



QUE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS QUEREMOS NO SÉCULO XXI? UMA LEITURA PSICOSSOCIAL E CRÍTICA DA DESUMANIZAÇÃO EUROCÊNTRICA E RACISTA

Simone Gibran Nogueira¹

Raquel Souza Lobo Guzzo²

Resumo: Este artigo visa abordar desafios que estão colocados dentro do contexto das Políticas de Ações Afirmativas na área da Educação, que entraram em vigor no Brasil desde 2003, mais especificamente a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008. A ideia central é analisar criticamente que nós, brasileiros, tivemos, e ainda temos, uma educação das relações étnico-raciais estruturada pela perspectiva eurocêntrica colonial, que gera nossa profunda desigualdade social. Além disso, visa trazer reflexões no sentido de repensar a educação das relações étnico-raciais num sentido de respeito e valorização da pluralidade e diversidade da nação brasileira. O trabalho aborda criticamente o eurocentrismo, o racismo, o projeto da sociedade moderna, a produção de conhecimentos que forja a colonização mental; bem como encaminha uma reflexão sobre a necessidade de práticas sociais que gerem processos educativos que desnaturalizem a inferioridade de não-brancos e promovam a descolonização mental. As análises estão voltadas para a realidade do sistema de Educação, educadores e psicólogos.

Palavras-chaves: psicossocial; racismo; eurocentrismo; educação; colonização mental.

WHAT EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS DO WE WANT IN THE 21ST CENTURY? A PSYCHOSOCIAL AND CRITICAL READING OF EUROCENTRIC AND RACIST DEMENUMIZATION

Abstract: This article aims to address the challenges that lie within the context of the Affirmative Action Policies in the area of Education, which came into force in Brazil since 2003, specifically Law 10.639/2003 and 11.645/2008. The central idea is to critically analyze that we Brazilians had and still have an education of ethnic-racial relations structured by the colonial Eurocentric perspective that generates our deep social inequality. In addition, it aims to bring reflections to rethink the education of ethnic-racial relations in a sense of respect and appreciation of the plurality and diversity of the Brazilian nation. The work critically addresses Eurocentrism, racism, the design of modern society, the production of knowledge that forges the mental colonization, as well as a reflection on the need for social practices that generate educational processes that denaturalize the inferiority of nonwhites and promote mental decolonization. We focused our analysis on the reality of the education system, educators and psychologists.

Keywords: psychosocial; racism; eurocentrism; education; mental colonization.

QUEL L'ÉDUCATION DES RELATIONS ETHNO-RACIALE NOUS VEULONS DANS LE XXI^e SIÈCLE? UNE LECTURE PSYCHOSOCIAL ET CRITIQUE DE DÉSHUMANISATION EUROCENTRIQUE ET RACISTE

¹ Dra. Simone Gibran Nogueira – pós-doutoranda em Psicologia Social na Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, processo 2015/11419-8. capoeira.psico@gmail.com; Blog – psicologiaeafriqueanidades.wordpress.com

² Raquel Souza Lobo Guzzo é professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Graduada em Psicologia pela PUC-Campinas (1973). rguzzo@mpc.



Résumé: Cet article vise à relever les défis qui sont placés dans le contexte des politiques d'action positive dans l'éducation, qui est entré en vigueur au Brésil depuis 2003, en particulier la loi 10639/2003 et 11645/2008. L'idée centrale est d'examiner de façon critique ce que nous les Brésiliens avaient, et ont encore, une éducation des relations ethniques raciale structurées par la perspective eurocentrique coloniale qui génère notre profonde inégalité sociale. Elle vise également à apporter des réflexions afin de repenser l'éducation des relations ethniques raciale dans le sens du respect et l'appréciation de la pluralité et la diversité de la nation brésilienne. Le document traite de manière critique l'eurocentrisme, le racisme, le projet de la société moderne, la production de connaissances forgeant la colonisation mentale; et transmet une réflexion sur la nécessité de pratiques sociales qui génèrent des processus éducatifs qui dénaturent l'infériorité des non-Blancs et de promouvoir la décolonisation mentale. Les analyses se concentrent sur la réalité du système d'éducation, des éducateurs et des psychologues.

Mots-clés: psychosocial; le racisme; eurocentrisme; l'éducation; la colonisation mentale.

¿QUE EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES QUEREMOS EN EL SIGLO XXI? UNA LECTURA PSICOSOCIAL Y CRÍTICA DE LA DESUMANIZACIÓN EUROCÉNTRICA Y RACISTA

Resumen: Este artículo visa abordar desafíos que están puestos dentro del contexto de las Políticas de Acciones Afirmativas en el área de la Educación, que entró en vigor en Brasil desde 2003, más específicamente la Ley 10.639/2003 y 11.645/2008. La idea central es analizar críticamente que nosotros, brasileños, tuvimos, y aún tenemos, una educación de las relaciones étnico-raciales estructurada por la perspectiva eurocéntrica colonial, que ha producido nuestra profunda desigualdad social. Además de esto, visa traer reflexiones en el sentido de repensar la educación de las relaciones étnico-raciales en un sentido de respeto y valorización de la pluralidad y diversidad de la nación brasileña. El trabajo aborda críticamente el eurocentrismo, el racismo, el proyecto de la sociedad moderna, la producción de conocimientos que ha producido la colonización mental; bien como proporciona una reflexión sobre la necesidad de prácticas sociales que provoquen la descolonización mental. Los análisis están volcados para la realidad del sistema de Educación, educadores y psicólogos.

Palabras-clave: psicosocial; racismo; eurocentrismo; educación; colonización mental.

INTRODUÇÃO

Responder à pergunta “que educação das relações étnico-raciais queremos no século XXI?”, envolve, primeiro, uma análise crítica da complexidade histórica, política, econômica, cultural e social construída, intencionalmente, por europeus colonizadores em relação a outros povos a partir do século XVI, com as navegações transatlânticas rumo à América. Parto da compreensão de que as sociedades latino-americanas, como a brasileira, são fruto do encontro (forçado) de diferentes povos, e que elas possuem uma determinada orientação para as relações étnico-raciais. Em outras palavras, reproduzimos hoje no Brasil relações sociais que são fruto de um projeto de sociedade elaborado desde o período colonial europeu e que se consolidou, inclusive com a contribuição de produções científicas, especialmente a partir do século XVIII



(Galeano, 2010; Ferreira e Hamlin, 2010; Lander 2005; Santos 2002). Entender como esse processo ocorreu é parte do esforço necessário para responder a referida pergunta. Isto significa dizer que tivemos uma educação colonial das relações étnico-raciais, que ainda é reproduzida em nossa sociedade. Mas que educação é essa? Como ela está estruturada? Como ela impacta nossas vidas cotidianas? Estamos satisfeitos com ela ou não? É possível transformá-la?

