



---

## Relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira para uma educação antirracista

Marta Genú Soares\*, Tiago Tendai Chingore\*\* e Allyson Carvalho de Araújo\*\*\*

### Resumo

A educação é transversalizada de temáticas que expressam questões étnico-raciais, interseccionais e constituídas de diversidade e pluralidade cultural, historicamente invisibilizadas nos processos educativos, nesse sentido, o estudo que surge de inquietações, indagações e preocupações geradas no contexto da crise da modernidade marcada pela monocultura do conhecimento científico, que deslegitima qualquer outra forma de conhecimento e de saber não produzidos pela ciência, este ensaio objetiva evidenciar os saberes como conhecimentos identitários que mantêm a vida coletiva de povos originários e demandam características de comunidades étnico-raciais. O referencial teórico reúne teorias de Asante (2009), Castiano (2013), Geertz (1997), Fanon (2008), Freire (2005), Munanga (2009) e aplica na metodologia o estudo do conhecimento, ao eleger as categorias saberes locais, corpo e identidade a partir de conceitos e autores que discutem educação dialógica, ontologia regional e cultura, a análise tem como argumento as vivências autorais com intervenções pedagógicas. Os resultados evidenciam os saberes locais como contributo para a emancipação dos sujeitos. Conclui que a institucionalização desses saberes nas escolas como conteúdos locais, promove o diálogo local e universal, e sistematiza produção conjunta pela comunidade escolar.

**Palavras-chave:** educação; cultura; saberes locais.

### Ethnic-racial relations and Afro-Brazilian culture for anti-racist Education

### Abstract

Education is transversalized through themes that express ethnic-racial and intersectional issues, constituted by cultural diversity and plurality that have been historically invisibilized in educational processes. In this sense, the study arises from concerns and inquiries generated in the context of the modernity crisis, marked by the monoculture of scientific knowledge, which delegitimizes any other forms of knowledge and wisdom not produced by science. This essay aims to highlight knowledge as an identity-based understanding that sustains the collective life of Indigenous peoples and reflects the characteristics of ethno-racial communities. The theoretical framework brings together the theories of Asante (2009), Castiano (2013), Geertz (1997), Fanon (2008), Freire (2005), and Munanga (2009), and employs a methodology grounded in the study of knowledge, selecting the categories of local knowledge, body, and identity, based on concepts and authors who discuss dialogical education, regional ontology, and culture. The analysis is based on personal experiences with pedagogical interventions. The results highlight local knowledge as a contribution to the empowerment of individuals. It concludes that institutionalizing

---

\* Pós Doutora pela Université de Montpellier/França e pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade do Estado do Pará, lotada no Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPA, na Graduação em Educação Física. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa Ressignificar- Experiências inovadoras na formação de professores e prática pedagógica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1588-7305>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5299382052741078>. E-mail: martagenu@uepa.br.

\*\* Doutor em Filosofia. Professor da Universidade Licungo-Moçambique no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação/Ensino de Filosofia. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Política e Ética do Centro de Pesquisa de Desenvolvimento Comunitário e Ambiente-CEDECA (Moçambique); e membro do Grupo de Pesquisa Formação de Professores (UEPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8227-1637>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0255734111704714>. E-mail: ttendaigamachingore@gmail.com.

\*\*\* Doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor Associado II da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor permanente do Programa Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF-UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0114-8122>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3443942683481696>. E-mail: allyson.carvalho@ufrn.br.

this knowledge in schools as local content promotes both local and universal dialogue and systematizes collective production within the school community.

**Keywords:** education; culture; local knowledge.

## **Relaciones étnico-raciales y cultura afrobrasileña para la educación antirracista**

### **Resumen**

La educación transversaliza temáticas que expresan cuestiones étnico-raciales, interseccionales y constituidas por la diversidad y pluralidad cultural, históricamente invisibilizadas en los procesos educativos. En este sentido, el estudio surge de inquietudes, preguntas y preocupaciones generadas en el contexto de la crisis de la modernidad, marcada por la monocultura del conocimiento científico, que deslegitima cualquier otra forma de conocimiento y saber no producido por la ciencia. Este ensayo tiene como objetivo evidenciar los saberes como conocimientos identitarios que mantienen la vida colectiva de los pueblos originarios y requieren características propias de las comunidades étnico-raciales. El marco teórico reúne teorías de Asante (2009), Castiano (2013), Geertz (1997), Fanon (2008), Freire (2005), Munanga (2009) y aplica en la metodología el estudio del conocimiento, al elegir las categorías saberes locales, cuerpo y identidad a partir de conceptos y autores que discuten educación dialógica, ontología regional y cultura, el análisis tiene como argumento las experiencias autorales con intervenciones pedagógicas. Los resultados evidencian los saberes locales como contribución para la emancipación de los sujetos. Concluye que la institucionalización de esos saberes en las escuelas como contenidos locales promueve el diálogo local y universal, y sistematiza la producción conjunta por la comunidad escolar.

**Palabras clave:** educación; cultura; conocimiento local.

## **INTRODUÇÃO**

Há um conhecimento assentado na ancestralidade como saber diverso, local, plural e que se constitui na relação com a cultura e o corpo na sua dimensão simbólica, mas que expressa hábitos, costumes e crenças singulares, regionais na origem do termo, porque identifica povos e grupos sociais e, estamos tratando de um conhecimento específico construído a partir da diáspora africana que traz para as terras brasileiras modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização, dando origem ao que denominamos de conhecimento afro-brasileiro.

Esse conhecimento, ao influenciar na construção das sociedades brasileiras, se configura mestiço, com linguagem corpórea própria e de uma cultura via transformação e redefinição identitária dos povos de localidades situadas no mundo todo, mas concentradas em territórios afro-americanos, essa premissa é a questão em estudo do conhecimento desse ensaio, isto é, apreciar os saberes locais como conceito da ontologia regional e promotor de identidades.

