



VIII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

40 anos de democracias: progressos, contradições e prospetivas

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE E IDENTIDADES: A ANCESTRALIDADE AFRICANA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo
Doutoranda em Educação
PDSE/CAPES - Universidade Federal do Ceará
narafdiogo@gmail.com

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da
Doutora em Educação
Universidade Federal do Ceará
fatimavc@ufc.br

Resumo

A questão identitária está posta para a educação tanto em termos curriculares como das relações entre os atores. No Brasil, este campo tem sido disputado como fundamental para a construção de uma identidade positiva pelo movimento negro. O objetivo é discutir teoricamente a ancestralidade africana no âmbito de uma educação brasileira intercultural. Um breve histórico da relação entre o movimento negro e a educação é traçado. Percebe-se que tal ancestralidade pode funcionar como uma estratégia que aponta para além da resistência, mas visa transformar a representação que o brasileiro tem de si como povo unívoco e culturalmente homogêneo.

Abstract

The identity issue is set for education both in curricular frame as in the relations between the actors. In Brazil, this field has been considered as a key to building a positive identity for the black movement. The aim is to discuss theoretically African ancestry within a Brazilian intercultural education. A brief history of black movement in Brazil and the claims for education is followed. African ancestry can function as a strategy that points beyond resistance, but aims to transform the representation that Brazilians have of themselves as a culturally homogeneous people.

Palavras-chave: Multiculturalismo; Interculturalidade; Ancestralidade Africana; Educação.

Keywords: Multiculturlism; Interculturality; African Ancestry; Education

:

COM0929

1. Introdução

Embora a globalização tenha posto em destaque o tema das fricções entre as diversas culturas, as relações assimétricas de poder acompanham a história da humanidade e, no caso brasileiro, tem seu ápice no processo da colonização portuguesa. Tais relações foram pautadas em conceitos de civilização e desenvolvimento de vetor unidirecional apontando como centro a raça branca e a cultura europeia que tentariam dominar e subjugar as demais. A identidade cultural brasileira é forjada nestes embates. O mito da democracia racial que divulga a cultura brasileira como homogênea em relação às questões raciais vela os embates ocorridos e as tensões ainda presentes na convivência intercultural desta sociedade. A educação escolar, na atualidade, é uma das arenas onde se trava um acirrado debate em torno desse tema. Uma importante voz que faz contraponto ao mito da democracia racial é o movimento negro, que ao longo da sua história teve na inclusão educacional uma das reivindicações mais importantes para emancipação política e afirmação identitária no processo de mobilidade social, como explicitam Gonçalves e Silva (2000). Assim, o que significa afirmar as raízes ancestrais africanas na educação contemporânea e o que isso põe em causa no Brasil? Como enfrentar as tensões próprias do processo de transmissão cultural numa sociedade estruturada sob a lógica colonial? Como subverter a lógica do racismo institucional atuando a partir da escola?

Objetivamos discutir teoricamente a ancestralidade africana no âmbito de uma educação brasileira na perspectiva intercultural como uma estratégia que aponta para além da resistência, ou seja, para a transformação da identidade cultural brasileira como de uma união harmoniosa de uma pluralidade étnica.

Tal visão repousa mais numa noção de multiculturalismo que acentua a co-existência da diversidade cultural do que da noção de interculturalidade que põe em realce os contextos sociais desiguais no qual essa diversidade assenta. Trata-se de pensar o incontornável confronto de representações entre os diferentes grupos considerando as relações de poder subjacentes às hierarquizações.