Refletir sobre que relações étnico-raciais fomos e somos ensinados a manter e reproduzir na sociedade brasileira é uma tarefa urgente e necessária diante da profunda desigualdade entre os grupos sociais no Brasil. Outra razão importante, é o movimento que está ocorrendo no século XXI, com a aprovação e implementação de Políticas de Ações Afirmativas no país, especialmente aquelas voltadas para a área da Educação, que é foco neste trabalho. A necessidade de tais políticas está diretamente relacionada à constatação empírica de que as relações étnico-raciais historicamente mantidas em nossa sociedade são produtoras, por um lado, de privilégios para determinados grupos sociais (brancos descendentes de europeus), e por outro lado, instituiu e mantém desigualdades, discriminações e marginalizações para outros grupos (não-brancos, afrodescendentes, indígenas, ciganos, etc) (Cardoso, 2008; Schucman 2012, 2014; Bento e Carone, 2002).

As Políticas de Ações Afirmativas foram inauguradas em 2003 com a Lei 10.639³ e seu Parecer CNE/CP 003/2004, que tornam obrigatória e orientam a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e universidades. Posteriormente, em 2008, foi incorporado o ensino de história e cultura indígena por meio da Lei 11.645⁴. É importante compreender que ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações

3 A Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"

4 A lei 11.645 de 10 de março de 2008, altera a Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n^o 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".



afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (Silva e Silvério, 2003; Barbosa et. al., 2003).

Desta maneira, para cumprir os mencionados objetivos das ações afirmativas é necessário e urgente não só repensarmos e compreendermos que educação das relações étnico-raciais estamos historicamente reproduzindo, mas também, e sobretudo, que educação das relações étnico-raciais queremos construir e que sociedade queremos gerar a partir delas. Ou seja, se as relações étnico-raciais que temos hoje são fruto de um projeto de sociedade elaborado desde o período colonial, e dele resulta uma sociedade com desigualdades sociais profundas, é necessário compreender criticamente que projeto é esse e como ele ainda é mantido. Assim como, é tão importante quanto, refletir e construir um novo projeto de sociedade para o século XXI, que envolva outras maneiras de se relacionar entre os diversos povos que compõem a sociedade brasileira e, por consequência, que as estruturas sociais, políticas, culturais possam ser modificadas, a partir daí, num sentido mais justo, igualitário e democrático (Silva, 2003).

A proposta deste artigo é apresentar apontamentos críticos psicossociais sobre que relações étnico-raciais reproduzimos, historicamente, explicitando alguns de seus mecanismos de manutenção via a *colonialidade do saber*. O artigo é finalizado com algumas reflexões sobre possibilidades de mudar e transformar estas relações entre os diversos povos que compõem o Brasil, num sentido de promover o reconhecimento e a valorização da pluralidade, diversidade e dialogicidade entre eles.

EUROCENTRISMO E A NATURALIZAÇÃO DA INFERIORIDADE DE POVOS NÃO-EUROPEUS

“O capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado.”

Anibal Quijano (2005)

Não pretendo fazer uma análise exaustiva das diversas dimensões envolvidas na complexidade do processo de colonização europeia na América, até porque não seria possível num simples artigo. A proposta é desenvolver algumas reflexões críticas com base no pensamento social latino-americano sobre como nossa vida cotidiana, nossas relações intersubjetivas, nossos processos educativos escolares, e nossa própria maneira de pensar e viver com os outros, estão orientadas por uma *lógica cognitiva ou uma racionalidade específica* produzida no período colonial, denominada por *eurocentrismo*.



Esta análise compreende que existe uma relação de interdependência entre sociedade e produção de conhecimentos. Entendo que a produção de conhecimentos é realizada e sistematizada a partir de uma determinada realidade social e que este conhecimento retorna para a sociedade influenciando os processos sociais, sendo a via da educação formal (escola e universidade) um dos mecanismos por excelência, pelo qual esta relação entre a sociedade e a produção de conhecimentos se concretiza. Portanto, problematizar as relações entre sociedade e produção de conhecimentos exige revisitarmos a história.

O colonialismo europeu foi inaugurado em meados do século XV e se consolidou na relação América-Europa a partir do século XVI, depois se expandiu para o resto do mundo. É muito claro que este processo foi conduzido, principalmente, por interesses econômicos de países europeus, que viam na América uma fonte de exploração de recursos naturais e humanos e, conseqüentemente, o enriquecimento dos colonizadores.

Outra característica do colonialismo, é que os colonizadores europeus, nas investidas empreendidas na América e em outros continentes, entraram em contato com territórios geográficos e humanos completamente distintos e desconhecidos e, ao mesmo tempo, desafiadores. A relação com estes “outros”, os diferentes, foi desde o início marcada pelo interesse econômico colonial de dominação e exploração. Dessa maneira, muitos conhecimentos sobre esses “outros” tiveram que ser produzidos/forjados para o cumprimento do propósito de dominação e exploração econômica.

A consolidação da relação de colonização entre países europeus e a América (e depois com outros continentes), propiciou o enriquecimento dos primeiros e a emergência da Europa (ocidental) como sede central do controle do mercado mundial (Galeano, 2010; Moore, 2007). Segundo Quijano (2005), o deslocamento do controle do mercado mundial para a Europa (antes localizado no mundo islâmico) foi possível pela elaboração de dois eixos fundamentais: 1) a ideia de raça, que atestava a inferioridade biológica de determinados povos (brancos e não-brancos), utilizada como elemento constitutivo e fundacional das relações de dominação, que gerou uma classificação da população mundial; e 2) a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial.

A vinculação destes dois eixos estruturais no período colonial inaugurou um

novo padrão de poder mundial que gerou condições para a constituição do capitalismo global eurocentrado. O ponto chave desta argumentação é que europeus brancos foram localizados no topo de uma hierarquia racial “desumana”⁵, sendo eles o **modelo de humanidade “moderna”**, e todos os outros povos do mundo (não-brancos), africanos, aborígenes, asiáticos, ameríndios, foram localizados em lugares de inferioridade, sendo representados em diferentes medidas como povos do passado, atrasados, primitivos e selvagens. Esta hierarquia racial “desumana” foi correlacionada estruturalmente com diferentes formas de controle social do trabalho: escravidão, servidão, pequena produção mercantil, reciprocidade e salário. A branquitude social foi quase exclusivamente associada com o salário e a administração colonial, e as “raças inferiores” com outras formas de trabalho não assalariado, por exemplo: índios associados à servidão e negros à escravidão, conforme quadro a seguir.

