iniciativas políticas, através de organizações de imprensa, grupos de teatro e de consolidação de partidos políticos,

³⁴ Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes dedicam o capítulo 6 da obra “O negro no Brasil de hoje” (2006), para tratar de conceitos como racismo, discriminação racial e preconceito racial. Os autores através de estatísticas e matérias publicadas em jornais, demonstram a real situação da população negra brasileira, que convive cotidianamente com o preconceito e a discriminação racial, o que afeta sua situação econômica, sua inserção social e dificulta sua progressão educacional.

reivindicariam de fato o tratamento igualitário e de respeito das diferentes identidades constitutivas da sociedade brasileira. Para a interpretação das questões, a intelecção de Munanga nos apresenta que:

Com efeito, a imprensa negra, criada nessa década em São Paulo, através de jornais como *O Clarão* e *Alvorada* começara a denunciar as práticas discriminatórias contra negros, existentes na procura do emprego, no ensino, nas atividades e lugares de lazer. Dessa movimentação nasceu em 1931, a 'Frente Negra', considerada como o primeiro movimento racial realmente reivindicativo após a abolição da escravatura. Esse movimento, transformado em partido político em 1936 e interditado no ano seguinte, como todos os outros partidos políticos do país pela ditadura de Getúlio Vargas, e todos os movimentos negros que apareceram e desapareceram entre 1945 e 1970 (por exemplo: Primeira Convenção Nacional do negro, Teatro Experimental do Negro) (MUNANGA, 1999, p. 97).

Kabengele Munanga nos apresenta o quadro social que a década de trinta deslindava, com uma série de movimentos que reivindicavam o lugar do negro na sociedade brasileira. Importante ainda frisar, a relevância dada à educação por esses movimentos como a Frente Negra e o Teatro Experimental do Negro³⁵, visto que, já naquela época, acreditava-se que através da educação seria possível combater o preconceito e a discriminação racial sofrida pelo segmento negro no Brasil.

Munanga (1999, p. 97) observa que: “Todos escolheram a escola e a educação como campo de batalha. Pensavam eles que o racismo, filho da ignorância, terminaria graças à tolerância proporcionada pela educação.” Porém, nosso autor tece críticas a forma como a educação foi direcionada por esses movimentos, visto que não se buscava a reivindicação do respeito à cultura de matriz africana na educação.

O fato de os negros buscarem a assimilação dos valores da sociedade eurocêntrica através da “boa educação” e dos bons “hábitos sociais”, tinha como mote principal adequar os negros ao modelo vigente socialmente, ou seja, o modelo branco. Essa situação, longe de resolver os problemas enfrentados pelo segmento negro, passa a reificar o lugar de subalternidade do negro no Brasil, e a consequente aceitação por parte dos brancos pela adequação a que se submetiam através da negação de sua identidade negra.

³⁵ Antônio Sérgio Alfredo Guimarães, em sua obra “Classes, raças e democracias” (2002, p. 143), concorda com Kabengele Munanga sobre a forma como as lideranças negras do Teatro Experimental do Negro (TEN) aderiram à crença na democracia racial, visto que no Brasil não havia perseguição física aos negros como acontecia nos Estados Unidos e na África do Sul, ou aos judeus como acontecera na Alemanha. A expressão “democracia racial” passou a ser aceita entre as lideranças do TEN, a ponto de o jornal Quilombo, dirigido por Abdias do Nascimento, conter uma coluna intitulada “Democracia racial”.

3.3.2 A cristalização da identidade nacional

A construção da identidade de um determinado grupo social se dá na relação com o imaginário social, tendo a compreensão da impossibilidade de não receberem influências das ideologias que imperam em seu meio social. A preocupação com tudo o que é conhecido socialmente, ou seja, o conhecimento do senso comum e não somente de idéias científicas, constitui um objeto de preocupação com a possibilidade de reprodução de ideologias tendenciosas.

O Brasil é conhecido por ser um país multirracial e multicultural, porém, buscou-se praticar aqui a promoção da idéia de que somos um país “único”, onde questões diversas da “unicidade” deveriam ser postas à parte, visto que somos um país mestiço. Às diferentes matrizes étnicas presentes neste país, resta a aceitação do caldeamento que resulta em uma nação única. Verifiquemos o que Kabengele Munanga pensa sobre isso: “No nosso entender o modelo sincrético, não democrático foi assimilacionista. Ele tentou assimilar as diversas identidades existentes na identidade nacional em construção, hegemonicamente pensada numa visão eurocêntrica” (MUNANGA, 1999, p. 101).

A aceitação do Brasil mestiço desarticula a busca do movimento negro pelo reconhecimento da identidade negra na sociedade brasileira. Sociológica e educacionalmente falando a crença na mestiçagem como símbolo do povo brasileiro e elemento central de sua constituição identitária, acaba por levar a discussão para a noção de “unidade” nacional, motivo de debates ao longo da história brasileira.

Kabengele Munanga compreende que houve resistência cultural³⁶ tanto por parte dos indígenas, como pelos africanos que para o Brasil vieram trazidos a ferros e escravizados. Desde a colonização, suas identidades foram subalternizadas e proibidas de serem manifestadas, sob a acusação de paganismo e infâmia. Temos como exemplos claros deste silenciamento e o tratamento dispensado historicamente à prática da capoeira³⁷, assim como das religiões afro-brasileiras³⁸, que possuem forte apelo cultural, religioso e funcionam como mantenedores da identidade de matriz africana (MUNANGA, 1999).

³⁶ O antropólogo Clifford Geertz no capítulo 5 de sua obra “A interpretação das culturas” (1989) trabalha o tema ‘*Ethos*’, *visão de mundo e a análise de símbolos sagrados*. Neste capítulo Geertz deslinda que na discussão antropológica recente, os aspectos morais (e estéticos) de uma dada cultura, os elementos signados pelo termo ‘visão de mundo’. O *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético, e sua disposição é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete.

³⁷ O historiador paraense Vicente Salles dedica um capítulo de seu livro “O negro na formação da sociedade paraense” (2004), para tratar de aspectos peculiares que envolveram e envolvem a prática da capoeira no Brasil e especificamente no estado do Pará.

³⁸ Referenciamos sobre as religiões de matriz africana os escritos de Roger Bastide na obra “Candomblé da Bahia (rito nagô)” (1971).

Para ilustrar os efeitos da discriminação sofrida pelos praticantes da Capoeira, o historiador Vicente Salles trata do regime republicano no Brasil e o tratamento dispensado à sua prática.

O novo regime republicano surgiu com propósitos moralizadores, o que sempre justifica uma revolução. Na capital do país houve debates acirrados em torno da providência adotada pelo governo Deodoro em face dos capoeiras que infestavam o Rio de Janeiro, resultando na deportação dos 'vagabundos', como nos tempos do império, para as províncias distantes. Providência executada pelo então chefe de polícia Dr. Sampaio Ferraz. Diz-se que essa autoridade recebera 'carta branca' do marechal presidente para desincubar-se da missão de exterminar os capoeiras e, ao executá-la, geraram-se efeitos políticos, entre os quais a demissão do ministro Quintino Bocaiúva (SALLES, 2004, p. 121).

Ao tratarmos de aspectos relacionados à imposição arbitrária do silenciamento de manifestações que reiterem uma matriz cultural diversa da propalada pela classe dominante, observemos o processo de marginalização imputado à cultura de origem africana. Verifiquemos, todavia, que esse processo não se limita à discriminação somente nos âmbitos cultural, ou religioso, mas também à exclusão de participação política e da distribuição equitativa do produto social (MUNANGA, 1999, p. 101).

Ora, pensar um Brasil mestiço leva à aceitação da ideologia da democracia racial, e do branqueamento, ou seja, assumi-las como legítimas, negando as práticas discriminatórias que silenciam identidades culturais, visto que em sociedades mestiças a identidade da classe hegemônica prevalece sobre as demais.

A construção dessa unidade, dessa identidade dos excluídos supõe, na perspectiva dos movimentos negros contemporâneos, o resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, da cor de sua pele inferiorizada etc. Ou seja, a recuperação de sua negritude, na sua complexidade biológica, cultural e ontológica (MUNANGA, 1999, p. 101-102).

Com esta afirmação Munanga se coloca em oposição à proposta de Darcy Ribeiro em sua obra: "O povo brasileiro" (1995), visto que nesta obra o autor referencia sua crença numa sociedade pautada pela miscigenação cultural e racial, celebrando um país eminentemente mestiço. Atentemos para as argumentações de Ribeiro na defesa de sua tese:

O enorme contingente negro e mulato é talvez, o mais brasileiro dos componentes de nosso povo. O é porque, desafrikanizado no nó da escravidão, não sendo índio nativo nem branco reinol, só podia encontrar sua identidade como brasileiro. Vale dizer, como um povo novo, feito de gentes vindas de toda parte, em pleno e alegre processo de fusão. Assim é que os negros não se aglutinam não como uma massa disputante de autonomia étnica, mas como gente intrinsecamente integrada no mesmo povo, o brasileiro (RIBEIRO, 1995, p. 223).

Aceitar esse quadro exposto por Darcy Ribeiro seria legitimar para as próximas gerações, que por sermos mestiços devemos continuar aceitando a história de europeus, africanos e indígenas que se encontraram em terras brasileiras, exatamente como nos foi imposta, de maneira limitada, parcial e estereotipada. Assumir tal discurso exigiria renegar a visão científica e politicamente comprometida com a mudança em relação a injustiças. Ora, a mudança de posicionamento perante as desigualdades só pode ser operada mediante a negação da visão tendenciosa de que somos uma “única nação”, sem distinções raciais, visto que somos todos “mestiços”.

Darcy Ribeiro reitera sua crença na não existência no Brasil de um sistema que discrimine pela cor, mas impreterivelmente pela classe social, levando novamente as discussões para a ambiguidade classe/raça: “apesar da associação da pobreza com a negritude, as diferenças profundas que separam e opõem os brasileiros em extratos flagrantemente contrastantes são de natureza social” (RIBEIRO, 1995, p. 235).

