

DIREITO

V.8 • N.2 • 2020 - Fluxo Contínuo

ISSN Digital: 2316-381X

ISSN Impresso: 2316-3321

DOI: 10.17564/2316-381X.2020v8n2p311-328



DA TESE DE DIOP ÀS CONTRANARRATIVAS DO EGITO NEGRO: OUTRAS EPISTEMOLOGIAS NUMA ESCOLA PLURIDIMENSIONAL

FROM THE DIOP THEME TO THE CONTRANARRATIVES
OF BLACK EGYPT: OTHER EPISTEMOLOGIES
IN A MULTI-DIMENSIONAL SCHOOL

LA TESIS DE DIOP A CONTRANARRATIVAS NEGRO EGIPTO:
OTROS EPISTEMOLOGÍAS EN LA ESCUELA PLURIDIMENSIONAL

Artur Epifânio dos Santos¹

RESUMO

Este texto traz uma discussão recorrente tanto nos meios acadêmicos quanto fora dele a respeito da tese do Egito Negro defendida por uma boa parte dos afrocentristas em contraponto à visão única e universalista eurocêntrica de negação da tese da negritude da civilização egípcia. Uma dialética que problematiza o tema para além da polaridade eurocentrismo versus afrocentrismo por ser reducionista e limitador. No momento em que se discute a escola sem partido e o extremismo ideológico tanto de direita quanto de esquerda, proponho uma reflexão teórico-empírica sobre diferentes cosmogonias que não são contempladas nos conteúdos pedagógicos da Educação Básica sobre relações raciais e do espólio do povo negro nas ciências. Uma escola que expresse e se desenvolva epistemologicamente em diversas direções. Utilizo o afrocentrismo como viés reflexivo. Uma análise além dos estereótipos e preconceitos atribuídos ao negro de modo, que não colabora para autoestima desses indivíduos que são inferiorizados e têm a sua identidade reiteradamente obliterada por uma sociedade racista e discriminadora que o impede de construir livremente a sua identidade social.

PALAVRAS-CHAVE

Educação. Identidade Étnico-racial. História da África.

ABSTRACT

This text brings a recurrent discussion both in academic circles and elsewhere about the Black Egypt thesis defended by a large number of Afrocentrists in counterpoint to the unique and universalist Eurocentric view of denial of the blackness thesis of Egyptian civilization. A dialectic that problematizes the theme beyond the polarity Eurocentrism versus Afrocentrism by being reductionist and limiting. At a time when there is no partisan school and ideological extremism, both on the right and the left, I propose a theoretical-empirical reflection on different cosmogonies that are not contemplated in the pedagogical contents of Basic Education on racial relations and the estate of the black people in the Science. A school that expresses and develops epistemologically in several directions. The Afrocentrism as a reflexive bias. An analysis beyond the stereotypes and prejudices attributed to the Negro in a way that does not contribute to the self-esteem of those individuals who are inferior and has its identity repeatedly obliterated by a racist and discriminating society that prevents it from freely building its social identity.

KEYWORDS

Education. Ethnic-Racial Identity. History of Africa.

RESUMEN

Este texto presenta una discusión recurrente tanto en el ámbito académico como fuera de él sobre la tesis de Egipto Negro defendida por una buena parte de la afrocéntrica en contraposición a la visión única y la negación universalista eurocéntrica de la teoría de la negritud de la civilización egipcia. Una dialéctica que pone en duda el tema más allá del eurocentrismo polaridad frente afrocentrismo a ser reduccionista y limitante. En el momento de discutir la escuela sin partido y el extremismo ideológico de la derecha y de la izquierda, propongo una reflexión teórica empírica sobre diferentes cosmologías que no están incluidos en los contenidos educativos de la educación básica en las relaciones raciales y los herederos de los negros en ciencias. Una escuela que expresan y desarrollan epistemológicamente en diferentes direcciones. El afrocentrismo como sesgo reflectante. Un análisis más allá de los estereotipos y prejuicios atribuye al modo de negro, lo que no ayuda a la autoestima de estas personas que son inferiores y que tienen su identidad borrado en varias ocasiones por una sociedad racista y discriminatorio que les impide desarrollar libremente su identidad social.

PALABRAS-CLAVE

La educación; Identidad étnica-racial; Historia da África

1 INTRODUÇÃO

O Egito Negro e o Afrocentrismo são utilizados como constructo deste artigo para analisar os conflitos entre as estruturas epistêmicas e identidade étnico-racial dentro da escola, embasado no pensamento de alguns teóricos da educação. Inicia-se com parte do livro de Cheikh Anta Diop (2015), *A Origem Africana da Civilização Egípcia: Mito ou Realidade*. Uma obra de referência que se apresenta, conforme o autor no prefácio, como um libelo a revolução cultural que resgata a personalidade africana coletiva e que reconhece o Egito como sendo um de povo negro e ou de ascendência negra. Mais ainda, o passado e o futuro das línguas africanas e a sua utilização nos domínios científicos mais avançados como na educação em geral, como ele mesmo enfatiza:

Têm os intelectuais estrangeiros, que desafiam as nossas intenções e acusam-nos de todos os tipos de motivos ocultos ou idéias ridículas, procedido de forma diferente? Quando eles explicam seu próprio passado histórico ou estudam suas línguas, aquilo parece normal. No entanto, quando um Africano faz o mesmo para ajudar a reconstruir a personalidade nacional de seu povo, distorcida pelo colonialismo, que é considerado ultrapassado ou alarmante. (DIOP, 2015, p. 12).