2. Movimento Negro e Educação: breve histórico

Acompanhando o raciocínio de Gonçalves et al. (2000) a relação da população negra com a educação acontece em torno de duas vias: a exclusão e o abandono. No século XIX havia uma preocupação com a construção da nação, e a escolarização era fundamental nesse processo. Isso é marca diferencial relativa ao período colonial, no qual o acesso às letras era proibido nas colônias, inclusive aos descendentes de portugueses, nas casas grandes. A educação teve papel na aculturação das crianças negras filhas de escravos em fazendas jesuítas, visando sua “elevação moral”, ou seja, a efetivação do controle dos senhores sobre estes. A relação do Estado com a educação do povo negro passa, como nos informa Gonçalves et al. (2000), pela expressa proibição seja de negros escravos ou libertos, até a implementação de cursos noturnos voltados para a aprendizagem do ofício (bem como de uma série de valores ligados à manutenção da subalternização), nos quais eles poderiam participar. Pela Lei do ventre Livre as crianças nascidas a partir de 1871 podiam ser educadas e seriam consideradas livres. O escritor cearense José de Alencar, grande nome da literatura brasileira, exemplifica bem a postura das elites intelectuais da época, como ilustrado pelos autores. Ele, José de Alencar, considerava a educação como um poder “civilizatório”, como uma condição necessária para a abolição, “preparação para a liberdade. Assim, as crianças nascidas livres eram entregues ao Estado, mediante indenização ao senhor de escravos, para serem educadas. O Ceará foi uma das províncias que recebeu recursos para estabelecimentos de educação com esse fim. Das 403.827 crianças nascidas após a Lei em todas as províncias, somente 113 foram entregues ao Estado. Tendo em vista que a Lei do Ventre Livre facultava aos senhores o direito de exploração da mão-de-obra até os 21 anos, parece ter sido exatamente esta a opção, de acordo com Gonçalves *et al* (2000).

Tais leis expressam os paradoxos daquela época e a mudança da condição de escravo para a de tutelado pelo Estado perpetuou a subalternização do povo negro. Após a Lei do Ventre Livre, a quantidade de crianças entregues à Roda dos Expostos aumentou significativamente e assim, muitos autores não distinguem a problemática das crianças negras, daquela da infância vulnerável. Outra hipótese é a de que o abandono seria mais rentável para o senhor de escravos, comparativamente, pois alugavam as mães como amas-de-leite.

No século XX, com a rápida expansão da industrialização das cidades, o destino das crianças negras, neste contexto, era o trabalho e não a escola. Para as meninas, o trabalho infantil doméstico, velado sob o manto da “adoção” e, para os meninos, o trabalho da rua. Gonçalves et al. (2000) explicitam este contexto.

Os movimentos negros tiveram mais visibilidade nas áreas urbanas a partir da república. Isso demonstra as tensões que acompanhavam a convivência racial no Brasil. Nunca foi uma convivência pacífica. Organizações políticas surgiram a partir das décadas de 30 e 40, sendo as mais expressivas a Frente Negra Brasileira em 1931, e o Teatro Experimental do Negro no fim dos anos 40. Liderado pelo militante negro Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro, e expandida para outras regiões do país, concebia o racismo como uma patologia, da qual brancos e negros necessitavam de cura, se configurando, assim, como uma opção terapêutica. Este movimento teve importante participação nos debates que antecederam a promulgação constituinte de 1946. Suas reivindicações, concernentes ao combate ao racismo, foram, contudo, negadas por “falta de exemplos concretos”. Retoma suas ações, acreditando que a educação e a cultura seriam capazes de combater o racismo, investindo, porém, também na criação de legislação anti-racista.

A educação era pautada ora como possibilidade de igualdade com os brancos, de ascensão social e de acesso à cultura e história negras. As entidades negras criavam escolas, incentivavam a alfabetização dos adultos e, bem com os pais a valorizarem a educação dos filhos, como atestam os registros da imprensa negra que circulava nos anos 20 e 30. Nisso nota-se que a imprensa negra responsabilizava a família negra por sua baixa escolarização. A idéia que desejavam combater era a de que aos negros restava somente o trabalho. A baixa adesão da população negra à escola também foi interpretada como o fato de que os negros não compreendiam a dimensão da educação pública, preferindo a educação familiar.

Gonçalves et al. (2000) chamam a atenção para o fato de que a educação não era vista, portanto, como um direito das famílias e sim como uma obrigação delas. O movimento negro chama para si a responsabilidade sobre a educação, num momento em que a educação pública se via precária e embebida na ideologia liberal do esforço próprio. Assim, a iniciativa que partia do próprio negro era mais valorizada. Gonçalves et al. (2000) entendem que a convivência com imigrantes europeus também pode ter matizado este comportamento em São Paulo, o que não acontece no restante do país.