Ao nos propormos reflexões considerando os paradigmas de pensamento enraizados em epistemólogos oriundos de fontes afras e africanas, nós adotamos como objetivo geral evidenciar os saberes locais como aspectos identitários que possibilitam uma

educação antirracista e buscamos referências no pensamento filosófico dos africanos, que impulsionam a criação de conhecimentos por esse caminho, tendo como âncora a “afrocentricidade”, pois “os africanos devem ser vistos como atores/atrizes no palco planetário, ou seja, como criadores” (Asante, 2009, p.103).

Percebemos, neste caso, a afrocentricidade como um percurso metodológico, “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos” (Asante, 2009, p.93).

Ao analisarmos, a partir de autores africanos e aqueles que tratam sobre as múltiplas Áfricas, tendo em vista seus olhares e sentidos, entendemos sua importância fundamental na produção do conhecimento universal, apesar de negadas pelo ocidente e por todo o Norte-Global. Essa negação está ancorada nos imperialismos acadêmicos, nos epistemicídios, nos racismos intelectuais que impulsionaram as colonialidades, no dito projeto da modernidade e no complexo de superioridade, que permitiram ao ocidente produzir, amplamente, em escala mundial, a invisibilização das produções de conhecimentos e suas epistemologias, a inferiorização dos povos não brancos.

Pautados nesse conhecimento temos trabalhado com temas que transversalizam espaços acadêmicos e educativos, em nossas intervenções pedagógicas nas atividades disciplinares, na formação extensiva, bem como, nos círculos de cultura, a educação e a educação popular. Nesse sentido, nossa produção de conhecimento se faz em sala de aula, nas convivências comunitárias e nos movimentos sociais, o que permitiu a proposição ensaística aqui apresentada com o objetivo de evidenciar os saberes emergidos das experiências docentes a fim de socializar com a comunidade científica e afro-brasileira.

Na academia e espaços comunitários e sociais contextualizamos ambientes culturais singulares para analisar, a partir das práticas sociais e das manifestações corporais, elementos identitários de grupos sociais que expressam saberes da tradição e populares, e são perpassados por temas como ética, saúde, gênero, trabalho, consumo e pluralidade cultural. Ao eleger as categorias cultura, corpo nas concepções de corporeidade e corporalidade, a filosofia africana trata e reconhece saberes na diferença, como indicativos de conhecimentos com sentido e significado nas culturas de diferentes povos dotados de saberes a serem considerados na formação academia e para a formação humana.

Com esse princípio reunimos o estudo do tema aqui proposto somado a nossas experiências acumuladas para adotar como metodologia do ensaio escrito o estudo do conhecimento com a técnica da revisão narrativa (Siddaway; Wood; Hedges, 2019) em que selecionamos os conceitos e categorias a partir da literatura sobre o objeto de estudo educação antirracista com os autores por nós trabalhados e referendados neste ensaio para orientar as intervenções pedagógicas ao longo de nosso percurso docente, assim, este ensaio resulta em recorte temático atemporal com abordagem qualitativa do fenômeno estudado.

Interessa-nos elaborar pressupostos teórico-práticos que se sustentam na prática social e que são socializados em grupos e comunidades como forma de vida, relações étnicas, sociais, e processos de desenvolvimento emancipatório que expressam produção, criação e transformação para o bem comum, a sustentabilidade e a valorização da cultura como resultado de sentimentos de pertença e organização política e que resultem na construção de material didático para uma educação popular, intercultural e antirracista.

Dessa forma, discorremos sobre as ações epistêmicas e de ensino, que nos guiam apresentando os autores, as ideias e os pensamentos que elegemos e nos apropriamos continuamente durante o diálogo com sujeitos que abordam a lógica do conhecimento afro-brasileiro em suas práticas de vida, e ao mesmo tempo, sistematizamos esse conhecimento em nossas práticas educativas e pedagógicas como apresentado no decorrer de nossa escrita.

O ensaio está organizado em quatro seções que apresentam a temática desenvolvida e introduzem a lógica de pensamentos de seus autores e a forma e conteúdo que estão desenvolvidos na contextualização e lócus de produção do pensamento afro-brasileiro, em que analisamos as experiências e produções na impressão nas experiências socializadas.

Na primeira seção sobre saberes locais como eixo epistemológico em lócus e nacionalidades diferentes, e a partir do primeiro ambiente institucional de educação, o escolar, a relação com as categorias identidade e emancipação são apreciadas nos conceitos e ideias que se constituem eixo desse ensaio. Na sequência discutimos a construção da identidade afro-brasileira resultante da produção do conhecimento sobre as relações étnicas e do processo diaspóricos do conhecimento africano nos processos educativos em busca das ações e transformações. Na seção terceira descrevemos experiências acumuladas que expressam a articulação entre trabalho, corpo e cultura como eixo propulsionador onde se

assentam princípios e ideias que resultam em fundamentos prático-teóricos para uma educação antirracista e finalizamos retomando a questão central do ensaio definida como os saberes locais produzem processos identitários e emancipatórios.

### **Saberes locais como eixo epistêmico e de identidade desde a escola**

A diversidade cultural, étnica, epistêmica e do reconhecimento das diferenças faz parte hoje da pauta de discussão de todos os países do mundo, mesmo daqueles que no passado recente são considerados como monoculturais e monolinguísticos. O estudo dos saberes locais tem uma grande importância na atualidade porque estão ligados à cultura, ou seja, às temáticas específicas da vida cotidiana dos sujeitos. Pela sua estreita ligação com a cultura são resgatados para a escola com o intuito de revitalizar a cultura e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem aproximando a escola e a comunidade.