Figura 1. quadro elaborado pelas autoras

DIVISÃO COLONIAL DO TRABALHO

BRANCOS	→	Assalariado
AMARELOS	→	Não assalariado
INDÍGENAS	→	Não assalariado
NEGROS	→	Não assalariado

Colonialidade do poder – nova ordem global

Colonialidade do saber – formação de subjetividades e identidades

Quijano (2005, p. 232) denominou esta articulação de *colonialidade do poder*, ou seja, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial, associado e orientado por uma classificação racial da população do planeta. Esta sistemática localizava a Europa como a referência racial central e exclusiva de humanidade, ou seja, nesta classificação racial e global, os povos daquele continente constituíram-se como *único modelo a ser seguido*. Esta centralidade

5 Estou chamando de uma hierarquia racial desumana, pois os únicos povos considerados de fato humanos e, portanto, modelo de humanidade, seriam os brancos europeus; todos os outros estão de alguma forma associados a lugar sub-humanos ou não-humanos.

e exclusividade da Europa também lhe conferiu o lugar de legítima detentora do controle da produção de bens materiais e imateriais, já que se autodefine *como a mais avançada e moderna*. A colonialidade do poder tornou-se uma tecnologia global de dominação e exploração, com base nas correlação das categorias de raça e trabalho, que foram articuladas como se fossem naturalmente associadas, ou seja, como se estas relações sempre existiram dessa forma. Desse processo decorra a *naturalização da inferioridade* de povos não-brancos, como será retomada ao longo do trabalho.

Os livros didáticos de história, pelo menos aqueles produzidos até o final do século XX e anteriores à Lei 10.639/2003⁶, reproduzem esta perspectiva racial da divisão social do trabalho na formação do Brasil, bem como a centralidade da Europa como legítima detentora do controle de produção. Indígenas e africanos aparecem localizados na história do país apenas como trabalhadores braçais na época do colonialismo. Europeus são aqueles que protagonizaram, exclusivamente, o desenvolvimento do país desde o “descobrimento”(ou invasão). Neste contexto, o fim do período colonial encerra o fim das contribuições de indígenas e africanos. Eles somem do processo histórico de construção da nação como num passe de mágica. Tudo fica resolvido por meio de afirmações como: “os indígenas acabaram dizimados por doenças e por outras causas”. Esta informação é tão incorreta que até hoje existem 305 etnias e 274 línguas indígenas sendo faladas (IBGE, 2012). No que se refere aos africanos e seus descendentes, eles desaparecem dos livros didáticos de história depois da “abolição da escravidão”, logo depois de virarmos a página, como se não tivessem colaborado com mais nada no país posteriormente à período escravocrata.

A INFERIORIDADE NATURAL DE NÃO-EUROPEUS E O PROJETO DA MODERNIDADE

Essa naturalização da centralidade da Europa como referência exclusiva de humanidade também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de subjetividade, de cultura, e em especial, de produção de conhecimentos. Isto configurou “um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeus e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais (Quijano, 2005, p.

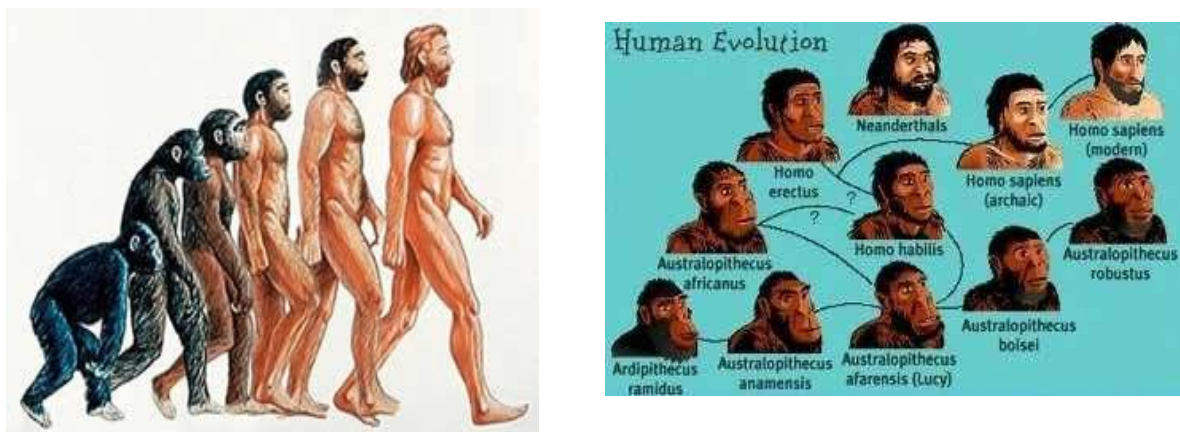
⁶ Localizo o marco histórico da Lei 190.639/2003 porque depois de sua sanção muitos materiais didáticos foram revisados e corrigidos, assim como outros novos foram produzidos.

236).”, como será abordado a frente. A própria ideia de modernidade está encerrada nesta racionalidade eurocêntrica, fundamentada a partir de dois mitos: “1) a ideia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa; e 2) outorgar sentido às diferenças entre Europa e não-Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história de poder (p. 238).”

Desses dois mitos sobre a modernidade decorreram alguns desdobramentos cognitivos/mentais reproduzidos até os dias hoje no sistema capitalista mundial. Um deles é a ideia de que europeus, enquanto modelo de humanidade moderna (o mesmo se pode dizer sobre a ideia de ciência moderna), representavam o novo, e ao mesmo tempo, o mais avançado da espécie humana. Como se a humanidade partisse de um estado de natureza que, num desenvolvimento unilateral e unidirecional da história humana, culminasse na civilização europeia ou ocidental branca.

Um exemplo de como essa racionalidade aparece em todos os livros didáticos até hoje é pela representação imagética da “evolução humana”. As imagens apresentadas a seguir retratam a “evolução humana” como um processo que nos assemelha a macacos e culmina no “homem branco”. Se pararmos para lembrar, é quase certo que nenhum de nós, que passamos pelo ensino formal, tenha entrado em contato com uma representação da “evolução humana” que culminasse num ser humano com características negroides ou asiáticas ou ameríndias.

Figura 2. pesquisa realizada no google imagens a título de ilustração



Fontes: a da esquerda - <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/biologia/evolucao-humana.htm>
a da direita - <http://geohistoriaenvolvente.blogspot.com.br/2013/03/evolucao-humana.html>

Esta é uma perspectiva eurocentrista e racista que buscou e ainda busca legitimar



a patente da supremacia racial branca apelando à história cultural do antigo mundo heleno-românico e do Mediterrâneo anteriores à América. Menosprezando, desprezando e/ou desconsiderando as contribuições históricas, culturais e tecnológicas de todas as civilizações antigas e anteriores à heleno-românica (Egípcios, Olmecas, Maias, Astecas, Indus, Árabes), como se a Europa exercesse um protagonismo exclusivo na história das civilizações humanas de todos os tempos (Diop, 1991; James, 2010).