Vale lembrar que, no nordeste, entidades do movimento negro criaram estabelecimentos de ensino. É o caso da Frente Negra do Recife e do Teatro Popular Brasileiro. Os movimentos negros mantinham mesmo sem recursos oficiais seus estabelecimentos de ensino, devido a uma postura crítica em relação ao racismo presente nas escolas oficiais. A educação aparece, então, como importante dispositivo de defesa da cultura negra, uma forma de conhecer e defender essa cultura. Nos anos 30, a educação para a mulher negra é pautada, de modo a tentar romper com a continuidade do papel de escrava/empregada doméstica, tradicionalmente destinado à mulher negra.

Assim, a Frente Negra tinha projetos educativos que uniam a escolarização à formação política. Gonçalves et al. (2000) ponderam que o movimento negro não teria motivos para confiar no ideário republicano, uma vez que as estruturas oligárquicas que sustentavam o império aí foram mantidas. Na metade do século XX, à medida que o Estado Nacional se consolida, também o movimento negro ganha ares mais nacionais e menos regionais.

Já nos anos 50, Guerreiro Ramos, Florestan Fernandes e Roger Bastide também apresentavam e discutiam as tensões raciais que compunham a sociedade brasileira, confrontando o mito da democracia racial. A educação é posta como uma das principais bandeiras do movimento, por Abdias do Nascimento e isso se complexifica até os dias de hoje, com a exigência do acesso da população negra a todos os níveis educacionais. Desse modo, a educação é reposicionada como um dever do Estado. Guerreiro Ramos é referido por Gonçalves et al. (2000) como figura importante neste reposicionamento, por considerar a baixa escolarização da população brasileira como um problema nacional pelo qual a população negra não deveria ser individualmente responsabilizada. Assim, nasce uma proposta educacional para as crianças como um todo, negras e brancas. O sentimento de inferioridade, que teria raízes na cultura brasileira, fortalece o entrelaçamento entre educação e cultura que se tematiza atualmente.

Nos anos 80, ainda segundo Gonçalves et al. (2000), o Movimento Negro Unificado passa a pautar as questões de educação em âmbito nacional, havendo uma enorme lacuna no mapeamento dessas iniciativas. Contudo, é possível dizer que a contribuição de membros desses movimentos com educação superior, enriqueceu o combate aos mecanismos de exclusão, que já conseguiam compreender melhor. Ou seja, há o reconhecimento da via acadêmica como uma estratégia de luta. No período de redemocratização, Gonçalves et al. (2000) enfatizam novos objetos de estudo sendo construídos, tematizando as relações raciais e de gênero na escola. A presença do feminismo negro foi marcante ao pautar, sobretudo, a qualidade da educação escolar e denunciar a lógica racista a ser reproduzida nas escolas. Ao valorizar a escola pública, o movimento negro teve como aliado o movimento docente. Da denúncia característica dos anos 80, as ações concretas de mudança são valorizadas nos anos 90.

O crescente interesse pelos estudos culturais, sobretudo pós-coloniais, no meio acadêmico brasileiro, em particular nos programas de Pós-graduação em Educação, impulsionou o debate em torno da inclusão educacional de grupos historicamente excluídos do sistema educacional, fundamentando teoricamente a discussão da adoção de políticas de ações afirmativas, tais como cotas para o ingresso de negros no ensino superior. Por ações afirmativas deve-se entender “[...] um conjunto de políticas públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, idealizadas para combater a discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos da discriminação praticada no passado. Objetivam a concretização do ideal de igualdade de acesso a benefícios como a educação e o emprego.” (PNUD, 2005, p. 143). (Coelho *et al.*, 2013, p. 122)

Coelho et al. (2013) examinando um conjunto de teses e dissertações produzidas em universidades brasileiras com conceito 4 (na avaliação de suas produções em 2010), concluem que as produções consideram a educação brasileira como ações afirmativas e como instrumento de combate ao preconceito. Os autores encontram a dificuldade de se abordar a temática e identificam duas grandes estratégias de silenciamento: a não consideração das situações de racismo, endereçando-as a outras causas e o temor de “despertar” o racismo ao falar sobre ele na escola, como se ele não atravessasse seus muros.