O outro texto é o artigo *Afrocentrismo: entre uma contranarrativa histórica universalista e o relativismo cultural* de Paulo de Moraes Farias (2014), uma abordagem sobre o afrocentrismo pelo prisma de cinco livros que são analisados pelo historiador afroamericano Wilson Jeremiah Moses. Em seu estudo sobre historiografia popular, Moses (2003) diz que o afrocentrismo não é uma doutrina monolítica, pois problematizam diversos aspectos culturais e que com o advento da internet e a popularização do computador têm gerado difusão e ramificações de ideias afrocêntricas, apesar da irracionalidade do racismo branco que produz textos jocosos e heteróclitos sobre o tema.

A proposta é contextualizar as diferenças de pensamentos dos dois textos dentro da sala de aula sobre a perspectiva de combate ao quadro de exclusão de epistemes que acolhe apenas um único olhar nos conteúdos e práticas pedagógicas, pois ainda nega e esconde a participação do negro na civilização do homem como descreve Gramsci (apud ALVES, 2010), sendo a hegemonia do pensamento do dominador sobre o dominado de forma que o dominado acredita não existir outra solução, a não ser de aderir ao discurso do opressor, em nome da nação ou da pátria.

As doutrinas raciais do século XIX, desenvolvidas a partir do iluminismo, não enxergavam qualquer virtude nas culturas e tradições africanas. Para os europeus havia apenas uma África homogênea como uma espécie de corpo central da filosofia popular compartilhada por todos. Conceitos equivocados como tribalismo como

sinônimo de primitivismo apenas fortalece a visão dos estrangeiros quanto às estruturas de organização social local que sempre existiu em sociedades anteriores a colonização, inclusive as indo-europeias.

Segundo Morgan (2005), tribo é uma sociedade organizada capaz de se reproduzir que se liga por meio de parentescos, dialetos, um governo supremo, e um território. A ascensão da humanidade civilizada descende dessas tribos que vão formar um Estado que controla um território e não mais se ligam por graus de parentescos e sim por grupos territoriais que formarão as cidades.

Após anos de domínio brutal, no período de descolonização da África as leis e a literatura local continuaram a ser redigidas pelas línguas europeias, devido à preocupação desses países de não correrem o risco de serem identificadas como particularistas e atrasados, contudo, há aqueles que não reconhecem a língua europeia como oficial, por exemplo, o escritor queniano Nggĩ wa Thiong’o que escreve seus livros em *gikuyu*, língua materna do autor e foi tido por muitos de seu país como imperialista.

Acredito que minha escrita em *gikuyu*, uma língua queniana, uma língua africana, é parte integrante das lutas antiimperialistas dos povos quenianos e africanos. Em escolas e universidades nossas línguas quenianas – isso é, a língua das muitas nacionalidades que compõem o Quênia – foram associadas a qualidades negativas de atraso, subdesenvolvimento, humilhação e punição. De nós que freqüentamos aquele sistema escolar, era esperado que graduássemos com ódio do povo, da cultura de dos valores da língua de nossa humilhação e punição diária. Não quero ver as crianças quenianas crescerem naquela tradição de desprezo imposta pelo imperialismo pelas ferramentas de comunicação desenvolvidas em suas comunidades e sua história. Quero que elas transcendam a alienação colonial. (NGUGI WA THIONG’O, 1997, p. 28 apud LOTT, 2012, p. 42).

Outro exemplo de movimentos nacionalistas na África aconteceu na República Democrática e Popular da África Ocidental denominada pelos colonizadores como Alto Volta que pós-independência encontrou na língua autóctone o nome Burkina Faso para designar o país após a sua independência, embora a língua oficial continue sendo o francês. Isso simboliza a resistência ao domínio dos colonizadores e a luta não só pela soberania territorial como também cultural e política do povo negro.

Fanon (apud DIOP, 2015) no Primeiro Congresso dos Escritores e Artistas Negros em Paris, em setembro de 1956, descreveu o processo de colonização como desumanizador que utilizou métodos polidimensionais como exploração, torturas, razias, racismos, liquidações coletivas, opressão racial, tornando o autóctone mero objeto de manipulação desprovido de razão e alma. O processo de colonização do continente não se resumiu apenas à dominação política e econômica ela iria atingir também de forma enfática a autoestima dos africanos, pois legitimava a inferioridade intelectual do negro utilizando a filosofia e a religião como argumentos.

Pensadores como Voltaire, Gobineau, Hume, Kant, Hegel entre outros contribuíram na estigmatização da imagem de inferioridade do homem negro. Para Fanon os danos causados pelos europeus ao continente africano de forma irreversível dificilmente serão superados por eles. O objetivo de inferiorizar o negro pondo-o na base da escala de hierarquização fez parte de um processo de dominação tão aviltante quanto desleal, falsificaram a história desses povos, negando a sua real contribuição na evolução da humanidade não atribuindo a eles qualquer participação nas artes ou ciências.

Desconstruir as representações sobre o negro e às identidades hipostasiadas por um discurso de democracia racial é um dos grandes desafios da escola no Brasil. Urge cada vez mais enfrentar e tratar pedagogicamente os conteúdos curriculares e as relações de identidades étnico-raciais dentro dela. Como Gomes (2005) muito bem relata, há professores, sem generalizar, diz ela, que pensam que não é papel da escola discutir as relações raciais na educação, eles acreditam que isso é dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos.

Conclui a autora: isso é a aceitação que é competência exclusiva da escola apenas discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Assim sendo, reduz o espaço escolar a um mero transmissor de conteúdos historicamente acumulados como se fosse possível problematizar sobre eles longe do ambiente social e da realidade de seus alunos (GOMES, 2005).

Outro desafio dos educadores diz respeito como tratar a hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz num racismo epistêmico conforme descreve Grosfoguel (2007) “a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante não admite nenhuma outra como espaço de produção do pensamento crítico nem científico”. Intelectuais como Diop desconstróem essas epistemologias, com intuito de restituir à anterioridade e a existência da presença do negro no processo de evolução da humanidade por meio de uma pesquisa científica metódica necessária a restauração da consciência histórica africana. Ele e outros intelectuais africanos reescrevem a História da África num movimento que ficou conhecido como *Panafricanismo*, que vai além dos fatos históricos e culturais, pois representa uma atitude política de confronto ao domínio ideológico europeu.