Pensar a questão de corpo, cultura e conhecimento afro-brasileiro numa relação de igualdade social, têm se tornado cada vez mais um paradigma utópico, quer seja pela dinâmica da realidade sócio-política, que cada vez mais acentua a estratificação social ou, pela luta por uma sociedade justa, que nos últimos dias se torna cada vez mais individualizada que coletiva. Entretanto, compreendemos que pesquisar essa articulação acima mencionada, incide diretamente sobre o debate que vigora em torno das desigualdades sociais com ênfase nas questões culturais, étnicas, epistemológicas de produção de conhecimento e da sua legitimação.

Os saberes locais fazem parte das temáticas mais discutidas, hoje, no campo de educação. São discutidos porque o paradigma educacional tende a adaptar-se às condições concretas da vida das pessoas. A tendência de resgatar a cultura autóctone para trazer na prática educativa faz com que o currículo se amplie para refletir temáticas específicas locais da vida das suas comunidades. No contexto atual, a escola se interessa, para sustentar a sua prática educativa, pela sua inserção na comunidade e pelo reconhecimento de saberes, localizado nela. O interesse pela comunidade tem como objetivo estabelecer as relações de diálogo entre a própria comunidade e a escola, entre os saberes locais das comunidades e os saberes universais para o desenvolvimento da prática educativa. É a partir dessa visão que se define como objetivo específico deste tópico à análise dos “saberes locais” para o seu resgate na escola.

Os saberes locais se localizam nas comunidades e podem ser temas transversais aos currículos. Eles são um conjunto de conhecimentos, práticas, atitudes, habilidades e experiências que se partilham no cotidiano. Os saberes locais são transmitidos, hoje, nas escolas devido à sua relevância para aprendizagem e ao seu significado cultural. Essa relevância não só se regista no ensino, mas também na política, na agricultura, na saúde e na cultura.

É a partir da relevância das culturas que as reflexões em torno dos saberes locais e sua articulação na escola começaram a dominar os dois âmbitos: filosófico e educacional. No âmbito filosófico e educacional porque estes se cruzam no tratamento das questões do saber. Ao se cruzarem, se relacionam na definição dos currículos nacional e local.

Nesse sentido, cabe à filosofia questionar os critérios de produção e disseminação do saber, a natureza e o valor do saber e o tipo de saber que a escola tende a socializar para tornar aprendizagem dos alunos mais relevante e eficaz. A Educação preocupa-se em conceber currículos não só meramente técnicos, mas também que abrangem as esferas sociais e culturais e aplicá-los.

Ora, pensar a educação escolar a partir da fonte do pensamento africano é conhecer o currículo antigo do Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique promulgado pela lei 4\83 de 23 de Março de 1983 e revisto pela lei 6\92 de 06 de Maio que trazia a questão de círculos de interesse, ligação escola e comunidade. Mas, ainda não tinha institucionalizado um tempo determinado para abordagens dos saberes autóctones locais na sala de aula. A ligação entre a escola e a comunidade era entendida mais no sentido de envolvimento dos pais e encarregados de educação nas reuniões das escolas e não no sentido de contribuir na produção do saber para a escola.

Essa produção do saber perpassa pelo debate sobre a produção do conhecimento nas relações étnico-raciais e em especial à Cultura Afro-Brasileira, reconhecendo uma relação política, diante de um cenário ainda manchado pelo racismo. O pressuposto defendido logo a partida é: escutar a tradição e situar-se nela constitui um caminho para encontrar estatuto axiológico da cultura autóctone. Esse pressuposto é legítimo nas práticas educacionais e exprime implicitamente a necessidade de conciliar o científico e o cultural como forma de criar um espaço para a cultura local. Portanto, situar-se na tradição

é uma estratégia epistemológica para revitalizar e resgatar os saberes locais. Ao escutar-se a cultura autóctone tem-se como segundo objetivo específico ou objetivo corolário reconhecer o valor dos saberes locais num universo do saber escolar.

Considerando que via de regra os saberes locais são ensinados pela oralidade, vale refletir sobre a primazia e à superioridade suposta da escrita sobre a forma oral de transmissão e manutenção de conhecimentos, Hampaté Bâ (2010) chama-nos a atenção sobre a importância das/os anciãs/anciões como nossas bibliotecas humanas e espaço de consulta e produção de um saber equivalente aos arquivos e a bibliotecas convencionais. Daí a pertinência e a valorização necessária aos saberes, crenças, costumes, ritos e rituais, religiosidades das comunidades para o desenvolvimento científico.

Nesse contexto, a abordagem sobre os saberes locais não é totalmente uma coisa nova no sistema escolar. O currículo colonial já previa a integração dos saberes locais. E a partir desta perspectiva, os antropólogos missionários discursavam em volta dos saberes locais, das culturas locais e das línguas locais. Porém, os objetivos e métodos pautavam-se no processo de evangelização e dominação portuguesa.

A cultura local era tomada como uma questão estratégica para converter e assimilar os africanos. A intenção era usar os saberes locais para realizar com facilidade o processo de colonização e de conversão. No caso de Moçambique, o primeiro trabalho realizado por missionários ligados aos saberes locais foi o estudo etnolinguístico. Este trabalho consistiu em estudar as línguas locais para traduzir a Bíblia.

O termo “cultura local” em uso refere-se às diferentes maneiras pelas quais os grupos humanos vivem e dão sentido às circunstâncias e às condições de sua vida. Essas maneiras constituem a base dos saberes locais. Assim, é cultura local o conjunto de processos históricos coletivos vividos no cotidiano. Segundo Giroux (1997, p. 167) “os homens formam seus pressupostos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural”.

O conceito de “cultura” concebido conforme o modelo exposto acima será repetido várias vezes para justificar que ela é o fundamento dos saberes locais como conjunto de traduções de vida concreta dos indivíduos. A cultura é um dos potenciais fortes na construção de um currículo, sobretudo quando se trata de um currículo alinhado aos

contextos locais e regionais. Ela é o fruto de construção humana. A cultura nasce com o espírito humano. Nela estão inscritos os saberes locais.