Os problemas enfrentados pela história social brasileira em relação às relações raciais, não nos permite mais comportamentos ingênuos, visto que o trato com esta questão precisa ser pensado de forma circunstanciada, para que não incorramos em antigos equívocos que cobram do segmento negro da sociedade brasileira um alto preço a ser pago. Em relação à noção que o problema brasileiro é de ordem social e não racial como afirma Darcy Ribeiro, Munanga esclarece:

Por isso, muita gente no Brasil, entre os mais esclarecidos, estudiosos das áreas das humanidades, políticos de esquerda, jornalistas etc. não se cansam de repetir a frase ‘a discriminação mais importante no Brasil é social’. Por mais que essas pessoas tentem conscientemente se libertar do mito da democracia racial, essa ronda sempre em suas cabeças por causa da ambiguidade cor/classe (MUNANGA, 1999, p. 103).

De acordo com Kabengele Munanga, alguns pensadores brasileiros entre eles Darcy Ribeiro, tendem a considerar o modelo de relações raciais brasileiro superior aos sistemas norte-americano e sul-africano, pautados respectivamente pelos sistemas *Jim Crow*³⁹ e *Apartheid*, visto que o modelo brasileiro não adotava a discriminação, ou a prática da violência explícita como acontecia com esses sistemas, além de possibilitar a existência de

³⁹ Du Bois (1868-1963), considerado um dos mais influentes líderes políticos negros norte-americanos na primeira metade do século XX, trata detalhadamente das leis de segregação racial chamadas de “Jim Crow” em sua obra “As almas da gente negra” (1999). As referidas leis vigoraram intocadas em sua maioria, até a década de 1960. Du Bois é conhecido como um intelectual requintado e estudioso da realidade social norte-americana, apaixonado pela história do povo negro do qual fazia parte, tendo sido pioneiro enquanto intelectual orgânico naquele país.

uma linha tênue e fluida entre as “raças” favorecendo ao mulato a possibilidade do *passing*⁴⁰ (MUNANGA, 1999).

Neste aspecto concordamos com Jacques D’Adesky (2006), quando afirma que o racismo é portador de violências. Deste modo, nesta perspectiva interpretativa, não restaria a possibilidade de considerar bom ou mal, ruim, ou melhor, determinado sistema de discriminação e divisão racial em relação a outros, visto que qualquer modelo de segregação e discriminação racial é violento e ultrajante para a natureza humana.

Os seus efeitos são múltiplos e causam danos materiais, físicos e psicológicos. Importa clarear essa proposição para não embaralhar as formas de violência numa enumeração sem fim, esquecendo de observar que resultam diretamente de determinados tipos de racismo (D’ADESKY, 2006, p. 36).

A reflexão sobre estes aspectos da realidade brasileira reitera que a construção da identidade configura-se em prática política, sendo parte de um complexo sistema de relações sociais, visto que transcende aspectos da vida privada e familiar, passando a atuar em ambientes de socialização, que tendem a positivizar ou negativizar uma dada identidade, quanto a relevância política da construção da identidade, vejamos o que afirma Kabengele Munanga (1999, p. 108): “a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder”.

Partindo da premissa de que a identidade é sempre um processo de construção social, verificamos que assim como a identidade negra recebeu uma carga de interpretação social negativa, reificando o lugar de subalternidade deste grupo social, esta identidade precisa ser trabalhada de forma positiva, visto que a cristalização da imagem pejorativa e marginalizada, levou muitos afro-descendentes à autonegação. Parte, portanto, daí a necessidade brasileira de conhecer e respeitar sua diversidade cultural, para que não seja subsumido este aspecto essencial para a constituição psicológica e social do sujeito, que é a valorização da matriz racial da qual descende.

Neste contexto, vale refletir como os sujeitos negros inserem-se, ou estão sendo inseridos, desde suas infâncias, no processo de tomada de consciência de suas individualidades e como se deflagra a capacidade de compreenderem-se por quais nexos eles têm se constituído enquanto sujeitos coletivos. Como em suas vivências, estão sendo educados para a materialização de suas perspectivas de vida? Quais dimensões de *Poder*

⁴⁰ Passagem. Racial, possibilidade de mudança de categoria ou classificação racial por aspectos cromáticos ou fenotípicos.

*Simbólico*⁴¹, relativo a outros saberes e a outras perspectivas culturalmente dominantes, estão interferindo na formação, legitimação ou negação de si mesmos como sujeitos sociais?

Kabengele Munanga (1999, p.117) pensa que uma solução para a resolução da questão da identidade negra no Brasil seria: “uma aproximação final entre a classificação racial nos Estados Unidos e na África do Sul, no regime do *apartheid*, ajudaria bastante a captar as consequências da classificação racial brasileira na indefinição da identidade negra/mestiça numa única identidade mobilizadora”.

Para discorrermos acerca das estruturas estruturantes da autonegação do negro, faz-se necessário contextualizar historicamente a forma como os negros foram estereotipados por um processo de escravização no período colonial⁴² e posteriormente relegados à marginalização social e econômica no período republicano; a fim de que deixemos mais claramente postos os sistemas simbólicos e materiais que se constituem em torno de se assumir uma identidade racial como negro nos dias de hoje.

O brasileiro foge de sua realidade étnica, de sua identidade, procurando, mediante simbolismo de fuga, situar-se o mais próximo possível do modelo tido como superior, isto é, branco. A identidade étnica do brasileiro é substituída por mitos reificados, usados pelos próprios não brancos e negros especialmente, que procuram esquecer e/ou substituir a concreta realidade por uma enganadora magia cromática na qual o dominado se refugia para aproximar-se simbolicamente, o mais possível, dos símbolos criados pelo dominador (MUNANGA, 1999, p. 120-121).

A assimilação da população brasileira ao ideal de democracia racial ratifica as afirmações de Kabengele Munanga, visto que nos censos populacionais demonstram que o brasileiro identifica-se pelos mais variados tons de pele e pelas mais variadas classificações cromáticas, somando-se 136 cores⁴³, porém, sempre se afastando da auto-identificação enquanto afro-descendente e procurando aproximar-se do segmento social branco.

3.3.3 A relevância do pensamento de Kabengele Munanga para a educação brasileira

Kabengele Munanga enquanto intelectual possui inegável parcela de contribuição nas discussões acerca das relações raciais no Brasil. Suas análises enquanto pensador da

⁴¹ Pierre Bourdieu. “Poder simbólico” (1998).

⁴² Segundo Florestan Fernandes (1978), as consequências da escravidão foram determinantes para a situação em que os negros foram relegados e para o lugar social a eles ofertados, pois foram diminuídos enquanto categoria social, o que legitimou a eles a segregação e a negação da cidadania.

⁴³ Pode-se conferir Schwarcz (1993). As classificações cromáticas de auto-definição dos brasileiros realizados no censo de 1980, quando inquiridos sobre sua cor, responderam 136 cores.

sociedade brasileira pautam-se em profícuos estudos e pesquisas que buscam as raízes da realidade nacional para poder então deslindá-la no que se tornou hoje. A estrutura antropológica de seus escritos busca o início do aprisionamento de africanos e a odisséia pela qual os mesmos passaram na travessia do atlântico, sendo despojados do que lhes era originário em sua terra natal, inclusive de sua condição humana.

Quando afirmamos isso procuramos tratar de pessoas que foram tiradas de suas terras, de suas pátrias, de suas famílias contra suas próprias vontades, visto que o processo de escravização era pautado pela violência e pela imposição da força, não deixando muitas alternativas para os escravizados. Assim como aconteceu primeiramente com os indígenas os negros trazidos da África foram submetidos, não sem resistência⁴⁴ à escravização.

A busca da compreensão da realidade nacional situa Kabengele Munanga entre os pensadores brasileiros que buscaram interpretar o Brasil de forma ampla e com o devido rigor teórico e metodológico que a empreitada intelectual necessita. Observamos, porém, em nosso autor uma diferença fundamental entre tantos outros importantes pensadores da Antropologia. Sua preocupação em tratar de questões educacionais em seus estudos e seus escritos.

Munanga tornou-se referência essencial para pesquisadores da área educacional que tratam de relações raciais (GOMES, 1995; SILVA, 2001; CAVALLEIRO, 2001; COELHO, 2006) entre outros, como também nas referências dos documentos oficiais que pautam o trato educacional das relações raciais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2005).

Esse aspecto da produção de Munanga chama nossa atenção, visto que vem buscando uma aproximação entre duas ciências sociais que nem sempre andam juntas, a Educação e a Antropologia. A forma como durante a história da educação em nosso país as discussões acerca da diversidade da população brasileira não só em aspectos fenotípicos, mas culturais e religiosos foram suprimidos do debate educacional constituem suas discussões acerca da negritude, da mestiçagem brasileira e da construção da identidade negra; como primordiais para a reversão de uma educação que busca silenciar um Brasil múltiplo e não monocultural; como se pretendeu afirmar historicamente.

⁴⁴ Nos escritos de Clóvis Moura (1988) é demonstrado amplamente como as rebeliões negras aconteciam, o que segundo o autor ajudou a construir uma das inúmeras faces do futuro do Brasil, colaborando decisivamente para compor o *ethos* nacional, pois foram criados meios para contê-lo, que foram aperfeiçoados no colonialismo e também posteriormente a ele. Neste período é que se encontram as batalhas travadas entre negros e senhores, que se configuram em movimentos de resistência e revolta contra a escravidão, desmistificando a compreensão equivocada de que os escravos aderiram de bom grado à situação de violência e supressão de liberdade a eles imposta.

Buscamos nesta subseção interpretar as matrizes do pensamento “munanguiano” no trato educacional brasileiro. Fizemos para tanto a análise de dois textos de sua autoria. Os referidos textos são: “O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do ‘alunado’ negro”, publicado no ano de 2000 no livro: “Utopia e democracia na educação cidadã”, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o segundo texto: “A importância da história da África e do negro na escola brasileira”, publicado no ano de 2004. O texto foi elaborado, inicialmente, como palestra de abertura do curso: “Diversidade e educação: o desafio para a construção de uma escola democrática”, organizado pelo Núcleo Interdisciplinar sobre o Negro Brasileiro (NEINB) ministrado para professores da Rede Municipal da cidade de Mauá (SP).