Todas as nossas ideias sobre a história Africana, o passado e o futuro de nossas línguas, a sua utilização nos domínios científicos mais avançados como na educação em geral, os nossos conceitos sobre a criação de um futuro Estado federal, continental ou subcontinental, nossos pensamentos sobre as estruturas sociais Africanas, sobre estratégia e táticas na luta pela independência nacional, e assim por diante, todas essas ideias foram claramente expressas no referido artigo. Como seria posteriormente visto, no que diz respeito ao problema da independência política do continente, os políticos Africanos de língua Francesa levaram seu próprio bom tempo antes de admitirem que este fosse o caminho político certo a seguir. (DIOP, 2015, p. 17).

Para esses panafricanistas era necessário um rompimento com uma história criada que não tinha nenhuma vontade em desmistificar um passado mítico e de dependências, segundo Mudimbe (1988). Fato atestado por Hegel: um dos principais denegadores da capacidade humana do africano em pensar e refletir; para ele os africanos estavam “na infância do desenvolvimento do espírito”, cuja atribuição a tal estado de espírito dava-se devido ao isolamento geográfico e ao clima do continente.

Hegel dizia que a história universal é o desenvolvimento do espírito no tempo, sem essa condição é impossível haver progresso da razão e do espírito. Para ele o africano não atingiu a capacidade de consciência de si mesmo de sua liberdade e individualidade. A filosofia é grega e, por conseguinte, europeia e se encontra na matriz da civilização ocidental, ideia também compartilhada por Marx e Engels, aponta Cláudio Furtado (2016).

2 O EGITO NEGRO DE DIOP

Era necessário acabar com o que ele chamou de clichê, que os africanos não têm história e construir essa história sem as falsificações feitas pelo ocidente. Para ele não havia dúvidas que o Antigo Egito foi uma civilização Negra. A história da África Preta deve ser escrita por historiadores negros africanos e ligá-la com a história do Egito diz Diop (2015). O historiador Africano que evita o problema do Egito não é nem modesto nem objetivo, nem imperturbável, ele é ignorante, covarde e neurótico.

Os antigos egípcios eram negros e deixaram um espólio para a evolução da humanidade como que não pode ser atribuído a outro senão o próprio povo negro. Para ele o fruto moral da sua civilização deve ser contado entre os espólios do mundo preto. A Matemática de Pitágoras, a teoria dos quatro elementos de Tales de Mileto, o materialismo epicurista, o idealismo Platônico, o Judaísmo, o Islamismo, e a ciência moderna estão enraizados na cosmologia e ciência egípcia.

A Antiguidade egípcia é, para a cultura africana, o que é a Antiguidade greco-romana para a cultura ocidental. Para Diop, conforme transcrevo da obra supracitada, a Bíblia, o Egito foi povoado por descendentes de Ham, ancestral dos Pretos: Os descendentes de Ham são Chus, Mesraim, Phut e Canaã. Os descendentes de Chus são Saba, Hevila, Sabatha, Regma, Sabathacha. Chus foi o pai de Nemrod, ele foi o primeiro a ser conquistador sobre a terra.

Diop (2015) argumenta, usando os escritos bíblicos para justificar a sua tese sobre o povo egípcio: “Se os Egípcios perseguiram os Israelitas, como diz a Bíblia, e se os Egípcios eram Negros, filhos de Ham, como a mesma Bíblia diz, não podemos mais ignorar as causas históricas da maldição sobre Ham”. Moisés no Livro de Gênesis atribuiu as seguintes palavras para o Deus Eterno dirigida a Abraão em um sonho: “Saiba ‘com certeza que a sua posteridade será peregrina em uma terra que não é deles, pois eles devem ser submetidos à escravidão e será afligida por quatrocentos anos” (GÊNESE, cap. 15,vers. 13).

Se a versão bíblica é pelo menos um pouco precisa, diz Diop, como poderia o povo Judeu ser livre de sangue Negro? Em 400 anos cresceu de 70 para 600 mil pessoas no meio de uma nação negra, que os dominou durante todo esse período. Se os traços negróides dos Judeus são menos pronunciados hoje, isso é muito provável devido ao seu cruzamento com elementos europeus desde sua dispersão. Atualmente parece quase certo de que Moisés era um Egípcio, portanto um negro.

De onde veio esse nome Ham (Cham, Kam)? Onde poderia Moisés tê-lo encontrado? Exatamente no Egito, onde Moisés nasceu, cresceu e viveu até o Êxodo. Na verdade, sabemos que os Egípcios chamavam seu país de *Kemít*, que significa “Preto” em sua língua. A interpretação segundo a qual *Kemít* designava o solo preto do Egito, ao homem preto e, por extensão, a raça preta do país dos Pretos, diz o autor, decorre mais de uma distorção gratuita por mentes conscientes do que uma interpretação exata desta palavra faria implicar. Por isso, é natural encontrar *Kam* em hebraico, significando calor, preto, queimado. Os habitantes do Egito, simbolizados pela sua cor preta, Kemít ou Ham da Bíblia, seriam amaldiçoados na literatura das pessoas que eles tinham oprimido.

Nos relatos de Heródoto sobre o Egito, várias vezes ele recorre aos termos pretos ou negros para descrever os nativos que habitavam a planície central do Nilo, como por exemplo, quando descreve as várias inundações que ocorriam na região e afirmava que os nativos do país são negros com o calor.