A escola ao socializar o conhecimento difunde a cultura. Assim, a cultura tem de ser reconhecida, respeitada e resgatada para a escola. O reconhecimento, o respeito e o resgate da cultura, sobretudo, a cultura local visa reduzir o distanciamento entre a cultura universal e a cultura autóctone do aluno.

A noção do local não se refere apenas ao espaço localizado geograficamente, mas aos discursos educativos produzidos por pessoas dumha determinada comunidade. Refere-se aos discursos de pertença comunitária que desempenham uma função na educação dos jovens da mesma comunidade.

A questão do local é discutida por educadores para reconhecer a sua relevância na ação pedagógica. O conceito do local é trazido ao campo da educação para estabelecer uma ligação entre o discurso global e o discurso comunitário tradicional. Isto significa que os organizadores das políticas educativas se centralizam nas comunidades de referência dos atores locais e dos processos de regulação internacional.

Teodoro (2003), a quem se recorre para fundamentar este ponto, discute, na nota introdutória do seu livro Globalização e Educação, a problemática do local e do global. Ele entende que a preocupação dos sistemas educacionais é definir as identidades locais entendidas como responsáveis na produção de discursos comunitários não no sentido geográfico, mas no sentido de uma pertença a certas comunidades discursivas.

No contexto de discurso localista abre-se um espaço para a heterogeneidade e complexidade. Mas um discurso é considerado local quando tem um carácter regional e caracteriza os falantes de uma determinada comunidade ou cultura situada no espaço. Melhor, o discurso é localista quando é produzido nas comunidades locais e tem uma referência ao desenvolvimento regional.

Todo discurso que se focaliza em volta dos saberes locais é um discurso etnográfico, pois é uma descrição da cultura. É um discurso que se centraliza na cultura tradicional autóctone onde os saberes locais se enraízam. Esse tipo de discurso descreve como um determinado povo dá sentido à sua vida, como se relaciona e quais as prescrições morais aceites. Clifford Geertz (1997) afirma repetidas vezes que toda a Etnografia funciona à

luz do saber local e sustenta que para um etnógrafo “as formas de saber são sempre e inevitavelmente locais, inseparáveis de seus instrumentos e de seus invólucros” (Geertz, 1997, p. 10). Por outro lado, o autor analisa vários fenômenos culturais de diversos povos para mostrar que os saberes locais se manifestam “através de uma série de formas simbólicas facilmente observáveis, um repertório elaborado de designações” (Geertz, 1997, p. 95).

Contudo, entende-se que o mundo é um palco onde os atores fazem as suas construções culturais. Essas construções fazem e caracterizam a forma como cada povo vive, convive e representa o universo dos saberes locais. Por isso, todo o universo de saberes, como: os direitos costumeiros, os mitos, as religiões, as línguas, a agricultura, a arquitetura, a música, as artes, a literatura, artesanato, a pintura, os fenômenos socioculturais, a economia, a imaginação, a moral e a política têm a sua origem na localidade.

As teses que procuramos defender são: com o resgate da cultura local na escola pode-se diminuir a marginalização da cultura do aluno, assentar o aluno na sua cultura e reduzir a distância entre o saber universal e o saber local através da cooperação entre eles. A escola deve pautar pelo reconhecimento da diversidade cultural, das culturas locais e os saberes nelas veiculados. Nesta razão articulada com a experiência da docência vê-se uma necessidade de acasalamento entre os saberes culturais locais com os saberes curriculares para tornar a prática pedagógica mais “próxima” do aluno.

Este pressuposto fundamenta-se em Geertz (1997) que constata que todos os fenômenos sociais, políticos, jurídicos, culturais são fenômenos locais, e analisa de forma comparativa os fatos antropológicos e as leis jurídicas e afirma que “a navegação, a jardinagem, e a poesia, o direito e a etnografia também são artesanatos locais: funcionam à luz do saber local” (Geertz, 1997, p. 249).

Ainda alargando mais esta justificativa incorpora-se a crítica social e epistemológica que Lyotard (1989) desenvolve sobre a Modernidade. A crítica à Modernidade caracteriza-se pela descrença às grandes narrativas. Essa descrença pôs em crise o modelo da racionalidade científica universal e criou um espírito voltado para as rationalidades locais.

Por seu turno, Castiano considera que as,

Condições e as possibilidades de sucesso, na sua exportação/importação e legitimação para outros locais culturais, não dependem somente da sua epistemicidade (capacidade de resistência à prova, à justeza, sua aplicabilidade tecnológica e performativa), mas também e, sobretudo das

condições da historicidade do sujeito produtor deste saber (Castiano, 2013, p. 13).

Embora estas críticas indicassem uma abordagem sobre as questões relevantes, ainda não havia espaço adequado em Moçambique para incluir na educação. Porém, a inquietação sobre a importância das culturas locais sempre esteve na origem de todas as leituras desenvolvidas no quadrante educativo. Com a introdução do currículo local no Ensino Básico criara-se a oportunidade institucional para um “resgate” das culturas diversas de Moçambique, no sentido de chamá-las a “contribuir para a melhoria” da aprendizagem.

Na verdade, a inclusão dos elementos das culturas locais facilita uma aprendizagem que leve o aluno a executar as atividades que lhe permitam resolver os problemas do seu dia-a-dia. Com a institucionalização dos saberes locais na escola, resolver-se-ia o problema da exclusão da cultura do aluno.

Os colonizadores reduziam o valor dos saberes, localizados nas culturas em instrumentos, ou seja, em superstição. Por outra, detinham instrumentos para legitimar as construções culturais locais em saber ou não. Essa legitimação externa fazia com que os africanos pudessem ver a realidade quotidiana à luz da cultura dos colonizadores.