Em relação à esta estratégia intelectual eurocentrista, é importante analisarmos, não só, a proposta didática presente nos livros escolares anteriores à Lei 10.639/2003, mas, também, a própria produção e reprodução acadêmica e científica. Os cursos de ciências humanas no Brasil (e em vários lugares do mundo) reproduzem a tese de que “a Grécia antiga é o berço da filosofia e da ciência moderna”, como se a desenvolvimento da humanidade desse um salto qualitativo exclusivo a partir daí, caracterizando as histórias de civilizações anteriores à heleno-românica como atrasadas, primitivas ou selvagens. Portanto, sem capacidade de produzir filosofias e ciências.

Esta ideia tão amplamente reproduzida na academia é uma falácia, que pode ser desconstruída com estudos mais aprofundados como o de George James (2010), que em 1954 publica o livro *Stolen Legacy* (O legado roubado), comprovando que a grande maioria dos filósofos gregos da antiguidade (Pitágoras, Heródoto, Heráclito, Aristóteles, etc) foram iniciados no Egito antigo (Kemet⁷) e que suas teorias possuem diversos conhecimentos que foram produzidos pela civilização Kemética. Isso desconstrói a ideia de que o “avanço” da civilização (eurocentrista) moderna não é “tão novo” assim, bem como as “tecnologias” das civilizações anteriores à heleno-românica não são “tão primitivas ou tão selvagens” como muitas vezes nos é ensinado, tanto nas universidades como nas escolas. Dizendo de outra maneira, esta perspectiva psicossocial de dominação colonial, moderna, ocidental, eurocentrista e hegemônica considerava que europeus não só eram superiores, mas “naturalmente” superiores a qualquer outro povo. Consequentemente, povos não-europeus, em diferentes medidas, eram associados a uma ideia de passado, de atraso, de primitivo ou de selvagem, que produzem cultura igualmente atrasada e/ou primitiva e selvagem, portanto, não humanamente digna ou válida, enquanto conhecimento ou ciência.

É importante destacar que nesse processo de classificação da população mundial

7 Kemet era como os egípcios da antiguidade se autodenominavam. Kemet significa “terra de negros”.



com base numa hierarquia racial desumana, na qual povos europeus se consideravam e se impunham como modelo exclusivo de humanidade e referência a ser seguida, houve um processo de atribuição de novas identidades geoculturais aos outros povos do planeta. No início da colonização, a América e a Europa foram as primeiras novas identidades geoculturais forjadas pelos europeus, e posteriormente a África, a Ásia e a Oceania (Dussel, 2005). No entanto, é significativo apontar que trezentos anos mais tarde, com o apoio científico de pesquisadores e pensadores eurocentristas e racistas, toda a diversidade de povos que habitavam aqueles territórios colonizados foram reduzidos a uma única identidade: índios e/ou negros. Segundo Quijano (2005, p. 249):

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam mais nada que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores.

A redução de uma diversidade de povos e culturas à uma única identidade étnico-racial, índios e/ou negros, com conotação colonial e negativa, aconteceu de forma estratégica e intencional pelos colonizadores. Em outras palavras, existia um propósito claro para empreender este processo de “desumanização”, que era a intenção de dominação e exploração de “outros” não-europeus. Este processo psicossocial foi operacionalizado por meio de um mecanismo de negação da humanidade daqueles povos ao afirmar que eles eram a-históricos, produtores de culturas primitivas/atrasadas/selvagens, e, portanto, que seus conhecimentos não tinham validade dentro de um processo de modernização, ocidentalização, hegemônico e global (Quijano, 2005). Todo esse processo psicossocial foi forjado, especialmente a partir do século XVIII, com a emergência do racismo científico (evolucionismo histórico, darwinismo social, antropologia física e criminal) para a manutenção das relações de dominação e exploração (Santos, 2002).

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS E DA COLONIZAÇÃO MENTAL

Uma das decorrências desta ciência eurocentrista e racista foi a abertura dos “Zoos Humanos” na Europa Ocidental, que se tornaram muito populares na elite

abastada de países como Inglaterra, França, Vaticano, Espanha. Os Zoos Humanos eram espaços de exibição pública de “exemplares de povos em estado primitivo”, que alimentavam o imaginário psicossocial da época com representações da inferioridade “natural” dos povos colonizados. Estes estabelecimentos promotores de desumanização vigoraram desde o início do século XIX até meados do século XX (Ferreira e Hamlin, 2010; Santos 2002), conforme podemos apreciar nos cartazes abaixo.

Figura 3. Cartazes de divulgação de exposições em Zoos Humanos nos anos de 1891 e 1928. Pesquisa realizada no google imagens e wikipedia



Fontes: a da esquerda - <http://www.bbento.blogspot.com.br/2014/05/os-zoologicos-humanos-da-europa.html> a da direita - <http://ogoday.blogs.sapo.pt/tag/adulto>

Recentemente, em junho de 2015, enquanto este artigo estava sendo elaborado, fomos tomadas de surpresa pela notícia propagada em algumas mídias nacionais impressas, digitais e televisivas: “Show com Zoo Humano banido de Londres vem para São Paulo em 2016”. O artista sul-africano (branco) Brett Bailey, criou uma peça que reproduz os Zoológicos Humanos. Desde 2012, quando esta peça foi apresentada na Alemanha e em outros lugares da Europa, ela vem causando uma série de protestos e cancelamentos de apresentações. Com razão! Diz o autor, que a ideia era promover posturas antirracistas. Não obstante, a sociedade vem mostrando a ele que não é reproduzindo os mesmos horrores de desumanização contra afrodescendentes, que as ações antirracistas vão se realizar no mundo. Importa saber como o Brasil se posicionou



diante esta aberração. Notícias como esta nos mostra como a mentalidade racista gerada no Iluminismo ainda está em vigor na sociedade ocidental colonial/moderna, assim como, quanto é necessário estarmos atentos e atuantes para a desconstrução e superação de tais processos desumanos. Continuemos com a reflexão sobre a segunda função dos Zoo Humanos na Europa nos séculos XIX e XX.

Além das atividades de exibição pública, estes Zoos Humanos se constituíram em centros de pesquisas sobre os diversos povos não-europeus, tachados como “primitivos” e trazidos das diferentes colônias. Não por acaso, a pesquisa de anatomia avançou muito naquela época, assim como as pesquisas de inteligência e outras disciplinas (Santos, 2002, Ferreira e Hamlin, 2010). Destacando que, entre outros conhecimentos produzidos, as pesquisas de inteligência foram uma das que mais forjaram “provas” sobre a inferioridade intelectual e, portanto, humana, dos chamados índios e negros. Justificativa amplamente utilizada para explicar porque povos africanos e ameríndios eram mais aptos aos trabalhos braçais e à escravidão.