Os Egípcios disseram que consideravam os Cólquidas [Colchians] sendo descendentes do exército de Sesostris. Minhas próprias conjecturas foram fundadas, em primeiro lugar, sobre o fato de que eles são de pele preta e tem cabelo lanoso [Ibidem, p. 115.]. Finalmente, com relação à população da Índia, Heródoto distingue os Pandaeans e outros Indianos, descrevendo-os como segue: “Todos eles também têm o mesmo tom de pele, que se aproxima dos Etíopes.” [Ibid., p. 184.]. Diodoro da Sicília escreve: Os Etíopes dizem que os Egípcios são uma das suas colônias, que foi levada para o Egito por Osíris. Eles ainda alegam que este país era originalmente debaixo da água, mas que o Nilo, arrastando muita lama que emanava da Etiópia, havia finalmente preenchido e feito uma parte do continente. (HERODOTO apud DIOP, 2015, p. 15).

Dentre os inúmeros traços culturais idênticos documentados no Egito e na África negra dos nossos dias, vamos referir-nos apenas à circuncisão e ao totemismo. Segundo relatos de Heródoto a circuncisão é de origem africana. A arqueologia confirmou a opinião do Elliot-Smith segundo Diop, que pôde comprovar, a partir do exame de múmias bem conservadas, que a circuncisão já era praticada, entre os egípcios, em tempos que remontam à era proto-histórica, isto é, a antes de – 4000. O totemismo egípcio manteve sua vitalidade até o período romano, e Plutarco, também o menciona.

As pesquisas de Amélineau, Loret, Moret e Adolphe Reinach demonstraram a existência de um sistema totêmico no Egito, refutando os defensores da tese da zoolatria. A noção de totem à de um fetiche, geralmente animal, representando uma espécie com a qual a tribo acredita ter laços especiais, renovados periodicamente, e que é carregado para a batalha como um estandarte; se aceitarmos essa definição de totem, mínima, mas adequada, pode-se dizer que não há outro país onde o totemismo tenha tido um reinado mais brilhante do que no Egito e nenhum outro lugar onde ele possa ser mais bem estudado.

Diop inquietava-se com o fato de esconderem do homem negro a sua contribuição na civilização humana pondo-o a margem da história do progresso humano, como ele mesmo relatava que não se tratava de olhar para o negro sob uma lente magnificente quando se varre o passado; um grande povo não tem nada a ver com história mesquinha, nem com reflexões etnográficas em necessidades de renovação. Essa exclusão perversa, por exemplo, está na má vontade em reconhecerem que a cultura helênica, posterior a egípcia, base da cultura europeia, sofreu forte influência da civilização egípcia. A proximidade dos gregos com o povo egípcio se deu, inclusive, pelos interesses deles pela matemática, geometria, astrologia da terra dos faraós.

3 CONTRANARRATIVA HISTÓRICA E O RELATIVISMO CULTURAL

A tese do Egito Negro nos Estados Unidos do século XIX foi o principal arcabouço teórico contra o arrogante pressuposto de que, por definição, africanos negros não podiam ser criadores de civilização, quer seja no passado ou no presente. Mais que uma ideologia dedicada ao estudo da história africana, o afrocentrismo inspira-se no panafricanismo na cultura, filosofia e história em divulgar e incentivar o nacionalismo e o orgulho étnico entre os afroamericanos como uma arma de efeito psicológico contra o racismo global conceitua o *Africana: The Encyclopedia of the African and African-American*.

Inicialmente compostos por afroamericanos, caribenhos afrodescendentes e rastafáris jamaicanos, o mote do movimento era o retorno ao continente de origem dos seus antecessores para viverem alforriados da cultura anglo-ocidental e judaico-cristã. Atualmente é um conjunto de ideias denominados de afrocêntrica que inclui tradições que reconciliam de maneira aparentemente paradoxal assimilação à chamada cultura ocidental com uma longa e complexa genealogia. Teve a participação e colaboração de pensadores brancos – vários deles judeus, como Franz Boas e Melville J. Herskovits – negros e mulatos como relata Farias no seu texto.

A intenção não é fazer uma transcrição do artigo de Paulo Farias (2003) sobre os cinco livros que compõe a obra *Afrocentrism*, mas problematizar por meio do confronto de ideias aparentemente discordantes que traz no seu âmago o papel do homem negro e sua cultura num universo dominado pelas ideias do homem branco. O topoi das cinco obras é o Egito Antigo que definem sua população como negra e berço da cultura grega. A Escolha de alguns autores ilustrados por Farias no seu artigo faz um contraponto às polaridades de pensamentos.

Foram escolhidos os textos mais contundentes e que traz um olhar diversificado sobre o tema não desmerecendo os demais. A primeira obra é *History in Black*, de Shavit (2001) que faz a comparação das narrativas afrocêntricas recentes com as judaicas que abrangem o Egito como fonte da cultura helenística até a tese que os africanos chegaram a América antes de Colombo. A abordagem de Shavit é de um escritor moderno que classifica o afrocentrismo radical como uma versão tardia de movimentos do tipo do paneslavismo, pangermanismo e panturanismo, que buscaram para suas nações uma ampla moldura referencial de base tribal ou racial, com raízes no passado distante e que se afirmaram a partir do século XIX.

Mas isso está longe de esgotar suas comparações Shavit foi inicialmente atraído para o tema pelos “paralelos estruturais” nas respostas à modernidade dadas, desde o início do século XIX, por afroamericanos e judeus. Esses paralelos refletem a necessidade, que foi experimentada tanto por judeus quanto por negros de demonstrar contra arraigados preconceitos e de acordo com os critérios estreitos dominantes na cultura ocidental da época, sua condição de povos ricos em civilização.