Contudo, alguns pensadores como James Africanus Beale Horton (1868) e Edward Wilmot Blyden (1857) contestavam a questão da inferioridade dos africanos. Estes pensadores começaram a refletir sobre os programas do ensino com o intuito de transformá-los em programas inclusivos. Eles estavam preocupados em construir um currículo que introduzisse as aprendizagens relevantes para as sociedades africanas.

A ideia era fundar escolas que pudessem contextualizar as condições específicas do continente. Enquanto Horton (1868) defendia a necessidade de as línguas africanas serem escritas e ensinadas na escola e a complementaridade do ensino geral com o ensino técnico profissional, Blyden (1857) desenvolvia, em primeira mão, a ideia de “revitalização da cultura dos africanos” (Castiano; Ngoenha, 2006, p. 202).

Na perspectiva de Castiano e Ngoenha (2006), Horton sugeria um currículo virado às condições locais dos africanos. De fato, “quanto ao currículo, ele ‘abria mão’ para que os alunos, para além de aprenderem a ler, escrever e contar, também tivessem algumas matérias ou mesmo disciplinas que se julgassem adequadas às condições regionais” (Castiano; Ngoenha, 2006, p. 199).

Conhecendo as culturas e línguas africanas, podia-se desenhar um currículo que se adequasse às condições próprias dos africanos e as escolas seriam a principal arma para combater o mito da superioridade da cultura ocidental perante as culturas tradicionais locais africanas. Por outro lado, Blyden reconhecia o valor de cada cultura e as diferenças culturais. Ele era de opinião que cada cultura tivesse que se desenvolver sem influência negativa de outras culturas, pois constatava que a cultura europeia socializada pela educação colonial sufocava e até destruía as culturas locais africanas.

Como destruiu e destrói tantas culturas e processos educacionais oprimindo os sujeitos desde a escola básica, portanto, é pela ressignificação do processo ensino-aprendizagem que o lugar do oprimido pode se tornar o do emancipado, pela construção permanente de uma consciência imersa em processo de uma educação antirracista, como Freire (2005) resume a ideia de que ninguém melhor do que o oprimido entenderá o significado da violência de uma sociedade opressora. Só a consciência crítica abrirá o caminho para a verdade e para a liberdade, promovendo, dessa forma, engajamento no esforço da transformação da realidade concreta e objetiva.

### **Encontros e desencontros na construção da Identidade afro-brasileira**

As discussões sobre o pensamento africano ou negro estão no que Kabenguele Munanga (2009) chamaría de “sociedade colonizada”, já que o nascimento do pensamento filosófico na África contemporânea se dá em função da necessidade contemplativa e especulativa dos intelectuais nativos africanos e de um esforço de superação do complexo de inferioridade, de busca pela identidade e autodeterminação do negro, conforme afirmação sobre os vários aspectos, no conjunto das obras de filosofia africana contemporânea, uma “tentativa de lidar com o sentimento de inferioridade cultural, redefinindo o folclore como filosofia” (Appiah, 1997, p.152).

Os movimentos negros contemporâneos tentam erguer uma identidade a partir das especificidades do seu grupo ou comunidade: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializada e excluídos desde o campo epistemológico de produção de conhecimento a posições de comando na sociedade cuja construção se deu com seu trabalho gratuito, como membro de grupo étnico-racial que teve sua humanidade rejeitada e sua cultura inferiorizada.

Para melhor compreender os passos e caminhos que contribuíram para a construção de uma identidade tipicamente afro-brasileira, devem-se conhecer os fatores que contribuíram ou impediram este processo, uma vez que, desenvolver uma verdadeira identidade que leve em consideração à população branca, negra e índia num mesmo espaço ou país que transporta dentro de si, as mágoas da escravidão, não se vislumbra tarefa simples assim, uma vez que, existem algumas ideologias como a mestiçagem e o branqueamento despontaram a ideia de que os intelectuais do século XIX e XX idealizaram uma imagem do homem negro, inferior e incapaz de pensar por si a sua própria história.

A análise da construção da identidade africana está relacionada com os caminhos da sua auto aceitação, o destaque que se dá, do assumir a identidade negra, constitui uma atitude essencial que visa para a aceitação, valorização e respeito e reconhecimento do ser negro, desde a sua formação até a constituição da sociedade brasileira como um todo.

Em termos gerais, pode-se entendermos a identidade, como um procedimento que passa pelo discurso e não como algo fixo e estático, existe, sim, uma identidade negra. A questão da identidade como é defendida por Munanga, passa pela cor da pele, pela cultura ou pela produção cultural do negro, pela sua contribuição como fator da história, na edificação da economia do país com sangue, passa pela reconquista de sua história africana, de sua visão de mundo, de sua religião e pelo seu reconhecimento como sujeito de direitos.

No entanto, “essa identidade se constrói paralelamente à identidade nacional brasileira plural, num país cuja mestiçagem é inegável” (Munanga, 2009). Não é tarefa fácil, construir uma cultura de autoafirmação que contribui para a extinção das ideias racistas, ideias estas que dominaram e ainda contém grande parte da sociedade brasileira desde a época colonial até os dias atuais.

A concepção de identidade nacional estabelecida ao longo do tempo é entendida nessa conjuntura como uma realidade que negava e ainda nega fortemente a possibilidade de se erguer uma identidade afro-brasileira. Deste modo, em pleno século XIX vários pensadores idealizaram um modelo racista universalista, como defende Munanga (2009, p.103) “se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnicos raciais diferentes e

na cultura do segmento étnico dominante da sociedade”. Este modelo sem dúvida nega por completo, toda e nenhuma outra forma de diversidade, dentro do espaço em análise.

A pertinência da construção e autoafirmação da identidade afro constitui na perspectiva de Munanga (2009), um processo de identificação que a população brasileira tem enfrentado, tendo em conta, os sujeitos envolvidos neste processo enfrentaram e ainda enfrentam várias dificuldades como, as influências das ideologias racistas que persistem no cenário brasileiro assim como estabelecer novas ideologias que possam conscientizar e mobilizar os negros de que se não houver uma mudança os mesmos continuaram sendo vítimas da elite dominante.