A distribuição temporal da produção na primeira década dos anos 2000 é maior nos anos de 2006 e 2007, não tendo sido verificado o aumento esperado a seguir dos anos 90, em acordo com o que Gonçalves et al. (2000) também apontavam a respeito da ênfase acadêmica em torno da diversidade. Contudo, como muitos grupos de pesquisa analisados nasceram na década de 90, Coelho *et al* (2013) inferem terem estes sido frutos das discussões a partir dos anos 80. Dentre as ideias abordadas nos trabalhos investigados pelos autores, a mestiçagem é considerada um dispositivo de poder que deve ser compreendido dentro do projeto de colonização européia. Entre os séculos XVII e XVIII, a mestiçagem já tinha defensores no Brasil. A igreja católica faz corresponder à gradação racial uma escala de gradação moral, em cujo topo estaria o branco. Neste sentido, a mestiçagem seria um processo de depuração moral da raça negra. Por outro lado, também se desenvolvia uma crença que atribuía ao mulato característica de docilidade, que o tornava mais adaptável ao trabalho forçado. É no contexto do desenvolvimento do racismo brasileiro que surge a Ideologia do Branqueamento, uma vez que a superioridade numérica dos negros alimentava o medo das elites, que esperavam assim docilizar as relações inter-raciais e eliminar o elemento africano da nascente república. A consequência política da avaliação positiva da mestiçagem é a construção do mito da democracia racial.

“Na primeira metade do século XX, os antropólogos Roger Bastide e Gilberto Freyre, elaboram teoricamente, no que são pioneiros, a tese da democracia racial (Guimarães, 2002), que colocamos aqui como outro importante dispositivo de poder gerador de brasilidades”(Costa *et al.*, 2004 p. 130).

“Este mito exalta a convivência harmoniosa entre as pessoas de todas as camadas sociais e grupos raciais, disfarçando as desigualdades e encobrendo os conflitos. Segundo Guimarães (1999, p.13): a “democracia racial” mais que um ideal era um mito; um mito racial, para usarmos as palavras de Freyre. O autor dessa nova substância política (“o mito da democracia racial”) foi justamente alguém que já dialogava criticamente com a obra e as ideias de Freyre desde o início de sua formação acadêmica: Florestan Fernandes.” (Coelho *et al.*, 2013, p. 122).

Coelho *et al.* (2013) identificam a recente interligação entre os temas negro, educação e currículo. Consideram que a produção acadêmica na última década se deu sob a égide da mestiçagem que apaga a negritude. A formação dos professores tem sido o principal âmbito de interesse, mas de modo amplo, ficando em segundo plano as relações raciais no nível de ações afirmativas. Coelho *et al.* identificam as produções dos autores cearenses (Silva 2009 referido em Coelho *et al.* 2013) em pesquisa-intervenção com literatura africana e afro-descendente junto a professores e Cunha Jr. (1999, referido em Coelho *et al.* 2013) no qual se fundamentam para identificar as tendências dos estudos realizados, sendo elas notadamente as africanidades em termos curriculares e as relações étnicas ressaltando as relações de poder na escola. O presente estudo está abarcando estas duas vias.

O Brasil cria uma máscara branca de si mesmo, como diria Fanon, quando valoriza a cultura européia e desvaloriza a cultura africana e indígena. Coelho *et al.* (2013) estão de acordo com o referido autor, e reafirmam a importância da variável raça em contraposição a idéia de que esta estaria subsumida às questões de gênero ou de classe. Podemos ver, portanto, uma distinção entre o Brasil da década de 30, que se pensava e se desejava homogêneo e branco em termos de cultura e o Brasil atual que procura se problematizar como sociedade multicultural e multirracial. Como isso acontece à luz dos conceitos de Multiculturalismo e de Interculturalidade? Como podemos entender melhor o papel da noção de ancestralidade africana na escola brasileira hoje?