A produção de conhecimentos oriunda desta ciência racista e eurocentrista reverberou em muitos pensadores e disciplinas das ciências humanas “modernas”, pior, muitas delas ainda influenciam a produção filosófico-científica atual. É bem conhecido, por exemplo, que a Psicologia enquanto ciência origina-se com o desenvolvimento da perspectiva biopsíquica, que relaciona características físicas (como tamanho de cabeça, nariz, genitálias, cor de pele, quadril, etc) a qualidades ou comportamentos morais e de inteligência. Esta perspectiva biopsíquica influenciou fortemente o estudos de inteligência do século XIX e decorrentes invenções dos testes psicológicos, incluindo o de “Coeficiente de Inteligência – QI”. Ao analisarmos autores, períodos e origens das pesquisas de inteligência na perspectiva biopsíquicas, podemos deduzir que pelo menos parte desta produção foi gerada/forjada nos “centros de pesquisa dos Zoo Humanos”. Sobre a época Patto (1992, p. 109) denuncia:

Tanto as teorias racistas e do caráter nacional formuladas na Europa no decorrer do século dezanove, como as teorias que as sucederam com o surgimento da Psicologia científica, serviram para justificar as condições de vida muito desiguais de grupos e classes sociais no mundo da suposta “igualdade de oportunidades”. [referindo-se à Revolução Francesa]

Nesse mesmo sentido de denuncia das teorias racistas, Santos (2002) analisa contradições na obra de filósofos do iluminismo destacando seus posicionamentos em



relação aos povos não-europeus. Conforme a autora destaca, Voltaire, Buffon e Diderot utilizavam expressões como bestas, incivilizados, selvagens, rudes, negros, e etc., ao se referirem àqueles povos. Em 1807, o famoso filósofo alemão, Hegel publica uma de suas obras mais conhecidas, a Fenomenologia do Espírito, que influencia até hoje muitas disciplinas das ciências humanas, incluindo a filosofia do direito. Neste trabalho ele afirma, categoricamente, que a África seria “uma terra da criança, que ficou lá longe do dia da história consciente, envolvida que estava na manta escura da noite”. Hegel conclui que , “entre os negros, os sentimentos morais são extremamente fracos ou, melhor dizendo, inexistentes”(1999, p.91, 96) . Em outras palavras, isso significou, e ainda significa, afirmar que os povos oriundos do continente mãe não passam de seres infantis e sem comportamento moral algum, próximos ou iguais a animais selvagens (Nascimento, 2009; Nobles, 2006).

Mais uma vez, é possível perceber como a ciência moderna se estruturou em bases racistas e eurocêntricas forjadas com o propósito claro de desqualificar e desumanizar povos e culturas não-europeus, contribuindo para manutenção das relações de dominação e exploração. Esta operação foi acompanhada da reafirmação da Europa e dos europeus como modelo de humanidade e de produção de conhecimentos válidos para toda a sociedade capitalista global moderna. Quijano (2005) denomina de *colonialidade do saber* este processo de colonização das perspectivas intelectuais. Por meio da colonialidade do saber operações mentais foram geradas para orientar e regular relações intersubjetivas hegemônicas nas sociedades modernas ocidentais, tais como a brasileira. Em outras palavras, um sistema de classificação social/racial da população mundial foi forjado com bases científicas e ele impactou e ainda impacta a maneira como as pessoas se veem e vivem no mundo junto com outras. O afro-americano Nobles (2006) e outros pensadores africanos denominam esta orientação cognitiva de *colonização mental*.

Para os fins deste artigo, vale destacar que a sociedade ocidental moderna e global, tal como conhecemos hoje, foi projetada durante os últimos cinco séculos com base em relações de poder que localizam a Europa e os europeus como **único modelo de humanidade, de cultura e de produção de conhecimentos válidos**. Logo, seriam aqueles mais aptos a controlar o poder e os recursos de produção de bens materiais e imateriais. Este projeto foi disseminado por diversos mecanismos de dominação e exploração de recursos naturais e humanos que localizam e/ou representam povos não-



européus como selvagens e primitivos, produtores de culturas atrasadas e do passado, cujos conhecimentos não são dignos e nem socialmente válidos para nosso tempo. Além disso, esta explicação forjada dá validade à ideia de que os chamados negros e índios são mais aptos para os trabalhos braçais. Esta lógica de operacionalização das relações intersubjetivas baseada na perspectiva eurocentrista e racista foi e ainda é reproduzida nas diversas sociedades ocidentais, inclusive na brasileira.

Refinando um pouco mais a explicação, é importante compreender que um modelo de humanidade qualquer orienta a maneira como as relações psicossociais serão produzidas e, em última instância, que sociedade estas relações geram e mantém. O que estamos ressaltando é que, o modelo de humanidade que hoje orienta as relações psicossociais hegemônicas na sociedade ocidental moderna e global, foi construído na Europa (local) por pensadores iluministas (autores) do século XIX (data) com propósito de dominação e exploração de pessoas e grupos (intenções). Esse constructo ideológico institui que **o homem, branco, descendente de europeu, classe média, heterossexual e “eficiente” (que não possui deficiência) é o modelo de humanidade** a ser seguido nas relações sociais (Freire, 1987, 1992; Nobles, 2006; Santos, 2002). Em outras palavras, esse é o modelo de ser humano ou pessoa que nos é inculcado desde que nascemos pelas instituições sociais mantenedoras da sociedade, especialmente aquelas na área da educação formal.

A este modelo de ser humano é acrescido um componente cultural característico de muitas culturas europeias, especialmente aquelas colonizadoras, que é xenofobia. Xenofobia significa “diferente” e fobia significa “aversão”, portanto, xenofobia é a característica de sentir aversão ao que é diferente de si mesmo ou do padrão que deve ser seguido. Isso significa dizer que: num contexto psicossocial baseado naquele modelo de humanidade e temperado com racionalidade/lógica xenofóbica, pessoas que apresentam características que variam das anunciadas no parágrafo anterior podem ser classificadas como “diferentes”, portanto, dignas de serem marginalizadas, excluídas, perseguidas ou, até mesmo, exterminadas.

Diante do exposto podemos fazer uma reflexão sobre a atualidade e nos perguntarmos: como a nossa sociedade trata as mulheres, as pessoas de cor, os povos não-europeus, os pobres, os homossexuais (ou pessoas com outras orientações) e os portadores de alguma “deficiência”? Com tranquilidade, podemos responder que estes grupos sociais são considerados e tratados como “os diferentes” em nossa sociedade.