Para enfatizar a ideia defendida Munanga, reafirma a pertinência desta conscientização nesse procedimento, “a construção dessa nova consciência não é possível sem colocar no ponto de partida a questão de auto definição, ou seja, da auto identificação dos membros do grupo em contraposição com a identidade dos membros do grupo alheio” (Munanga, 2009, p.14).

Esta reflexão de Munanga constitui a base para a compreensão da identidade, como sendo uma ação e nunca um produto acabado, que não se edificará no vazio, pois suas características basilares são selecionadas entre os elementos comuns aos membros do grupo. Esses elementos podem ser a língua, a cultura, a religião, o território, a situação social, que como defende Munanga, são cruciais para o desenvolvimento e a afirmação de um grupo ou comunidade.

Seguindo a mesma perspectiva, em sua obra clássica *Tornar-se Negro*, Souza (1990) nos aponta, contudo, uma possibilidade: um novo ideal de ego que lhe configure um rosto próprio, que incarne seus valores e interesses, que tenha como referências e perspectivas a história da humanidade negra: “um ideal construído através da luta, militância política, como lugar privilegiado à superação da história do racismo” (Souza, 1990, p. 44).

No entender da autora, uma das maneiras de se exercer a autonomia é possuir um discurso sistemático e direto sobre si mesmo, discurso que se faz significativo e relevante para que o indivíduo se comprehenda como sujeito e participante da sociedade a qual faz parte. Para isso,

O negro brasileiro que ascende socialmente não nega uma presumível identidade negra. Enquanto negro, ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar.

É que, no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra (Santos, 1990, p. 77).

A partir desta expressão acima, é possível compreender que construir uma identidade propriamente negra ou afro-brasileira pressupõe superar as imagens desvirtuadas construídas pela elite brasileira e aceitas pelo segmento negro ao longo da história, de forma que, o lugar ocupado pelos negros, a discriminação, o esquecimento das suas raízes ancestrais dificultaram a organização desta identidade. Assim sendo, muitos afrodescendentes tentaram negar sua própria história visando participar ou se integrar a população branca.

Em *Pele negra, máscaras brancas* (2008), Fanon abriu um profundo escrutínio do “duplo narcisismo” que separava o negro em sua “negritude” e o branco em sua “branquitude”. Guiado pelo desejo de “pôr fim” a esta macabra realidade que nos foi imposta, ele se dispôs a “determinar as tendências desse duplo narcisismo e as motivações que ele implica” (Fanon, 2008, p. 27).

Entendemos que o trabalho realizado por Fanon, para além da sua perspectiva revolucionária, demanda uma série de reflexões críticas profundas sobre os sentidos e significados que o racismo sempre se manifestou como consequência do colonialismo. Sendo uns dos representantes da segunda geração do movimento da negritude, Fanon inaugurou, através da sua capacidade de análise psiquiátrica, uma forma de crítica ao mundo colonial que nos elucida a respeito das consequências psicológicas da colonização. Esta reflexão o levou seriamente ao destaque de ser um dos intelectuais mais importantes do século XX na luta anticolonial e antirracista, sempre em busca da identidade do negro escamoteada.

Partindo do conceito marxiano de alienação, Fanon nos adverte que: “a alienação do negro não é apenas uma questão individual”, e para sua compreensão e enfrentamento, é preciso também recorrer à sociogenia. Esse parece ser o reconhecimento de Fanon quanto à importância de um exame atento das complexas “relações [...] entre a consciência e o contexto social” (Fanon, 2008, p. 93).

Para que possamos nos livrar dessa alienação imposta, é preciso que nos desalienemos, mas, como seria esse processo? A desalienação implica em consciência, e a consciência em liberdade. O processo de desalienação livraria o negro de ser interpretado como problema. A desalienação retiraria o negro do dilema colocado por Fanon: “branquear ou desaparecer”.

A ideia moderna da razão nega a existência negra, excluindo o negro da humanidade, da sua territorialidade, seus espaços, culturas, crenças, religiosidades. Entretanto, a complexidade do homem negro não surge do negro, ela vem de fora e da maneira como o negro é socialmente interpretado como sendo,

Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldades que ele é colocado em uma situação neurótica (Fanon, 2008, p. 95).

A desalienação é a resposta para o não branqueamento e o não desaparecimento do sujeito negro. Em outras palavras, é aparecer, a partir de uma tomada de consciência, definida por uma nova possibilidade de existir, que liberta o negro desse complexo de inferioridade. Fanon chama atenção para o trabalho com o inconsciente no sujeito negro: “enquanto psicanalista, devo ajudar meu cliente a conscientizar seu inconsciente, a não mais tentar um embranquecimento alucinatório, mas sim a agir no sentido de uma mudança das estruturas sociais” (Fanon, 2008, p. 95).

Em vista dessas relações, Fanon (2008, p. 28) sugere que, para alcançar a “verdadeira desalienação do negro”, torna-se urgente “uma súbita tomada de consciência das realidades econômicas e sociais” que vive. Trata-se de um aspecto fundamental do marco analítico-político legado por Fanon: não bastaria apenas “salvar a alma”, pois “só haverá uma autêntica desalienação na medida em que as coisas, no sentido mais materialista, tenham tomado os seus devidos lugares” (Fanon, 2008, p. 29). Nesse ponto, a influência de referências como Karl Marx, Aimé Césaire e outros parece se fizer presente.