Jean-Pierre Chrétien irá desconstruir o Egito Negro, baseando sua tese sobre o modelo de história dos idiomas e povos bantos proposto pelo linguista e polímata congolês Théophile Obenga, discípulo de Cheikh Anta Diop. Segundo Chrétien, Obenga transfere para a África ideias europeias ultrapassadas a respeito da expansão indo-europeia e quanto ao significado da palavra Kmt na língua do Egito Antigo – geralmente transcrito *Kemet* ou *Kemit*– era um dos nomes que os antigos egípcios davam a seu país. Traduzido como “O Negro” ou “A Terra Negra” por egiptólogos, interpretam como representação do contraste estabelecido entre as terras fertilizadas pelo sedimento escuro trazido pelo Nilo e a *Dšrt*, “A Terra Vermelha”, isto é, “O Deserto”.

Obenga apoiou-se na analogia de expressões como “Melanésia”, “África Negra” e – em árabe – Bilad as-Sudan (“País dos Negros”), que nomeiam áreas geográficas a partir da cor de seus habitantes, mas todas as expressões criadas por estrangeiros. Obenga rejeita a tese de Étienne e concorda com Diop, que o nome do país de Kmt, significa “preto” e que se refere não à geografia física, mas à geografia humana ou seja, à “cor racial” dos antigos egípcios. Ele traduz Kmt como “Nigrícia” (La

Nigritie), e a prova de que os antigos egípcios proclamavam, eles próprios, sua negritude. O postulado diopiano tornou-se uma pedra angular do afrocentrismo, imune a qualquer revisão crítica, diz Farias. Obenga acusou os colaboradores do livro de racismo, incompetência e desonestidade profissional.

Outro escrito analisado por Paulo Farias é *The Painful Demise of Eurocentrism* escrito pelo afrocentrista americano contemporâneo, Molefi Kete Asante (1999). Para Asante a afrocentridade são informações factuais numa sociedade multicultural, que na correção histórica e na busca da verdade tudo se deve passar na peneira da dúvida até chegar ao leito sólido da verdade. Ele acredita que se alguns afrocentristas especulam, faz parte dos protocolos obedecidos pela análise científica. Para ele o objetivo precípua do afrocentrismo é substituir uma arquinarrativa (única, hegemônica, mas universalmente falsa) do passado da humanidade por outra (também única) mas universalmente aceitável como científica e verdadeira. Asante, porém ressalta que há afrocentristas de diversas nacionalidades e que os afrocentristas africanos não objetivam o universalismo.

Por fim o livro de Clarence Walker (2003) um escritor forjado pelas tradições socialistas americanas com um pensamento segundo alguns intelectuais como “transformacionista”, ou seja, a busca nem da integração nem da auto-segregação, mas da transformação das relações de poder vigentes e das instituições racistas do Estado, da economia e da hierarquia de classes sociais do país, essas foram as referências para escrever *We Can't Go Home*.

O trabalho de Walker segundo Farias é contra o afrocentrismo baseado no Egito antigo por achar uma ideologia “desabilitante” (disempowering); por sua concentração sobre reabilitação psicológica e atenção insuficiente às barreiras estruturais que os negros têm historicamente enfrentado nos Estados Unidos; por sua visão de uma cultura africana unificada que transcende tempo e espaço; por sua retórica que privilegia o sincrônico em relação ao diacrônico; por sua ilusão de que possamos nos reencaixar em um passado que jamais existiu; e pela escassez de evidência empírica apresentada em apoio a suas doutrinas.

Walker argumenta que o afrocentrismo “kemético” limita a história do povo negro de origem africana por substituir a luta por um passado que segundo ela nunca existiu, de um passado real sob as mais opressivas formas de escravidão. Essa substituição cria para o afrocentrismo um espaço mítico idealizado que contrasta com a triste realidade dos bairros negros dos Estados Unidos. Ele usa o termo negro ou preto ao invés de afroamericanos e propõe Africologia para se referir aos estudos de “gente africana” e “não negros fabricados na América” que foram destituídos da sua história na diáspora.

As críticas de Walker são semelhantes às feitas por Wilson Jeremiah Moses que muitos afrocentristas se empenham em romantizar faraós em lugar de dirigirem sua atenção contra os personagens brutais que têm tantas vezes submetido populações africanas atuais a privações e crueldades. Ele traz à discussão os traumas causados pela escravidão e as diversas formas de brutalidade e crueldade vivida pelo negro. Atualmente é conhecida como a teoria da psique negra danificada em contrapartida ao que ele chama de mitologia terapêutica afrocêntrica.

O negro foi oprimido por ser negro diz ele e não por falta de autoestima para ele, o afrocentrismo é obcecado com a antiguidade e não problematiza os conflitos de classe na África de ontem e de hoje, a cumplicidade africana no tráfico de escravos e a comercialização de escravos por mulçumanos, restringindo apenas ao tráfico realizado por cristãos e judeus. A verdade histórica essencial e objetiva é

alcançada ao se virar de cabeça abaixo a história identificada como falsa e injusta. Os dois polos se constroem um ao outro e excluem tudo o mais como já foi criticado anteriormente.

4 A ESCOLA PLURIDIMENSIONAL

E é sobre esses personagens estigmatizados e excluídos da história que o filósofo e pedagogo brasileiro Dermeval Saviani (1981) se baseia para criar a Teoria da Curvatura da Vara como ponto de reflexão pela condição social dos herdeiros da escravidão no Brasil. Segundo ele a escola legitima as diferenças sociais e marginaliza ao invés de tencionar a luta contra a ideologia das classes dominantes, e a favor dos direitos dos seres humanos. Ele também faz alusão à política interna da escola a partir de três teses, todas elas políticas. A educação que deveria ser o instrumento para as escolhas do homem livre, democrático, cidadão e autônomo acaba então se tornando mais uma ferramenta de manipulação e de homogeneização do pensamento crítico da sociedade.