Mas diferentes do que? Diferentes do modelo de humanidade inculcado e instituído na sociedade ocidental colonial/moderna e global. Sobre esta problemática, Paulo Freire (1987,1992) afirmava, categoricamente, que um dos maiores problemas das sociedades atuais é a nossa dificuldade de lidar com “o diferente”.

Sem sombra de dúvidas, podemos afirmar que cada um destes grupos sociais, isoladamente, sofrem processos de desqualificação humana, ou seja, são tratados como menos humanos ou não-humanos, dignos de uma cidadania de segunda classe ou uma sub-cidadania. Os dados oficiais da saúde, educação, trabalho, habitação e saneamento refletem esses processos de desumanização. Dentro do contexto histórico, que diz respeito a como a sociedade ocidental colonial/moderna global vem tratado os que são considerados “diferentes”, é possível destacar, por exemplo: a caça às bruxas (e não aos bruxos) no início da “era moderna”, o tráfico negreiro africano que durou quatro séculos, a desconsideração da sociedade em geral sobre as condições de vida das pessoas na periferia brasileira, a maneira como homossexuais são espancados quase até a morte na Avenida Paulista, e uma das maiores bandeiras dos movimentos negros atuais, o extermínio da Juventude Negra e Periférica⁸.

A problemática fica mais agravada quando compreendemos que cada uma destas “marcas” psicossociais, que autorizam a desqualificação humana de pessoas e grupos, estão inter-relacionadas e sobrepostas, de maneira que, as cargas negativas de cada uma dessas marcas são correlacionadas e somada na experiência de vida de cada pessoa. Isso significa que a maneira como a pessoa será vista e tratada na sociedade como mais ou menos humana ou cidadã, vai depender diretamente do acúmulo de características aceitas ou rejeitadas com base no modelo de humanidade colonial/moderno (homem, branco, descendente de europeu, classe média, heterossexual, eficiente).

Dizendo de outra maneira, quanto mais marcas negativas uma pessoa acumula na sua existência de vida, mas ela se distancia do modelo de humanidade proposto, logo, está sujeita a sofrer mais processos de marginalização, exclusão, perseguição, podendo até ser exterminada, sem prejuízo algum para a sociedade. O inverso também é verdadeiro, quanto mais “características desejáveis de humanidade” a pessoa acumula na sua existência de vida, mais ela se torna apta e representativa do modelo proposto,

⁸ Segundo dados da Secretaria Nacional da Juventude (Brasil, 2014), no período de 10 anos (2002-2012), ocorreu um aumento de 100,7% nas taxas de homicídio de jovens negros, enquanto que para jovens brancos essa taxa diminuiu 24,8%. Como se explica isso? A mídia está reportando este problema? Claro, que não. Com a exceção dos movimentos negros, a sociedade em geral mal está sabendo que este problema social/racial/classe/gênero está ocorrendo.



logo, nesta condição existencial ela é digna de ter seus “direitos humanos” e/ou civis garantidos. Este condicionamento da existência de vida das pessoas ao modelo de humanidade colonial/moderno (eurocentrico, racista, patriarcal, machista, homofóbico, etc.) orienta os processos de desumanização sofridos por cada indivíduo e os grupos aos quais ele pertence, de tal maneira que os “direitos humanos” e a cidadania estão igualmente condicionados ao reconhecimento ou não do gradiente/escore de humanidade de cada um. Isso significa que em nossa sociedade os direitos humanos e os direitos civis são experienciados como privilégios, daqueles considerados mais humanos ou que se aproximam mais do conjunto de características determinadas como humanas. O contrário também é verdadeiro: quanto mais características rechaçadas e indesejáveis a pessoa possui, menos irá valer o seu direito de ter seus direitos humanos e civis respeitados, logo, eles podem ser preteridos, sem prejuízo algum, para o desenvolvimento da nossa sociedade ocidental colonial/moderna hegemônica.

Este é um dos mecanismos da colonização mental que foi forjado com a colaboração das teorias racistas e eurocêntricas, a partir do século XIX na Europa com vistas a corroborar com os processos de dominação e exploração de pessoas e povos no mundo global ocidentalizado. Ele nos foi e ainda é inculcado, cotidianamente, pelas principais instituições sociais no Brasil e no mundo (governo, educação formal, mídia, família), orientando a maneira como cada um de nós estabelece relações sociais e afetando como cada um de nós é tratado na sociedade. Os processos de colonização mental são mecanismos psicossociais complexos, que precisam ser mais bem compreendidos por aqueles que pretendem sua superação. Importante neste sentido é empreender processos de conscientização pessoal e coletiva, atentos para o fato de que estamos sendo orientados por uma lógica/racionalidade cognitiva/mental que foi forjada num tempo, num espaço, por pessoas com determinada intencionalidade. Esta prerrogativa é libertadora, na medida em que podemos desnaturalizar a lógica/racionalidade dominadora e exploradora com vistas a gerar uma nova lógica/racionalidade global, inclusiva, justa, igualitária, democrática, sustentável e diversa.

DESNATURALIZAÇÃO DA REALIDADE PSICOSSOCIAL E DESCOLONIZAÇÃO MENTAL

Nesse sentido, é possível observar que, apesar da sociedade brasileira ser



pluriétnica e multicultural, os diversos povos aqui presentes não se relacionam em pé de igualdade, pelo contrário (Silva e Silva, 2006). A partir da reflexão desenvolvida neste trabalho, podemos olhar para nossas principais instituições sociais (governo, mídia, escola), mantenedoras do funcionamento das sociedades, e observar como o processo de colonialidade do saber ou colonização mental se expressa. Apresentarei uma breve problematização relacionada a escola. Esta problematização visa apenas promover um exercício de desnaturalização da realidade social, não se pretende um aprofundamento crítico propriamente dito, pois não será possível pelos limites deste artigo.

A ESCOLA E O CURRÍCULO

A escola é uma instituição social que, entre outras funções, contribui para a manutenção da sociedade. Nesse papel, ela também merece um olhar cauteloso em relação colonialidade do saber e a colonização mental. Se analisarmos todos os modelos escolares implantados no Brasil, inclusive o atual, todos foram importados e inspirados em modelos europeus, e porque não dizer: eurocêntricos e racistas. O mesmo podemos afirmar sobre nossos currículos escolares que privilegiaram, exclusivamente, a história e a cultura de nossos colonizadores europeus, como referência de produção de conhecimentos válidos. Os povos não-europeus pouco aparecem no nosso currículo escolar, e quando aparecem estão representados pelas identidades coloniais e negativas, como negros e índios, e suas participações na história do Brasil estão encerradas no passado e nos trabalhos braçais forçados. Em outras palavras, sua riqueza histórica e cultura milenar que migraram encarnadas nos corpos dos povos africanos, bem como suas contribuições humanas para a formação da nossa cultura brasileira, são silenciadas, menosprezadas e ignoradas.