Se a desalienação e a consciência emergem da realidade econômica e social, é pelo trabalho como princípio educativo que esse processo se deslancha, bem como disse Freire (2005) quando propôs a educação com os saberes das práticas sociais locais e pelo trabalho para transformar e criar cultura humana. Tantos autores valorizam os saberes locais

como conteúdos subcunsores, posto que a especificidade de um saber possibilite a apreensão de conhecimentos outros na estrutura do pensamento, de conhecimentos elaborados que transformam condições impróprias de vida digna em direito cidadão. A exemplo do próprio Freire (2005), que propõe a aprendizagem pela consciência das condições de vida, saúde, economia, trabalho e lazer dos grupos sociais, independentemente de cor ou raça, mas, todos aqueles oprimidos pelos colonizadores.

Portanto, pode-se perceber que em sua perspectiva, o negro e branco não existem a priori, seriam/são antes produtos da situação colonial. Ambos chegam a ser algo justamente na relação, ou seja, através da triagem e da diferenciação protagonizada para inferiorizar o negro/outro, que a partir daí passa a ser o sustentáculo de suas preocupações e de seus desejos, para melhor penetrar nas comunidades e dominar.

### **Trabalho, corpo e cultura em práticas sociais locais**

O trabalho como princípio de transformação social é atividade humana que cria cultura, transforma condição social, coletiviza comunidades e grupos com objetivos comuns. Essencialmente nas comunidades ancestrais e povos originários o trabalho educa e transmite saberes que confere identidade étnica.

Temos registros memórias de experiências formativas em comunidades com temáticas que correlacionam trabalho e identidade no pensamento afro-brasileiro, dessa forma, num encontro havido no Rio Grande do Norte, em Natal, na comunidade quilombola de Acauã em Poço Branco/RN, um dos aspectos essenciais questionados aos moradores sobre a sua situação social e econômica, desde o seu passado, o presente e o seu futuro, todos foram unâimes em defender que no passado alguns aspectos eram melhor que hoje, por exemplo, a criminalidade crescente, as condições sociais, o individualismo cada vez maior, diferentemente do passado, em que as famílias se uniam para em conjunto se apoiarem nas suas atividades comunitárias.

Questionados sobre sua origem, ou de que região da África o primeiro habitante da região que era descendente de negros escravizados, caboco, disseram que vinha da região de Dakar, atual capital do Senegal. Olhando para os dois mapas, do Brasil e África, a região mais próxima, coincide com Senegal e João Pessoa.

A realidade de muitos negros, oriundos do continente, é que vivenciaram uma tortura jamais vista, eles dormiam acorrentados, realizavam trabalhos forçados, praticavam a agricultura produzindo a cana-de-açúcar. Estes negros vinham transportados em navios, em péssimas condições e/ou formas desumanas de transportar as pessoas, e segundo o relato do líder responsável da comunidade “eles trabalhavam pela comida, roupa, e sempre que reivindicassesem, eram mortos sem nenhum enterro condigno” (Líder Comunitário José, 2023).

O primeiro habitante da região chamava-se Zé Cauã, nome de um pássaro, que morava debaixo da pedra. Era um homem que conhecia muitas. Foi filho de pai índio e mãe negra. Nessa época, a população era obrigada a ir procurar emprego nas fazendas de cana de açúcar e algodão.

Há vinte e poucos anos, foi criada uma associação que visa essencialmente, unir as populações locais para que em conjunto possam desenvolver diversas atividades, desde a agricultura, o comércio, o artesanato, entre outras ações, que estimulam uma cada vez mais, proximidade entre eles, onde transmitem as gerações novas hábitos e costumes que sempre caracterizaram a comunidade.

Em 2009, foi realizada a primeira pesquisa antropológica, que resultou mais tarde com a atribuição do título de propriedade da comunidade. A população com a criação da associação passou a trabalhar de forma organizada, distribuindo tarefas, onde os homens anualmente trabalham a terra, abrindo espaços para a sementeira da mandioca como a produção de rendimento principal e as mulheres, produzem a farinha para posterior consumo e venda. Hoje já existe uma diversidade de profissões, o que permite a escolha dependendo das habilidades e oportunidades de cada um ou uma.

Atualmente, ainda vivem dentro das famílias numa dependência das mulheres em relação aos homens, que conseguem procurar trabalho até fora das comunidades. A preservação da cultura, crenças, rituais, hábitos e costumes ainda se faz sentir dentro das famílias.

Uma das professoras, por sinal neta do primeiro negro residente na comunidade, disse que teve inspiração do seu pai que era músico, tocador de vários instrumentos, e essa atividade, fez com que ela sabendo que não tinha formação ou mesmo vocação de ensinar, iniciou a lecionar as crianças menores numa creche.

Quanto à transmissão dos saberes de matriz afro-brasileira, quilombola, indígenas e africanas, previstas para seu ensino nas escolas, ela disse que a escola não está a programar, visto que, não são incentivados a trabalhar com esses conhecimentos locais, mas sim, seguir rigorosamente o que está previsto nos manuais ou planos curriculares. A questão que não quer calar é: Como o currículo implantado nas escolas do município pode trabalhar conteúdos ligados aos saberes acauãs da cultura, a religião, os hábitos, as crenças, rituais, podem ser transmitidos às crianças dentro da sala de aulas ou convidar os idosos ou idosas, a trazer as suas experiências de vida para um forte componente de ligação, escola-comunidade?

Constatamos que existe uma efêmera participação das autoridades do Estado, junto às escolas para a implantação da lei que obriga que os conteúdos de história Africana, afro-brasileira, quilombola, indígena, que visam desconstruir o saber hegemônico ocidental e valorizar o saber das comunidades.

Tivemos em depoimentos sobre a temática, onde a compreensão do trabalho e da educação com as abordagens de questões de ensino e pesquisa na perspectiva decolonial e intercultural, especialmente considerando o corpo, cultura e africanidades são inspiradores e ao mesmo tempo, uma utopia possível, como ensinou Freire (1981). Isso é crucial para promover uma educação que seja inclusiva, diversa e sensível às realidades históricas e culturais do Brasil, logo, uma educação antirracista. Sendo esse debate, na universidade, fundamental, como pensar a integração da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, que este ano, inclusive, completa 20 anos.