3.3.4 O aluno negro e o sistema educativo brasileiro

A abordagem do contexto da educação no Brasil denota um processo estruturado a partir da ideologia do colonialismo europeu, dando origem a um sistema de ensino em que a cultura escolar reproduz sob diversos aspectos o racismo e a subjugação de grupos sociais em condição de inferiorização⁴⁵. A existência da discriminação no ambiente escolar é freqüentemente negada, porém é sistematicamente reproduzida de forma sutil através de representações existentes na cultura educacional, onde a legitimação e a reiteração da condição de subalternidade são continuamente reforçadas, através da linguagem, dos livros didáticos e da negação identitária de crianças negras desde a tenra idade.

A manutenção e o reforço de prioridades e vantagens no processo educacional colocam o ambiente escolar como ambiente concessor de privilégios aos portadores de características físicas, sociais, econômicas e culturais européias, o que os legitima como modelo ideal. Essa ideologia coloca em situação desprivilegiada grande parcela da população brasileira. Sobre essa realidade educacional brasileira, vejamos o que escreve Munanga (2000, p. 235):

No sistema do ensino público brasileiro, a maioria dos alunos sofre desvantagem em sua educação que pode persistir pelo resto de suas vidas. Sem dúvida, esse aluno cujas educação e formação são prejudicadas é geralmente pobre, economicamente. Se é verdade que as condições socioeconômicas desse aluno

⁴⁵ Na acepção de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2001, p.47), a invisibilidade da discriminação racial aos negros no Brasil se deve ao fato que os brasileiros, em geral, atribuem a discriminação de classe a destituição material a que são relegados os negros. O termo “classe”, utilizado dessa maneira, passa a significar, ao mesmo tempo, condição social, grupo de *status* atribuído, grupo de interesses e forma de identidade social. Além disso, para muitos, falar em discriminação racial significaria incorrer num equívoco teórico, já que não existem raças humanas.

interferem negativamente no seu processo de aprendizagem, seu baixo rendimento escolar não se explica exclusivamente e absolutamente pela natureza de suas condições sociais. Seu fracasso se deve em parte ao fato de que o sistema de ensino ao qual ele é submetido foi construído com base na realidade da minoria abastecida, ou, seja, da classe média brasileira.

Objetivamos fazer uma análise do contexto do trato das questões raciais no ambiente escolar, onde a análise do *poder simbólico*, teoria desenvolvida pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, praticada nesta instituição social, colabora para situações de *reprodução*⁴⁶ de situações de discriminação a sujeitos que não fazem parte de grupos considerados dominantes social e economicamente. A escola seria, portanto, um meio de seleção natural, ou seja, faz parte do processo da divisão social de classes para a manutenção da “ordem social”.

Portanto, percebe-se o papel atribuído à educação, conforme as exigências da divisão social e técnica do trabalho e do acesso a cargos e funções. Esta relação de qualificação se dá fora do local de trabalho e é viabilizada por outros *aparelhos ideológicos do Estado*⁴⁷, como as escolas. A caracterização deste fim é explicada através dos meios, das concepções curriculares, do que se aprende na escola e qual sua função no mundo do trabalho e da reprodução da força de trabalho (BOURDIEU, 1975).

Neste processo de institucionalização de ambientes de trocas legítimas, entre pessoas as mais homogêneas possíveis, encontramos diversos momentos em que estas trocas são viabilizadas, como em ocasiões, práticas e lugares onde se enquadram as “escolas seletas”. Estas escolas são claramente voltadas para a burguesia e a perpetuação de valores, das ideologias e constituem este universo que produz e reproduz o que é legitimado como primordialmente caro às famílias, à tradição e à continuação de legados familiares, ligados a profissões socialmente preponderantes.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu

⁴⁶ Na obra “A reprodução elementos para uma teoria de ensino” (1975), Pierre Bourdieu em parceria com Jean Claude Passeron com rigor de conceitualização teórica, tratam da reprodução social praticada pelo sistema de ensino como instituição relativamente autônoma que permite a reprodução da cultura dominante, e essa reprodução cultural reforça como poder simbólico a reprodução contínua das relações de força no seio da sociedade.

⁴⁷ Segundo Louis Althusser (1918), toda formação social é resultado de um modo de produção dominante. Com olhar marxista, busca analisar os Aparelhos de Estado (AE), conceito desenvolvido por Karl Marx, e dividi-los em dois. Os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) e os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE), buscando de forma didática separá-los, e comprovar de forma empírica suas funções sociais e seus mecanismos primários e secundários de reprodução. Althusser considerava relevantes os avanços nas teorias gramscianas em relação às de Marx, quando defendeu que o Estado não se resume aos (AE), mas compreende um certo número de instituições, como a igreja, a escola, os sindicatos, entre outros. Relevantes as idéias de Gramsci, principalmente por ter vivido de forma muito contundente em sua vida pessoal a força dos (ARE), ao ser encarcerado como preso político.

conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação destas distinções. Este efeito ideológico, produto da cultura dominante, dissimulando a função de divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante (BOURDIEU, 2007, p. 11).

A institucionalização verificada, portanto, não se dá simplesmente ao nível do acaso, mas de forma premeditada e com o objetivo de propagação de utilidades sociais, através destas relações, tirando proveito delas no acesso a bens, serviços e *status* por fazer parte de seletos grupos, reconhecidos e respeitados socialmente. Segundo Bourdieu (1975, p. 67) “o capital de um grupo, família, antigos alunos de escolas de elite, clubes seletos, nobreza, etc. mais ou menos constituídos como tal e mais ou menos constituídos de capital”.

Estas relações proporcionam o que Pierre Bourdieu chamava de “efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade”. O evidente objetivo destes grupos seletos se dá na obtenção de lucros materiais e simbólicos, o que traz para o campo social formas de linguagem muito características nos discursos econômicos, como a idéia de investimento social, com o propósito de obtenção de lucro a curto e longo prazo.

A seletividade dos agentes sociais os dividirá entre portadores do *capital cultural*⁴⁸ que farão parte das classes dominantes, representadas por profissões que legitimam a dominação social, ou seja, atividades personificam a classe economicamente superior, por meio de posições e lugares de comando e gerência, ou atribuem status e reconhecimento social; o que legitima posições de dominação e aqueles que pertencerão ao grupo fornecedor de mão-de-obra à elite econômica.

Não há neste texto a pretensão maniqueísta de dizer o que é certo ou o que é errado, ou o que seria bom ou ruim, porém há a necessidade de fazer a contextualização do papel da escola em reproduzir ou reverter situações de desprivilegio impostas a certos grupos sociais. Neste texto procuramos enfatizar a situação da população afro-brasileira, porém, observando a precaução de não pôr na educação a responsabilidade total da reversão de situações desfavoráveis impostas a grupos sociais dominados, o que se caracterizaria em ingenuidade intelectual, visto que a escola é uma instituição que compõe um sistema, o aparelho estatal.

⁴⁸ Para Pierre Bourdieu (2007), a noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta do desempenho escolar de crianças de diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso” escolar, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe.

Quanto a essa questão vejamos o que escreve Munanga sobre a importância da formação de professores:

A maioria do corpo de seus educadores é composta quase que exclusivamente por professoras e professores de classe média que, por suas predisposições em relação aos alunos pobres não esperam deles os melhores resultados, e não são preparados para lidar com suas diferenças. Pior ainda, o livro didático, que é o maior instrumento de trabalho é permeado de preconceitos de diversas naturezas: de classe, de sexo, de religião e, principalmente, de raça e de cor. De tal modo que este livro vem se somar aos preconceitos e predisposições dos educadores para reforçar os mecanismos de exclusão que permeiam toda a sociedade em relação aos alunos diferentes. Isto acaba prejudicando a escola formal, como momento e espaço privilegiados institucionalizados no processo de educação e de socialização que levaria à formação de uma verdadeira cidadania (MUNANGA, 2000, p. 235).

A necessidade de uma redefinição da importância da presença do negro na sociedade brasileira pós-abolição e pós-independência em uma sociedade que desde os seus primórdios primou pelo branqueamento, pela europeização de seus valores e costumes cristãos relegam a presença negra no Brasil a um patamar de inferioridade, negação e estereotipação. De acordo com as interpretações de Antônio Sérgio Guimarães (2002, p. 64), quando trata das causas da pobreza negra no país: “estatisticamente, está bem estabelecido e demonstrado o fato de que a pobreza atinge mais os negros que os brancos no Brasil”. Essa constatação demonstra empiricamente como foi afetada de forma singular a inclusão de africanos e afro-descendentes na conjuntura social, econômica, política e educacional brasileira.

Portanto, essa conjuntura essencialmente determinou a forma de inclusão (ou exclusão) social dos negros no Brasil. Essa análise se confirma na ilação de Kabengele Munanga sobre a situação educacional dos negros em nosso país:

No entanto, apesar da generalidade da exclusão de todos os alunos pobres, independentemente de sexo, cor, religião, idade etc. os resultados de todas as pesquisas sérias realizadas no país mostram que mesmo nas escolas mais periféricas e marginalizadas do sistema da rede pública, onde todos os alunos são pobres, quem leva a pior em termos de insucesso, fracasso, repetência, abandono e evasão escolares, é o aluno de ascendência negra, isto é, os alunos negros e mestiços. O que logicamente leva a crer que a pobreza e a classe social não constituem as únicas explicações do insucesso escolar do aluno negro e a buscar outras fontes de explicação (MUNANGA, 2000, p. 236).

O contexto colonial brasileiro deixou o racismo como herança social, o que gerou a existência de desfavorecimento social⁴⁹, tornando as condições de vida mais difíceis para a

⁴⁹ Para Florestan Fernandes (1978), ao longo da história do Brasil percebe-se a subjugação do colonizado aos interesses do colonizador, assim como também ocorreu no contexto pós-escravidão a subjugação e negação do sujeito negro economicamente, o que tornou difícil para os negros o processo de reformulação econômica que o Brasil presenciou após a abolição da escravatura, pois não eram familiarizados com os modos de produção na

população não branca, o que torna a existência de periferias e consequentemente a reprodução educacional de condições de desfavorecimento, tornando a “raça” fator determinante no contexto social brasileiro.

A desagregação do regime escravocrata e senhorial operou-se no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes do trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a igreja, ou Outra qualquer instituição assumisse encargos especiais que tivessem por objetivo prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e de seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (FERNANDES, 1978, p. 15).

As pesquisas de Florestan Fernandes desmentem, portanto, a existência no Brasil de uma “democracia racial”, comprovando que socialmente os negros são relegados à subalternidade, visto que não se encontram preparados para competir em igualdade de condições em um novo sistema econômico. As rupturas, no entanto, não aconteceram somente no plano econômico e na exclusão do mercado de trabalho, mas afetaram os afro-descendentes de vários modos, entre os quais se encontra o processo de aculturação sofrido.

Ao longo deste texto, abordaremos as situações de ruptura e a árdua aculturação pela qual os afro-descendentes foram submetidos⁵⁰ ao longo da história. Contextualizando as diferenças entre a cultura africana e a cultura ocidental, imposta aos escravos como forma de dominação e imposição de uma realidade criada nos moldes de uma cultura eurocêntrica, conclui-se que a cultura dominante escravagista subjugou e reprimiu toda e qualquer manifestação da cultura africana.

A capoeira e o candomblé servem para exemplificar algumas formas de representações culturais reprimidas. E, que, por conseguinte, assumiam práticas de manifestação como a do sincretismo religioso, onde os orixás africanos eram identificados como santos europeus. Kabengele Munanga nos revela as particularidades da formação do povo brasileiro e como essas questões necessitam de melhor abordagem no trato educacional:

Em grosso modo, o atual povo brasileiro é oriundo de quatro continentes: América, Europa, África e Ásia. Quando os primeiros portugueses pisaram nesta terra em

indústria; no comércio e até mesmo em pequenos trabalhos e atividades consideradas degradantes e que os ex-escravos não se adaptavam.

⁵⁰ Ahiyas Siss (2003, p. 161-162) demonstra como iniciativas educacionais são relevantes para a desconstrução da aculturação do negro no Brasil e levanta temas importantes a serem debatidos como: Questões relativas ao ensino regular; idéias e comportamentos racistas veiculados por textos didáticos; experiências no ensino fundamental orientadas por pedagogia antirracista; produção e divulgação da cultura negra através de grupos de teatro e dança afro; relatos sobre a produção acadêmica na área da educação e busca de linhas de ação futura

1500, eles encontram no local um mosaico de centenas de nações ou grupos autóctones a quem deram o nome coletivo de índios. Todos: indígenas, alienígenas e africanos deportados eram representantes de diferentes culturas e civilizações. Eles trouxeram em suas bagagens e memórias coletivas elementos representativos dessas culturas. É por isso que o Brasil como país e como povo oferece melhor exemplo de encontro de culturas e civilizações. Ou seja, cada um dos componentes étnicos ou culturais trouxe sua contribuição na formação do povo e da história brasileira assim como na construção de sua cultura e identidade (MUNANGA, 2004, p. 3).

Nosso objetivo é também atentar para a contextualização do processo de aculturação pelo qual as crianças africanas passaram ao longo da história e continuam passando as crianças afro-descendentes no Brasil, pelo silenciamento e omissão em questões que devem ser fundantes para a compreensão da formação social do povo brasileiro; um país conhecido internacionalmente por sua constituição multirracial. Porém, vivemos em uma sociedade com valores eurocêntricos, o que tem denotado uma imensa lacuna cultural para o nosso povo, assim como para outros povos que passaram pelo processo de escravização.

Para Kabengele Munanga (2004), há a necessidade de conhecer o Brasil através de todas as matrizes culturais que o formaram, visto que desta forma poderemos captar de maneira mais abrangente quais as contribuições de cada povo que formou este país para sua identidade e para sua história. Esta compreensão não pode estar envenenada de significados tendenciosos que busquem a hierarquização destas culturas. “na maioria dos livros didáticos que conhecemos, o ensino da África é geralmente ausente ou apresentada numa ótica estereotipada” (MUNANGA, 2004, p. 3).

Contextualizando o quadro brasileiro de relações raciais, onde as identidades das três principais matrizes raciais que constituíram o Brasil foram suprimidas na tentativa de se constituir uma identidade nacional única o que, porém, trazia em si a ideologia dominante. Portanto, se buscou segregar e não legitimar nada daquilo que era culturalmente proveniente dos colonizados e escravizados, o que se constitui historicamente em subjugação do colonizado aos interesses do colonizador. Para além dessa situação, no contexto pós-escravidão existia a subjugação e a negação do sujeito negro socioeconomicamente.

A herança cultural africana constitui uma das matrizes fundamentais da chamada cultura nacional e deveria, por esse motivo, ocupar uma posição igual às outras, isto é, as heranças européia, indígena, árabe, judia, oriental etc. Juntas, essas heranças constituem a memória coletiva do Brasil, uma memória plural e não mestiça ou unitária. Uma memória a ser cultivada e conservada através das memórias familiares e do sistema educacional, pois um povo sem memória é como um povo sem história. É justamente aqui que se coloca o problema, pois a herança cultural africana no Brasil nunca ocupou uma posição de igualdade com as outras no sistema de ensino nacional. Se o fosse não teria nenhum sentido a Lei nº 10.639, promulgada pelo atual Presidente da República, 116 anos depois da abolição (MUNANGA, 2004, p. 4).

Com a subjugação socioeconômica e cultural, a diminuição da possibilidade de sucesso do aluno negro tornou-se praticamente inevitável, porém explicações racistas para o insucesso dos alunos negros e mestiços são comuns, principalmente quando a comparação é feita com alunos brancos de classe média e brancos ricos frequentadores de escolas de elite. O grave equívoco está em colocar a culpa do insucesso nos alunos negros, pois se desconsidera a desvantagem social e educacional imposta a eles.

Evidentemente, para a cabeça de um racista a explicação é simples: os alunos negros têm mais dificuldades porque são biologicamente menos dotados em inteligência, em raciocínio lógico e matemático do que os alunos brancos e asiáticos, sendo essa dificuldade a ser encarada como um dado de natureza contra o qual nada pode ser feito (MUNANGA, 2000, p. 236).

Percebem-se nessas ilações os resquícios das teorias racistas que imperaram no Brasil no século XIX. A legitimação e institucionalização da segregação racial existente no Brasil deram-se de forma peculiar e diversa de outras formas de estratificação racial existentes no mundo. Essas práticas devem ser analisadas, levando em conta o contexto histórico em que se desenvolveram as relações de trabalho, exploração e emancipação do capitalismo na sociedade brasileira, conferindo ao negro, posição social marginal, que se estabelece como a tônica de um lugar social demarcado.

A legitimação enquanto processo é melhor definida dizendo que se trata de uma objetivação de sentido de segunda ordem. A legitimação produz novos significados, que servem para integrar os significados já ligados aos processos institucionais díspares. A função da legitimação consiste em tornar objetivamente acessível e subjetivamente plausíveis objetivações de primeira ordem que foram institucionalizadas (BERGER; LUCKMANN, 1966, p. 126).

Interpretar as palavras de Berger e Luckmann (1996) nos conduz à compreensão das origens do fenômeno de *institucionalização humana*, no qual hábitos e conceitos são disseminados socialmente de forma exaustiva, até que se internalizem no imaginário social. A atividade humana desde a antiguidade esteve atrelada ao hábito, à repetição, dando origem, portanto, ao agir sistematizado que é a fonte de toda a instituição, hábitos frequentes que determinam o lugar social dos indivíduos, reproduzindo preconceitos e discriminações.

A interação com os outros na vida cotidiana é, por conseguinte constantemente afetada por nossa participação comum no acervo social possível do conhecimento, e demonstra a importância dos níveis de socialização para a manutenção da realidade criada pelos homens

para definir papéis sociais estabelecidos pelas classes dominantes, subjugando as minorias; forjando assim identidades convenientes para a manutenção da “ordem social”.

Vários mecanismos são criados neste contexto para inferiorizar aqueles que já se encontram em situação de desprivilegio. Quanto a isso Munanga faz uma pontual reflexão acerca da afirmação feita a partir da “constatação científica” de que negros são menos inteligentes que brancos: “A inteligência não é um objeto concreto, palpável como alguns de nossos órgãos, que podemos facilmente descrever e medir, não é um mecanismo conhecido como a digestão e a circulação do sangue. É um conceito arbitrariamente definido” (MUNANGA, 2000, p. 236).

Munanga afirma que a inteligência constitui-se em uma série de atitudes e habilidades diferentes. Portanto, para medi-las, seria necessário um meio bem mais complexo e abrangente para que se pudesse de fato medir o nível de inteligência, visto que as inteligências são constituídas de múltiplos fatores e não podem ser reduzidos a testes de quociente intelectual (QI); que foram utilizados durante muito tempo para diminuir “cientificamente” a capacidade intelectual dos negros. “O resultado depende da intervenção entre o meio e o fator genético. O que mede realmente os testes ditos de inteligência? Os fatores genéticos ou os meios socioeconômicos dos indivíduos submetidos aos testes?” (MUNANGA, 2000, p. 237).

A culpabilização dos próprios negros por seu insucesso escolar, assim como o recorrente silenciamento existente no trato com as questões raciais no Brasil, se refletem em todos os segmentos, ambientes e instituições, dentre as quais destacamos a escola e toda a dinâmica que a envolve. O mito da democracia racial mascarou ao longo da história a verdadeira face de um problema social marcante, principalmente por seus reflexos na educação e na falta de estrutura e preparo para se cuidar das omissões existentes no trato com a questão no ambiente escolar.

Portanto, para Hasenbalg (2005, p. 217) “as diferenças inter-raciais na realização educacional tendem a ser maiores à medida que o *status* ocupacional dos pais se eleva. Este resultado sugere as dificuldades crescentes experimentadas pelos não brancos nos níveis educacionais mais elevados”. Considerando as discussões acerca dos silenciamentos existentes na educação, constituindo para o aluno não-branco, também de classes sociais mais elevadas, grandes dificuldades de inclusão satisfatória, pois a criança negra torna-se na verdade uma exceção à regra existente e constituída ideologicamente, porém ,de forma velada.

Por isso, não é novidade dizer aqui que, a partir da abolição, os sobreviventes da escravidão e seus descendentes de ontem e de hoje foram simplesmente submetidos a um sistema educacional monocultural, eurocêntrico, que nada tinha ou tem a ver

com sua história, sua cultura e visão de mundo. Essa submissão subentende uma violência cultural simbólica tão significativa quanto a violência física sofrida durante a escravidão. Se não há mais dúvidas sobre as contribuições culturais africanas no Brasil, por que então o sistema educacional não as incorporou e precisou-se esperar as reivindicações do Movimento Social Negro para começar a discutir a questão? O atraso tem certamente a ver com o mito da democracia racial apoiado entre outros nas idéias de sincretismo cultural, de cultura e identidade mestiças, de povo mestiço etc. que se contrapõem á idéias de diversidade e de pluralismo cultural (MUNANGA, 2004, p. 3).

O combate à discriminação racial deve existir em todos os campos e instituições de socialização segundo a Constituição brasileira. Porém na escola estão as evidências de uma sociedade desigual, nas oportunidades de acesso e também de permanência, na possibilidade de formação educacional confiável que conduza a uma carreira acadêmica e consequentemente profissional.

A Educação, portanto, é delineada como marco referencial na superação de um quadro historicamente desfavorável aos negros no Brasil, em todos os níveis da educação, principalmente no ensino superior e nos cursos de pós-graduação se percebe o quão diversas são as oportunidades para brancos e negros; uma vez que o nível, os anos de estudo e a qualificação superior que habilitam uma pessoa a ingressar no mercado de trabalho se mostram tão desfavoráveis aos negros através dos números das estatísticas. Sobre esta realidade Munanga (2004, p. 4) reitera que:

Além disso, a maioria das crianças, adolescentes e jovens negros não conseguiu ingressar de modo representativo no sistema de educação existente que, embora não contemplasse sua história, cultura e visão de mundo, é indispensável para sua inclusão e mobilidade no mercado de trabalho e em outros setores da vida nacional. Prova disso é o número de analfabetos negros ou afro-descendentes proporcionalmente muito alto e de universitários afro-descendentes proporcionalmente muito pequeno, comparado com o número de analfabetos e universitários de outras ascendências étnicas (MUNANGA, 2004, p. 5).

3.3.5 O branqueamento do currículo nacional

O trato de questões como o ideal do branqueamento da sociedade brasileira é inoportunamente subsumido no âmbito curricular nacional. Mais relevante que continuar tentando forjar a não existência do problema na constituição da sociedade nacional, seria refletir sobre os equívocos cometidos nas relações raciais no Brasil para que possamos vislumbrar um futuro onde esses erros não mais se reproduzam.

Atualmente no campo educacional ainda reproduzem-se idéias preconceituosas, racistas e estereotipadas nas representações do negro brasileiro. Podemos verificar o combate a esta

constatação em Munanga (2005), Coelho (2006), Gomes e Silva (2006), Silva (2004), Gonçalves (2004), Paixão (2006), Cavalleiro (2005), Santos (2003), entre outros. Percebe-se nestas obras a grande gama de problemas enfrentados na realidade educacional brasileira para a inclusão de fato do aluno afro-descendente, visto que há deficiências conceituais na educação nacional de toda ordem.

Os problemas existem por conta da herança preconceituosa em uma pátria que se pretendeu européia, o que sempre gerou problemas para a construção da identidade brasileira que se mostrou rica e diversa, porém, essa diversidade serviu de pano de fundo para a subjugação social e educacional dos negros no Brasil (MUNANGA, 2000)

No âmbito educacional os problemas se mostram e os percebemos de forma incontestes, tanto no cumprimento da atual legislação educacional,⁵¹ nas políticas públicas⁵² quanto na formação de professores,⁵³ na educação continuada, nos livros didáticos⁵⁴ e no currículo da Educação básica,⁵⁵ questões essas, fundamentais, visto a centralidade da importância da educação na reversão de desigualdades sociais e na oportunização do conhecimento do passado, para que compreendamos o presente e projetemos o futuro.

Para melhor compreensão das propostas no que tange à educação e mais especificamente na formação de professores vale ressaltar o que Coelho (2006, p. 30) afirma sobre seu livro:

Este livro trata da questão racial e os seus desdobramentos, não como um problema em si, já que ele recusa o tratamento da questão como um problema do preconceito e, portanto, como um problema somente moral. O aporte teórico que adotamos e a pesquisa empírica que realizamos nos levaram a consideração da questão racial, como uma questão de formação de docentes. Esta, talvez, seja a sua maior singularidade.

A interpretação de Wilma Baía Coelho está em conformidade com o que pensa Kabengele Munanga sobre a importância da formação de professores como um meio de reverter posicionamentos equivocados de profissionais que lidam diretamente com crianças e jovens das mais diversas etnias como negros, brancos, indígenas, judeus, japoneses, árabes, sem que, portanto, reproduzam situações de preconceito e discriminação presentes na

⁵¹ Lei 11. 645 de 10/03/2008. Altera a Lei 9394/96.

⁵² Ver: Renato Emerson Santos; Fátima Lobato (orgs) “Ações afirmativas políticas públicas contra as desigualdades raciais”.

⁵³ Ver Coelho, Wilma Baía. “A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professore-Pará 1970-1989”.

⁵⁴ Ver: Ana Célia Silva. “A discriminação do negro no livro didático”.

⁵⁵ Ver: Munanga, Kabengele Munanga,; Gomes, Nilma Lino. “O Negro no Brasil de Hoje” São Paulo: Global, 2006.

sociedade e que acabam sendo reificados no ambiente escolar. Sobre essa questão vejamos o que escreve Kabengele Munanga:

A educação é problemática porque os educadores, mediadores responsáveis por sua educação e formação, são ainda em sua maioria, vítimas de uma educação preconceituosa eurocêntrica na qual foram socializados e formados e em consequência da qual não tiveram preparo para lidar com as questões de diversidade e de preconceito na sala de aula e no espaço da escola. Problemática porque as relações entre educadores e educandos entre alunos brancos e alunos negros são também atravessados pelos preconceitos étnico-raciais (MUNANGA, 2000, p. 242).

Tanto na formação de professores⁵⁶, como no trato curricular, percebe-se a continuação de situações de reprodução de desigualdades⁵⁷ e discriminações, que acabam sendo recorrentes, nem sempre de maneira intransigente, como acontecia no século XIX e em boa parte do século XX; mas através de omissões sutis e silenciamentos em relação à relevante contribuição de africanos e indígenas para a formação da identidade do povo brasileiro. Para que tal intento seja alcançado é necessário que haja comprometimento político por parte dos educadores no repensar de suas práticas pedagógicas para que possamos trabalhar em nosso cotidiano escolar as influências negras que portamos.

Ainda sobre a relevância de se repensar a formação de professores no Brasil Kabengele Munanga (2000, p. 239) analisa que: “a mudança de mentalidade dos educadores através de cursos de reciclagem, embora não possa resolver sozinho a questão tão complexa do racismo à moda brasileira, poderia no mínimo, levar o aluno tanto branco quanto negro a questionar sua sociedade e sair do conformismo”.

Kabengele Munanga trabalha, portanto, em seus escritos sobre educação o tema: racismo na educação, fazendo contrapontos com a possibilidade de se adotar nos currículos, nas práticas profissionais de professores e nos livros didáticos uma educação anti-racista, visto a centralidade do papel da educação na formação de crianças e jovens, influenciando para que venham a ser cidadãos conscientes; portadores de atitudes responsáveis para com a sociedade e a diversidade da sociedade brasileira, sem que a mesma se constitua em prática de violência.

⁵⁶ Inaldete Andrade (1999, p. 122) ressalta que é necessário que o professor esteja livre de preconceito e dos estereótipos que permeiam a sociedade brasileira. Porém é necessário que as diferenças entre brancos e negros sejam reconhecidas, porém, não vistas como “superioridades” ou “inferioridades”

⁵⁷ Ver: Dagmar E Meyer. Das (im) possibilidades de se ver como anjo. In: Gomes e Silva (Orgs). Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores. p. 51.

Uma importante questão, portanto, é que atitudes devem ser tomadas para a reversão de uma educação preconceituosa e que permanece silenciosa perante sua possibilidade de valorosa contribuição na desconstrução de ideologias racistas que forjam uma educação incompleta? Para responder, devemos ponderar acerca das graves consequências não só para as vítimas de discriminação, mas para aqueles que a praticam.

[...] não temos dúvidas de que a transformação de nossas **cabeças de professores** é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destituição de individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (MUNANGA, 2000, p.17. Grifo nosso).

A educação eurocêntrica que recebemos, acaba por se materializar em uma prática perversa, que se constitui em *violência simbólica* segundo Pierre Bourdieu (1975). A referida violência, mesmo que não seja vista como violência física, pode ser identificada com a mesma carga de representação, frente as graves consequências para a sociedade de um modo geral. Devemos para tanto levar em consideração os silenciamentos e as omissões nos currículos acerca das contribuições das diferentes etnias constituintes do povo brasileiro, o que acaba por gerar sentimentos de invisibilidade e não pertencimento às crianças e jovens afro descendentes.

A partir deste contexto, Munanga (2000, p. 16) argumenta que: “todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do outro”. É de extrema importância que se faça, então, uma avaliação das consequências da política de tratamento da diversidade brasileira, pois o tratamento não circunstanciado da mesma dificulta a integração dos alunos negros e o interesse dos mesmos pelos estudos, visto que as situações equivocadas a que são sujeitos, interfere diretamente na busca pela socialização; integração e desenvolvimento psíquico educacional que deveria ser também proporcionado pela escola.

Necessitamos de fato iniciar o enfrentamento e fomentar discussões francas sobre os problemas enfrentados pelo contexto educacional brasileiro. O sistema educacional, os currículos, a formação de professores e as políticas públicas necessitam ser contextualizadas no que diz respeito às relações raciais no ambiente escolar. Para Cardoso (2000, p. 10):

É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais que isso. É indispensável que reflitam em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da

nação e da cultura brasileiras. Ignorar essas contribuições, ou não lhes dar o devido reconhecimento é também uma forma de discriminação racial.

O mito da democracia racial no Brasil, portanto, mascarou o preconceito que sempre existiu contra negros, mas por outro lado a sociedade brasileira fez questão de mantê-lo de forma velada e obscura, sempre aparecendo nas entrelinhas das relações sociais mais diversas. Destacamos dentre as quais a educação, visto que um dos problemas sociais brasileiros que é o racismo, jamais foi abordado nos currículos como parte do contexto histórico de formação da sociedade brasileira.

Surge, portanto, a partir da intelecção de Kabengele Munanga a necessidade de contextualizar a forma histórica como a ideologia da democracia racial e do branqueamento se estabeleceram no Brasil, para a partir desta compreensão localizar as ideologias como influenciadores do ambiente educacional que ao longo de décadas omitiu questões ligadas à África, ou aos indígenas, mantendo estes assuntos no âmbito folclorizado e alegórico, nunca os atribuindo um *status* de considerável relevância curricular.

A devolução dessa memória é importante não apenas para os alunos de ascendência africana, mas também para os alunos de outras ascendências étnicas, porque eles também tiveram seus aparelhos psíquicos afetados por **uma educação envenenada**. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros; ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual todos se alimentam cotidianamente é resultante das contribuições de todos os segmentos étnicos que, por motivos históricos conhecidos, foram obrigados a conviver desigualmente neste encontro de culturas e civilizações que é o Brasil atual. Quando essa memória se tornar comum na consciência de todos, brancos e não brancos, quem sabe o sonho pode se transformar em realidade. E quando isso acontecer os que se dizem brancos começarão a reivindicar seus ancestrais negros e, vice versa, os negros poderão também reivindicar seus ancestrais brancos. A recuperação dessa memória comum poderá trazer o diálogo intercultural e aproximar todos num processo de compreensão mútua (MUNANGA, 2004, p. 5. Grifo nosso).

As consequências da omissão de questões acerca da positivização da identidade negra no sistema de ensino são grandes lacunas e mal entendidos em relação à formação de toda a sociedade brasileira, de suas características, suas influências nos mais variados campos como nas artes, nas ciências, nos esportes, na culinária, nas relações familiares, nas relações sociais mais amplas. Não podemos nos omitir desta feita de buscar consolidar o papel da escola na reversão deste quadro desfavorável à diversidade nacional.

Para Silva (1996, p. 141):

Falar hoje sobre a ideologia do embranquecimento vigente na educação brasileira, expandida nos seus currículos, programas e materiais pedagógicos, remete

dialeticamente ao movimento de desmontagem dessa mesma ideologia, implementada pelas organizações educativas não-oficiais, por pesquisadores e estudiosos que constroem uma nova proposta de educação que contemple e integre a diversidade étnica e cultural da nossa nação.

A imposição, portanto, dos não brancos à situação periférica, não só geograficamente, como econômica e socialmente, constitui-se na origem de problemas que assolam o Brasil até hoje, reproduzindo uma imagem negativa do homem negro, associando-o sempre à pobreza, à ignorância e à marginalidade, incutindo no negro a idéia negativa de si próprio⁵⁸; o que reforça o contexto de negação identitária a esse segmento da sociedade.

Não existem leis capazes de destruir os preconceitos que existem em nossas cabeças e provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. **A educação** ofereceria uma possibilidade aos indivíduos para questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra neles introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Não se trata da memória que recupera somente nossas glórias, nossos heróis e nossas heroínas, mas, sobretudo de uma memória que busca recuperar nossa história em sua plenitude, até nos momentos de insucesso e nos fatos que nos envergonham. Essa recuperação é como uma operação de desintoxicação mental, uma operação sem a qual não podemos reerguer a cabeça para apreender no mesmo pé de igualdade. A partir dessa recuperação poderíamos facilmente equiparar a expressão cartesiana ‘penso, então sou e existo’ à expressão ‘tenho a minha história e a minha identidade, então sou e existo’ (MUNANGA, 2004, p. 4. Grifo nosso).

Apple (1982) nos demonstra que mesmo sob os mandamentos hegemônicos que comandam o sistema educacional, é possível de se praticar uma educação desideologizante e realmente mais produtiva para os interesses dos menos favorecidos, fazendo uma análise do contexto curricular no trato das questões raciais no ambiente escolar; principalmente no que diz respeito à construção de identidades positivas de grupos sociais historicamente marginalizados no contexto educacional brasileiro, em oposição ao discurso elitista e segregacionista do racismo gratuito, abordando o currículo de forma plural no processo de interação social.

O currículo escolar é desenhado para além do que está instituído nos documentos oficiais, e é forjado a partir das práticas dos educadores e da estruturação do trabalho docente, na seleção dos conteúdos, materiais didáticos e recursos, o que designa uma produção ativa do currículo, onde os livros didáticos adotados possuem importância central na reversão de desigualdades educacionais entre negros e brancos. Para Munanga (2004, p. 4), a história dos

⁵⁸ Frantz Fanon em seu livro “Pele negra máscaras brancas”, aborda como se processa a compreensão de ser um “negro de alma branca” o que caracteriza a negação psicológica da identidade negra pelo próprio negro, como mecanismo de proteção contra uma sociedade que a abomina e segrega.

afro descendentes : “quando é presente nos livros didáticos, é contada apenas do ponto de vista do ‘outro’ é muitas vezes falsificada e apresentada numa ótica desumanizante”.

Como por exemplo, as “minorias” sociais⁵⁹, são representadas na escola, nos recursos pedagógicos, nos livros didáticos, na linguagem adotada, que acaba por se tornar uma via de reprodução de desigualdades e preconceitos e acabam por interferir de forma fundamental no desempenho e nos relacionamentos sociais desenvolvidos no ambiente escolar.

Busca-se, portanto, a quebra de paradigmas ultrapassados, para partirmos então a assumir um novo olhar, novas auto-imagens enquanto educadores, como docentes, pensando assim a lógica de organizar os currículos para esses fins, analisando se o processo de aprendizagem estaria de acordo com as necessidades para o desenvolvimento cognitivo de todos.

O livro didático não deveria ficar calado sobre o preconceito racial e o racismo à moda brasileira. Ao silenciar esse preconceito brasileiro que por definição é sutil e contemporizador, o sistema educativo brasileiro através do livro didático se torna conivente com a ideologia racial representada pelo mito da democracia racial. O livro deveria não apenas denunciar, mas mostrar e ensinar aos alunos como foram construídos os mitos de superioridade branca e de inferioridade de não brancos, para enfim, ajudá-los a desconstruir esse mito e a reabilitar-se cultural e ontologicamente (MUNANGA, 2000, p. 240. Grifo nosso).

A ausência no currículo de temáticas que abordem a diversidade da formação do povo brasileiro, que não foi constituído por uma única matriz racial, ou cultural, mas que se caracteriza por sua multiplicidade, afeta diretamente, grupos que não se vêem lá representados, o que causa a sensação de não pertencimento social, contribuindo para um ciclo vicioso de insucesso escolar, marginalização social e pobreza. Miguel Gonzáles Arroyo (2004, p. 13) ressalta que: “Fracassados na escola por sua relação com conteúdos curriculares levarão o fracasso pela vida afora como cidadãos, trabalhadores, mulheres, pobres, negros, camponeses, indígenas [...]”.

A necessidade de reformulação curricular é viabilizada pela demanda de contextualização acerca do que é importante de ser tratado nos conteúdos escolares, e que, porém, foi subsumido no processo de fomento científico e prático do currículo adotado oficialmente, que legitimou o *currículo oculto*⁶⁰ praticado nas escolas, através da falta de abordagem a questões relacionadas à raça, etnia, classe, entre outras.

⁵⁹ Para Henry Giroux (1992, p. 19) subjacente a esta abordagem de reforma educacional está uma forma de racionalidade tecnocrática que restringe os currículos e a diversidade do corpo discente e, simultaneamente, recusa considerar seriamente a questão de como lidar pedagogicamente com estudantes menos privilegiados.

⁶⁰ Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro: “Documentos de Identidade, uma introdução às teorias do currículo” (2005, p. 78-79) trata da concepção de *currículo oculto*, como um meio de ensinar às crianças de classes

O currículo se caracteriza, portanto, em território, onde questões relevantes como a identidade racial⁶¹, devem ser trabalhadas, visto que, os livros didáticos⁶² adotados em um ambiente socializante como é a escola, acaba por fomentar modos de interação positiva, ou negativa, violenta, ou conciliadora, dependendo do enfoque, ou silenciamento curricular praticado. “a educação brasileira é problemática porque o livro didático que é o melhor instrumento didático é repleto de preconceitos contra o negro” (MUNANGA, 2000, p. 242).

Há, portanto, uma luta histórica no Brasil, que conta com grande participação do movimento negro, para que as raízes negras e a ancestralidade africana sejam respeitadas, valorizadas e acima de tudo conhecidas e reconhecidas por meio de documentos oficiais. A lei 10.639/03, não se constituiu em unanimidade, ou consenso pela necessidade do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira na Educação Básica, mas é fruto de reivindicações e da necessidade da construção no Brasil da compreensão da diversidade de formação do povo brasileiro.

Um grande desafio, porém, é a busca dessas aproximações teóricas em torno das discussões das relações raciais na educação de forma organizada, o que exigirá competência acadêmica e se constituirá em ato eminentemente político por parte dos educadores, visto que vivemos um momento de transição no trato curricular da Educação Básica. Sobre os desafios que a educação nacional terá na busca da correção das desigualdades, Kabengele Munanga levanta os seguintes questionamentos:

Como corrigir este quadro injusto para que os negros possam igualmente ingressar em todos os níveis do sistema de ensino brasileiro sem sofrer exclusão de natureza aparentemente econômica, mas que no fundo tem uma origem étnica ou racial? Esta é a questão fundamental que deveria no âmbito nacional provocar um grande debate que desembocaria na elaboração de um projeto nacional integrado. Será que o Brasil enquanto nação se mobiliza em torno desta questão? Tenho dúvidas e gostaria que alguém me convencesse (MUNANGA, 2000, p. 242).

A partir dos questionamentos de Kabengele Munanga percebemos o quão relevantes se tornam as políticas públicas educacionais para que de fato o que se conquistou com a Lei 10.639/03, através de grande e luta do Movimento Negro não seja desperdiçado. Especial

subordinadas seu papel de subordinação e às crianças de classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação.

⁶¹ Para Michael Apple (2003, p. 39) Quer reconheçamos ou não, o currículo e as questões educacionais mais genéricas sempre estiveram atreladas à história dos conflitos de raça, sexo e religião tanto nos Estados Unidos, como em outros países.

⁶² Inaldete Andrade (1999, p. 122) ressalta que o livro didático deve ser bem utilizado, de forma que as crianças ao utilizarem-no, saim fortalecidos e não envergonhadas, brancas ou negras, para continuar uma convivência onde os estereótipos consigam ser corrigidos e ambos os grupos vivam com mais saúde, livres do racismo, já que o racismo destrói quem o manifesta e quem é vítima.

atenção deve ser dispensada também aos direcionamentos na nova LDB 9.394/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais; no Estatuto da Criança e do Adolescente e às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Contextualizando a partir dos documentos oficiais os temas centrais como a construção e reconstrução da identidade e preservação da memória ancestral.

Com a adoção de comprometimento político perante o currículo da Educação Básica⁶³, os docentes através de posicionamento ético pautado em uma formação direcionada para o trato com as relações raciais⁶⁴, poderão almejar evitar que temas tão centrais a serem tratados nas escolas, sejam secundarizados, ou trabalhados como temas transversais. Essas ações se constituem em metas das novas Diretrizes Curriculares da Educação Nacional, que exigirão investimento em familiarização teórica com os novos paradigmas curriculares, o que acarretará consequente investimento em formação continuada.

As ações afirmativas discutidas e adotadas atualmente nos documentos oficiais da educação brasileira têm causado grande polêmica e dividido opiniões no meio acadêmico, principalmente por mexer em estruturas já tidas como perenes em nosso sistema educacional. Para Munanga (2000) no contexto histórico que estamos vivendo educacionalmente no Brasil é que se desdobram as discussões sobre as ações afirmativas, que se apresentam como possíveis meios de reverter os atrasos educacionais apresentados pela população negra.

As cotas nas universidades públicas são reflexo de políticas de ações afirmativas⁶⁵ que tiveram origem na Índia e posteriormente foram adotados nos Estados Unidos na década de cinquenta⁶⁶ e foram consideradas uma das vitórias dos negros estadunidenses pela conquista dos direitos civis. Hoje nos Estados Unidos existe uma classe média alta composta por negros que ocupam posições de destaque social, econômico e político no país. Podemos citar como exemplo o atual presidente norte americano, Barack Obama.

Munanga (1999) atesta que apesar do racismo que imperava na América do Norte com o *apartheid* racial, havia naquele país de forma pioneira políticas afirmativas para garantir os direitos sociais dos negros, mesmo que esses direitos fossem muitas vezes desrespeitados,

⁶³ Na obra: “Igualdade das relações étnico-raciais na escola possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/2003” (2007) aborda como a Lei é um marco na luta pela superação da desigualdade racial na educação pública e privada brasileira e constitui importante medida de ação afirmativa sintonizada com reivindicações históricas do movimento negro.

⁶⁴ Sobre esta questão ver “Relações raciais e Educação” (OLIVEIRA, 2003) A obra considera que a diversidade não apresenta a priori problemas para a humanidade. Entretanto, a partir do momento em que na interação social as diferenças passam a ser objeto de atribuição de significados, hierarquizando a espécie humana, surge a discriminação que dá origem à desigualdade e torna-se impedimento para que a justiça social se estabeleça.

⁶⁵ Ver Lei 10.639/2003.

⁶⁶ SKIDMORE, T. “Preto no Branco; raça e nacionalidade no pensamento brasileiro” (p. 87).

porém, no Brasil, tais políticas não existiram, pois convivíamos com o mito da democracia racial⁶⁷.

Vejamos o que escreve sobre ações afirmativas o Ministro Joaquim Barbosa Gomes:

As ações afirmativas constituem, pois, um remédio de razoável eficácia para esses males. É indispensável, porém, uma ampla conscientização da própria sociedade e das lideranças políticas de maior expressão acerca da absoluta necessidade de se eliminar ou de se reduzir as desigualdades sociais que se operam em detrimento das minorias, notadamente as minorias raciais (GOMES, 2003, p. 23).

A população negra encontra-se inegavelmente em desvantagem educacional em relação a população branca em uma época em que a globalização e a necessidade por especializações e qualificação se tornam essenciais para a entrada e permanência em um mercado de trabalho seletivo e que exige o domínio de habilidades e competências como o domínio de idiomas estrangeiras e de linguagens da informática.

Faz-se necessário neste contexto a busca por maior acesso e permanência dos negros brasileiros nas universidades de qualidade e no ensino técnico superior que possa aumentar sua capacidade de competitividade, para que assim seja possível almejar de fato a cidadania para todos sem distinção racial, visto que para alcançar tal intento: “Busca-se a construção de um Estado democrático no sentido de um estado de direito no qual os sujeitos têm a garantia de seus direitos” (MUNANGA, 2000). As políticas de ação afirmativa proporcionam segundo as palavras do ministro Joaquim Barbosa Gomes “remédio de razoável eficácia para esses males”

Por mais que o termo democracia racial pareça estar ultrapassado e obsoleto ele se mostra forte, vivo e com grande aceitação no Brasil. Uma das formas de verificar esta aceitabilidade no meio acadêmico, entre intelectuais importantes nas grandes universidades brasileiras, principalmente quando se discute políticas de ações afirmativas, cotas e reestruturações curriculares.

Em resposta aos intelectuais contrários às políticas de ações afirmativas Kabengele Munanga lança o seguinte desafio: “Como fazer? Essa é a pergunta fundamental que a sociedade brasileira deveria enfrentar em vez de perder tempo em atacar e criticar a chamada ação afirmativa sem oferecer outras alternativas e em vez de eternizar-se na discussão maniqueísta do bem e do mal na qual ficam presas a esquerda e a direita intelectuais” (MUNANGA, 2000, p. 243).

⁶⁷ Ver em FLORESTAN, Fernandes. “A integração do negro na sociedade de classes”.

Os defensores da nova modalidade da democracia racial se mostram sempre contrários a essas políticas, são chamados por d'Adesky (2006) de “neofreyrianos” visto que continuam a crer que a mestiçagem extingue o racismo, portanto as diferenças fenotípicas não mais influenciariam positivamente ou negativamente, desfavoravelmente, ou favoravelmente, tornar-se-ia simplesmente um detalhe sem relevância alguma para o que quer que seja.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trato com a identidade de negros e negras na escola tem sofrido com o silenciamento imposto por uma educação portadora de ideais eurocêntricos de concepção, o que de imediato contraria o tão aclamado pluralismo étnico cultural e racial da sociedade brasileira. Para agravar ainda mais esta lamentável realidade os educadores não têm recebido formação específica para lidar com a diversidade étnico cultural, nem com questões raciais envoltas em seus cotidianos escolares.

Para Wilma Baía Coelho (2006, p. 229):

A cor, no Brasil, é questão polêmica. Se não fosse assim, não teríamos tantas denominações. Cor e Raça são duas questões cadentes na agenda brasileira porque falam de nossa identidade, da identidade de um país de passado colonial, formado com a contribuição desigual de povos, culturas e tipos diversos. Cor e Raça têm ocupado a pauta de reflexões sobre o país, seu futuro e suas possibilidades, por mais de um século, iniciada que foi no império, ao tempo da substituição do trabalho escravo pelo livre.

As reflexões da autora acima citada nos remetem novamente à questão da centralidade da importância da discussão sobre a identidade nacional no trato educacional. O silenciamento acerca da identidade negra nos currículos, na formação de professores e nos livros didáticos talvez explique a presença na escola de situações de discriminações raciais e preconceitos para com integrantes de camadas populares e negros. Segundo Wilma Baía Coelho (2006), estamos diante de um sistema de ensino brasileiro, onde “a cor ausente” se apresenta e silencia as identidades da ditas “minorias”.

O cuidado com essas observações leva à reflexão da importância do trabalho curricular crítico que busca o diálogo, e a argumentação em favor de uma educação cujas desigualdades sejam discutidas e revertidas, tomando por base a busca de um ensino subversivo das identidades negativizadas; quadro esse que se perpetua no imaginário nacional e que têm como consequência a reprodução de assimetrias de cunho racial e a marginalização de grupos sociais que se encontram em posição de desvantagem social e econômica.

A inclusão educacional do negro no Brasil ainda é problemática devido à estrutura adotada ainda não estar preparada para fornecer uma educação que não seja etnocêntrica, mas que consiga abordar as contribuições de todos os povos responsáveis pela formação do Brasil, sem que para isso seja necessário hierarquizar as relevâncias de cada grupo, mas demonstrar que todos têm sua parcela de contribuição para o que é hoje o Brasil (MUNANGA, 2004).

Dividir os educandos por suas diferenças e ritmos de aprendizagem, revelam a forma historicamente preconceituosa de expor classe e raça como determinantes da capacidade ou incapacidade de desenvolvimento intelectual satisfatório, o que contraria a ciência, que atesta que toda mente humana possui igual capacidade de desenvolvimento cognitivo.

O presente trabalho objetivou identificar a concepção de identidade negra na obra de Kabengele Munanga, além de sua relação e contribuições para a educação nacional. Para tanto, buscamos contextualizar o pensamento do autor que se dedica ao estudo de aspectos da mestiçagem, da identidade negra e posteriormente o autor desenvolve uma relação conceitual com a área educacional, a partir de seus profícuos conhecimentos antropológicos, o que traz grandes benefícios para que a área educacional possa discutir relações raciais de forma circunstanciada e responsável.

O trabalho antropológico de Kabengele Munanga vai às raízes das causas da discriminação racial e educacional do negro brasileiro, abordando os efeitos do silenciamento da identidade: “nesta perspectiva, a falta de reconhecimento da identidade não apenas revela o esquecimento do respeito normalmente devido. Ela pode infligir uma ferida cruel ao oprimir suas vítimas de um ódio de si paralisante. O reconhecimento não é somente uma cortesia que se faz a uma pessoa: é uma necessidade humana vital” (MUNANGA, 2004, p. 5).

A riqueza das contribuições de Kabengele Munanga para a área educacional caracterizam-se na abordagem de silenciamentos à respeito da identidade negra e da cultura africana em amplas práticas que as excluem da realidade e do cotidiano da escola, demonstrando que de fato Leis sancionadas não resolvem de todo o problema educacional, se politicamente os educadores não assumirem essas transformações no cotidiano escolar.

Qual seria o posicionamento satisfatório do trabalho a ser desenvolvido nas instituições educacionais para combater um quadro educacional desfavorável à população negra? Qual seria a forma de enfoque curricular à questões como a construção identitária, como reagiriam os docentes, os coordenadores e administradores? Reflexões acerca destes questionamentos são necessários para que não se volte a cair no recorrente equívoco de atribuir aos alunos, à sua condição, social e racial o insucesso escolar de que são vítimas.

Sobre essas questões Kabengele Munanga (2004, p. 5) faz algumas proposições:

Ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e as experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos culturais; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; - enfoque sobre a redução dos preconceitos e a busca da igualdade de oportunidades educacionais e de justiça

social para todos; enfoque social que estimule o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos.

Configuram-se novas propostas que necessitam irremediavelmente de reorganização de tempos, espaços, trabalho e do currículo na lógica do respeito às necessidades formativas que interagem com a lógica de ação docente. Compreendemos, porém, que a educação para a construção de identidades não se esgota em trabalhar aspectos culturais afro-brasileiros, o que poderia folclorizar a visão do segmento negro da sociedade brasileira, como chama a atenção Hanchard (2001), ou seja, demarcar lugares sociais reservados a negros como a música e os esportes, reproduzindo a visão ocupacional racialmente preconceituosa.

Em contraposição a esse posicionamento meramente culturalista, estaria o posicionamento político dos currículos, para o trabalho das relações raciais na educação, porém, ressaltando a importância de preservar aspectos fundamentais como a valorização e o respeito às religiões de matriz africana, como ressalta Canen (2002), aspecto este fundamental, para a construção e reconstrução identitária em espaços educacionais.

Para o alcance de progressos também na área educacional é indispensável que sejam reconhecidas o esforço, a luta e a militância do Movimento Negro, que na busca por uma sociedade, onde a cidadania seja acessível a todos indistintamente, onde o Estado democrático de direito possa ser uma realidade através de práticas democráticas que beneficiem a população afro-descendente.

A Pedagogia estaria, portanto, na intervenção capaz de ser alcançada a partir do momento em que o homem se vê como parte do mundo, nele se identifica, com ele interage, passando a perceber os instrumentos de dominação que o oprimem e daí, a possibilidade da busca da transgressão das situações desfavoráveis impostas a eles e a seus semelhantes; essa intervenção deve ser feita pelos educadores e assumida como postura política indispensável, independente da raça de quem a assume, pois como diz Kabengele Munanga, “o problema racial brasileiro é um problema de todos e não só dos negros”.

No contexto histórico atual, Kabengele Munanga constitui relevante contribuição para a superação da estigmatização e da busca por uma educação democrática, que o situa como um intelectual transformador (GIROUX, 1987, p. 31) vislumbrando, assim, uma pedagogia antirracista, através de um novo currículo que se materialize como prática da esperança; buscando não mais silenciar e negar o direito à cidadania a uma parcela significativa da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ABBAGNO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Revisão da bibliografia. In: GEWANDSZAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. Planejamento de pesquisas qualitativas. In: GEWANDSZAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**. A África na filosofia da cultura. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1991.

ARROYO, Miguel G. **Os educandos, seus direitos e o currículo**. Belo Horizonte: Mazza, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 LDA, 1997.

BASTIDE, Roger. **Antropologia aplicada**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Trad. Floriano Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1987.

BERNDT, Zilá. **O que é negritude?** São Paulo: Brasiliense, 2005.

BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. (orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília, 2005.

_____. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRZEZINSKI, Iria. (org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CANEN, Ana; DINIZ, Marta. **Identidade negra e Espaço Educacional: Vozes, Histórias e Contribuições do Multiculturalismo**. GE: Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação/ n. 21. Disponível em: <www.ufrj.br>. Acesso em: 25/01/2009..

CANEN, Ana; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (orgs). **Ênfases e omissões no Currículo**. São Paulo: Papirus, 2001.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 3. ed. Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1972.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

COELHO, W de N. **A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores**. Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza; Belém: UNAMA, 2006.

D’ADESKY, Jacques. **Anti-racismo, liberdade e reconhecimento**. Rio de Janeiro: Daudt, 2006.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DA SILVA, Luiz Fernando Martins. Ação afirmativa e cotas para afro-descendentes: algumas considerações sócio-jurídicas In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs). **Ações afirmativas: políticas públicas contra desigualdades raciais**. Rio de Janeiro; DP& A, 2003. p. 59-73.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DIOP, Cheikh Anta. **Nações negras e culturas**. Civilização ou barbárie. Paris: Presença Africana, 1981.

DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história de eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo: Contexto, 2007.

DU BOIS, W.E.B. As almas da gente negra. Tradução, introdução e notas, Heloísa Toller Gomes.- Rio de Janeiro: Lacarda Ed., 1999

Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº.10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra e máscaras brancas.** Tradução de Adriano Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

FÁVERO, Osmar (org.) **Democracia e educação em Florestan Fernandes.** Campinas: Autores Associados; Niterói: UFF, 2005.

FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Brasil afro-brasileiro.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FLORES, Moacyr. **O negro na dramaturgia brasileira: 1838-1888.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

_____. **Sobrados e mocambos**: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio; Editora/MEC, 1977.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC - Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil.** (1964-1985). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIROUX, Henry. **A Escola Crítica e a Política Cultural.** 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto.**- Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz (orgs). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e os seus contextos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e em São Paulo**. (1945-1988). Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **A discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. Introdução. In: MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KHEL, Renato. **A cura da fealdade: eugenia e medicina social**. São Paulo: Monteiro Lobato Editores, 1923.

KINDER, Herman; HILGEMANN, Werner. **Atlas histórico mundial**. Tradução: Carlos Martins Alvares. Madrid: Edições Istmo, 1985.

LOBATO, Monteiro. **O choque das raças**. São Paulo: Brasiliense, 1945.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. (Série Cultura, Memória e Currículo; v. 7)

MAIGA, Hossime. Nossa herança africana. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. G. e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENEZES, Bruno. **Batuque**. Belém: [s.n], 2005.

MIRANDA, Cláudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; PIERRO, Maria Clara de (orgs.) **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

_____. **Raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983.

_____. **A Sociologia posta em questão**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

MUNANGA, Kabengele. **A importância da história da África e do negro na escola brasileira**. São Paulo, Mauá. Organizado pelo NEINB (Núcleo Interdisciplinar sobre o Negro Brasileiro). 2004.

_____. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Palestra proferida no 1º seminário de Formação Teórico Metodológica. São Paulo, 2006.

_____. (Org). **Estratégias e Políticas de Combate à discriminação**

_____. **Memorial de Kabengele Munanga** recebido por e-mail pelo autor desta dissertação em 10 set. 2008.

_____. (org). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p.31-43, jul.-dez. 2001.

_____. O preconceito racial no sistema educativo brasileiro e seu impacto no processo de aprendizagem do “alunado negro”. In: AZEVEDO, José Clóvis de (org.) **Utopia e democracia na Escola Cidadã**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 235-244

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. (org). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: USP; Estação Ciência, 1996.

_____. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado. 1. ed. brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins, NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu. Limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**. Estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Relações raciais e educação: novos desafios**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PÁDUA, Elisabete M. M. O trabalho monográfico como iniciação á pesquisa científica. In: CARVALHO, M. Cecília M. de (Org.) **Construindo o saber: metodologia científica fundamentos e técnicas**. 8. ed. Campinas: Papirus, 1998.

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto anti-racista: idéias em prol de uma utopia chamada Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A; LPP/UERJ, 2006.

PEREIRA, João Baptista Borges. Depoimento sobre a vida de Kabengele Munanga, para o autor desta dissertação, recebido por e-mail em 25 nov. 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 16)

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de conteúdo e análise de discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Revista Alea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul.-dez. 2005.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil**. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1977.

_____. **O animismo fetichista dos negros baianos**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; UFRJ, 2006.

_____. **Os africanos no Brasil**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1977.

ROLAND, Maria Inês de França. **Gilberto Freyre**. São Paulo: Ícone, 2000. (Série Pensamento Americano)

ROMERO, Sylvio; RIBEIRO, João. **Compêndio de história da literatura brasileira**. 2. ed. refundida. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1909.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. Textos reunidos. Belém: Paka-Tatu, 2004.

SANTOS, Joel Rufino dos. **O que é racismo**. São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção Primeiros Passos)

SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (orgs.) **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARTRE, Jean-Paul. **Orfeu negro**. In: Reflexões Sobre o Racismo. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965.

SCHWARCZ, Lília K. Moritz. Raça como Negociação. Sobre Teorias Raciais Em Finais do Século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

SERRANO, Carlos; MUNANGA, Kabengele. **A revolta dos colonizados**: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia. São Paulo: Atual, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: UFBA, 2004.

_____. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: UFBA, 2001.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**; uma introdução à Teoria do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SISS, Ahyas. **Afro- brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas.- Rio de janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil**: de Castelo a Tancredo, 1964-1985. Tradução: Mário Salvino Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

Strauss, Claude Lévi. **Raça e História**. 3ª. Ed. Tradução de Inácia canelas. Editorial Presença, L.da.- Lisboa, 1952.

_____. **Preto no branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução: Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2005.

TELLES, Edward. As fundações norte americanas e o debate racial no Brasil. Tradução: Patrícia Farias. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 24, n.1, p. 141-165, 2002.

VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VIANNA, Oliveira. **Raça e assimilação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

_____. **Populações meridionais do Brasil**. Intérpretes do Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000. 3 v. (Biblioteca Luso-Brasileira; Série Brasileira).

YOUNG, Michael F. D. **O currículo do futuro:** da nova Sociologia da Educação a uma teoria crítica do aprendizado. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 2000.