Isso significa, por exemplo, compreender que, no sistema formal da educação brasileira, estamos há cinco séculos ensinando uma mentalidade/racionalidade/lógica de ver, sentir e viver no mundo uns com os outros, que está circunscrita num paradigma exclusivista e excludente. Ele é exclusivista porque valoriza e prioriza apenas referências europeias e norte-americanas, ou seja, estas referências são supervalorizadas; e é excludente, porque silencia, menospreza, desqualifica e invisibiliza outras referências históricas e culturais que compõem a nação brasileira. Em outras palavras, ensinamos que um único modelo de humanidade é “o certo”, e tudo que



é “diferente dele é errado”. Inclusive, podemos marginalizar, excluir ou mesmo exterminar os “outros modelos”, pois tal ruptura não causaria prejuízo algum à nação brasileira.

É muito importante desnaturalizarmos estas imposições psicossociais eurocêntricas e racistas que estão impregnadas no imaginário social, nos currículos e no sistema de ensino formal de todos os brasileiros, em todos os grupos sociais e em todas as classes. Todos brasileiros que passaram pelo sistema formal de educação foram ensinados e educados dentro desta perspectiva. Nesse sentido, existe uma racionalidade, um padrão cognitivo e mental sendo reproduzido e mantido por séculos no Brasil pelo currículo escolar. Portanto, dentro deste contexto se constitui uma falácia a afirmação de que “o Brasil não é um país racista”. O mesmo é possível afirmar sobre cada um de nós brasileiros que passamos pelo sistema formal de ensino: não há um brasileiro que não tenha aprendido a manter padrões de comportamento e pensamento eurocêntricos e racistas, ainda que não tenha consciência alguma sobre isso. Mesmo aqueles brasileiros que têm desenvolvido consciência crítica sobre tais processos históricos, culturais, políticos e sociais, ainda sim, temos que empreender uma batalha mental cotidiana contra as orientações e posturas que nos foram ensinadas/impostas e que são diariamente reproduzidas nas instituições sociais brasileiras. Nessa batalha entre a reprodução da colonialidade do saber e a descolonização/libertação mental, o currículo escolar se configura como importante instrumento de poder e em disputa. (Rosemberg et.al. 2003; Silva Jr., 2002)

O currículo escolar é um mecanismo de produção, manutenção ou transformação da sociedade. Ele reflete o projeto de sociedade que está em curso, assim como pode apontar novos caminhos ou projetos de sociedade. É nesta encruzilhada que a Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008 e o Parecer CNE/CP 003/2004 se tornam, mais do que instrumentos legais, uma abertura real e concreta para pensarmos, avaliarmos e transformarmos, diretamente, o currículo escolar, mas em última instância a própria sociedade. Algumas perguntas são importantes: estamos satisfeitos com esta sociedade que temos? Que projeto de sociedade estamos produzindo e/ou reproduzindo? Como o currículo escolar está contribuindo para a manutenção/reprodução desta sociedade? Mas principalmente, nós brasileiros, e especialmente os educadores, temos que nos perguntar: que sociedade queremos? Como construir um currículo escolar que contribua de fato para a produção de uma sociedade plural, diversa, dialógica, democrática e justa



para todos os grupos sociais?

No caminho da desnaturalização das relações étnico-raciais coloniais/modernas, da descolonização do saber e das nossas mentes/relações psicossociais, dentro do contexto das Políticas de Ações Afirmativas na Educação, parece significativo nos perguntarmos: porque precisamos de leis que tornam obrigatória a educação das relações étnico-raciais, sobretudo ressaltando referências de povos afrodescendentes e indígenas? Ora, porque nossa nação é composta por uma diversidade histórica e cultural de povos que não se relacionam em pé de igualdade e de direitos, nem mesmo no currículo escolar (Silva e Silva, 2006). Supervalorizamos as contribuições europeias em nossa sociedade e menosprezamos, desprezamos, invisibilizamos e silenciemos as contribuições de povos não-europeus milenares. A perspectiva eurocentrista e racista orienta, silenciosamente, nossos currículos quando simplesmente ignoramos as contribuições e o lugar dos diversos povos não-europeus na formação social do Brasil. Retomando o pensamento de Quijano (2005), despojamos os povos não-europeus de seu lugar na história da produção cultural da humanidade e da própria nação brasileira.

A profunda desigualdade social em nosso país foi forjada e mantida pelas estruturas sociais baseadas na lógica eurocentrista e racista de funcionamento. Se estamos interessados em transformar esse processo histórico, em construir um novo projeto de sociedade, novas relações psicossociais realmente democráticas, é necessário criarmos, construirmos e reconstruirmos novos modelos de humanidade. Modelos de humanidade em que a pluralidade étnica, a diversidade cultural, a intersubjetividade dialógica de fato aconteça. Por esta razão, volto a afirmar que a Lei 10.639/2003, bem como a Lei 11.645/2008, são instrumentos legais poderosos que nos permitem avançar e produzir transformações psicossociais.

Neste contexto de desigualdades produzidos pela colonialidade do poder e do saber com base na perspectiva eurocentrista e racista, uma postura ou atitude que pode ser considerada revolucionária, no sentido de educar para transformar as relações étnico-raciais, é cada pessoa se orientar para reconhecer a humanidade daqueles povos e culturas que foram desqualificados, desumanizados, negados, explorados e marginalizados. Parece uma ação simples, e de fato pode ser, mas não é fácil, pois isto implica uma revisão particular, íntima e pessoal de cada um sobre seus próprios pensamento, sentimentos e ações em relação aos diferentes grupos e pessoas, os privilegiados e os desfavorecidos. A mentalidade colonial está impregnada em cada um



de nós e nas nossas ações mais cotidianas, desnaturalizar esse processo, atentar para os detalhes mais pequenos de nossas relações sociais é como empreender um processo de descontaminação diário.

Esta descontaminação mental deverá ser um esforço permanente para cada um de nós e para a sociedade como um todo, pois cotidianamente, em ações mínimas, a perspectiva eurocentrista e racista vem sendo reforçada há cinco séculos no Brasil. É por este motivo que afirmo que esta tarefa não é fácil, porque exige atenção permanente. No entanto, ela pode ser também muito interessante e enriquecedora, pois, se reconhecermos verdadeiramente a humanidade daqueles que vem sendo desqualificados em nossa sociedade, e nos abirmos nossa existência (corpo, mente e espírito) sinceramente para conhecê-los e aprender com eles, poderemos nos surpreender com a quantidade e a qualidade de conhecimentos milenares e interessantes que esses povos originários preservam até os dias de hoje, apesar dos ataques seculares.