O desenvolvimento do conhecimento, por ser processual, não possui a limitação de início e fim, consubstanciando-se num processo em que avanços e retrocessos se determinam e são determinados pelas condições históricas-culturais de como o homem interfere na sociedade. A produção desse conhecimento deve ser exercida de forma democrática e com igual reconhecimento, independentemente da cor da pele. A estrutura tradicional da escola ainda não permite o debate crítico principalmente por parte daqueles que se sentem pouco representados, vítimas históricos da precariedade educacional. O modelo de aprendizagem, avaliação metodologia e didática não evidencia a identidade e as necessidades do sujeito assim como da sociedade que ele vive, diz Saviani (1981).

Assim, demonstram a necessidade de ampliar sempre o debate além de uma bipolaridade. Apesar de Farias achar que foi perdida uma oportunidade de uma discussão produtiva em *Afrocentrism*, pois, para ele, a pressa em confirmar ou desqualificar as teses apenas intensificou a polaridade entre o afrocentrismo e eurocentrismo. É objetivo da escola fomentar entre os alunos o debate para além de epistemes hegemônicas, discutir as divergências e problematizar as contradições. A quem interessa um currículo amorfo, estruturado sobre um único olhar que condiciona alunos e professores e que exclui o outro de modo particular o negro e a sua cultura, esse indivíduo que é brutalmente aviltado de seus direitos, mas muito cobrados em seus deveres.

A construção dos heróis comuns que infelizmente não aparecem nos livros didáticos, pode ser construída e assumida a partir de um currículo multi, aberto a incorporar novos elementos que sejam representativos aos sujeitos envolvidos. A compreensão do currículo como documento de identidade ou como realidade corporificada é também uma das principais preocupações de Hooks (2003) que acredita na transgressão como colaboração para subverter as ideologias hegemônicas de um currículo sócio-histórico elaborado para manter o status quo, numa atitude comportamental de acomodação e estagnação. Para Mignolo (2010) o discurso do pensamento europeu é representativo da modernidade europeia e da história silenciada da colonialidade, das autoafirmações e do sucesso intelectual e epistêmico, em oposição à história de negação e outras formas de racionalidade.

A escola se constitui em um instrumento reprodutor de preconceitos e práticas racistas nem sempre explícitas e ou explicitadas. Os livros didáticos reproduzem o negro, na maioria das vezes, em situação inferior à do branco, desprezando as diversas identidades que marcam milenarmente formas de sociabilidade, cosmogonias e valores de diferentes culturas afirma Munanga (2005). Onde está nos livros didático brasileiro o reconhecimento do espólio científico deixado pelo negro e descrito por Diop? valores históricos negados pelo ocidente. Diz Silva (2001, p. 22):

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de autorejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações.

Para Silva as representações positivas dos brancos em detrimento à negatividade dos negros fazem parte de uma ideologia do branqueamento e da superioridade sobre a inferioridade racial que conta com a colaboração do Estado que sempre tentou ocultar a importância dos processos civilizatórios indígenas e africanos na constituição da identidade cultural da nação, iniciado no Período Regencial tendo o apogeu no Estado Novo, Como relata Renk (2014):

Nos anos de 1930/1940, apesar dos intelectuais no Ministério da Educação e no Instituto de Pesquisas Educacionais negarem a existência de raças superiores e inferiores, mas, admitiam que houvesse grupos sociais avançados ou atrasados em cultura. Portanto, neste raciocínio, era possível medir o desenvolvimento cultural. Artur Ramos que dirigiu o Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisa Educacional negava as diferenças raciais, mas, isolou aspectos da cultura afrobrasileira, considerando-os como inferiores considerados patológicos e necessários de serem eliminados. As crianças deveriam [...] evitar a influencia insidiosa do logro e da superstição. Combater essa ação lenta e invisível da macumba e do feitiço que se infiltra em todos os atos da nossa vida. Olhar para a própria obra da sua formação espiritual, orientando-a aos influxos da verdadeira moral científica. (RAMOS, 1934, p. 7 apud RENK 2014, p. 223-231).

É importante o papel do professor no processo de desconstrução da imagem sobre o negro internalizada no senso comum como inferior e subjugado. Para isso pensa Silva que o professor deva ter uma formação específica principalmente o do Ensino Fundamental, com o intuito de detectar e corrigir distorções como a invisibilidade do negro e dos papéis de representação estereotipados e preconceituosos presente nas práxis pedagógicas e no conteúdo dos livros.

Então, como implantar uma escola Pluridimensional em diversidades de conceitos e comportamentos e em diversas dimensões, o local ideal de encontros e de convivências das relações humanas, políticas e sociais como nos lembra Oliveira (2007) no dispositivo legal objetivado nas Diretrizes Curriculares Nacionais que tem fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, mas é aplicado numa realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos são eurocêtricos e que tradicionalmente fundamentam a prática de ensino da maioria dos docentes?

Dentre os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais, existem os de base filosóficas e pedagógicas que os professores e instituições de ensino devem seguir como o de consciência política e histórica da diversidade que deve conduzir:

- à igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
- à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural brasileira;
- à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
- à desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
- à busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas;
- ao diálogo, via fundamental para entendimento entre diferentes, com a finalidade de negociações, tendo em vista objetivos comuns, visando a uma sociedade justa.

Além dos princípios acima citados destaco outros três no que tange às mudanças de mentalidade, de maneiras de pensar e agir dos indivíduos em particular, assim como das instituições e de suas tradições culturais previstos nas **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)** e que são abordados nesse texto. São elas:

- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, evitando-se distorções, envolverá articulação entre passado, presente e futuro no âmbito de experiências, construções e pensamentos produzidos em diferentes circunstâncias e realidades do povo negro. É um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.
- O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana se fará por diferentes meios, em atividades curriculares ou não, em que: – se explicitem, busquem compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana; – promovam-se oportunidades de diálogo em que se conheçam, se ponham em comunicação diferentes sistemas simbólicos e estruturas conceituais, bem como se busquem formas de convivência respeitosa, além da construção de projeto de sociedade em que todos se sintam encorajados a expor,

defender sua especificidade étnico-racial e a buscar garantias para que todos o façam; – sejam incentivadas atividades em que pessoas – estudantes, professores, servidores, integrantes da comunidade externa aos estabelecimentos de ensino – de diferentes culturas interatuem e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um.