3. Multiculturalismos e Interculturalidade na educação: possíveis significados para a cultura “do Outro”

O Multiculturalismo pode ser compreendido enquanto conceito descritivo, quando se refere às sociedades onde convivem diversas culturas, ou como conceito normativo, quando prescreve modos pelos quais estas culturas deveriam compartilhar a construção desta sociedade. Hall (2006) identifica tipos de multiculturalismo nesta direção: o conservador (assimilação das diferenças), o liberal (integração e tolerância), o comercial (reconhecimento), o corporativo (administração de diferenças em favor do centro) e o crítico (poder, privilégio, opressão e resistência) (p.53). O paradigma multicultural aparece enquanto descrição da multiplicidade cultural reconhecida e celebrada como projeto de integração. Contudo, tais relações nem sempre se dão de modo tão harmônico ou unívoco quanto o ideário multicultural considera desejável. O caráter descritivo e apolítico deste paradigma tem sido duramente criticado, bem como sua tendência homogeneizante e essencialista, embora ainda possa ser associado a projetos emancipatórios e revolucionários, como na proposta do multiculturalismo crítico (Mclaren, 2000), que problematiza as tensões destas desigualdades. A noção de interculturalidade tem emergido ressaltando o diálogo e os processos de hibridação (Canclini, 1997) considerando que os pertencimentos a determinados grupos não são exclusivos.

Apple (2006), um dos principais nomes da Pedagogia Crítica, ao analisar o currículo da Educação como expressão dos saberes que são ou não valorizados, bem como ao explicitar o tecnicismo que justifica tais escolhas como ideologia de manutenção deste estado de coisas, contribui para a compreensão de como a questão multicultural é apropriada no âmbito escolar. As tendências por ele descritas no âmbito educacional americano, que também podem ser extrapoladas para o contexto brasileiro são a Neoliberal, que pressupõe uma continuidade escola/trabalho, o que é considerado pelo autor como aprofundamento de desigualdades; a Neoconservadora que busca uma “Restauração cultural” e enfatiza testes e avaliações competitivas; a Populista autoritária, movimento fundamentalista cristão evangélico que deseja tomar a bíblia como fonte do conhecimento e considera a autoridade sagrada como sendo maior que a política. A nova classe média gerencial daria suporte a estas tendências, através das justificativas científicas apolíticas, bem como pela execução técnica das estratégias pensadas.

Assim, percebe-se que o movimento multicultural, que veio de reivindicações populares e de movimentos sociais, foi habilmente incorporado, tornando-se um campo contraditório e seguro para lidar com a diversidade sem ameaçar ou modificar os privilégios. A cultura do outro passa a ser mapeada e identificada como uma menção, aparecendo como algo exótico que é comercializado. No paradigma intercultural essas relações são repensadas.

No paradigma intercultural, o Outro é constituinte do si mesmo e como o Outro passível de nos habitar é a matéria prima deste tipo de trabalho. A Ancestralidade seria um conceito central nesta operação de reconhecimento do Outro que nos habita. A ancestralidade torna-se importante voz no cenário da Educação como ferramenta de criação de uma identidade positiva de negros e negras no Brasil. De acordo com Rosa Margarida de Carvalho Rocha, especialista em estudos africanos e afro-brasileiros:

“Usado como princípio pedagógico, poderá contemplar práticas de respeito aos mais velhos, à identidade pessoal e coletiva do sujeito aprendiz, às tradições dos povos como constitutivas de sua identidade. Trabalhar nesta perspectiva, semelhanças e diferenças, história e memória as diversas relações sociais nos vários tempos e espaços em que se realizam ajudará, assim, a construir respeito e valorização das diferenças”. (Rocha, 2009, p. 45).

Contudo, para adensar a discussão, é preciso entender com Sodré (1999) que tradição e modernidade enquanto conceitos universais são invenções do Ocidente, cuja tradição conservadora é um artefato interpretativo.

Os colonizadores europeus têm sido grandes fabricantes de “tradições étnicas” nos países do chamado “Terceiro Mundo” com vistas a uma melhor administração de contradições e conflitos. No ato de reelaboração da temporalidade alheia, redefinem-se valores e hábitos em função de parâmetros eticopolíticos compatíveis com a ideologia da colonização, ou seja, um Igual administrável pela lógica do Ocidente.” (p. 69)

Dietz (2005) baseando-se em Vertvotec e Wesendorf (2004), aprofundam o argumento, afirmando que quanto maior for o êxito de um movimento multicultural, com maior profundidade defenderá uma noção essencialista e estática de cultura. Tratar as minorias como “espécies em risco de extinção” e designar políticas para a sua conservação gerariam estratégias de “etnificação” da diversidade cultural. Assim estes autores alertam para um novo tipo de racismo praticado pelos grupos dominantes, representado pela segregação dos grupos identificados. A pedagogia do multiculturalismo não pode ser vista para o autor como uma simples resposta à complexificação da sociedade mas como “expressão contemporânea do projeto identitário do Ocidente” (Dietz, 2005, p. 30). O filósofo esloveno Slavoj Zizek, a partir de suas articulações sobre Lacan, Hegel e Marx, explica este mecanismo:

“Em suma, o outro é acolhido na medida em que sua presença não é intrusiva, na medida em que não seja, na verdade, o outro. A tolerância, portanto, coincide com o seu oposto. Meu dever de ser tolerante para com os outros significa, na verdade que não devo chegar muito próximo a ele ou ela, não me introduzir em seu espaço – em suma, que devo respeitar sua intolerância em relação ao meu excesso de proximidade. Isto está emergindo cada vez mais como direito humano central da sociedade capitalista avançada: o direito a não ser assediado, isto é, a se manter a uma distância segura dos outros”. (Zizek, 2010 p.17).

A percepção da diferença é produto e produtora de identidade. O discurso multiculturalista estaria de certo modo mais limitado ao reconhecimento das diferenças, ao passo que a interculturalidade pensa a transversalidade, interação e hibridações, apresentando-se de modo mais anti-essencialista.

Dietz (2005) explica que estes movimentos apresentam a peculiaridade de traduzirem-se em produções teóricas. A academicização destas problemáticas, a partir dos intelectuais representantes destes movimentos se por um lado enfraquece seu poder contrahegemônico, por outro aumentam seu alcance social. E este alcance toma a educação, interpretando à luz da diversidade cultural os problemas educativos.

A “antropologia da interculturalidade” advoga que os discursos de nacionalização e as etnicidades contrahegemônicas constituem-se “políticas identitárias que recorrem a estratégias de temporalização, territorialização e substancialização” (Dietz, 2005, p. 32) que são destinadas em última instância a manter fronteiras entre nós e os outros. A consciência étnica seria de acordo com Bartolomé (2006), autor ao qual refere-se Dietz (2005), a manifestação ideológica da rede de significações compartilhadas por um grupo étnico. A imposição de determinados sistemas de identificação nas sociedades pós-coloniais desencadeiam processos de identificação étnica de resistência. Para Dietz (2005) a educação é um campo privilegiado para esta análise por serem produtos do Estado-nação e refletirem seus limites.

4. Conclusões

A migração do discurso da inter/multiculturalidade do contexto europeu para a América Latina é vista com atenção pelo autor, promovendo uma questão a respeito de como o aparato teórico e suas aplicações ao campo educacional se transformam ao saírem de um campo de problematização sobre a migração para a questão dos autóctones, tendo a ver com uma “redescoberta” da Identidade.

Munanga (2008) denuncia no trecho abaixo o erro epistemológico de confundir o processo biológico e cultural da mestiçagem com a questão identitária, o que meio século atrás não se colocava de forma tão clara, pois o conceito de raça ainda não estava inviabilizado pelas descobertas da genética. O fato de que a espécie humana é toda resultante de misturas, posto que fundamentalmente nômade, é ignorado para fins de hierarquização das diferenças fenotípicas. As palavras de Munanga (2008) explicitam os diferentes processos:

“A luta dos movimentos negros brasileiros contemporâneos, que enfatiza muito o resgate de sua identidade étnica e a construção de uma sociedade plurirracial na qual o mulato possa solidarizar-se com o negro, em vez de ver suas conquistas drenadas no grupo branco, desmente a idéia de uma identidade mestiça conscientemente consolidada. Sem dúvida, o conceito de pureza racial, que biologicamente nunca existiu em nenhum país do mundo se aplicaria menos ainda a um país tão mestiçado quanto o Brasil. No entanto confundir o fato biológico da mestiçagem brasileira (a miscigenação) e o fato transcultural dos povos envolvidos nessa miscigenação com o processo de identificação e de identidade cuja essência é fundamentalmente política-ideológica é cometer um erro epistemológico notável. Se, do ponto de vista biológico e sociológico, a mestiçagem e a transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológicos e políticos e as relações de poder.” (Munanga 2008, p.102)