Á GUIA DE CONCLUSÃO

Em contraposição ao paradigma exclusivista e excludente, apontamos para a construção de um paradigma inclusivo, dialógico e diverso, no qual os vários modelos de humanidade presentes na formação da nação brasileira possam ser igualmente apresentados, valorizados e considerados como referência histórica e cultural para todos cidadãos, de todos os grupos sociais e de todas as classes. A partir do reconhecimento legítimo e sincero de cada uma dessas formas de ser humano e que todas, sem exceção, são igualmente importantes de serem levadas em conta em nosso cotidiano, é possível imaginarmos a real construção de um diálogo amoroso entre essa diversidade, no qual todas e cada uma das perspectivas tenham voz, voto e veto.

Isso implica que ao invés de ensinarmos para nossos pequenos e jovens cidadãos uma mentalidade/racionalidade/lógica em que um único modelo de humanidade é válido e todos os outros podem ser descartados; ensinaremos que existem vários modelos de humanidade, que todos são igualmente importantes, e que essa diversidade, multiplicidade, pluriversidade é uma riqueza, uma beleza e uma fortaleza de todos nós. Ao invés da supervalorização de um único modelo em detrimento de todos os outros, teríamos, sim, um somatório de múltiplas possibilidades, que ampliaria nosso repertório



intelectual, cultural, político e produtivo na sociedade. Por fim, o próprio desenvolvimento humano pessoal e o desenvolvimento da humanidade como um todo seria, potencialmente, frutífero.

É claro que conforme todo processos de mudança, principalmente aqueles que envolvem mentalidades/racionalidades/lógicas de ser e viver no mundo uns com os outros, ou seja, processos psicossociais de mudança cultural global, não ocorrem num curto espaço de tempo. Pelo contrário, tais mudanças paradigmáticas tem de ser construídas com revisões íntimas e pessoais profundas, bem como revisões sociais complexas.

No entanto, acreditamos que é válido apontar um horizonte utópico desse processo. Considerando que nossas crianças são “o futuro de nossa nação”, se as prepararmos, se as ensinarmos que a pluralidade, a diversidade e multiplicidade compõem uma perspectiva de vida, de ser humano, de relações psicossociais mais adequadas para nossa sociedade, quando estas crescerem elas terão mais condições que nós (que fomos ensinados no paradigma exclusivista e excludente) de reorganizar a nação num sentido mais inclusivo, justo, igualitário, democrático e humano. Em última instância, poderíamos imaginar que estamos preparando todos os futuros cidadãos para que eles possam, por exemplo, compor um congresso nacional em que mulheres/homens, homossexuais/heterossexuais, deficientes/eficientes, de todas as etnias, de todas as classes, de todos os credos, poderiam estar de fato representando seus grupos sociais em todas as decisões, especialmente as econômicas e políticas que definem os rumos da nação. Hoje não vivemos de fato essa realidade. Mas esta é uma outra história, que todos os brasileiros estão convidados a ajudar a escrever para o século XXI.

REFERÊNCIAS

Barbosa, L. M. de A.; Silva, P. B. G. e & Silvério, V. R. (2003). *De preto a afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar.

Bento, M. A., & Carone, I. (2002). *Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil* (2 ed.). Rio de Janeiro: Vozes.

Brasil. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Os indígenas no censo demográfico 2010: as primeiras considerações no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro, 2012. http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf

Cardoso, L. (2008). *O branco "invisível": um estudo sobre branquitude nas pesquisas sobre*



relações raciais no Brasil. Mestrado em Sociologia pela Faculdade de Economia . Coimbra - Portugal: Universidade de Coimbra.

Cunha Junior, H. (2013). Africanidades e Afrodescendência na Educação Brasileira. In: Luz, N. C. do P. (org.) *Descolonização e educação: diálogos e proposições metodológicas*. 1ª. Edição. Curitiba: CRV. (p. 45-68)

Diop, C. A. (1991). *Civilization or Barbarism: an authentic anthropology*. (L. H. Books, Trad.) New York: Lawrence Hill Books.

Dussel, E. (2005). Europa, modernidade e eurocentrismo. In: E. Lander, *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 55-70). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Ferreira, J. e Hamlin, C (2010). Mulheres Negros e Outros Monstros: um ensaio sobre corpos não civilizados. In: *Estudos Feministas*. Florianópolis 18(3). 336, setembro-dezembro. P. 811-836.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 edição. Rio de Janeiro, Paz de Terra, 1987.

Freire, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Galeano, E. (2010). *As veias abertas da América Latina*. Tradução: Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2010.

Hegel, G. (1892). *Filosofia da história*. Brasília:UnB, 1999. James, G. G. (2010). *Stolen Legacy*. Lexington: Feather Trail Press.

Lander, E. (2005). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências socais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Martín-Baró, I. (2009a). Para uma Psicologia da Libertação. In: R. S. Guzzo, & F. Lacerda, *Psicologia Social para a América Latina: o resgate da psicologia da libertação* (pp. 189-198). Campinas: Editora Alínea.

Nobles, W. (2006). *Seeking the Sanku - foundational writings for an African Psychology*. Chicago: Third Word Press.

Moore, C. (2007). *Racismo e Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*. Belo Horizonte: Mazza.

Nascimento, E. L. (2009). *Afrocentricidade: uma epistemologia inovadora* (Vol. Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira). São Paulo: Selo Negro.

Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: *Psicologia USP*. São Paulo, 3(1/2), p. 107-121.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. 1ª. Edição. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Rosemberg, F.; Bazilli, C. & da Silva, P. V. B. (2003). Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão de literatura. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: V. 9, N. 1, P. 125-



Santos, G. A. (2002). *A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo e Rio de Janeiro: EDUC/FAPESP e Pallas.

Schucman, L. V. (2012). *Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana*. Doutorado em Psicologia Social no Instituto de Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Schucman, L. V. (2014). Branquitude: identidade racial branca refletida em diversos olhares. In: M. A. Bento, S. G. Nogueira, & M. Siqueira, *Identidade: branquitude e negritude*. São Paulo: Casa do Psicólogo e CEERT.

Silva, P. B. G. (2003). Negros na Universidade e na Produção de Conhecimento. In: Silva, P. B. & Silvério, V. R. (2003). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Silva Jr., H. (2002). *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO.

Silva, P. B. G. & Bernardes, N. M. G. (2007). Rodas de Conversa – Excelência Acadêmica é a diversidade. In: *Educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul. V.30 N. 1.

Silva, L. A., & Silva, P. B. (2006). *O jogo das diferenças - multiculturalismo e seus sentidos*. Belo horizonte: Autêntica.

Silva, P. B. & Silvério, V. R. (2003). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

*Recebido em janeiro de 2017
Aprovado em março de 2017*