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

Evidente que não se pode deixar a responsabilidade apenas nas mãos dos educadores se sabe da importância da razão nos processos formativos e informativos, contudo, apenas a razão não modifica o imaginário de negatividade e incompetência a respeito do negro, enraizadas no inconsciente coletivo em uma dimensão afetiva e emocional onde se cultiva e brota crenças e estereótipos, como afirma Munanga (2005). Ainda mais que os cursos de formação de docentes não preparam de formas adequadas os professores com informações e subsídios que permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas com relação ao negro.

As instituições de ensino tanto públicas quanto privadas não dialogam com os pensamentos dissonantes, não buscam agregar estruturas que não sejam aceitas pela sociedade globalizada por acreditar que não fazem parte dos requisitos de mercado. Ainda prevalece a visão única como bem define Rocha (1984) uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos por meio dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições de que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade.

Para Maldonado-Torres (2007) o resgate da história da África numa perspectiva de Políticas Públicas de reconhecimento da diferença colonial, poderá ser um elemento condicionador na formação da nação brasileira por meio de um projeto de emancipação epistemológica na perspectiva da produção do conhecimento do “outro”. Segundo ele essa possibilidade é possível, pois o giro epistêmico se desenvolve tanto a nível estatal quanto no meio acadêmico e dos movimentos sociais. A proposta para uma pedagogia deocolonial deve ultrapassar a hegemonia intelectual epistemológica e atingir novos espaços como os dos movimentos sociais.

Os portões da escola devem estar abertos ao acolhimento às diferenças étnico-raciais e de gênero, despertando no aluno a capacidade crítica e reflexiva com liberdade de escolhas, além de promover o ensino e aprendizagem, não cercear pensamentos e nem seletividade de conhecimentos. Recepcionar as diferenças multiculturais a pluralidade de pensamentos como no Egito Antigo como descreve Diop na citação de Hanotaux que grupos multiétnicos coexistiam e conviviam.

O Egito tal qual a Europa era um caldeirão de raças e culturas, encontravam-se Celtas, Lígures [Ligurians], Pelágios, Itáliotas, Etruscos, Alemães, Anglos e Saxões, Eslavos, Hunos, Íberos, Árabes,

Lapões, homens de Cro-Magnon e Negróides Grimaldi, homens Chancelade, para citar apenas alguns, de todas as raças: brancos, pretos, amarelos, “moreno-amarelado,” [brownish-yellow] “morenos” [brunettes] numa área relativamente estreita da Europa Ocidental.

A seletividade aumenta o número de renegados. Renegados que enfatiza o sentimento de inferioridade e incapacidade em crianças e jovens negros reproduzindo a ideologia colonizadora que a salvação estava em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma brancos” (grifo do autor), segundo Freire (1978). A cultura apenas dos colonizadores.

Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, esta separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias”. (FREIRE, 1978, p. 15).

A escola para poucos relatada por Freire que insiste em conceber o conhecimento como algo concluído, não propriamente a uma compreensão ao conhecimento, mas a uma prática em coerência com essa compreensão estabelecida pelos interesses do dominador, para ele o sistema educacional tem que ser reformulado em nível estrutural com ação simultânea com a transformação ideológica. Essa escola não prepara os seus educandos para discutir tecnologias e produções científicas produzidas por negros. Eles estão condicionados a perceberem o “outro” – preto em campos estereotípicos como na dança, na culinária, música ou futebol.

Há resistência tanto de educadores e educandos quando se trata de imergir em uma problemática ainda superficialmente discutida. Infelizmente a escola ainda não rompeu com a imagem negativa sobre o africano e os afrodescendentes ela ainda é submetida ao universo de categorias e imagens de mundo ajustada para adaptação as organizações do poder global.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese de Diop do Egito Negro é mais que uma coletânea de relatos dos historiadores clássicos que descreveram o povo negro que habitava a terra dos faraós e a proximidade entre o antigo idioma egípcio com o *wolof*, de origem senegalesa. É o confronto da ideia da centralidade da cultura europeia como o esteio epistemológico para o mundo. Essa ideologia que gerou conflitos e serviu de respaldo para carnificinas, destruiu povos e culturas no processo de colonização numa ação desumanizadora, tornando o colonizado objeto de manipulação, desprovido de razão e alma como disse Fanon.

Temos que compreender a circunstância que Diop elaborou a sua tese, num cenário de crise política e de identidade aviltada que passava toda a África. Segundo ele, era preciso mobilizar toda a sua energia para lutar contra a repressão e a luta iniciaria por meio da convocação dos estudantes africanos na

Assembleia Democrática Africana realizada em Paris em 1953 com o intuito de discutir a valorização do passado e do presente do continente e da sua contribuição para as ciências. Esse foi o mote também para as táticas e estratégias para as independências nacionais por meio de movimentos políticos, filosóficos e sociais que promoveu a defesa dos direitos do povo africano e da unidade do continente africano no âmbito de um único Estado soberano para todos os africanos, o chamado Panafricanismo.

A arma de Diop foi a sua dialética contra o eurocentrismo. Era necessário desconstruir uma história inventada pela Idade Moderna. Os autores que discordam das ideais de Diop alegam que ele reivindicava a episteme africana com um teor de romantismo exagerado de querer confirmar uma anterioridade mítica de um Egito negro que não irá colaborar para apagar o passado real de humilhações sob as mais opressivas formas de escravidão.