Munanga (2008) discute a partir dos estudos de Abdias do Nascimento, Florestan Fernandes, Guerreiro Ramos e Darcy Ribeiro o processo de branqueamento objetivado pelas políticas eugenistas assumidas legalmente pelo Brasil após a abolição da escravatura e suas consequências. O distanciamento das raízes africanas e indígenas era visto como parte importante da civilização. Este argumento “civilizador” justificava as práticas violentas da colonização exploratória. Munanga (2008) cita exemplos de negros e mulatos que se destacaram ao longo da história e que se alienavam de sua identidade étnico-racial, tendo em vista que a valorização era identificada com o branco europeu e toda a sua forma de vida e daí advinha a possibilidade de ascensão social. A educação era a chave desta possibilidade.

Sansone (2007) identifica em seus estudos atuais como negritude sem etnicidade, a afirmação do negro sem memória cultural, sem historicidade, “negritude vivenciada de muitas maneiras, sob formas mais ou menos individualizadas” (p.294). A “negritude sem etnicidade” de Sansone seria o retorno da ideologia da mestiçagem do qual fala Munanga? Zizek (2005) explica que as diferenças (etnia/raça; sexualidade) aparecem como questão de escolha do sujeito, devido a essa híper-relativização das particularidades. Essa livre escolha emerge de um violento desenraizamento da vida particular e do percurso biográfico, de acordo com Zizek. A mestiçagem é, na realidade uma ideologia que serve ao apagamento da negritude, uma defesa ao cerceamento e opressão do ser negro. A visão de Sansone (2007) tem a ver com a noção de pertencimento a um grupo social identificado por suas particularidades culturais, não realizando este apagamento.

Embora estudos culturais sejam céticos com relação a essa busca pelas origens, tal busca tem funcionado atualmente como “ponto de Arquimedes” para mover uma construção identitária. No Brasil, cujo mito de origem remete à democracia racial, ao povo mestiço, afirmar origens africanas afeta profundamente a identidade racial e nacional e põe a nu o dado de que nesta democracia, como revela Moore (2008), os excluídos além de serem o maior número também são étnica e racialmente pertencentes ao grupo denominado mestiço.

Referências bibliográficas

- Apple, Michael W. (2006). *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense.
- Canclini, Néstor García. (1997). *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- Coelho, Wilma de Nazaré Baía e Silva & Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. (2013), *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, 31, 107-132. Recuperado em 15 de maio de 2014 de <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1416>
- Costa, Maria de Fátima e Silva, Jandson Ferreira da (2004). Raça e Brasilidade: os discursos raciais na construção do imaginário social brasileiro. In. Maria de Fátima Vasconcelos; Rosa Barros Ribeiro. (Org.). *Diversidade Cultural e Desigualdade: dinâmicas identitárias em jogo* (pp. 125-133). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
- Dietz, Gunther (2005). Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas. In G. Carrera & Gunther Dietz (eds.), *Patrimonio Inmaterial y Diversidad Cultural*. Sevilla: Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico (pp. 31-51). Recuperado em 23 de julho 2012, de http://www.uv.mx/iie/personal/documents/cap_Dietz_IAPH.pdf.
- Gonçalves, Luiz Alberto Oliveira, & Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e (2000). Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, (15), 134-158. Recuperado de 15 de março de 2013, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009&lng=en&tlng=pt.
- Hall, Stuart (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Mclaren, Peter (2000). *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do Dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed.
- Moore, Carlos (2008). *África que Incomoda: sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro* Belo Horizonte: Nandyala Editora.
- Munanga, Kabengele (2008). *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rocha, Rosa Margarida de Carvalho (2009). *Pedagogia da Diferença: a tradição oral africana como subsídio para a prática pedagógica brasileira*. Belo Horizonte: Nandyala.
- Sansone, Livio (2007). *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: EDUFBA, Pallas.
- Sodré, Muniz (1999). *Claros e Escuros: Identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis, Vozes.
- Zizek, Slavoj (2010). Contra os direitos humanos. *Mediações*, Londrina, v. 15, n.1, pp. 11-29, Jan/Jun. 2010 Recuperado em 15 de julho, 2012, de <http://boitempoeditorial.files.wordpress.com/2011/05/slavoj-zizek-contra-os-direitos-humanos.pdf>.