Nossas práticas pedagógicas demonstram-se fundantes com compromisso para a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo no ambiente escolar, acadêmico, científico e social. Essa lei é uma ferramenta importante para trazer à tona a rica história e cultura afro-brasileira, que por muito tempo foi negligenciada.

Ainda sobre nossas vivências pedagógicas, ressaltamos que o pensamento do Sul Global nos lembra da importância de diversificar as perspectivas e reconhecer a diversidade de saberes e experiências no mundo à ‘partir do Sul e com o Sul’, entre as propostas didático-pedagógicas encontradas, a abordagem Sankofa pedagógica, que busca uma reconexão com

o passado para construir futuros descoloniais, é um exemplo notável de como essa perspectiva pode ser aplicada de maneira prática na educação, ao tempo que pensamos seu entorno teórico, em relatos de atividades disciplinares quanto a espaços inclusivos, decolonias e antirracistas para a produção de conhecimento que valoriza as culturas africanas e afro-brasileiras.

O saber ancestral como proposta para repensar o conhecimento na escola, para dialogar com a identidade das comunidades, reafirma a posição de diversos pesquisadores, autores aqui eleitos, cidadãos representante de grupos étnicos, lideranças e movimentos sociais que atentos a necessidade de reparar erros históricos e promover situações e condições para uma educação antirracista e humanizada nos leva a considerações que, em síntese, concluem nosso estudo e pensamento, por ora.

## **CONCLUSÃO**

Debater sobre a produção do conhecimento das relações étnico-raciais e em especial a Cultura Afro-Brasileira como promotora de uma educação antirracista, é reconhecer uma posição política, diante de um cenário ainda manchado pelo racismo.

Para que tenhamos uma educação que responda as condições locais, é preciso submetê-la ao projeto educativo ligado a realidade local. Isto é, um projeto que agrupa duas ideias e valores essenciais, a saber: unidade e diversidade ou ainda unidade na diversidade. Aqui, os programas curriculares devem ser adotados segundo a realidade das comunidades onde a escola está inserida.

A questão central que se pode referenciar no lugar epistemológico da africanidade não é uma questão de tipo de linhagem, mas uma questão especificamente filosófica, neste sentido, ela deve ser formulada segundo as ilações das posições já existentes. Aliás, a visão do homem africano se constitui numa relação com a alteridade, isto é, no campo da interculturalidade.

Portanto, sendo a escola, quando vinculada a esferas públicas, deve buscar os saberes locais nas comunidades possibilitando que o aluno desenvolva uma aprendizagem significativa, desatrelada da escola reproduutora e mantenedora do sistema hegemônico e opressor.

As escolas emancipadoras gerenciam o discurso de tolerância, da diversidade cultural e da democracia. Elas procuram levar o aluno à sua cultura e às questões concretas da sua comunidade local experimentando, tocando e examinando coisas concretas, o aluno pode mudar as formas de pensar, as convicções religiosas e cosmológicas. As atividades cotidianas têm um caráter educativo à medida que exigem do aluno um exercício mental, de reflexão, articulação de saberes e propósito de transformação via consciência, outro eixo de produção de conhecimento. Reapropriando as culturas, o aluno mergulha-se na cultura e cultiva o espírito da interculturalidade.

Na recolha e legitimação de conteúdos sobre os saberes locais há que se priorizar a realidade vivida ou cultura local, e assim se preserva a identidade como eixo de construção do conhecimento. Só assim, se pode falar do diálogo entre a cultura tradicional local com a cultura da escola. Aliás, a convivência das duas culturas elimina a dicotomia entre o local e o universal e o tradicional e o moderno.

Em síntese, este ensaio aprecia o saber local como eixo fundante de práticas pedagógicas e processos educativos, que estão no ambiente escolar e nos espaços comunitários, nas ações sociais em que se fomenta a construção de uma educação emancipadora com finalidade antirracista. Ao recuperar situações de ensino e contextos diversos ressalta a produção do conhecimento em autores que discursam pressupostos africanos, diáspóricos e valorizam a cultura e identidade como princípios presentes no trabalho, nas manifestações culturais e nas práticas corporais de diferentes grupos sociais.

## **REFERÊNCIAS**

- APPIAH, Anthony Kwame. **Na Casa do meu Pai**: a África na Filosofia da cultura. Rio de Janeiro, Contraponto editor, 1997.
- ASANTE, Molefi Kete. “Afrocentricidade”: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de Carlos Alberto Medeiros, São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino, E. **A Longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique**. 3<sup>a</sup> edição. Maputo: Publifix Ltda, 2006.
- CASTIANO, José P. **Os saberes locais na Academia**: condições e possibilidades da sua legitimação. Maputo: Universidade Pedagógica/CEMEC, 2013.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GEERTZ, Clifford. **O saber Local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- HAMPATÉ BÂ, A. **História geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki -Zerbo. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. **Visualizando o corpo**: teorias ocidentais e sujeitos africanos. Site Filosofia Africana. Disponível em: [https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81\\_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD\\_-\\_visualizando\\_o\\_corpo.pdf](https://filosofiaafricana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf). Acesso: 16/03/2023.
- LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna**: Trajetos. Lisboa: Gradiva, 1989.
- MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a Mestiçagem no Brasil**: Identidade Nacional versus Identidade Negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SIDDWAY, Andy P.; WOOD, Alex M.; HEDGES, Larry V. **How to do a systematic review**: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. Annual Review of Psychology, v. 70, n. 1, p. 747–770, 2019.
- SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.
- TEODORO, António. **Globalização e Educação**: Políticas Educacionais e Novos Modos de Governação. Porto: Afrontamento, 2003.

**Recebido em:** Abril/2025.

**Aprovado em:** Julho/2025.