Mary R. Lefkowitz (1996), uma anti-afrocentrista, reitera suas críticas anteriores ao afrocentrismo e resume lado a lado, para comparação, o que ela chama de a narrativa afrocêntrica e a narrativa eurocêntrica da história da Antiguidade o que para Farias é um equívoco, pois apenas continua reforçando a negação aos outros dos atributos de desumanização presente nesses episódios de subjugação. O colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou? Diz Fanon, o dualismo entre eurocentrismo e afrocentrismo como se nada existisse, além disso.

Tanto as narrativas de Diop quanto as contranarrativas de autores como Asante sugerem dois futuros, as de usar como estratégias integralizantes para uma sociedade globalmente high-tech, apresentando uma abordagem transcultural e universal no intuito de normatizá-la para serem mais bem aceita no sistema educacional e caso tal intento não obtenha êxito a alternativa seria a relativização cultural e separação no sistema educacional o que para Howe (1998) no seu texto Afrocentrisme já prevê como um pesadelo numa sociedade multicultural, pois cada um poderia sozinho pronunciar o seu próprio passado como bem entender.

Não é afastando o debate sobre os conflitos de identidades étnico-raciais, como pensa Assante, relativizando-o para que seja palatável pela sociedade ou mesmo olvidando a importante contribuição do negro para a humanidade, que solucionará os conflitos entre o que defendem seus pontos de vista de forma intolerante e desrespeitosa as diferenças.

A escola é um espaço ideal para praticar o direito ao contraditório um espaço propício a novos aprendizados mesmo que haja ambiguidades na sua concepção epistemológica entre o legalmente permitido e a realidade vivida por alunos e professores. Aprendemos quando resolvemos nossas dúvidas, nos diz Maria Tereza Montoan (2004) e superamos nossas incertezas quando satisfazemos nossa curiosidade esta que é uma característica da infância e do aprendiz de toda a idade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, v. 80, p. 71-96, 2010.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004b.

DIOP, Cheick Anta. A origem Africana da civilização: mito ou realidade. **Paris. Présence Africaine**, 2015. Disponível em: <https://estahorareall.wordpress.com/2015/02/05/a-origem-africana-da-civilizacao-cheikh-anta-diop/>. Acesso em: 20 set. 2015.

FARIAS, Paulo Farias de Moraes. Afrocentrismo: entre uma contranarrativa histórica universalista e o relativismo cultural. **Afro-Ásia**, Salvador, v. 29, n. 30, p. 317-343, 2003.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p.15-30.

FURTADO, Cláudio Alves. O continente africano e a produção do conhecimento histórico: dilemas da historiografia africana na contemporaneidade. **Relea**, v. 1, n.1, p. 121-124, jan.-jun 2016.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In:* MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

GROSGOUEL, Ramon. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LEFKOWITZ, Mary R. **Not Out of Africa:** How Afrocentrism Became an Excuse to Teach Myth as History. Nova Iorque: Basic Books, 1996.

LOTT, Horácio. A essência contingente e plural da tradução na obra de Ngugi wa Thiong'o. 2012. 59f. Monografia (obtenção do grau de Bacharel em Letras: Ênfase em Tradução - Inglês) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In:* CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El girdecolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. Pedagogia deocolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 23-26, abr. 2010.

MONTOAN, Maria Tereza E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. Seminário Internacional Social Inclusiva PUC Minas - Ações Inclusivas de Sucesso, 2, 2004. **Anais [...]**, 2004. p.1-21.

MUDIMBE, V. Y. **The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge.** Bloomington and Indianapolis. Indiana: University Press, 1988.

MORGAN, Lewis Henry. A sociedade antiga – ou investigações sobre as linhas do progresso humano desde a selvageria, através da barbárie, até a civilização. *In*: CASTRO, Celso. **Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p.64.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. superando o racismo na escola. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola.** 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

RENK, Valquíria Elita. O estado e as políticas de branqueamento da população nas escolas, nas primeiras décadas do século XX, no Paraná. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 223-231, jul.-dez. 2014.

ROCHA, Everaldo. **O que é etnocentrismo.** Brasília: Brasiliense, 1984. p. 7-22.

SAVIANI. Dermeval. Escola e democracia: para além da teoria da Curvatura da Vara. **ANDE**, Ano 1, 1981, p. 58-64.

Recebido em: 16 de Março de 2020

Avaliado em: 22 de Julho de 2020

Aceito em: 22 de Julho de 2020



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

1 Mestre em Estudos Étnicos e Africanos da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da POSAFRO/UFBa. Licenciado em História pela Faculdade de Ciências Educacionais . Bacharel em Biblioteconomia e Documentação pela UFBa. Especialização em Metodologia da Educação Profissional pela UNEB e em Administração Pública pela UNEB. Com especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade pela FACED/UFBa. Professor EAD em Infraestrutura e Gestão Escolar utilizando o método PBL, no Instituto Federal da Bahia-IFBa (2015).. Atuou como professor de Gestão no PROEJA-SEC.Ba e PRONATEC-IFBa. Professor de História e Administração pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia-SEC-Ba. Tem experiência na área de administração pública e privada em Gestão de Informação e Conhecimento como gestor de documentos em projetos de engenharia em empresas petroquímicas . Atuou em alguns projetos comunitários em associação de moradores e grupos de resistência étnico-racial de combate a desigualdade, projetos culturais de teatro com jovens da rede municipal de Madre de Deus. Atualmente trabalha em escola pública com jovens vítimas de violência e em conflitos com a lei .Foi professor EAD da Especialização em Educação e Diversidade da UFRB, Núcleo de Educação Continuada Digital. E-mail: arturssa67@gmail.com



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA

