UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RICARDO MATHEUS BENEDICTO

Afrocentricidade, Educação e Poder:
Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo
no Pensamento Educacional Brasileiro

(versão corrigida)

São Paulo

2016

RICARDO MATHEUS BENEDICTO

Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro

(versão corrigida)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção de título de Doutor em Educação

Área de concentração: Filosofia e Educação

Orientador: Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.98 Benedicto, Ricardo Matheus
B463a Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro / Ricardo Matheus Benedicto; orientação Antonio Joaquim Severino. São Paulo: s.n., 2016.
298 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Filosofia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Afrocentricidade 2. Eurocentrismo 3. Educação Quilombista 4. Poder I. Severino, Antonio Joaquim, orient.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro**. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção de título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof (a). Dr (a). _____ Instituição:_____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof (a). Dr (a)._____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

À minha querida esposa Maria Margarete Santos Benedicto pelo companheirismo, paciência, leitura crítica e pela inspiração que deu origem a este trabalho.

AGRADECIMENTOS

À minha família – representada pela minha mãe, Neusa Matheus Benedicto, e pelo meu pai, Walter Benedicto (in memoriam), – que desde o meu nascimento ofereceram os meios para que eu pudesse chegar à universidade.

À minha tia Helenice Matheus Costa (in memoriam) que certamente ficaria orgulhosa de ver seu sobrinho tornar-se doutor.

Ao meu orientador, Professor Dr. Antonio Joaquim Severino, por aceitar orientar este controverso trabalho e pela sua dedicação e presteza demonstrada ao longo do processo de orientação.

Ao Professor Dr. Josias Abdala Duarte pela amizade, pelas valiosas conversas e por servir de exemplo de honestidade intelectual.

À professora Dra. Tânia Gonçalves pelas sugestões apresentadas que certamente enriqueceram este trabalho.

Ao professor Dr. Renato Noguera dos Santos Junior e à professora Dra. Mônica Guimarães Teixeira do Amaral pelas importantes observações em meu exame de qualificação e pela participação na banca de defesa.

Á professora Dra. Maria Valéria Barbosa e ao professor Dr. Fernando Jorge Pina Tavares que gentilmente aceitaram participar da defesa desta tese.

À Biblioteca Nacional, por ceder os artigos de José Veríssimo.

À Fundação Joaquim Nabuco por ceder a carta de Nabuco a José Veríssimo.

Por fim, à Capes pela bolsa concedida.

RESUMO

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta tese tem por objetivo contribuir para uma melhor compreensão do papel do eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro. Para tanto – orientado pela filosofia afrocêntrica de Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, Marimba Ani e pelos trabalhos de Cheikh Anta Diop, Asa Hilliard, Carter G. Woodson e Wade Nobles – realizamos uma crítica afrocentrada do pensamento educacional de Rui Barbosa, José Veríssimo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro bem como dos modelos educacionais defendidos e implementados por estes importantes pensadores da educação do país. Para reforçar esta crítica, este trabalho avalia a maneira pela qual a intelectualidade afro-brasileira compreendeu e reagiu aos sistemas de educação desenvolvidos por aqueles intelectuais. Nossa análise também mostrou que o modelo eurocêntrico de educação implantado no país tem como um de seus principais objetivos manter o poder e a hegemonia branca europeia. Em uma sociedade orientada e organizada pela ideologia da supremacia branca os não brancos – descendentes de africanos e indígenas – não têm poder, e desse modo, como conclusão deste trabalho, argumentamos que somente um modelo educacional quilombista (afrocentrado) é capaz de oferecer uma educação que atenda de modo satisfatório às necessidades dos afro-brasileiros.

Palavras chave: Afrocentricidade, Eurocentrismo, Educação Quilombista, Poder.

ABSTRACT

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricity, Education and Power: An Afrocentric Critique to the Eurocentrism in the Brazilian Educational Thought**. Ph.D. Thesis School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2016.

This thesis aims to contribute to a better understanding of the role of Eurocentrism in the Brazilian educational thinking. For both – guided by afrocentric philosophy of Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, Marimba Ani and by the works of Cheikh Anta Diop, Asa Hilliard, Carter G. Woodson and Wade Nobles – we performed an afrocentric review of the educational thought of Rui Barbosa, José Veríssimo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro and Paulo Freire and the educational models advocated and implemented by these important thinkers of education in the country. To reinforce this criticism, this work assesses the manner in which Afro-Brazilian intellectuals understood and reacted to education systems developed by those thinkers. Our analysis also showed that the Eurocentric model of education implemented in the country has as one of its main objectives to maintain the power and white European hegemony. In a society oriented and organized by ideology of white supremacy non-whites – descendants of Africans and Indians – have no power, and thereby, at the conclusion of this study, argue that only the quilombista educational model (afrocentric) is able to offer an education that meets satisfactorily the needs of Afro-Brazilians.

Keywords: Afrocentricity, Eurocentrism, Quilombista Education, Power.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 01

Capítulo 1. Afrocentricidade e Educação..... 06
1.1. Afrocentricidade..... 06
1.2. Cultura e Educação..... 16
1.3. As origens africanas da filosofia grega..... 24
1.3.1 O milagre grego revisitado..... 45
1.4. Eurocentrismo..... 53
1.4.1. John Locke e o eurocentrismo..... 58
1.4.2. David Hume, eurocentrismo e racismo..... 61
1.4.3. O eurocentrismo de Immanuel Kant..... 64
1.4.4. O eurocentrismo de Karl Marx..... 69
1.5. A influência do eurocentrismo no pensamento educacional europeu..... 72
1.5.1. Kant e a educação..... 73
1.5.2. O pensamento educacional de Herbert Spencer..... 76
1.5.3. Werner Jaeger e a paideia grega 82

Capítulo 2. O modelo escolar nacional e a exclusão dos afro-brasileiros..... 88
2.1. A política de branqueamento da nação brasileira..... 88
2.2. Rui Barbosa, a ideologia higienista e o embranquecimento do Brasil..... 99
2.2.1. O eurocentrismo nos pareceres de Rui Barbosa..... 105
2.3. José Veríssimo e a mestiçagem eugênica transformada em amor..... 114
2.3.1. O projeto educacional eurocêntrico de José Veríssimo..... 120
2.4. Manuel Querino e a valorização da cultura africana..... 132
2.4.1. O projeto de sociedade defendido pelos afro-brasileiros: um breve olhar sobre a imprensa negra do século XIX..... 139
2.4.2. A Escola do professor Pretextato dos Passos e Silva..... 144

Capítulo 3. Universalização da educação e repúdio da cultura afro-brasileira e africana..... 146
3.1. A eugenia no Brasil..... 146
3.1.1. A escola nova e a eugenia..... 148

3.2. Fernando de Azevedo e a educação eugênica..... 154
3.2.1. O eurocentrismo de Fernando de Azevedo..... 164
3.3. Anísio Teixeira: educador eugenista ou democrata?..... 171
3.3.1. O projeto educacional eurocêntrico de Anísio Teixeira..... 178
3.4. A Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro..... 188
3.5. A contribuição de Antonio da Silva Mello..... 198

Capítulo 4. Pedagogia do Oprimido ou Educação Quilombista?..... 208
4.1. Os limites da crítica de Paulo Freire à educação bancária..... 208
4.2. O eurocentrismo subjacente à pedagogia do oprimido..... 214
4.3. O projeto educacional eurocêntrico de Darcy Ribeiro..... 231
4.4. Abdias do Nascimento e o Quilombismo..... 240
4.5. A Pedagogia Interétnica de Manoel de Almeida Cruz..... 246
4.5.1. Métodos de pesquisas sobre o preconceito..... 247
4.5.2. Métodos de combate ao racismo recomendados pela Pedagogia Interétnica..... 248
4.5.3. Aspectos estruturais da Pedagogia Interétnica..... 249
4.5.4. Procedimentos metodológicos da Pedagogia Interétnica..... 250
4.5.5. A Pedagogia Interétnica e a Afrocentricidade..... 251

Capítulo 5. Rumo a uma educação intercultural: a proposta educacional Quilombista..... 257
5.1. Educação e Poder..... 257
5.1.1. A supremacia branca global..... 262
5.2. A importância e a necessidade de uma Educação Quilombista (Afrocentrada)..... 267
5.3. As possibilidades de mudança da escola pública..... 271
5.4. Desafios para o desenvolvimento da Educação Quilombista..... 276

6. Considerações Finais..... 279

Referências Bibliográficas..... 283

Introdução

Somente em 2003, ou seja, cento e quinze anos após a abolição formal da escravidão que o Estado brasileiro expressamente reconheceu – por meio da lei 10.639/03, que, acrescentando o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, promulgada em 1996, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas e privadas do país – que era preciso trazer o "continente africano" para dentro da sala de aula. Este fato nos mostra de maneira inequívoca o caráter eurocêntrico do modelo escolar brasileiro.

Para o devido cumprimento desta lei, em 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, a lei 11.645/08 alterou a redação do artigo 26-A da LDB acrescentando a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas. Estas exigências legais foram reafirmadas pelo parecer que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica em 2010.[1]

A importância do ensino da cultura afro-brasileira e africana para a formação de uma sociedade democrática, que de fato valoriza e respeita as diferentes tradições que ajudaram a formar o país pode ser percebida no seguinte excerto do documento de 2004:

> O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnicoracial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura

[1] No artigo 14 do capítulo II incluído no título V que trata da Formação Básica Comum e da Parte Diversificada lemos no § 1º: *Integram a base comum nacional*: c) *o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena.* Ver o site http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=15074. Acesso em 28 nov. 2015.

> nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublinhar que tais políticas têm, também, como meta o direito dos negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2004, p. 10-11).

Apesar da força de lei desses documentos e do esforço da comunidade afro-brasileira para que este importante marco legal não se torne letra morta, ainda temos muito caminho a percorrer para que o ensino desses conteúdos seja uma realidade em nossas escolas.

Esta constatação nos levou as seguintes interrogações: por que uma lei federal pode ser descumprida sem maiores consequências? Que contribuição eu, como professor e pesquisador da educação, poderia oferecer para que a lei 10.639/03 seja efetivamente cumprida? Estas foram algumas das questões que inspiraram este trabalho.

Refletindo sobre o caráter eurocêntrico das escolas brasileiras, que se manteve intacto ao longo do século XX e início do século XXI, apesar da aplicação, neste período, de diferentes políticas educacionais com as mais diversas orientações teóricas, decidimos investigar alguns dos principais pensadores da educação do país para compreender como eles avaliaram a contribuição da cultura afro-brasileira e africana em seus debates sobre os modelos educacionais que foram debatidos e implementados na nação.

Esta crítica, dado o exposto acima, não poderia ser feita a partir de referenciais teóricos europeus. Somente uma perspectiva teórica alternativa pode, de fato, superar o paradigma eurocêntrico – o que não significa, evidentemente, rejeitar as valiosas contribuições da cultura europeia na formação da nossa nacionalidade – vigente em nosso sistema de ensino. A partir destas considerações surgiu esta tese de doutorado: **Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro** cuja estrutura descrevemos a seguir.

No primeiro capítulo apresentamos a filosofia afrocêntrica – elaborada na década de 80 do século passado por Molefi Kete Asante – e mostramos sua importância para compreendermos os desafios que estão colocados no processo de construir no país uma educação que de fato contemple a pluralidade cultural da nação. Para realizar esta tarefa começamos definindo esta filosofia que pretende reorientar os africanos continentais e da diáspora em direção à visão de mundo africana rejeitando, assim, as influências da perspectiva eurocêntrica. Na segunda seção refletimos sobre o conceito de cultura e explicitamos as relações entre este conceito e o de educação. Em seguida, tratamos das origens africanas da filosofia grega, do branqueamento dos antigos egípcios, além de mostrar que os gregos, que são considerados como antepassados dos atuais europeus foram buscar conhecimento, ou seja, se educar no continente africano. Este fato, que foi muito bem pesquisado pelo intelectual senegalês Cheikh Anta Diop, coloca em xeque um dos mitos fundadores mais poderosos da civilização ocidental. Na quarta seção analisamos o complexo fenômeno do eurocentrismo. Por fim, mostramos de que maneira este fenômeno moldou o pensamento educacional europeu, visto que este influenciou – e ainda influencia – decisivamente a formação dos modelos educacionais brasileiros.

No segundo capítulo apresentamos algumas das ideias que orientaram a construção dos modelos escolares do país após a abolição da escravidão e a proclamação da República. Pretendemos oferecer uma resposta satisfatória para a seguinte questão: o projeto educacional desenvolvido pelas elites brasileiras, na virada do século XIX para o XX, atendia às necessidades dos afro-brasileiros? Para tanto, na primeira seção tratamos da política de branqueamento da nação que dominou a primeira metade do século passado. Em seguida analisamos o eurocentrismo do projeto educacional desenvolvido pelo político e advogado Rui Barbosa. Na terceira seção avaliamos criticamente o projeto educacional eurocêntrico do literato, escritor e grande representante da intelectualidade brasileira José Veríssimo. Na última seção apresentamos a visão afrocentrada de Manuel Querino sobre a formação da nacionalidade brasileira bem como a resposta dos afro-brasileiros – consagrada em jornais do período – ao modelo educacional concebido pelas elites brasileiras de ascendência europeia.

No terceiro capítulo mostramos que o processo de universalização do acesso à educação pública, promovido por dois dos principais defensores da Escola Nova, foi acompanhado de um completo repúdio da cultura afro-brasileira e africana, ou seja,

do ser africano nesta instituição. Para sustentarmos nossa posição, veremos, na primeira seção, que o movimento eugênico foi muito atuante no Brasil nas primeiras décadas do século passado e influenciou de modo decisivo o movimento renovador. Na segunda seção, avaliamos criticamente a eugenia e o eurocentrismo presentes no pensamento de Fernando de Azevedo. Em seguida analisamos – também de modo crítico – o silêncio de Anísio Teixeira sobre as políticas eugenistas na educação bem como o seu projeto educacional eurocêntrico. Na quarta seção apresentamos as vozes afro-brasileiras que se insurgiram contra este modelo educacional. Veremos as propostas educacionais da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro. Na última seção apresentamos a contribuição de Antonio da Silva Mello que, ao invés de abraçar a eugenia, o racismo e o eurocentrismo dominantes na elite intelectual do país, valorizou a contribuição dos africanos e afro-brasileiros para a civilização e a sociedade brasileira.

No quarto capítulo veremos que dois dos principais críticos do modelo educacional erigido durante a prevalência do ideário escola novista não superaram o eurocentrismo que orientou a construção deste bem como não rejeitaram, em seus trabalhos, os valores eugênicos que sustentavam este modelo escolar. Para demonstrarmos nossa posição refletimos, na primeira seção, sobre os limites da crítica de Paulo Freire à educação bancária e em seguida sobre o eurocentrismo subjacente à sua pedagogia do oprimido. Na terceira seção avaliamos criticamente o eurocentrismo presente no projeto educacional de Darcy Ribeiro bem como a sua defesa da política de branqueamento. Na quarta seção apresentamos a filosofia quilombista de Abdias do Nascimento e o modelo escolar decorrente desta perspectiva teórica. A filosofia nascimentista, como veremos, é um importante instrumento teórico para a construção de uma sociedade que preza a interculturalidade. Na última seção analisamos a Pedagogia Interétnica, proposta pelo sociólogo Manoel de Almeida Cruz, que pretende ser uma alternativa científica para a superação do racismo na sociedade brasileira.

No quinto capítulo procuramos responder à seguinte questão: a escola pública pode oferecer uma educação que atenda às necessidades dos afro-brasileiros? Para tanto, na primeira seção, nos serviremos das reflexões de Marimba Ani sobre o papel do desejo de poder na cultura europeia, sua relação com a educação e da inovadora definição de poder de Wade Nobles. Em seguida, tendo como referência as reflexões de Charles Mills, analisaremos o complexo fenômeno político da

supremacia branca global. Estas reflexões são importantes, pois nos permitem compreender adequadamente a nossa realidade, ou seja, que o racismo, o eurocentrismo, e a supremacia branca são realidades permanentes na sociedade brasileira – e por consequência nos modelos escolares gerados por esta. Na segunda seção mostraremos a necessidade e a importância da Educação Quilombista para que os afro-brasileiros transmitam de geração para geração suas crenças, costumes, hábitos, conhecimentos e valores e para que a nação brasileira se transforme, de fato, em uma sociedade que valorize e respeite as tradições africanas e afro-brasileiras. Por fim, dado que ainda não existem modelos educacionais quilombistas e a maioria dos afrodescendentes estudam em escolas públicas – e estas têm por objetivo desvalorizar e destruir a cultura africana e afro-brasileira a fim de manter o poder e a hegemonia dos eurodescendentes – investigamos que trabalho pode ser feito em relação aos afro-brasileiros que estudam na escola pública e apresentamos os desafios colocados para o desenvolvimento da Educação Quilombista.

Capítulo 1
Afrocentricidade e Educação

O segredo que os europeus descobriram cedo em sua história é que a cultura carrega regras para o pensamento, e que se for possível a eles impor sua cultura sobre suas vítimas a criatividade de sua visão fica limitada, destruindo sua habilidade de agir com vontade, intenção e em função de seu próprio interesse. A verdade é que todos nós somos "intelectuais", potenciais visionários.

Marimba Ani

1.1. Afrocentricidade

A hegemonia europeia dos últimos quinhentos anos fez com que a Europa impusesse seu paradigma civilizatório a toda humanidade. Esta imposição traz como consequência, para os povos influenciados por este paradigma, uma distorção de sua de identidade, visto que se percebem através dos olhos do dominador. Para escapar desta deformação, que ajuda a perpetuar a opressão de que são vítimas, um conjunto de intelectuais africanos – continentais e da diáspora – inspirados principalmente nos trabalhos do intelectual senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986), desenvolveram uma posição epistemológica que recoloca os africanos como agentes do seu processo histórico. Esta perspectiva é denominada afrocentricidade.

Molefi Kete Asante (1942-), um dos principais articuladores deste paradigma, o define da seguinte forma:

> A ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. Começamos com a visão de que *a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre a sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos*[2] (ASANTE, 2009a, pag. 93).

[2] Os itálicos são do original.

O domínio político, cultural, tecnológico europeu dos últimos cinco séculos levou os povos africanos, indígenas e asiáticos a interiorizar a ideologia que afirma que humanidade e a civilização tiveram origem e se desenvolveram na Europa. O corolário desta é que a história africana, asiática e indígena não são dignas de nota. Uma proposta afrocêntrica, então, deve "centrar", reorientar os africanos. É necessário colocar em xeque esta crença, ideologia, paradigma para que o africano possa desenvolver uma identidade positiva e assumir o controle – agência – de suas vidas. A crítica também deve ser feita porque, como veremos na terceira e quarta seções deste capítulo, o eurocentrismo está apoiado em um conjunto de falsidades e contradições.

Molefi Asante desenvolveu esta perspectiva teórica em um conjunto de obras, a saber: *Afrocentricity: The Theory of Social Change* (1980, 2004), *The Afrocentric Idea* (1987) e *Kemet, Afrocentricity and Knowledge* (1990). Asante, obviamente, não foi o primeiro intelectual de ascendência africana a criticar o eurocentrismo e desenvolver o pensamento afrocentrado. Podemos mencionar autores como o nigeriano Olaudah Equiano (1745-1797), a escritora e poetisa etíope Phillis Whetley (1753-1784), que impressionou Voltaire (1694-1778), Benjamin Franklin (1706-1790) e George Washington (1732-1799) (NASCIMENTO e FINCH III, 2008 p. 42), o abolicionista ganense Ottobah Cugoano (1757-1791), o educador e diplomata afro-americano Edward Wilmot Blyden (1832-1912), o antropólogo haitiano Anténor Firmin (1850-1911) que em 1885 publicou a obra *De l'égalité des races humaines : anthropologie positive* em resposta ao ensaio de Gobineau, e os intelectuais afro-brasileiros Manuel Querino (1854-1923), Abdias do Nascimento (1914-2011) e Lélia Gonzalez (1935-1994) que foram grandes críticos deste traço cultural que faz os europeus se conceberem como modelo para todos os seres humanos. No entanto, o conceito de afrocentricidade foi desenvolvido apenas nas décadas finais do século XX por Asante (NASCIMENTO e FINCH III, 2009 p. 38 e MAZAMA, 2009 p. 111). Ama Mazama coloca este tema da seguinte maneira:

> Não é raro ouvir ou ler que a afrocentricidade é anterior à publicação do primeiro livro de Molefi K. Asante sobre o tema. Qualquer pessoa sob o sol que teve algo a dizer sobre o povo africano, é então, informalmente rotulada de afrocêntrica, desde David Walker até Kwame N'Krumah. Não obstante, é muito fácil entender por que essa posição (em geral resultante de inveja profissional) está equivocada uma vez que identifica corretamente o princípio organizador da afrocentricidade. É simplesmente inverídico que algum pensador antes de Molefi K. Asante tenha elaborado e sistematizado uma abordagem intelectual baseada na centralidade da experiência

> africana, ou seja, na afrocentricidade. Decerto encontramos em intelectuais precedentes a afirmativa de que a experiência africana é diferente da europeia e deve ser vista como tal – da insistência de Blyden na infusão do currículo com informações sobre a história e cultura africanas à ênfase de Marcus Garvey na necessidade de olhar o mundo através de "nossos próprios óculos". Igualmente, o apelo de Du Bois por uma "universidade negra" para interpretar os fenômenos africanos e afro-americanos segui esta mesma linha. Entretanto é a Molefi K. Asante que devemos a transformação da relevância epistemológica africana em um princípio científico operacional, da mesma que devemos a Cheikh Anta Diop (1991) a transformação da negritude dos antigos egípcios num princípio operacional científico (MAZAMA, 2009, p.117-118).

A afrocentricidade tem os seus antecedentes históricos e não se desenvolveu no vácuo (MAZAMA, 2009 p.118). O próprio Asante, na introdução de sua obra *Afrocentricity*, sustenta que a afrocentricidade é tributária da filosofia de Marcus Garvey (1887-1940), do movimento da Negritude, da filosofia Kawaida[3], da historiografia de Diop e do pensamento de intelectual martinicano Frantz Fanon (1925-1961). Molefi Asante também desenvolveu na Universidade de Temple, na qual leciona ainda hoje, o primeiro programa de doutorado em estudos afro-estadunidenses. Nela trabalha com pesquisadores renomados como: Ama Mazama, Abu Abarry, Clement Tseholane Keto, Kariamu Welsh-Asante e Terry Kersaw. Outros intelectuais de renome também deram suporte ao desenvolvimento deste paradigma. Entre eles destacamos: Marimba Ani, Wade Nobles (1932-), Na'im Akbar (1944-), Yoseph Ben-Jochannan (1918-2015), Charles Finch III, Runoko Rashidi (1954-), Asa Hilliard III (1933-2007), Jacob Carruthers (1930-2004), John Henrik Clarke, Theophille Obenga (1936-), Ivan Van Sertima (1935-2009), Maulana Ron Karenga (1941-), Mwalimu Shujaa e Abdias do Nascimento.

Para desenvolver este paradigma centrado na experiência africana a fim de reorientar cultural, social e politicamente os africanos os intelectuais afrocentristas trabalham a partir dos seguintes postulados:

> 1. A humanidade começou na África e todos os subgrupos ou variedades humanas contemporâneos, isto é "raças", são ramificações da árvore genealógica na África [...].
> 2. Dada a premissa acima, os caucasianos são os descendentes de africanos que migraram para a Europa há cerca de cinquenta mil anos e,

[3] A filosofia Kawaida foi idealizada pelo pensador afro-americano Maulana Ron Karenga. Ela é inspirada nos *Nguzo Saba* os sete princípios da ética africana, a saber: 1.Centralidade da comunidade; 2. Respeito pela tradição; 3. Alto nível de espiritualidade e preocupação ética; 4. Harmonia com a natureza; 5. A sociabilidade do indivíduo; 6. Veneração dos ancestrais e 7. Unidade do ser.

> com a renovação da Idade do Gelo há quarenta mil anos sofreram alterações fenotípicas que os fizeram perder o pigmento e embranquecer.
> 3. A cultura humana, como a própria humanidade, começa na África e atinge seu mais alto estágio, isto é, civilização, primeiro na África.
> 4. A civilização moderna se origina no nordeste da África, nas terras chamadas Ta-Seti e Kemet, mais tarde denominadas Núbia e Egito, entre aproximadamente seis mil e treze mil anos atrás.
> 5. O judaísmo e o cristianismo são, ambos, correntes de religiosidade humana que emanam do vale do rio Nilo nos sentidos conceitual, simbólico, de doutrina e de organização.
> 6. A civilização greco-romana foi um entre muitos subprodutos da civilização do vale do rio Nilo, isto é, do Egito e da Etiópia.
> 7. A ciência e a tecnologia ocidentais, assim como a religião originaram-se na África.
> 8. Houve uma série de viagens pré-colombianas da África até as Américas que se iniciaram aproximadamente em 1200 a.C. e continuaram até ao menos 1400.d.C.(FINCH III, 2009, p. 174-75).

O primeiro postulado vem sendo reiteradamente confirmado pela ciência moderna. O pensador Cheikh Anta Diop está entre os responsáveis pela consolidação deste princípio (NASCIMENTO e FINCH III, 2009 p. 77-79). Se a humanidade surgiu na África segue-se logicamente que os diferentes subgrupos humanos descendem dos africanos. Os proponentes de teses racistas sofreram um duro golpe no século XX, mas, mesmo assim, pretendem salvar a já combalida ideia da superioridade europeia.[4]

Dada a validade do primeiro axioma é de se esperar que a civilização – sistemas religiosos, filosofia, formas avançadas de governo e de convivência social, a cultura enquanto tal – tenham surgido no continente africano. As pesquisas científicas mostram que o antigo Egito e a Núbia foram uma das primeiras civilizações humanas e estas influenciaram de maneira decisiva todo o mundo antigo. Novamente Cheikh Diop teve um papel decisivo na consolidação deste postulado.[5]

Se a África é o berço da humanidade e da civilização e se este continente foi a fonte na qual as outras civilizações, incluindo a europeia, beberam para se desenvolverem podemos perceber o quão frágeis, falsas e desonestas são algumas das teses eurocêntricas. Por este motivo "teses" como – a incivilidade do africano, a Europa como berço da civilização, a separação do Egito do continente africano, a origem miraculosa da civilização europeia, a racionalidade como produto original do ocidente, os europeus civilizaram os africanos – foram rejeitadas pelos afrocentristas

---

[4] Diop, no capítulo II de *Civilization or Barbarism: An Authentic Antropology*, mostrou o esforço dos cientistas para tentar refutar a tese monogenista da origem do ser humano apelando a teses poligenistas.

[5] Ver a obra do autor *The African Origin of Civilization: Myth or Reality?* para uma boa discussão do tema.

e não orientam seus os estudos e pesquisas sobre continente responsável pelas primeiras civilizações.[6] Tampouco os pensadores europeus que não se enquadrarem no paradigma afrocêntrico devem servir como referência nos estudos das sociedades africanas.

Quanto ao último postulado, devemos principalmente aos trabalhos do professor Ivan Van Sertima. Em sua obra clássica *They Came Before Columbus* o autor mostrou que os africanos viajavam para a hoje chamada América bem antes que o primeiro europeu chegasse ao continente. Este fato redireciona o nosso conhecimento sobre a história dos africanos nas Américas[7], pois esta não começa com a *maafa*[8] da escravidão.

Pelos pressupostos e reflexões apresentados acima os pensadores afrocêntricos entendem que é perfeitamente possível, e necessário, aos africanos se perceberem como agentes de sua história e a partir de então agir em função de seus próprios interesses, pois está evidente que a história e cultura do continente africano não são dependentes da história da Europa e de sua avaliação sobre a África. Aliás, os pensadores eurocêntricos, como veremos adiante, têm se esforçado desde o século XIX para apagar o débito que a civilização europeia tem com as civilizações africanas.

Voltando à análise da definição de afrocentricidade, entre as características básicas para o desenvolvimento desta perspectiva se encontram: “o conceito de agência, interesse pela localização psicológica, defesa dos elementos culturais africanos, compromisso com o refinamento léxico e compromisso com uma nova narrativa da história da África”. (ASANTE, 2009, p. 94, 95-6). Vejamos o primeiro deles nas palavras de Asante:

> Um agente, em nossos termos, é um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Já a *agência* é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana. Em uma situação de falta de liberdade, opressão e repressão racial, a ideia ativa no interior do conceito de agente assume posição de destaque. Qual o significado prático disso no contexto da afrocentricidade? Quando consideramos questões de lugar, situação, contexto e ocasião que envolvam participantes africanos, é importante observar o conceito de agência em oposição ao de *desagência*. Dizemos que se encontra em desagência em qualquer situação na qual o africano

[6] Estas ideias serão avaliadas detalhadamente nas seções 1.3 e 1.4.

[7] Ver também a obra de David Imhotep: *The First Americans Were Africans: Documented Evidence*, Bloomington, Author House, 2011.

[8] Palavra de origem kiswahili que significa holocausto africano, desastre, grande tragédia. Ver Marimba Ani *Yurugu: An African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavio*r.

> seja descartado como ator ou protagonista em seu próprio mundo. Estou fundamentalmente comprometido com a noção de que os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos e sociais. O que se pode analisar em qualquer discurso intelectual é se os africanos são agentes fortes ou fracos. Quando ela não existe, temos a condição de marginalidade – e sua pior forma é ser marginal na sua própria história (ASANTE, 2009a, p. 94-95).

Além do que dissemos acima, o conceito de agência também é de fundamental importância porque a partir dele podemos investigar, a título de exemplo, a agência dos afro-brasileiros nas questões relevantes de nossa sociedade retirando-os assim da condição de marginalidade em sua própria história. Por exemplo, durante o debate da elite brasileira no final do século XIX e início do século XX sobre o branqueamento da nação qual era a posição dos afro-brasileiros? Eles concordavam com o processo? Discordavam? Como eles reagiram? De que maneira influenciaram na discussão? Como eles concebiam o papel da educação pública? Elas atendiam seus interesses? Praticamente não sabemos como responder estas questões o que revela o caráter eurocêntrico, ou seja, antiafricano da sociedade brasileira.[9]

O interesse pela localização psicológica é imprescindível para Asante, pois por meio dela é possível verificar a perspectiva que orienta o trabalho de qualquer pesquisador. Podemos avaliar se uma pessoa está localizada em uma posição central em relação ao mundo africano pelo modo como ela se relaciona com a informação africana. Se ela se refere aos africanos como “outros”, percebemos que os vê diferente de si mesma. (ASANTE, 2009a, p. 96). Observemos o seguinte exemplo fornecido pelo autor:

> Por exemplo, não havia quase nenhuma possibilidade de um médico branco do sul diagnosticar correta e adequadamente os pacientes africanos durante a escravidão. Médicos estavam pobremente localizados para elaborar uma conclusão correta do que viam. Em seu penetrante estudo afrocêntrico *Slavery and Medicine*, Katherine Bankole examinou a medicina escrava somente para mostrar que os médicos que atendiam os africanos eram tão influenciados pelo sistema de supremacismo branco que viam todas as doenças africanas no contexto da superioridade branca e inferioridade negra [...].
>
> Os pressupostos que faziam os médicos diagnosticarem os africanos equivocadamente eram baseados em suas atitudes sobre a escravidão. Como africanos poderiam querer algo além da escravidão? Assim, qualquer africano que fugia do trabalho forçado deveria sofrer de uma forma particular de *drapetomania*[10], o desejo de deixar esta modalidade de trabalho. Se um africano mostrasse desgosto pela escravidão, pelo capataz ou pelo senhor, ele ou ela era diagnosticado como tendo *rascality*, uma

[9] No segundo capítulo e terceiro capítulo desta tese discutiremos de maneira detalhada o projeto de branqueamento da nação brasileira bem como o papel da escola pública neste processo.
[10] Os itálicos são do original.

> doença de africanos que são irritados pelo seu ambiente (ASANTE, 2002, p.8).[11]

Para Asante, assim como para os afrocentristas, uma perspectiva que marginalize os africanos em sua história é inaceitável. Com que autoridade, os médicos analisados por Bankole, pressupunham que os africanos têm como seu estado natural a escravidão? Por este motivo é importante identificar a localização psicológica do autor, pesquisador, intelectual que pretende trabalhar com os dados da experiência africana, pois assim saberemos de que local parte o seu discurso e se eles têm compromisso ou não com a agência dos povos oriundos da África. Vejamos, por exemplo, Enrique Dussel que em seu texto, *Europa, Modernidade e Eurocentrismo* escreve o seguinte sobre o Egito e o continente africano: "[...] a África (o Egito) são culturas mais desenvolvidas, e os gregos clássicos têm consciência disso. A Ásia e a África não são "bárbaras" ainda que não sejam plenamente humanas". (p. 25). Para fundamentar uma afirmação tão forte de que a *África não é plenamente humana* o autor recorre apenas a Aristóteles.[12] Nenhuma fonte africana é utilizada para sustentar asserção tão extrema, além de deixar subentendido que os gregos eram plenamente humanos, portanto capacitados para realizar esta avaliação. Este caso reforça os motivos da insistência dos pensadores afrocêntricos em identificar a localização psicológica dos pesquisadores da informação sobre a África. Embora Dussel seja um crítico do eurocentrismo, sua localização psicológica fez com que achasse natural avaliar as culturas africanas a partir de pressupostos exteriores a ela.

Isto nos leva à defesa dos elementos culturais africanos. Asante sustenta que o racismo predominante nos últimos séculos fez com que os mais variados autores desprezassem as criações africanas fossem elas na música, na arte, na dança ou na ciência a ponto de considerá-las algo distinto do restante da humanidade (ASANTE, 2009a, p. 97).

Por esta razão, o afrocentrista pretende proteger e defender os valores e elementos culturais do continente tendo em vista um projeto de humanidade que de fato respeite o modo ser africano. Para realizar esta empreitada Asante afirma que devem-se usar todos os elementos linguísticos, psicológicos, sociológicos e

---

[11] As traduções realizadas neste trabalho foram feitas pelo autor.

[12] Veremos na seção 1.3 que Aristóteles reverenciava a civilização egípcia. Sua posição extremada a respeito da África parece mais um indício do chauvinismo grego.

filosóficos visando uma autêntica compreensão das características culturais africanas (ASANTE, 2009a, p. 97).

Também é importante o compromisso com o refinamento léxico. Asante justifica a pertinência deste elemento da seguinte forma:

> Tipicamente, o afrocentrista deseja saber se a linguagem usada em um texto é baseada na ideia dos africanos como sujeitos, isto é, se o escritor tem alguma compreensão da natureza da realidade africana. Por exemplo, quando um inglês ou um norte-americano chama uma casa africana de "choupana", está deturpando a realidade. O afrocentrista aborda a questão do espaço de moradia dos africanos do ponto de vista da realidade africana. A ideia de casa na língua inglesa faz presumir um prédio moderno, com cozinha, banheiro e áreas de recreação, mas o conceito africano é diferente. [...] Portanto, é importante que ao avaliar as ideias culturais africanas, a pessoa preste muita atenção ao tipo de linguagem que está sendo usado. No caso dos domicílios africanos, deve-se primeiro perguntar o nome que eles próprios atribuem ao lugar em que dormem. Essa é a única forma de evitar o uso de termos negativos como choupana para se referir aos lugares em que vivem os africanos (ASANTE, 2009a, p.98-99).

No exemplo aduzido por Asante, o pensador mostra um conceito aparentemente simples e desinteressado como o de *choupana* pode estar impregnado de equívocos. Outros termos normalmente utilizados para tratar de fenômenos relacionados aos afro-brasileiros e africanos tais como *minoria, tribo* e *primitivo* – a título de exemplo – também ilustram a necessidade do compromisso com o refinamento léxico. É comum no Brasil os afro-brasileiros serem considerados como minorias. Dada a óbvia contradição – os afro-brasileiros de acordo com o IBGE são a maioria da população – costuma-se argumentar que minoria é um conceito sociológico relacionado com as estruturas de poder da qual os afro-brasileiros se encontram sub-representados. Apesar de a argumentação fazer sentido este conceito os desumaniza, visto que não leva em consideração os aspectos culturais deste povo. O mesmo pode ser dito dos conceitos de tribo e primitivo. É recorrente a caracterização dos povos que habitam o continente africano como seres que vivem em tribos querendo dizer com isso ausência de organização social sofisticada. Seriam estes primitivos, ou seja, vivendo em um estágio civilizacional inferior ao dos europeus. Não é demais lembrar que o filósofo e sociólogo francês Lucien Lévy-Bruhl[13] (1857-1931) em sua obra *A Mentalidade Primitiva* sustentou que os africanos – um dos povos primitivos – possuíam mentalidade pré-lógica, dito de outro modo seriam indiferentes ao princípio de não contradição.

[13] O autor antes de morrer reconsiderou esta tese que julgou ser mal fundamentada.

Wade Nobles analisa este fenômeno apontado por Asante e o caracteriza como “erro transubstantivo”. Este consiste em tomar um fenômeno ou conceito similar entre culturas e avaliá-lo a partir de uma perspectiva alheia à cultura que o produz. Vejamos como o autor trata esta questão:

> Quando uma orientação cultural, ou mais precisamente o “sistema de crenças” de uma cultura como visto e definido pelas pessoas desta cultura é traduzido ou transformado numa orientação cultural ou sistema de crenças de outra cultura como visto e definido pelas pessoas da segunda cultura ocorre um ato de transubstanciação. À medida que a compreensão da visão de mundo de um povo interpretada em seus significados, sentimentos, definições valores é perdida ou distorcida na tradução da compreensão destes significados, definições e sentimentos pertencentes a outro povo temos o erro transubstantivo. Quando um cientista ou pesquisador não respeita a integridade da perspectiva cultural de um povo ele tende a ser vítima do erro acima mencionado […] (NOBLES, 1985, posição 406)[14]

Podemos observar este fenômeno quando pesquisadores, de um modo geral, de orientação eurocêntrica tendem a caracterizar as religiões de matriz africana de *culto* ou mesmo negar que estas sejam, de fato, religiões[15], visto que não se enquadram nos parâmetros culturais estabelecidos pela Europa. Embora esta tradição exemplifique de maneira inequívoca o conceito apresentado por Nobles, é importante ressaltar que qualquer grupo cultural está sujeito a cometer este engano.

Por fim, os afrocentristas estão definitivamente comprometidos com uma nova narrativa da História da África, visto que o estudo da história do continente africano nos últimos séculos foi marcado pelo eurocentrismo dos estudiosos que transformaram seus preconceitos em verdades absolutas.

Para escapar desta visão de mundo que marginaliza os africanos em sua história é preciso voltar às civilizações clássicas africanas. É fundamental buscarmos nossas origens em nossos modelos civilizacionais a fim de compreendermos que a identidade cultural africana deve ser definida a partir de sua língua, história e cultura e não, obviamente, por oposição ou reação à identidade construída pelos europeus.

---

[14] Utilizamos uma edição Kindle da obra *Africanity and the Black Family the development of a theoretical model*.de Nobles. A versão que utilizei não indica páginas. Ela indica apenas a posição. Esta, entretanto, pode variar dependendo da fonte utilizada. Como ainda não há uma orientação clara quanto a maneira correta de citar e-books optamos por indicar a posição em que se encontra a passagem.

[15] Em decisão proferida em 28/04/2014 o juiz federal do Rio de janeiro Eugênio Rosa de Araújo proferiu uma sentença argumentando que o candomblé e umbanda não poderiam ser consideradas religiões por não possuírem um texto base como o Alcorão e a Bíblia, não terem estrutura hierárquica e um Deus a ser venerado devendo, portanto ser caracterizados como cultos. Devido a repercussão negativa da decisão o juiz reconsiderou a decisão e proclamou que o candomblé e a umbanda são religiões (sic).

Sabemos que uma das formas de dominar um grupo cultural é destruir a sua história e sua memória. Neste sentido, a exortação de Cheikh Anta Diop, ainda é bastante atual:

> O antigo Egito era uma civilização negra. A história dos negros africanos permanecerá suspensa no ar e não poderá ser escrita corretamente até os historiadores ousarem conectá-la com a história do Egito. Em particular, o estudo das linguagens, instituições, não pode ser tratado adequadamente; em uma palavra, será impossível construir humanidades africanas, um corpo de ciências africanas, enquanto esta relação não for legitimada. O historiador africano que evade o problema do Egito não é modesto, nem objetivo, nem sereno; ele é ignorante, covarde e neurótico. Imagine, se você pode, na confortável posição de historiador que vai escrever a história da Europa não se referir a antiguidade greco-latina e tentar passar este estudo como se tivesse caráter científico. (DIOP, 1974 p. xiv).

O renascimento cultural africano somente estará completo quando formos capazes de construir um corpo de conhecimentos que articule nossas experiências presentes com as das clássicas civilizações do continente. Este renascimento, entretanto, não será possível se não cuidarmos da educação de nossas crianças e jovens. Assim, é preciso ter clareza das relações existentes entre educação e cultura, visto que como bem define Asante: “1. Educação é fundamentalmente um fenômeno social cujo propósito e socializar o aprendiz; enviar uma criança para escola é prepara-la para tomar parte de um grupo social.” (ASANTE, 1991, p. 170). Os afro-brasileiros historicamente têm sido preparados para tomar parte de qual grupo social? Isto nos leva a sua segunda proposição: “2. Escolas são reflexos da sociedade que as desenvolve (isto é, uma sociedade dominada pelo supremacismo branco desenvolverá um sistema educacional baseado na supremacia branca)” (ASANTE, 1991, p. 170). Existem inúmeros trabalhos documentando o racismo no cotidiano escolar brasileiro[16] o que não é nenhuma novidade dado o já mencionado caráter eurocêntrico de nossa educação. Utilizaremos – nesta tese – o paradigma afrocêntrico para evidenciar o eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro bem como para oferecer uma alternativa a este modelo educacional que está longe de atender os interesses dos afro-brasileiros.

---

[16] Ver, por exemplo, a dissertação de mestrado de Azoilda Loreto da Trindade *Racismo no cotidiano escolar*, defendida em 1994 *no Instituto de Estudos Avançados em Educação* da Fundação Getúlio Vargas, o livro de Eliane Cavaleiro *Do silencio do lar ao silêncio escolar,* fruto de sua dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da USP e o livro organizado por ela *Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola*, o livro organizado por Anete Abramowicz e Nilma Lino Gomes Educação e raça: perspectivas, políticas e pedagógicas e estéticas e o livro de Jerry Dávila *Diploma de Brancura: Política Social e Racial no Brasil 1917-1945*.

1.2. Cultura e Educação

Em nossa época é muito comum ouvirmos que devemos respeitar todas as culturas, que não existem culturas superiores e inferiores, mas apenas culturas diferentes e que estes postulados são importantes para a construção de uma sociedade e uma educação verdadeiramente intercultural.[17]

Entretanto, o que é cultura? De que maneira este conceito pode ser definido? Cheikh Anta Diop postulou, em sua obra já clássica *The Cultural Unity of Black Africa*[18], que para compreendermos adequadamente o desenvolvimento histórico do ser humano – e por consequência – seus profundos traços culturais devemos admitir que a espécie humana evoluiu a partir de dois "berços" distintos: *o Berço Meriodional* ou *do Sul* e o *Berço do Norte*.

Esta teoria de Diop, que ficou conhecida como a *Teoria das duas Origens*[19], tem como um de seus princípios a ideia de que o meio ambiente representa uma importante influência na formação da cultura. O pensador sustentou que se os povos originais estiveram submetidos a um longo período de isolamento as condições específicas da vida e o clima moldaram a cultura destes de forma duradoura. O autor enunciou este princípio no prefácio de seu trabalho:

> Neste sentido, existiram desde o começo, antes dos sucessivos contatos entre as pessoas e nações, antes da época de influências recíprocas, certas diferenças relativas não essenciais entre os povos. Estas diferenças estiveram relacionadas com o clima e com as condições específicas da vida. Os povos que viveram por um longo período de tempo em seu lugar de origem foram moldados por este ambiente de uma forma duradoura (DIOP, 1989, p. 3).

A ideia de que o ambiente influencia o desenvolvimento da personalidade humana não é nova. Vulindlela Wobogo (1938-) em sua recente obra *Cold Wind From The North* avalia que devemos ter cuidado para não tomarmos o ambiente como a única

---

[17] Neste trabalho, a interculturalidade será compreendida como uma disposição que estimula a criação de processos democráticos de interação entre os diferentes grupos culturais. Ver por exemplo, a obra, publicada em 2014 pela Edições Afrontamento, *Interculturalidade, Educação, Encontro de Pessoas e Povos* organizada por Adalberto Dias de Carvalho.

[18] A obra foi publicada primeiramente em francês em 1963 com o título *L'Unité culturelle de l'Afrique Noire* e foi republicada numa versão inglesa – que estamos utilizando – em 1989.

[19] O nome **Two Cradle's Theory** foi dado por Vulindlela Wobogo em seu texto de 1976 Diop's Two Cradle's Theory and Origin of White Racism, *Black Books Bulletin* vol. 4 e desde então se tornou clássico. Traduzimos a palavra "cradle" como "berço" quando estivermos nos referindo às expressões "Southern Cradle" e "Northern Cradle" Quando a palavra estiver relacionada à teoria entendemos que a tradução mais acurada é origem. Embora esta teoria tenha sido expressa de maneira mais detalhada na obra de 1989 ela é um tema recorrente em todos os trabalhos de Diop.

explicação para toda forma de desenvolvimento cultural ou do comportamento humano (WOBOGO, 2011, p. 344). No entanto, o autor argumenta que, de modo geral, o princípio apresentado por Diop reflete uma crença comum. Para exemplificar esta ideia, Wobogo traça uma analogia entre a influência do meio na formação da cultura e na formação do indivíduo: "qualquer adulto é, em grande medida, produto do seu meio ambiente natural ou humano" (WOBOGO, 2011, p. 344).[20]

Para demonstrar a existência destes berços distintos, Diop precisou refutar as teorias eurocêntricas tradicionalmente aceitas de Lewis Morgan (1818-1881), Johan Bachofen (1815-1887) e Friedrich Engels (1820-1895) que pretendiam explicar a evolução das sociedades a partir da tese da *transição universal das sociedades humanas do matriarcado*[21] *para o patriarcado.* Diop mostrou que os autores jamais provaram esta transição. Vejamos suas palavras:

> A primeira crítica importante que pode ser feita à teoria de Bachofen é que ela apresenta uma grande omissão, que não tem sido ressaltada. A demonstração de uma transição universal do matriarcado para o patriarcado só é aceitável cientificamente se for possível provar que esta evolução interna aconteceu com um povo específico. Agora, esta condição nunca foi cumprida nos trabalhos do autor. Nunca foi possível determinar a existência de um período histórico em que gregos e romanos viveram sob o matriarcado (DIOP, 1989, p.21).[22]

Depois de explicitar os equívocos da teoria de Bachofen, o autor criticou o sistema de consanguinidade defendido por Morgan.[23] Com este sistema, Morgan pretendia mostrar a transição do matriarcado para o patriarcado. O antropólogo

---

[20] Para uma análise das teses de Diop ver os capítulos 13 e 14 da obra de Jacob H. Carruthers *Intellectual Warfare*, Third World Press, 1999, o capítulo 4 da obra de Carlos Moore *Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo*, Mazza Edições, 2007, o artigo de Charles S. Finch III *Cheikh Anta Diop Confirmado* no livro organizado por Elisa Larkin Nascimento *Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora*, Selo Negro, 2009 e o livro de Vulindlela Wobogo, *Cold Wind From the North: The Prehistoric European Origin of Racism Explained by Diop's Two Cradle's Theory*, Books on Demand, 2011. Sobre o tópico em questão Carlos Moore escreve: *teria Diop uma visão reducionista, esquemática e estreita, que privilegia os argumentos climáticos para explicar os grandes fenômenos de diferenciação cultural dos povos? Suas teses têm sido acusadas disso. Mesmo assim, existem convergências demais entre os pontos essenciais sustentados por Weber, Bacheler e Williams para que a teoria dos "berços civilizatórios matriciais" possa ser descartada sem violentar aqueles fatos históricos que, por alguma razão, continuam desprezados pela maioria dos estudos acadêmicos* (p.156). As aspas são do original.

[21] A expressão matriarcado não descreve adequadamente o papel da mulher nas civilizações africanas, pois este termo tem uma conotação do poder da mulher sobre os homens. As sociedades africanas não podem ser descritas desta forma. A expressão matrilinear descreve melhor as sociedades africanas e o conceito empregado por Diop que o utiliza como descendência em relação à mulher.

[22] Diop analisou as teorias de Bachofen a partir, principalmente, da obra *Du Règne de la Mere au Patriarcat* organizada por Adrien Turel (1890-1957).

[23] A obra analisada por Diop é *Systems of Consanguinity and Affinity of the Human Family* de1871.

norte-americano utilizou como referência para suas teses o estudo que desenvolveu entre os povos iroqueses do estado de Nova Iorque. Diop endereçou ao autor as seguintes objeções:

> Na teoria de Morgan, nós chamaremos a atenção para duas ideias que são a base de seu sistema.
>
> De um lado, os sistemas de consanguinidade que lhe permitiam reconstituir a história da família não correspondem a interpretação que ele ofereceu; ela reflete pura e simplesmente as relações sociais das pessoas que estavam em vigor.
>
> De outro lado (...) ele não foi capaz de estabelecer a conexão lógica na consanguinidade que permite a transição do matriarcado para o patriarcado, e a afirmação da universalidade do processo que leva de um ao outro (DIOP, 1989, p.36).

Tendo refutado Morgan e Bachofen, Diop mostrou que Engels, em sua obra *A origem da família da propriedade privada e do estado*, se baseava na visão destes pensadores para elaborar sua teoria. A crítica a Engels foi elaborada da seguinte maneira:

> Nos capítulos seguintes veremos que deve-se distinguir a evolução de um povo particular sob a influência de fatores externos muda seu sistema de consanguinidade sem mudar suas condições materiais de vida. Nesta citação de Engels veremos que o processo em questão é meramente postulado, mas sua existência não foi demonstrada (DIOP, 1989 p.36-7).

Depois de mostrar que o postulado dos autores era falso, Diop concluiu: “agora que esta demonstração não foi feita, podemos corretamente supor, em vista de tudo o que foi dito antes que a questão de dois sistemas irredutíveis, cada um adaptado ao seu meio ambiente e que nasceram da relação dialética entre que relaciona o homem com a natureza”. (p.36). De acordo com Diop, os traços culturais fundamentais do berço do sul e do berço do norte foram moldados há muito tempo atrás, mais precisamente no Paleolítico Superior, dando origem a formas distintas de vivenciar a humanidade de “ser humano”. Os autores que pretenderam mostrar a superioridade do patriarcado sobre o matriarcado tentaram estabelecer que as civilizações africanas – de características matrilineares – eram inferiores às europeias de características patrilineares. Assim, as sociedades africanas corresponderiam um estágio ultrapassado da humanidade. Por este motivo, as obras dos autores mencionadas são eurocêntricas, visto que utilizam os modelos europeus de sociedade para avaliar as civilizações não europeias.

O próximo passo adotado por Diop consistiu em investigar as clássicas civilizações etíope e egípcia bem como as civilizações de Gana, do Mali, os Achantis, os Bantos para estabelecer a unidade cultural entre os africanos. Estas sociedades representavam para Diop o berço meridional. Tomando as civilizações gregas e romanas, além de Creta, Germânia e Cítia como protótipo das sociedades europeias, o pensador senegalês demonstrou que suas organizações religiosas, sociais políticas e econômicas seguiram caminhos diferentes daquelas do berço meridional devido às influências do meio em que estas sociedades se desenvolveram. O meio ambiente ameno do continente africano favoreceu o desenvolvimento da agricultura, de um papel destacado da mulher na sociedade, da propriedade comum do solo, da cooperação entre os povos, de um ideal paz. Já berço do norte inóspito, frio favoreceu o nomadismo, um ideal de guerra, a xenofobia, o individualismo, a propriedade privada do solo e um papel secundário da mulher na organização social. Observemos, primeiramente, como o autor descreve o berço meridional:

> Em conclusão, o berço meridional, confinado ao continente africano em particular, é caracterizado pela família matriarcal, a criação do estado territorial, em contraste com as cidades-estado arianas, a emancipação da mulher na vida doméstica, a xenofilia, o cosmopolitismo, um tipo de coletivismo social que proporciona tranquilidade com relação ao futuro, solidariedade material de direito para cada indivíduo, o que torna a miséria moral ou material desconhecida até o presente; há pessoas vivendo na pobreza, mas ninguém se sente sozinho e nem abandonado. No domínio moral, mostra um ideal de paz, de justiça, de bondade e otimismo, o que elimina toda noção de culpa ou pecado original na religião ou em instituições metafísicas. O tipo de literatura que prevalece são novelas, fábulas e comédia (DIOP, 1989, p.177).

Vejamos agora a caracterização que Diop fez do berço do norte. É possível perceber a oposição simétrica entre os dois berços:

> O berço do norte, confinado na Grécia e Roma é caracterizado pela família patriarcal, pelas cidades-estado (houve entre estas duas cidades, disse Fustel de Coulanges, algo mais intransitável do que uma montanha); é fácil ver isto no contato com o mundo do sul que os nortistas ampliaram sua concepção de estado, elevando-se a ideia de estado territorial e império. As características particulares destas cidades-estado, fora do qual o homem era um fora da lei, desenvolveu um patriotismo interno, bem como a xenofobia. Individualismo, solidão moral e material, desgosto pela existência, tudo isto é objeto da literatura moderna, a qual mesmo nos aspectos filosóficos não é nada mais do que a expressão da tragédia do modo de vida dos ancestrais arianos, são todos atributos deste berço. Um ideal de guerra, violência, crime e conquistas herdados da vida nômade, têm como consequência sentimento de culpa e pecado original, o que causa

> a elaboração de sistemas religiosos e metafísicos pessimistas, é um atributo especial deste berço (DIOP, 1989 p.177).

Estes traços culturais, de acordo com Diop, estão bem consolidados nos africanos e europeus. Diop postulava a existência de uma unidade cultural entre os africanos e que os modelos das civilizações clássicas africanas podem ser encontrados nas civilizações desenvolvidas em todo continente. Este mesmo raciocínio é válido para os povos europeus.[24]

Apesar da profundidade destes traços, Diop não os considerava imutáveis. Impressionado com o individualismo crescente nos países africanos (CARRUTHERS, 1999) em sua última obra *Civilization or Barbarism: An Authentic Antropology*, Diop fez as seguintes observações: Colocando de outra maneira, todos os traços específicos analisados na *l'Unité Culturelle de l'Afrique Noir* não tem permanência; eles são traços profundos, mas não estão fixados para sempre" (p. 362). Diop considerava que se a natureza e as condições materiais que forjaram estes profundos traços culturais mudarem, estes podem ser remodelados como pode-se perceber pela influência do ocidente nas sociedades africanas.

Embora Diop não tenha definido formalmente o conceito de cultura – em seu último trabalho ele definiu os elementos constituintes da identidade cultural – a definição apresentada pelo professor Wade Nobles nos ajuda a elucidar a noção que está subjacente em seus escritos. Diz Nobles:

> Embora provavelmente não exista uma definição padrão de cultura comumente aceita o mais importante critério ou característica é que cultura é conjunto de crenças e ideias compartilhadas que são simbólicas, sistemáticas, cumulativas e transmitidas de geração para geração. É a construção de um povo. A cultura de um povo é uma vasta estrutura de linguagem, costumes, conhecimento, ideias e valores que providencia a este um projeto geral para de vida e modelos para interpretar a realidade. Como parte da visão de mundo de um povo, valores culturais ajudam a definir, selecionar, criar ou recriar (reformular) o que é considerado bom, valoroso, ou desejável no ambiente social (NOBLES,1985, posição 491).

Em outro texto, *The Infusion of Africa and African-American Content: A Question of Content and Intent* (p. 6) Nobles utiliza uma metáfora que parece muito elucidativa para explicar este conceito: "É importante notar, de fato que nenhum ser humano

[24] As culturas semitas para Diop são resultado do encontro entre o berço meridional e o berço do norte. Embora Diop apresente no seu texto a "Zona de Confluência" na qual trata das civilizações Árabe, Fenícia, Mesopotâmia, Hindu e Bizâncio o autor não estendeu suas investigações aos povos orientais devido à magnitude do projeto e a falta de dados científicos para a empreitada.

existe fora da cultura (...) cultura é para o ser humano o que a água é para o peixe. É o seu total meio ambiente". Podemos depreender desta analogia que não é possível ser humano fora da cultura. Sem sua cultura o ser humano "morre" assim como o peixe morre sem água.

É possível derivar da tese diopiana e do conceito de cultura que existe uma visão de mundo distinta e universal que é característica dos povos africanos. Neste aspecto concordamos com Jacob Carruthers que modifica este princípio para: "existe uma visão de mundo universal e distinta que é característica dos africanos ao redor do mundo" (CARRUTHERS, 1999, p. 21).[25]

A partir da definição exposta acima, que assumiremos neste trabalho, podemos relacionar cultura e educação. Se cultura é o conjunto de crenças e ideias compartilhadas que constroem um povo e são transmitidas de geração para geração podemos, numa primeira aproximação, definir educação como o processo de transmissão da cultura.[26] Educar significa transmitir crenças, valores, hábitos, conhecimentos aos indivíduos para que eles possam viver de maneira adequada em sua sociedade garantindo, assim, a continuidade do seu povo e de sua cultura. Mwalimu Shujaa em seu artigo *Education and Schooling: You Can Have One Without The Other* de modo similar define a prática educacional como "um processo de transmissão de uma geração para a geração seguinte o conhecimento dos valores, estética, crenças espirituais, e todas as coisas que dão singularidade a uma particular orientação cultural" (SHUJAA, 1998, p.15). Shujaa também ressalta que todo grupo cultural deve providenciar este processo de transmissão ou deixará de existir (p.15). O autor afirma que, embora diferentes, os conceitos de educação e

---

[25] A intelectual amefricana Lélia Gonzales cunhou o conceito de amefricanidade para nos auxiliar a compreender a realidade dos africanos nas Américas. Em suas palavras: a*s implicações políticas e culturais da categoria de* ***Amefricanidade*** *são de fato democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta:* ***A AMÉRICA*** *e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de* ***Amefricanidade*** *incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada [...].*

Seu valor metodológico, a meu ver está, no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma ***unidade específica****, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a* ***Améfrica****, enquanto sistema etnográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. Por conseguinte, o termo* ***amefricanas/americanos*** *designa toda uma descendência: não só dos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como daqueles que chegaram a AMÉRICA muito antes de Colombo.* (1988, p. 76-77) As ênfases são do original.

[26] A professora Terezinha Rios define educação desta maneira em sua obra *Ética e Competência*. No entanto, sua definição de cultura é diferente da que utilizamos neste trabalho.

“escolarização”[27] não são mutuamente exclusivos. Shujaa define este último como “um processo que tende a perpetuar e manter as existentes relações de poder na sociedade e as estruturas que suportam estas relações” (p.15).

É preciso, então, que os indivíduos sejam educados segundo os valores, crenças e conhecimentos orientados pela perspectiva de sua cultura, pois este processo forma sua identidade cultural. Em C*ivilization or Barbarism* (1991, p. 211), Diop afirma que esta identidade do indivíduo é definida pela identidade cultural de sua nação e para a definição desta, três fatores são importantes: o histórico, o linguístico e o psicológico.

Para Diop, o fator histórico é o cimento que unifica os elementos díspares de um povo (DIOP, 1991, p. 212). A emergência da consciência histórica de um povo permite a ele diferenciar-se de uma população, – visto que esta não possui consciência histórica – e cria segurança para seus membros, pois coloca os indivíduos em contato com seus antepassados e a memória destes passa a ser transmitida de geração para geração. Como este fator é fundamental para a formação da identidade cultural Diop apontava que a destruição da consciência histórica sempre fez parte das técnicas de colonização e escravização dos povos.

O fator linguístico permite aos povos comunicar seus valores, crenças, conhecimentos e experiências. Desse modo, o autor sustenta que os africanos devem buscar uma unidade linguística africana apesar da aparente variedade linguística falada no continente. Diop mostrou que a diversidade existente entre os bambaras, haussás e bantos, não é diferente da diversidade entre os ingleses, franceses e alemães. O pensador defendia que os africanos devem conduzir pesquisas em linguística visando esta unidade – principalmente por que os africanos da diáspora tiveram uma quebra imposta dessa unidade. Para atingir este objetivo afirma que é preciso voltarmos para as civilizações clássicas do Egito e da Núbia para validar estas pesquisas.

Por fim, o fator psicológico, para Diop, consiste em compreender o temperamento dos povos, suas virtudes. Porém, o autor afirma que chegamos a estes constituintes por meio da poesia, visto que são qualitativos. Já os outros dois fatores são suscetíveis de tratamento científico. Diop mostrou que o ocidente historicamente têm estereotipado as características psicológicas dos africanos e este clima atualmente

[27] Nossa tradução do termo *schooling.*

têm colocado muitas dificuldades para a compreensão deste importante fator constituinte da identidade cultural.

Podemos inferir, então, da reflexão desenvolvida até o momento, que se a educação dos africanos – sejam eles continentais ou da diáspora – não estiver orientada pela sua visão de mundo, estes povos estarão sujeitos a uma profunda crise de identidade tendo a sua existência ameaçada. A metáfora de Nobles, apresentada acima, trata exatamente desta questão e continua da seguinte forma:

> Cultura, portanto é a dimensão invisível de todo o currículo. Assim, se natureza da água (i.e, salgada, fresca ou poluída) influencia a realidade (i.e. a sobrevivência) de tipos particulares de peixes, assim diferentes tipos de sistemas culturais influenciam a realidade de grupos particulares de pessoas (NOBLES, 1995 p. 6).

As mudanças operadas nas diferentes sociedades africanas, seja para reforçar ou modificar sua personalidade cultural, devem ocorrer a partir de sua perspectiva cultural. Como afirma Diop (1991, p. 211), no caso ideal, a identidade cultural do indivíduo deve se ajustar perfeitamente aos fatores mencionados. No caso extremo, a perda de um ou mais destes fatores leva a uma crise de identidade.

No entanto, nos últimos quinhentos anos, temos assistido à imposição da cultura europeia sobre os povos do mundo. Para realizar este intento os europeus apresentam a sua cultura não como europeia, mas como uma cultura universal, ou seja, adaptável a todos os povos independentemente, de sua origem geográfica, formação histórica, econômica, social e política. Também alegam que sua cultura é hierarquicamente superior às demais. O resultado deste processo é terrível para os africanos, pois ao ser educado sob a perspectiva europeia, aprendem ao mesmo tempo a ser europeu e rejeitar a cultura africana.

Antes de analisarmos criticamente o eurocentrismo de alguns dos principais filósofos da tradição ocidental – alguns dos quais mentores intelectuais pensadores da educação analisados nesta tese – apresentaremos uma crítica afrocentrada ao mito fundador do ocidente. A tese de que a Grécia é a fonte originária da civilização e da filosofia ainda funciona – a despeito de ter sido completamente refutada – como um verdadeiro mito de fundação da civilização ocidental. Como veremos adiante, este ainda tem um peso enorme na sociedade brasileira. Portanto, a perspectiva afrocêntrica adquire fundamental importância no processo de reorientar os afro-brasileiros em direção a sua tradição cultural. Abdias do Nascimento no terceiro

documento apresentado em sua obra *O Quilombismo*, publicada originalmente em 1980, iniciou no país o árduo trabalho de desmantelar este mito. Elisa Nascimento, em 1981, com *Pan-Africanismo na América do Sul* e a publicação da coleção Sankofa em 2009 cujo volume quatro apresenta um conjunto de artigos sobre a afrocentricidade continuou o trabalho iniciado por Abdias. Mais recentemente o professor Renato Noguera[28] com seus artigos e livros levou este debate para os meios acadêmicos, embora a discussão ainda esteja extremamente marginalizada neste ambiente. A próxima seção deste trabalho pretende se juntar a estas fundamentais contribuições para que este mito tão prejudicial à nação brasileira seja demolido.

Tendo definido o conceito de cultura e estabelecido sua relação com o processo educacional passaremos agora a análise afrocentrada desse processo de imposição cultural europeia.

1.3. As origens africanas da filosofia grega

Quando li pela primeira vez o texto de Cheikh Anta Diop, minhas convicções a respeito da origem da civilização e da filosofia foram abaladas. Formado na tradição eurocêntrica nunca havia duvidado da explicação tradicionalmente aceita da origem do conhecimento filosófico. Este fato levou-me a investigar porque o autor era tão enfático em seu escrito e o motivo de a discussão muito bem fundamentada do pensador senegalês ser completamente ignorada no Brasil. Para entender a dureza das críticas de Diop é preciso compreender o contexto em que sua obra foi escrita. Seu livro *The African Origin of Civilization? Myth or Reality?*[29], surgiu em meio a um ambiente cultural completamente hostil às teses sustentadas pelo intelectual senegalês. Da metade do século XVIII até a metade do século XX consolidou-se o que Martin Bernal (1937-2013) após, principalmente, às críticas de George James (1894-1958)[30] e do próprio Diop – chamou de tese ariana da história. Esta tese

[28] Ver as obras *O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639*, Rio de Janeiro: CEAP, 2011, *Denegrindo a Educação: Um Ensaio Filosófico Para uma Pedagogia da Pluriversalidade Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, Número 18: maio-outubro/2012 e *A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope*, *Ensaios Filosóficos, vol. VIII* dezembro, 2013.

[29] A versão original é francesa e tem o título *Anteriorité des Civilisation Négres: Mythe or Vérité Historique* e foi publicada em 1967.

[30] George Granville Monah James nasceu em Georgetown na Guiana. Foi professor de grego, latim, lógica e matemática. Sua obra clássica é *Stolen Legacy: The Greeks were not the authors of Greek philosophy, but the people of North of Africa commonly called the Egyptians were.*

sustenta que os europeus são a forma mais perfeita do ser humano e que as grandes tradições da história do mundo são produto de sociedades brancas começando com os gregos. Assim, de acordo com esta ideologia a civilização – filosofia, artes, ciências, tecnologias, formas de governo "avançadas" – teriam sido desenvolvidas apenas por europeus. Qualquer contribuição de outras civilizações, principalmente as africanas, foi prontamente desqualificada, ignorada e quando reconhecida, no caso do conhecimento filosófico, sustenta-se que o gênio grego impôs uma *mudança qualitativa*[31] no conhecimento recebido. Podemos perceber, então, a magnitude do trabalho de Diop. Suas teses desafiaram toda construção da academia ocidental que pretendia transformar o antigo Egito em uma sociedade branca e, o que é aparentemente contraditório, desqualificar o conhecimento egípcio como não racional – pois este teria iniciado apenas com os gregos. Nesta seção, ao argumentarmos que a chamada filosofia grega se originou no continente africano e não na Grécia, pretendemos ajudar a difundir uma visão mais acurada da contribuição que continente africano ofereceu para humanidade.

A tese de que a filosofia nasceu na Grécia no século VI a.C, que Tales de Mileto foi o primeiro filósofo e que o nascimento da filosofia indica a passagem do pensamento mítico para o pensamento racional já faz parte de nosso senso comum. Está consagrada na esmagadora maioria dos nossos cursos e livros de introdução à filosofia. No artigo de Maura Iglésias *O que é a Filosofia e para que serve* contido na obra organizada por Antonio Rezende *Curso de Filosofia para professores e alunos do segundo grau e de graduação* atualmente na décima quinta edição podemos ler:

> Filosofia é uma palavra de origem grega [...] e em seu sentido estrito designa um tipo de especulação que se originou e atingiu o apogeu entre os gregos antigos, e que teve continuidade com os povos culturalmente dominados por eles: *grosso modo*[32], os povos ocidentais [...].
>
> Uma das coisas que mais chamam a atenção, quando se examina o fenômeno filosófico na Grécia, é a rapidez com que a filosofia atingiu sua plena maturidade. Entre Tales e Platão, a distância é de apenas dois séculos! É claro que isso dependeu da feliz coincidência de vários fatores, entre os quais o aparecimento de alguns *gênios excepcionais*[33] (IGLÉSIAS, 2001, p.12-15).

---

[31] Esta é a posição defendida pela professora Marilena Chaui na obra *Introdução à História da Filosofia: Dos Pré-Socráticos a Aristóteles*. Sua tese será discutida detalhadamente nas próximas páginas.

[32] Os itálicos são do original.

[33] Os itálicos são nossos.

Podemos perceber claramente neste excerto a visão tradicional a respeito do nascimento da filosofia com ênfase no gênio grego. Entretanto, o que não faz parte do nosso senso comum sobre a origem do conhecimento filosófico é que esta tese – conhecida como *milagre grego* – tem pouco mais de duzentos anos. Nem sempre a humanidade pensou desta maneira. Aliás, de acordo com os autores citados, os gregos sempre reconheceram sua dívida cultural para com os povos antigos particularmente os antigos egípcios. Podemos citar, por exemplo, Heródoto (485?-420 a.C), conhecido como pai da história, que no livro II de sua obra *História* sustenta:

> Foi, portanto, Melampo, quem instituiu a procissão do falo em honra a Baco e o primeiro a instruir os gregos sobre as cerimônias que ainda hoje se praticam. Melampo devia ter sido, na minha opinião, um sábio, hábil na arte da adivinhação. Instruído pelos egípcios sobre um grande número de cerimônias, inclusive a que se relacionava com o culto de Baco, introduziu-as na Grécia com ligeiras modificações. Não atribuirei ao simples acaso a semelhança entre as cerimônias religiosas dos egípcios e dos gregos. Se essa semelhança não tivesse outras causas, as cerimônias não estariam tão afastadas dos usos e costumes dos gregos. [...] Quase todos os nomes dos deuses passaram do Egito para a Grécia. Não resta dúvida de que eles nos vieram dos bárbaros (HERÓDOTO, 2001 p. 217-218).

O curioso nesta passagem é que apesar do reconhecimento explícito de que os deuses gregos são inspirados nos deuses egípcios Heródoto termina sua explanação dizendo que os deuses dos gregos vieram dos bárbaros. Embora esta palavra não tenha o mesmo significado que hoje lhe atribuímos – bárbaro é aquele que não pertence à cultura grega – há um claro indício de chauvinismo, pois apesar de reconhecer o débito cultural com o Egito, ainda se veem como culturalmente superiores. O pai da História não foi o único a reconhecer a importância do antigo Egito. Na metafísica de Aristóteles (384-322 a.C.) podemos ler:

> De modo que, constituídas todas as ciências deste gênero, outras se descobriram que não visam nem ao prazer nem à necessidade, e primeiramente naquelas regiões onde os homens viviam no ócio, É assim que, em várias partes do Egito, se organizaram pela primeira vez as artes matemáticas, porque aí se conseguiu que a casta sacerdotal vivesse no ócio (ARISTÓTELES,1973 p. 212-13).

Além do reconhecimento de Aristóteles existe outro dado importante a ser observado neste excerto: na mesma obra, o filósofo sustentou que a condição para o surgimento da filosofia consiste no fato de alguns seres humanos não terem mais que se preocupar com as necessidades materiais. Viviam no ócio. O mesmo argumento utilizado com relação ao nascimento da matemática no Egito.

Pitágoras (582-497 a.C.), considerado um dos pais da matemática, que tem um teorema com o seu nome e a quem a tradição consagra como criador do termo filosofia, foi estudante no antigo Egito de acordo com Diógenes Laércio (250 – 200 a.C) (1987, p.19). Sua obra *Vida e Doutrina dos Filósofos Ilustres*, (p. 229), nos mostra que Tales de Mileto (620?-546? a. C), assim como Platão (428-347 a. C.) (p. 86), também estudaram no Egito.

O filósofo neoplatônico Jâmblico (245-325 d. C.) também confirma que Tales e Pitágoras foram educados no Egito. Sobre Pitágoras ele escreve: "permaneceu vinte e dois anos no Egito, nos centros sagrados estudando astronomia e geometria e iniciando-se – não por um repentino impulso nem por casualidade – em todos os rituais dos deuses, até que preso pelas tropas de Cambises, foi levado para a Babilônia" (Jâmblico, 2003, p.36). E sobre Tales o autor asseverou:

> E especialmente Tales, o saudou grato, ao admirar também a diferença que apresentava com respeito aos demais jovens, porque superava e muito a fama que o havia precedido. Ele participou de todos os conhecimentos que pode, e aduzindo como pretexto sua velhice e seus problemas de saúde, embarcou para o Egito e se relacionou especialmente com os sacerdotes de Menfis e Tebas. Com efeito, ele obteve deles aquilo pelo qual as pessoas o tomavam por sábio. Afirmava que ele não era dotado, nem por natureza nem pela prática, de tantas faculdades como observava em Pitágoras. Assim, por tudo isso, se difundiu a boa nova: se Pitágoras se relacionasse com os sacerdotes mencionados, seria ele mais divino e mais sábio que todos os homens (JÂMBLICO, 2003, p.33).

Plutarco (46-120 d. C) historiador e filósofo afirmou o seguinte em sua obra *Isis e Osíris*:

> Dão testemunho disto também os mais sábios dos gregos, Sólon, Tales, Platão, Eudoxo, Pitágoras e, segundo alguns dizem, também Licurgo, que chegaram ao Egito e tiveram relações com os sacerdotes. Assim, dizem que Eudoxo recebeu ensino de Conufis de Menfis, Sólon de Sonquis de Saís, Pitágoras de Enufis de Heliópolis (PLUTARCO, 1995, p.74-75).

Estrabão (63?-24 a. C), importante pensador do mundo grego do século, também nos assegurou que Platão e Eudoxo (408-355 a.C.), adquiriram sua formação no antigo Egito:

> Nós vimos lá [em Heliópolis] a sala sagrada que foi usada no passado como aposento dos sacerdotes; mas isto não é tudo, nós também mostramos a residência de Platão e Eudoxo, para que Eudoxo acompanhasse Platão lá; depois de chegarem a Heliópolis, eles ficaram por treze anos entre os sacerdotes. Este fato é afirmado por vários autores. Estes sacerdotes, tão profundamente instruídos sobre os fenômenos celestiais, eram ao mesmo tempo pessoas misteriosas, que não conversavam muito, e somente depois de um longo tempo e com

> habilidosas manobras que Platão e Eudoxo foram habilitados para ser iniciados em algumas de suas especulações teóricas. Mas estes bárbaros guardavam a melhor parte para eles. E se hoje o mundo lhes deve o conhecimento de que a fração de um dia (do dia todo) tem que ser adicionada aos 365 dias para termos um ano completo, os gregos não sabiam a real duração do ano e muitos outros fatos da mesma natureza até os tradutores dos textos dos sacerdotes egípcios na língua grega popularizassem estas noções entre os modernos astrônomos, que continuaram, até o presente momento, a extrair em grande quantidade da mesma fonte como se elas viessem dos escritos e observações dos caldeus (ESTRABÃO apud DIOP, 1991, p.345).

Apesar do chauvinismo de Estrabão – reclamava que os *bárbaros* guardavam a melhor parte do conhecimento para eles, o filósofo, historiador e geógrafo não tentou negar a influência da civilização egípcia sobre a cultura grega. Também temos o testemunho explícito de que Platão e Eudoxo foram educados pelos sacerdotes egípcios. Apesar de passar treze anos estudando com os sacerdotes Platão e Eudoxo não tinham absorvido todo o conhecimento acumulado pela civilização egípcia.

As afirmações de Estrabão não são gratuitas. Platão, em sua obra *As Leis* reconhecia que os gregos eram ignorantes quando comparados com os antigos egípcios. Vejamos de que maneira o filósofo se expressa sobre este tema:

> O ateniense: Será imperioso declarar, então, que as crianças nascidas livres devem aprender tanto das disciplinas quanto a inumerável multidão de crianças do Egito aprende juntamente com suas letras em primeiro lugar, no que tange a contar, foram inventadas lições para o aprendizado da criança já na tenra idade, utilizando jogos e divertimento, seja dividindo maçãs e coroas de maneira que um mesmo número total se distribua a um grupo maior e um grupo menor [...] O próximo passo a ser dado pelos professores seria eliminar a administração de lições sobre pesos e medidas um certo tipo de ignorância, ao mesmo tempo absurda e desastrosa, que é naturalmente inerente a todos os seres humanos, no tocante a linhas superfícies e sólidos.
>
> Clínias: A que ignorância tu te referes e de que espécie é ela?
>
> O ateniense: Meu caro Clínias, quando me dei conta muito recentemente de nossa *precária*[34] situação relativamente a esta matéria, eu próprio fiquei assombrado; pareceu-me mais a *situação estúpida de suínos glutões* do que de seres humanos, me senti envergonhado não apenas de mim mesmo, mas também de todo o mundo grego (Platão, 1999, p.315).

A caracterização que Platão fez do mundo grego nesta passagem não se coaduna com a imagem que os defensores do milagre grego conseguiram consolidar nos últimos dois séculos. O filósofo qualificava como precária a situação educacional

[34] Os itálicos nesta citação são nossos.

na matemática, geometria e astronomia entre os gregos e a compara a situação de seus compatriotas não com seres humanos, mas com suínos glutões!

A omissão e a ignorância destes fatos no século XX intrigou George James. A explicação tradicional para origem da filosofia grega não parecia fazer muito sentido. James era versado em grego e latim. Tinha acesso, portanto, aos textos dos pensadores gregos e profundo conhecimento da tradição europeia. A carência de sentido da tese do milagre grego era tamanha que em seu livro clássico *Stolen Legacy* foi levado a afirmar:

> Os jônios e itálicos nunca tentaram sustentar que eram autores da filosofia, porque eles tinham plena consciência que os egípcios eram os verdadeiros autores. De outro lado, após a morte de Aristóteles, seus alunos atenienses, sem a autoridade do estado, incumbiram-se de compilar a história da filosofia, reconhecida naquele tempo como Sofia ou Sabedoria dos egípcios, a qual tinha se tornado comum e tradicional no mundo antigo, esta compilação, porque foi produzida pelos alunos da escola aristotélica, posteriormente foi chamada erroneamente de filosofia grega, a despeito do fato de que os gregos eram seus grandes inimigos e perseguidores, e a tenham persistentemente tratado como uma inovação estrangeira. Por esta razão, a então chamada filosofia grega é roubada da filosofia egípcia, que primeiro espraiou-se pela Jônia, depois pela Península Itálica e por fim, para Atenas. E deve ser lembrado que neste curto período da história grega, isto é, de Tales a Aristóteles 640 a.C. – 322 a.C. os jônios não eram cidadãos gregos, mas colônias do Egito e depois da Pérsia (JAMES, 2001, p.10).

Innocent C. Onyewuenyi em sua obra *The African Origin of Greek Philosophy*, assim como James que a expressão filosofia grega é um engano. Para que esta expressão tenha sentido – no que diz respeito aos filósofos da Ásia Menor – seria preciso: a) que os filósofos pré-socráticos fossem gregos; b) que os pré-socráticos tivessem sido educados na Grécia ou lecionado filosofia na Hélade (2005, p.126).

Na citação acima James argumentou que os jônios não eram cidadãos gregos, mas colônias do Egito e depois da Pérsia. Onyewuenyi também afirmou que os filósofos pré-socráticos não eram cidadãos gregos (p.130). Tomando como referência historiadores da filosofia como Paul Glenn, Alfred Weber (1868-1958), John Burnet (1863-1928), William Turner (1871-1936) e William Stace (1886-1967) o filósofo nigeriano mostra que todos estes autores concordam que Tales, Anaximandro, Pitágoras, Parmênides, Empédocles, Heráclito, Anaxágoras não eram gregos, pois não eram cidadãos de Ática, Argolis, Beócia e Peloponeso que eram consideradas cidades gregas no tempo destes pensadores (p. 131-135). Se os pré-socráticos não eram gregos de nascimento e nem se tornaram cidadãos da Hélade

segue-se que a primeira condição para qualificarmos de filosofia grega as reflexões desenvolvidas pelos pensadores da Ásia Menor deixou de ser satisfeita. Devemos avaliar, então, se os pré-socráticos foram educados ou ensinaram na Grécia.

Já vimos que Tales e Pitágoras foram formados intelectualmente no Egito. Onyewuenyi sustenta, com base nos autores mencionados, que com exceção de Anaxágoras, também estudante dos sacerdotes egípcios (ASANTE, 2009b), nenhum dos pré-socráticos estudou, ensinou ou visitou a Grécia. James e Onyewuenyi registram que os historiadores da filosofia asseveram que o governo de Atenas perseguiram aqueles que tentaram ensinar doutrinas estrangeiras em seu território. No término de sua análise o filósofo nigeriano afirma: estes filósofos não eram gregos por nascimento, educação e suas doutrinas eram ofensivas aos ouvidos e mentes dos atenienses (ONYEWUENYI, 2005, p. 135). Se os pré-socráticos não ensinaram na Grécia e nem visitaram a Hélade – e Anaxágoras, que tentou lecionar filosofia na Grécia foi perseguido – também cai por terra a segunda condição que permitiria um uso adequado da expressão filosofia grega aplicada aos filósofos da Jônia, de Mileto, de Éfeso, de Eleia e de Samos.

Tendo mostrado que a expressão filosofia grega não pode ser corretamente aplicada às reflexões desenvolvidas pelos pré-socráticos devemos verificar se esta pode ser aplicada de maneira mais acurada aos pensamentos do trio de pensadores considerados fundadores da filosofia ocidental: Sócrates, Platão e Aristóteles, que, é bom lembrar, não é grego de nascimento, visto que era natural de Estagira. George James e Innocent Onyewuenyi também estão de acordo que o epíteto filosofia grega não se aplica ao pensamento destes filósofos. Vejamos como James colocou a questão:

> Somente um breve estudo é necessário para mostrar que os filósofos gregos eram cidadãos indesejáveis, que através do período de suas investigações foram vítimas de perseguição, nas mãos do governo ateniense. Anaxágoras foi aprisionado e exilado; Sócrates foi executado, Platão foi vendido como escravo e Aristóteles foi indiciado e exilado; enquanto o mais antigo de todos deles, Pitágoras foi expelido de Crotona na Itália (JAMES, 2001, p. 2).

E mais adiante:

> O indiciamento e perseguição dos filósofos gregos são de conhecimento comum a todos nós. Vários filósofos, um depois do outro, foram indiciados pelo governo ateniense, com a acusação comum de introduzir divindades estrangeiras. Anaxágoras, Sócrates, e Aristóteles receberam indiciamento por ofensa semelhante. [...] Agora para entender o que eram estas divindades, voltaremos a opinião na qual Aristófanes (423 a. C) nas Nuvens, levantou contra ele. Ela está como se segue: “Sócrates é o mal, que com a

> investigação das coisas acima do céu e da terra, e que faz o pior aparecer como melhor e, ensina aos outros as mesmas coisas" (JAMES, 2001, p. 29).

A tradição filosófica eurocêntrica nos ensina que os "filósofos gregos" foram perseguidos porque eram críticos e, portanto, constituíam uma ameaça aos poderes constituídos. Embora a explicação não seja de todo absurda poderíamos perguntar: por que uma civilização tão "avançada" como a Grécia prende e persegue seus melhores representantes e pensadores e os acusa de corromper a juventude e de introduzir deuses novos na cidade?

Claramente, como observou James (2001, p. 29), Sócrates foi indiciado por seus conhecimentos de Astronomia. Não sabemos se Sócrates estudou ou não no Egito – embora James demonstre em sua obra que as doutrinas do filósofo sejam derivadas da teologia egípcia (p.87-96), mas entendemos que a explicação de James endossada por Onyewuenyi é plausível e bem provável: embora a história seja silenciosa sobre se ele estudou ou não no Egito, a probabilidade que ele tenha estudado é enorme e pode ser concluída do fato de que suas doutrinas assim como a de seus predecessores eram estranhas à Grécia (ONYEWUENYI, 2005, p.141).

Dada a análise apresentada observamos que a expressão "filosofia grega" – entendida como uma reflexão original do gênio grego sobre a ética, a política e – não pode ser aplicada adequadamente às reflexões desenvolvidas por Sócrates, Platão e Aristóteles. Devido ao escopo deste trabalho não nos deteremos nas demonstrações efetuadas por Cheikh Anta Diop (1991), George James (2001), Yoseph Ben-Jochannan (1989), Theóphille Obenga (2004) e Innocent Onyewuenyi (2005) que de modo exemplar mostraram que as principais doutrinas defendidas pelos pré-socráticos bem como pelo trio de ferro do pensamento ocidental não são originais, mas derivadas da filosofia egípcia.

Antes de mostrarmos que as origens africanas da filosofia não foram reconhecidas apenas pelos gregos, devemos tratar de uma questão ainda pendente: toda reflexão desenvolvida pelos chamados filósofos gregos são extensões da filosofia egípcia? A resposta este problema não é simples.[35] Para respondê-lo recorreremos a um excerto de Cheikh Anta Diop:

> Os gregos meramente continuaram e desenvolveram, às vezes parcialmente o que os egípcios inventaram. Em virtude de suas tendências

[35] Para uma boa reflexão sobre este tema ver o capítulo 9 da obra citada de Vulindlela Wobogo.

> materialistas, os gregos despiram aquelas invenções da religião, e descascaram o idealismo na qual os egípcios os haviam embalado. [...] Ao contrário, o horizonte dos gregos nunca foi muito além do material, do homem visível, do conquistador da natureza hostil. Na terra tudo gravitava em torno dele, o supremo objetivo da arte era reproduzir sua exata semelhança. No "céu" paradoxalmente, ele sozinho teve de se encontrar com suas falhas terrenas e fraquezas indigno dos deuses que eram distintos dos mortais comuns somente por sua força física. [...] Este antropomorfismo, neste caso particular era um materialismo agudo; era característico da mente grega. Estritamente falando, o milagre grego não existe, se nós tentarmos analisar o processo de adaptação dos valores egípcios para a Grécia, não há, obviamente nada de miraculoso nisso, no intelectual sentido do termo. O melhor que podemos dizer desta tendência materialista, que caracteriza o ocidente, é que foi favorável ao desenvolvimento científico.
>
> Um a vez que eles tinham emprestado valores do Egito, o gênio dos gregos, emanando basicamente das planícies eurasianas e da sua indiferença religiosa, favoreceu a existência de uma ciência secular de interesses mundanos. Ensinada publicamente por filósofos de iguais interesses mundanos, esta ciência não era o monopólio de um grupo de sacerdotes que enciumados guardavam longe do povo para que não se perdesse em revoltas sociais […] (DIOP, 1974, p. 230-231).

A reflexão de Diop nos remete a sua *Teoria das Duas Origens*. Os gregos foram os primeiros ancestrais dos europeus a se civilizarem. Para tanto precisaram se educar no Egito. No entanto, como vimos, sua cultura era caracterizada pelo materialismo, individualismo, xenofobia, propriedade privada do solo, cidades estado, enfim, características completamente opostas às da sociedade egípcia. Aqui temos de ressaltar os méritos dos filósofos pré-socráticos e gregos. Eles procuraram adaptar, em grande medida, o conhecimento recebido ao seu modelo de sociedade. Quando simplesmente tentaram transferir o conhecimento dos mistérios egípcios para a Grécia foram perseguidos por introduzir divindades estrangeiras. Diop, retomando a citação de Plutarco aqui apresentada, mostra que os egípcios tinham receio de secularizar seu conhecimento e que Tales, Platão, Sólon, Licurgo e Pitágoras tiveram dificuldade de ser aceitos como estudantes dos egípcios. Os sacerdotes teriam preferido Pitágoras por causa de seu temperamento místico (DIOP, 1974, p. 232).

Assim, não existe milagre grego. As diferenças existentes entre os dois tipos de pensamento são apenas isto – diferenças. Ao hierarquizá-las, com a ideia do gênio superior dos helenos, interpretamos erroneamente o que é apenas a natural adaptação – e muitas vezes incompreensão, como afirma Diop – da filosofia egípcia, à cultura grega. Não há, portanto, *passagem do pensamento mítico para o*

pensamento racional. Até porque muitos desses filósofos escreveram seus trabalhos no Egito (ASANTE, 2009b).

A ideia de que "filósofos gregos" desenvolveram a filosofia – um conhecimento racional sobre a origem do cosmos e sobre as realidades últimas do ser humano que busca a universalidade e está livre da influência religiosa na vida social e política – *ex-nihilo* só faz sentido se partimos do pressuposto que o pensamento e o modo de vida desenvolvido pelos gregos é melhor e superior ao dos povos antigos. Esta ideia chauvinista que, como veremos adiante, pode ser percebida em Diógenes Laércio, serviu de base para o paradigma eurocêntrico e para tese do milagre grego criada pela intelectualidade europeia dos séculos XVIII e XIX.

Embora os pensadores gregos fossem chauvinistas não podiam – dada a pujança da civilização egípcia – arrogarem-se os criadores da civilização e da filosofia. Diop também se manifestou sobre este tópico: "Os gregos foram forçados a vir humildemente beber na fonte da cultura egípcia. Por conseguinte, naquela época o respeito pelo homem negro era imenso [...]" e para concluir o raciocínio: "a civilização helenística é grata ao Egito de forma incomensurável. [...] Portanto, racismo, no sentido moderno da palavra não podia ter sido exercido pelos brancos contra os negros da mesma maneira, durante a Antiguidade". (DIOP apud MOORE, 2007, p. 312-313). O pensador observou, entretanto, que é impressionante o fato de Platão e Eudoxo, por exemplo, não terem citado os egípcios em suas obras (1991, p. 346).

Continuando nossa reflexão sobre as origens africanas da "filosofia grega" mostraremos agora que tese de que a civilização e, consequentemente, a filosofia se originaram no Egito e esta foi a fonte na qual os gregos se inspiraram para erigir a sua própria, era de conhecimento comum não apenas para os gregos. Vimos que durante sete séculos, de Heródoto a Plutarco, a influência da África sobre a nascente Europa foi solenemente reconhecida. No século XVIII ainda podiam-se ouvir os ecos deste reconhecimento. Tomemos, por exemplo, as palavras de Montesquieu (1689-1755): "Pode-se julgar da cor da pele pela dos cabelos, que, entre os egípcios que são os melhores filósofos do mundo..." (MONTESQUIEU,1973 p. 223) e do Conde Constantin Volney (1757-1820) em *Viagens para Síria e o Egito*:

> [...] lembrei-me da notável passagem onde Heródoto diz: "E quanto a mim, julgo ser os colquidianos uma colônia dos egípcios porque, como estes, são negros de cabelos crespos..." Em outras palavras, os egípcios

> antigos eram verdadeiros negros do mesmo tipo que todos os nativos africanos. [...] Pensem só, que esta raça de negros, hoje nossos escravos e objetos do nosso desprezo, é a mesma raça a quem devemos nossas artes, ciências e até mesmo o uso da palavra escrita! Imaginem, finalmente, que é no meio dos povos que chamam a si próprios de grandes amigos da liberdade e da humanidade que tem sido aprovada a mais bárbara escravidão e questionado se os negros tem o mesmo tipo de inteligência que os brancos! (VOLNEY apud DIOP, 1974 p. 28).

No século XX James Breasted (1865-1935) egitologista e autor da obra *Memphite Theology* fez as seguintes afirmações:

> [...] uma base suficiente para sugerir que as noções tardias de *nous* e *logos*, supostamente foram introduzidas no Egito de fora data muito tempo depois, foi apresentada neste período. Assim a tradição grega de originar sua filosofia do Egito indubitavelmente contém mais verdades do que tem sido concedida nos anos recentes. [...]
>
> O hábito, que depois se tornou tão predominante entre os gregos, de interpretar filosoficamente as funções e relações dos deuses egípcios [...] começou no Egito antes dos primeiros filósofos gregos nascerem; e não é impossível que a prática grega de interpretar seus deuses recebesse seus primeiros impulsos do Egito (BREASTED apud BERNAL, 1987, p.264).

A citação mostra a força que a tese do milagre grego adquiriu no século passado. Em um texto do início do século XX já é possível perceber a dimensão da negação do fato evidente até o início da modernidade, pois Breasted afirma que nos anos recentes não tem se concedido muito crédito às origens egípcias da “filosofia grega”.

O antropólogo francês Abbe Amelinéau (1850-1915) também reconheceu o impacto da civilização egípcia sobre a Grécia:

> Eu, então, percebi claramente que os sistemas gregos mais famosos, notavelmente os de Platão e Aristóteles, originaram-se no Egito. Também verifiquei que o gênio arrogante dos gregos foi hábil em apresentar ideias egípcias de modo único, especialmente Platão; mas, eu penso que o que nós amamos nos gregos, não devemos desprezar ou simplesmente desdenhar nos egípcios. Hoje, quando dois autores colaboram, o crédito para o seu trabalho em comum se compartilha igualmente entre os dois. Eu não consigo entender por que a Grécia antiga deve colher toda a honra pelas ideias que apropriou do Egito (AMÉLINEAU apud DIOP, 1974, p. 232).

Se a civilização egípcia forneceu os elementos para os gregos se desenvolverem como sociedade civilizada e – este fato – era amplamente reconhecido somos forçados a perguntar: o que aconteceu a partir do século XIX para que este dado fosse praticamente ignorado? Por que hoje aceitamos de maneira acrítica que a filosofia nasceu na Grécia?

Para responder às questões colocadas recorreremos a uma passagem do livro *Black Athena* de Martin Bernal:

> O paradigma das "raças", que eram intrinsecamente desiguais em capacidades física e mentais, foi aplicado a todos os estudos de humanidades, mas especialmente em história. Era agora considerado indesejável, se não desastroso, para as raças se misturar. Para ser criativa, uma civilização precisaria ser "racialmente pura". Assim tornou-se mais e mais intolerável que a Grécia - que era vista não meramente como o epítome da Europa, mas também como sua pura infância – pudesse ser resultado da mistura de nativos europeus e africanos e semitas colonizados (BERNAL, 1987, p.29).

O racismo foi o responsável pelo que Diop chamou de moderna falsificação da história. O século XIX foi o século de consolidação do domínio europeu sobre os povos africanos. Para este domínio, que se iniciou no século XV, ser concretizado não bastavam apenas armas. Foi preciso uma ideologia que justificasse toda a violência e brutalidade da escravidão e da colonização. Até o século XVII o suporte ideológico era oferecido pela Igreja Católica. Porém, com o advento do iluminismo, as justificações religiosas perderam sua força. Coube, então, aos ilustrados cientistas e filósofos fornecer tal justificativa. Na próxima seção veremos o que John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776), Immanuel Kant e Karl Marx (1818-1883) pensavam sobre os africanos e como contribuíram – principalmente Kant para o desenvolvimento da hierarquia racial. Este clima intelectual de rejeição da humanidade africana foi o responsável pelo nascimento da tese do milagre grego e fez com que esta viesse a luz e ganhasse corpo.

Não ficaremos restritos, entretanto, a estes pensadores. Vejamos como se saem neste quesito os iluministas franceses Montesquieu e Voltaire (1694-1778). Comecemos com o teórico da tripartição dos poderes:

> Se eu tivesse que defender a escravidão negra eis o que eu diria: tendo os povos da Europa exterminado os da América, tiveram que escravizar os da África, afim de utilizá-los no desbravamento de tantas terras.
>
> O açúcar seria muito caro se não se cultivasse a planta que o produz por intermédio de escravos. Aqueles a que nos referimos são negros da cabeça aos pés e têm o nariz tão achatado que é quase impossível lamentá-los. Não podemos aceitar a ideia de que Deus, que é um ser muito sábio, tenha introduzido uma alma, sobretudo uma boa alma num corpo completamente negro. É tão natural considerar que é a cor que constitui a essência da humanidade, que os povos da Ásia, que fazem eunucos, privam sempre os negros da relação que eles têm conosco de uma maneira mais acentuada. Pode-se julgar da cor da pele pela dos cabelos, que, entre os egípcios que são os melhores filósofos do mundo, era de tão grande importância, que matavam todos os homens ruivos que lhes caíam nas mãos. Uma prova de que os negros não têm senso comum é que eles dão mais importância a um

> colar de vidro do que ao ouro, fato que, entre as nações policiadas, é de tão grande consequência. É impossível supormos que tais gentes sejam homens, pois se os considerássemos homens começaríamos a acreditar que 'nós próprios não somos cristãos'. Os espíritos mesquinhos exageram muito a injustiça que se faz aos africanos, pois se ela fosse tal como dizem, não teria ocorrido aos príncipes da Europa, que estabelecem entre eles tantas convenções inúteis, fazer uma delas em favor da misericórdia e piedade? (MONTESQUIEU, 1973 p. 223).

Autores como David Brion Davis, em sua obra *O Problema da Escravidão na Cultura Ocidental* (2001, p. 446), entendem que o filósofo francês se utilizou da sátira para ironizar a defesa que os europeus faziam da escravidão. A interpretação não é descabida, porém não é muito prudente ironizar situação tão aviltante e correr o risco de ser mal interpretado dado o ambiente intelectual europeu pró-escravidão. Vejamos outro excerto do filósofo para avaliarmos se a tese de Davis é a mais acertada:

> A maioria dos povos das costas da África são selvagens ou bárbaros. Creio que isso se deve ao fato de regiões quase inabitáveis separarem as pequenas regiões que podem ser habitadas. Não têm indústrias; não tem artes; possuem em abundância metais preciosos que lhes permite quase nada do que vem de nós. Andam nus; as vestes que possuem, fornece-as convenientes o país; e a religião, que tem sobre eles tanto poder, provoca-lhes repugnância pelas coisas que nos servem de alimento (MONTESQUIEU, 1973, p. 305).

Até onde sabemos, Montesquieu nunca esteve no continente africano e tampouco estudou suas sociedades a partir da perspectiva de seus produtores. No entanto, sem apresentar evidências, não via problema algum em fazer asserções tão extremas. Vejamos agora o que Voltaire pensava sobre os africanos:

> Descendo sobre este montículo de lama e não tendo maiores noções a respeito do homem, como este não tem a respeito de marte ou de Júpiter, desembarco às margens do oceano, no país da Calfraria, e começo a procurar *um homem.*[36] Vejo macacos, elefantes e negros. Todos parecem ter algum tipo de razão imperfeita. Uns e outros possuem uma linguagem que não compreendo e todas as suas ações parecem igualmente relacionar-se com um certo fim. Se julgasse as coisas pelo primeiro efeito que me causam, inclinar-me-ia a crer, inicialmente, que de todos esses seres o elefante é o animal racional. Contudo, para nada decidir levianamente tomo filhotes destas várias bestas (VOLTAIRE, 1973, p. 68).

Este grande humanista afirmava que ao ver um negro, um macaco e um elefante, numa primeira impressão tenderia a achar que o elefante é o animal racional. Como

[36] Os itálicos são do original

John Locke tinha como uma de suas fontes de renda o tráfico de africanos. Vejamos seus comentários endereçados ao traficante Michoud do qual Voltaire comprou uma ação de cinco mil francos sobre um dos maiores crimes cometidos contra a humanidade:

> Congratulo-me convosco pelo feliz êxito do navio – o Congo – chegado oportunamente à costa d'África para livrar da morte tantos negros infelizes. Sei que vão embarcados em vossos navios e são tratados com muita doçura e humildade, e por isto me felicito de ter feito um bom negócio praticando, ao mesmo tempo, uma bela ação (VOLTAIRE apud MOURA, 2004, p. 398).

Abstermo-nos de comentar pensamento tão profundo. Curiosamente as teorias raciais defendidas pela intelectualidade europeia criaram uma situação inusitada para estes pensadores. Cheikh Anta Diop (1974), Jacob Carruthers (1999), Molefi Kete Asante e Ama Mazama (2002), Innocent Onyewuenyi (2005) e Teshale Tibebu (2011) observaram corretamente que os europeus tinham, por mais incrível que possa parecer – um paradoxo para resolver. De um lado, reconheciam a Grécia como berço de sua civilização e o antigo Egito como referência civilizacional. De outro, aceitavam a tese da hierarquia racial que coloca a raça branca como superior a todas as outras. De acordo com esta somente os europeus teriam apresentado contribuição significativa para a civilização – artes, filosofia, ciências, formas avançadas de governo. A falha fatal deste esquema é que os egípcios antigos eram negros e pela teoria racial da modernidade seriam incapazes de produzir a civilização. Qual a maneira de resolver este impasse? Como os intelectuais do século XIX não estavam dispostos a abrir mão da ideia de hierarquia racial eles trabalharam com duas alternativas não mutuamente exclusivas: separar o Egito da África e/ou branquear os antigos egípcios. O filósofo alemão Georg Hegel (1770-1831), como bem apontaram os autores acima mencionados foi o principal articulador da primeira solução que até hoje influência os meios acadêmicos. Escreveu o pensador:

> Com isso, deixamos a África. Não vamos abordá-lo posteriormente, pois ela, não faz parte da história mundial; não tem movimento ou desenvolvimento para mostrar, e o que porventura tenha acontecido nela – melhor dizendo ao norte dela – pertence ao mundo asiático e ao europeu. Cartago foi um momento importante e passageiro, mas como colônia Fenícia, ela pertence à Ásia. O Egito será considerado em referência à passagem da mente humana de sua fase Oriental para a fase Ocidental, porém este não pertence ao Espírito africano. Na verdade, o que nós

> propriamente entendemos por África é algo fechado sem história, que ainda está envolto no espírito natural, e que teve que ser apresentado aqui somente como limiar da história universal.
>
> Depois de havermos eliminado esse elemento introdutório, encontramo-nos, pela primeira vez, no real palco da história universal. Resta-nos indicar o fundamento geográfico da Ásia e da Europa. A Ásia é o continente de nascimento; é um Ocidente para a América (HEGEL, 1995 p. 88).

Hegel explicitamente tentou separar o Egito da África. Com um passe de magia branca – para usar uma expressão brilhantemente cunhada por Abdias do Nascimento – Hegel reduziu o continente africano ao que chama de *África propriamente dita* que em sua concepção é bárbara, incivilizada, primitiva. Já o norte da África civilizada seria parte do "Oriente" já que o Espírito, de acordo com a filosofia hegeliana, se move do "Oriente" para o Ocidente – mais precisamente na Alemanha – local em que atinge o auge do desenvolvimento histórico e civilizacional. Nas palavras do autor:

> A África deve ser dividida em três partes: a primeira situada ao sul do Saara é a África propriamente dita [...]. A segunda parte fica ao norte do deserto, podendo ser denominada *África europeia*[37] [...] A terceira é região fluvial do Nilo, a única região do vale da África, e que se junta à Ásia.
>
> Pelo que nos relata a história, essa África propriamente dita ficou fechada para o resto do mundo; é a terra do ouro, voltada para si mesma, a terra-criança que fica além da história autoconsciente, encoberta pelo negro manto da noite (HEGEL, 1995, p. 82).

Robert Bernasconi em seu artigo *Hegel at Court of Ashanti* e Teshale Tibebu, na obra *Hegel and the Third World*, mostraram que Hegel nunca esteve no continente africano. Entretanto, o autor construiu uma imagem do continente que até hoje influencia os meios acadêmicos. Isto foi possível por causa do eurocentrismo – que Tibebu sustenta ser derivado dos trabalhos de Hegel, pois o filósofo, e não os africanos, conseguiu se tornar a fonte de referência sobre a África. Esta referência, no entanto é extremamente racista. Podemos percebê-la na inversão brutal operada pelo pensador alemão. De criadores da civilização os africanos foram transformados em párias da humanidade que foram apresentados apenas como limiar da história mundial.

Obviamente a posição hegeliana não pode ser sustentada com fatos. Para sustentar tamanha ignomínia um sem número de contradições e falsificações se avolumam em seus textos. Porém, reduzir o continente africano à região localizada

[37] Os itálicos são nossos.

ao sul do Saara e qualificar os negros que habitam a região como aqueles cuja consciência ainda não atingiu a intuição de qualquer objetividade fixa, como Deus, as leis, representando o homem natural, selvagem e indomável e sem moralidade (HEGEL, 1995, p. 84) nos ajuda a entender a mágica utilizada por Hegel para separar o Egito da África. Apesar disso, permanece de pé o fato de que os antigos egípcios ofereceram formação moral e intelectual aos gregos. Hegel pretendia apagar esta relação. Vejamos os argumentos utilizados pelo pensador germânico para esta empreitada:

> O nome da Grécia tem para o europeu culto, sobretudo para o alemão, uma ressonância familiar. Os europeus têm recebido sua religião, as concepções do além, não da Grécia, senão de mais longe, do Oriente e, concretamente da Síria. Porém as concepções mais próximas, do presente, a ciência e a arte, que satisfaz, dignifica e adorna nossa vida espiritual teve como ponto de partida a Grécia, diretamente e indiretamente através dos romanos. […] Porém, o que nos familiariza com os gregos é a consciência de que sabiam fazer do mundo uma verdadeira pátria; o espírito comum fazia a pátria em que se vive é o que nos faz sentirmos unidos a eles. Assim como na vida corrente ocorre que nos sintamos a vontade entre as famílias e povos que vivem contentes e satisfeitos em sua casa, sem querer sair dela para buscar novos horizontes, assim nos sentimos a vontade com os gregos. É certo que receberam *elementos substanciais* de sua religião, de sua cultura, de sua convivência social, em maior ou menor medida, da Ásia, da Síria e do Egito; porém souberam anular de tal modo o que havia de estranho nestas origens, transformando, elaborando e invertendo, fazendo deles algo distinto do que eram, de tal modo que nós, iguais a eles apreciamos, reconhecemos e amamos nisto, essencialmente aquilo que lhe é próprio (HEGEL, 1995a, p. 139).

Hegel omitiu o Egito na primeira parte de seu texto. O pensador – como vimos na outra citação – inaugurou a tradição de separar o Egito da África incluindo-o no Oriente. Já vimos também que Heródoto sustentava que quase todos os deuses da Grécia vieram do Egito. No entanto, o autor tratou, num primeiro momento somente da Síria. Na segunda parte do texto foi forçado a reconhecer que os gregos tiveram elementos substanciais do Egito e da Síria em sua formação. Porém, esta contribuição fundamental teria sido transformada pelo gênio grego em algo totalmente diferente. Além disso, o resultado desta transformação miraculosa deve ser cultivado, valorizado e respeitado. Hegel não explicou como este processo mágico se deu. Ainda que admitamos como válida a contradição evidente do substancial que se torna supérfluo e deve ser descartado, ficam pendentes ainda as seguintes questões: porque a mudança operada pelos gregos deve ser vista como algo nobre e não como uma degenerescência? Se eles purgaram o que havia de

estranho em seu conhecimento porque tiveram que estudar no Egito e na Síria? Não seria mais lógico utilizar seu poderoso gênio e desenvolver sua religião, cultura, convivência social sem ter contato com outras civilizações?

A argumentação de Hegel é descabida. Tampouco poderia ser diferente. O filósofo se atribuiu a tarefa de negar o que era de conhecimento comum por mais de vinte séculos e reconhecido inclusive por aqueles que supostamente não foram influenciados pelo o que ele chama de cultura estrangeira.

Há ainda mais contradições em sua obra. Em sua análise sobre a origem da filosofia de Pitágoras vemos o seguinte raciocínio:

> Viajou desde muito jovem pelas terras do continente e ali conheceu, ao que parece, Tales; de lá foi para Fenícia e o Egito, segundo informa Jâmblico […] em sua biografia de Pitágoras […] diz que Pitágoras foi recomendado por Polícrates ao rei Amasis, que, segundo Heródoto […] levou a seu país muitos gregos e tinha tropas e colônias helênicas. E como Pitágoras viajava com propósitos científicos, conta-se que ele se fez iniciar em quase todos os mistérios dos gregos e dos bárbaros e que foi recebido, assim mesmo, na ordem ou casta dos sacerdotes egípcios.
>
> […] Não há dúvida que Pitágoras voltou do Egito com a imagem viva daquela ordem ou casa sacerdotal, como a imagem de uma convivência firme para uma formação científica e moral, que não haveria de abandonar ao longo de sua vida. Egito era considerado, por aqueles, como um país de alto nível cultural e era, com efeito, em relação à Grécia; assim se revela, entre outras coisas, na divisão da sociedade em castas, que pressupõe uma separação dos homens com relação a uma grande gama de assuntos e ocupações, tais como a técnica, a ciência, a religião etc. *Além disso, não se devem buscar grandes conhecimentos científicos entre os egípcios, nem crer que Pitágoras tirou de lá sua ciência*;[38] Aristóteles (Metafísica I) se limita a dizer "é assim que, em várias partes do Egito, se organizaram pela primeira vez as artes matemáticas, porque aí se conseguiu que a casta sacerdotal vivesse no ócio" (HEGEL,1995a, p. 181-182).

O que dizer desta passagem? Depois de reconhecer a pujança da civilização egípcia Hegel quer que acreditemos que Pitágoras passou vinte e dois anos no Egito, mas não tirou de lá sua ciência, ou seja, sua filosofia! Eis a ideia do milagre grego. Pitágoras não desenvolveu sua filosofia devido aos anos de estudo no Egito. A filosofia simplesmente é inata nele. Hegel, de maneira curiosa, não compreendia a referência de Aristóteles – que utilizamos neste texto – como uma prova de que a matemática e a filosofia surgiram no Egito e o que é mais espantoso pretende apresentá-la como prova de uma tese oposta.

[38] Os itálicos são nossos.

Hegel é um dos principais articuladores da tese do milagre grego.[39] Para o filósofo a história da filosofia tem início com Tales e não teve contribuição das civilizações antigas principalmente o Egito. Dizia o pensador:

> Com Tales começa, na realidade, a história da filosofia. […]
> Fala-se de algumas viagens feitas por Tales a Fenícia, porém estes relatos têm tanto fundamento quanto uma frágil lenda; o que parece indubitável é que ele visitou, em sua velhice, o Egito. Diz-se que, ao lado dos egípcios, aprendeu coisas de geometria; entretanto, não deve ter aprendido muito, segundo a anedota que Diógenes […] toma de um certo Jeronimo, na qual se diz que Tales ensinou os egípcios a medir pela sombra a altura das suas pirâmides, partindo da relação entre a altura de um homem e a sombra por ele projetada. […] e se os egípcios ignoravam isto e tiveram que aprender com Tales como algo novo, não deviam estar muito adiantados na matéria de teoria geométrica (HEGEL,1995a, p.158-159).

A origem e divisão da história da filosofia proposta por Hegel perduram até hoje. Nesta versão o Egito não tem importância. Vejamos detalhadamente a argumentação do filósofo. Hegel não pode negar que Tales esteve Egito. Também teve de mostrar a opinião comum de que Tales aprendeu geometria com os sacerdotes. Esta opinião, como vimos, estava embasada nos trabalhos de Diógenes Laércio – que o autor cita – Jâmblico, também citado pelo autor na passagem anterior, Plutarco só para ficarmos com alguns autores do período antigo. Como o pensador pretendeu refutar esta ideia firmemente estabelecida e fundamentada? Primeiramente, sugere que Tales não tenha estudado ou adquirido conhecimentos filosóficos no Egito, pois este visitou o país em sua velhice. Depois, recorreu a uma anedota contada a Diógenes Laércio por um certo Jeronimo, na qual sustenta que Tales ensinou os egípcios a medir a altura de suas pirâmides. Então a partir desta anedota, Hegel concluiu que os egípcios entendiam pouco de geometria e que Tales – observem a brutalidade da inversão – ao invés de estudante foi professor dos egípcios.

Com este tipo de argumentação Hegel não precisou ir ao Egito, estudar sua civilização, aprender sua língua. Bastou referir-se a Jeronimo para inferir que os povos que concluíram as pirâmides milhares de anos antes de surgir o primeiro grego e desenvolveram uma das civilizações mais avançadas da antiguidade não eram versados em teoria geométrica, e foram educados por alguém que não se sabe de onde nem como obteve sua formação. Ah! Íamos esquecendo. Ele é um grego! O

---

[39] Para uma boa reflexão sobre o processo de exclusão da África e da Ásia do cânone da história da filosofia ver a obra de Peter K. J. Park África, *Asia, and the History of Philosophy: racism in the formation of philosophical canon, 1780-1830.*

eurocentrismo e o racismo são capazes de produzir tolices como esta e o que é pior fez com que por mais duzentos anos estas sejam vistas como um conhecimento digno de nota, visto que são proferidas nos salões da academia.

Para finalizarmos as análises das contradições do filósofo observemos o que ele tem a nos dizer sobre Anaxágoras:

> Com ele (Anaxágoras) vimos a filosofia ser instalada na verdadeira Grécia, que até então *não tinha filosofia alguma*[40], mais precisamente em Atenas; anteriormente, a sede da filosofia tinha sido a Ásia Menor ou Península Itálica, até que a Ásia Menor fosse subjugada pela Pérsia e perdeu sua filosofia ao perder sua liberdade.
>
> [...] Mais importante que isto é dado que, mais tarde, Anaxágoras, como ocorreria depois a Sócrates e a muitos outros filósofos, foi acusado de desrespeitar os deuses adorados pelo povo [...].
>
> Estas acusações de ateísmo, das quais teremos ocasião de falar adiante quando tratarmos de Sócrates são, ademais, explicáveis, no caso de Anaxágoras, por outra razão, é que os atenienses enciumados com a fama de Péricles [...] usavam o recurso de acusar judicialmente seus favorecidos, procurando feri-lo, de modo indireto, nas pessoas de seus amigos. [...]
>
> É que o povo ateniense, no uso de sua liberdade, impunha a seus governantes, revestidos por ele de grandes poderes, atos desta natureza, mediante os quais os poderosos adquiriram, por sua parte, a consciência de sua humilhação diante do povo. O povo se vingava, assim, da prepotência, outorgada aos grandes homens demonstrando-lhes que podia tanto como eles mantendo desse modo o equilíbrio de poder; os grandes homens, por sua vez davam com isto provas de seus sentimentos de humildade e impotência para com o povo (HEGEL,1995a, p. 298-303).

Descobrimos agora que a filosofia chegou à verdadeira Grécia por meio de Anaxágoras. Isto significa que há uma falsa Grécia – aquela da Ásia Menor – o que confirma as análises de James e Onyewuenyi. Temos, então, que a filosofia grega não nasceu na Grécia pelo menos não na verdadeira. Como se não bastasse esta confusão, Hegel nos diz que os gregos perseguiam aqueles que levaram a filosofia para Atenas acusando-os de desrespeitar os deuses da *polis* adorados pelo povo. Como Hegel explica esta contradição? O povo, com ciúmes dos favorecidos de Péricles, costumava usar sua liberdade para acusar judicialmente estes favorecidos, pois desse modo, contrabalançavam as relações de poder entre o povo e os governantes, lembrando-os que deveriam ser humildes.

Hegel nos diz que o povo escolhido – que originou a filosofia porque em sua sociedade havia liberdade de pensamento, considerada pelo filósofo condição fundamental para o surgimento do conhecimento filosófico e que estava ausente do

[40] Os itálicos são nossos.

oriente (HEGEL, 1995a, p. 91) – persegue seus melhores homens inocentes para fazer valer um suposto equilíbrio de poder. Em vez de destituir o governante, cobrar posturas mais adequadas de seus representantes, o povo grego os mantêm no cargo e o chantageava acusando inocentes.

Se esta caracterização apresentada por Hegel é acurada, então Anaxágoras não levou a filosofia para Atenas, pois segundo o filósofo a liberdade de pensamento é condição inicial para o nascimento da filosofia e esta foi claramente violada, visto que os gregos não toleraram as opiniões dos filósofos, que nunca é demais lembrar foram condenados à morte, exilados e vendidos como escravos. Se a caracterização é inacurada, então a posição de James e Onyewuenyi é reforçada. De qualquer forma a filosofia não nasceu na Grécia.

As origens africanas da filosofia grega são tão solidamente estabelecidas que mesmo um pensador do calibre de Hegel ao tentar destruir esta tese acabou reforçando-a. Isto ratifica a ideia de que o milagre grego é uma invenção e persiste ainda hoje por motivos que não deveriam pertencer à investigação filosófica rigorosa.

Não devemos ser ingênuos. Hegel sabia muito bem o que estava fazendo. O autor conhecia as fontes aqui citadas. E, desse modo, tinha pleno conhecimento de que: a) o Egito era nação avançada culturalmente; b) os gregos foram buscar conhecimento no Egito; c) os gregos reconheciam sua dívida cultural com o Egito; qual a sua conclusão a partir destes fatos? Os gregos são os verdadeiros autores da filosofia. Não é a lógica ou a investigação rigorosa que explica as escolhas e conclusão do filósofo. A partir de Hegel, o continente africano não é mais considerado como um contribuidor dos avanços produzidos pela humanidade.

Quais as consequências deste novo arranjo proposto por Hegel? Innocent Onyewuenyi, na obra acima mencionada, analisa oito trabalhos de historiadores da filosofia[41] publicados após a inversão brutal operada por Hegel. Estes autores, de acordo com o filósofo nigeriano, repetem mais ou menos os mesmos argumentos e as mesmas contradições do filósofo germânico. Na conclusão de sua análise, levanta a seguinte questão: “[...] como explicar o fato destes historiadores, homens de caráter inquestionável, sustentariam sem exceção contra os fatos históricos em

[41] Onyewuenyi faz uma análise detalhada das obras de George H. Lewes (1817-1878), Wihelm Windelband, Alfred Weber – obras publicadas no século XIX – e William Turner, Paul Glenn, John A. Wilson (1900-1976), B. A. G. Fuller (1879-1956) e Ralph M. McInerny (1929-2010) publicadas no século XX.

referência à questão da origem da filosofia? Eles seriam ignorantes da verdade?" (ONYEWUENYI, 2005, p. 120). O racismo da Europa, assim como o eurocentrismo, é um fenômeno muito complexo e parece entranhado nas sociedades do continente.

Como não era tarefa fácil negar a magnitude da civilização egípcia e sua influência cultural sobre os gregos, outra estratégia adotada pela intelectualidade europeia foi transformar – por meio da magia branca – os povos egípcios em brancos. O desespero destes intelectuais deu a luz uma disciplina – Egitologia – que nasceu com o objetivo explícito de apagar a memória do Egito negro de todas as mentes a qualquer custo. (Diop, 1974, p. 45) Egitologistas como Champollion-Figeac (1778-1867) e James Breasted lideraram a segunda alternativa para resolver o problema criado pelas "teses" eurocêntricas. Esta "ciência" produziu trabalhos como o de Champollion-Figeac no qual podemos ler:

> A opinião que a antiga população do Egito pertence à raça negra africana é um erro por muito tempo aceito como verdade [...] Uma autoridade séria declarou-se favorável a este ponto de vista e popularizou este erro. (...) Para apoiar sua opinião Volney invoca que Heródoto sustenta que os colquidianos assim como os egípcios tinham pele escura e cabelo crespo. Já estes dois traços físicos *não são suficientes para caracterizar a raça negra*[42] e a conclusão de Volney quanto a origem da antiga população do Egito é forçada e inadmissível (CHAMPOLION-FIGEAC apud DIOP, 1974 p. 50-51).

Foi raciocinando à maneira de Champollion-Figeac que se tornou possível transformar os antigos egípcios em brancos, visto que ser preto da cabeça aos pés não era suficiente para ser considerado negro!

James Breasted, egitologista norte americano e fundador do Instituto Oriental da Universidade de Chicago, escreveu em sua obra *A History of Egypt: From the Earliest Times to the Persia Conquest*: "a conclusão mantida por alguns historiadores que os egípcios eram de origem negro africana foi agora refutada" (BREASTED apud CARRUTHERS, 1999, p. 9). Breasted reconhecia que a filosofia grega é derivada da filosofia egípcia, como vimos acima, no entanto, para o egitologista, os antigos egípcios eram brancos já que toda a civilização, para o autor, provém desta *valorosa raça*!

Após as reflexões desenvolvidas nesta seção deve ter ficado mais fácil entender os motivos pelos quais Diop exortou os africanos a buscarem a antiguidade egípcia para legitimar as humanidades africanas. Sem este movimento a história africana

[42] Os itálicos são nossos.

ficará suspensa no ar. Para que lei 10.639/03 não seja apenas mais uma *lei para inglês ver* – ou como bem coloca o advogado e jornalista Dojival Vieira *lei pra negro ver*[43] – aprofundar o debate aqui proposto é uma tarefa a ser realizada com extrema urgência.

Para finalizar a primeira parte desta seção me servirei das palavras de George James. Este grande intelectual do mundo africano pretendeu, com sua obra *Stolen Legacy*, contribuir para melhorar as relações humanas entre europeus e africanos:

> Agora que mostramos que a filosofia, as artes e ciências foram herança para civilização deixada pelo povo do norte África do norte e não pelo povo da Grécia; o pêndulo do elogio e da honra deve mudar da Grécia para o povo do continente africano que são os verdadeiros herdeiros de tal elogio e honra.
>
> Isto significará uma tremenda mudança na opinião mundial, e atitude, para todas as pessoas e raças que aceitarem a nova filosofia da redenção africana, isto é, a verdade de que os gregos não são os autores da filosofia grega; mas o povo da África do norte; mudaria a sua opinião desrespeitosa para respeitosa para com o povo negro ao redor do mundo e também tratá-los de acordo.
>
> Significará também a mais importante mudança na mentalidade do povo negro; a mudança do complexo de inferioridade, para compreensão e consciência de sua igualdade com todos os outros povos do mundo, que construíram grandes civilizações. Com esta mudança na mentalidade de negros e brancos, grandes mudanças são esperadas em suas respectivas atitude, e no conjunto da sociedade (JAMES, 2001, p.153).

1.3.1. O milagre grego revisitado

A professora Marilena Chaui é uma das poucas pensadoras no cenário nacional que trata do debate sobre a origem da filosofia. Isto é um mérito, pois a ideia de que a filosofia é um presente dos gregos segue dominante na academia brasileira a despeito do conjunto de obras que a questionam. A filósofa vê tese do milagre grego como um problema a ser examinado, porque ela implica em compreender os gregos como um povo especial e único capaz de dar origem à filosofia e à ciência (CHAUI, 2010, p. 18).

A professora pretende enfrentar o problema a partir de três pares de questões que de acordo com ela teriam dividido os historiadores da filosofia:

---

[43] Ver, por exemplo, o artigo *O Estatuto e as leis pra negro ver* disponível em: http://www.afropress.com/post.asp?id=14887 Acesso em 06 ago.2015.

> 1) A filosofia é a expressão mais acabada do milagre grego ou resultado de empréstimos, influências e heranças orientais?
> 2) A filosofia é a expressão mais acabada do "gênio helênico" enquanto harmonia simplicidade e luminosidade ou uma das manifestações do dilaceramento trágico, da desmedida e do fundo obscuro do espírito grego?
> 3) A filosofia é o advento da razão inteiramente libertada do mito e da religião ou é a continuação (racionalização e laica) das formulações mítico-religiosas?
> Em resumo: apesar de a filosofia possuir data e local de nascimento, suas origens não são um fato simples, mas objeto de controvérsias (o que, aliás, é muito próprio da filosofia). A causa da controvérsia é, justamente, o conteúdo da filosofia nascente, isto é, a cosmologia (CHAUI, 2010, p.18).

A caracterização apresentada por Chaui é intrigante. Como pode haver controvérsias sobre a origem da filosofia se ela tem data e local de nascimento preciso? Quem são os autores que disputam o conteúdo da filosofia nascente? A pensadora é partidária da ideia de que a filosofia nasceu na Grécia no século VI a.C., que Tales de Mileto foi o primeiro filósofo e que a filosofia tem um conteúdo preciso a cosmologia, ou seja, uma explicação racional sobre a origem e a ordem do mundo. (p.16) Já mostramos que esta construção é recente e produto do racismo dos pensadores modernos dos séculos XVIII e XIX. Entretanto, este fato está ausente da caracterização formulada pela professora. Podemos perceber, então, que a preocupação de Marilena Chaui consiste em salvar a ideia do milagre grego, mas ao mesmo tempo, rejeitar sua óbvia implicação racista e triunfalista. A análise do primeiro item do problema nos permitirá demonstrar esta afirmação e que não é possível separar racismo e milagre grego.[44]

Na seção *As Teses Contrárias a Respeito da Origem da Filosofia: Milagre Grego Versus Orientalismo* a descrição que a filósofa faz do que julga ser um debate histórico entre posições divergentes é, em nosso ver, equivocada. Chaui parte do pressuposto que historicamente houve uma oposição entre o que ela chama de tese "orientalista", que afirma que a filosofia grega é mera continuidade do pensamento

[44] Os itens 2 e 3 do problema apresentado por Marilena Chaui retomam a tese dos românticos e classistas alemães do século XVIII e de do filósofo Georg Hegel. Estas posições já foram discutidas neste trabalho. Para uma crítica destas teses ver a obra citada de Martin Bernal *Black Athena*. Entretanto a posição de Hegel, que não foi totalmente assumida pela autora, de acordo com Chaui coloca debate das condições históricas que propiciariam o nascimento da filosofia na Grécia. Depois da análise dos três itens a professora abre a seção seguinte com o parágrafo: "Resta-nos, agora, compreender o que tornou possível o nascimento da filosofia na Grécia, isto é, as condições materiais ou condições históricas (econômicas, sociais e políticas) que tornariam possível o surgimento deste tipo de pensamento único até então. Por que, no século VI ª C., nas colônias da Ásia Menor e mais, precisamente, na jônia, nasceu a filosofia?" Vale ressaltar que a autora não utiliza fontes fora do cânone tradicional e eurocêntrico. Por fim, é falsa a ideia de que os historiadores da filosofia se dividiram entre estes as posições apresentadas nos três itens, pois a única tese com respaldo histórico é a que trata das origens africanas da filosofia.

dos egípcios, caldeus, persas e babilônios e a tese do milagre grego, que sustenta ser a filosofia é um produto único e exclusivo do gênio grego. É importante ressaltar que a caracterização da tese como orientalista é inacurada. O mais correto a este respeito seria batizá-la de tese africana, visto que os gregos se referem de maneira abundante ao Egito em comparação à Babilônia, Caldeia, Pérsia e como bem observa Asante (2009b) estas civilizações não se equiparavam à pujança do antigo Egito no período. Além do mais, a escolha da professora segue a tradição inaugurada por Hegel que considerava o Egito como parte do Oriente separando-o assim do continente africano.

Para ilustrar sua posição ela recorre à seguinte passagem de Diógenes Laércio:

> Frequentemente, pretendeu-se que a filosofia havia nascido no estrangeiro. Aristóteles (Livro da magia) e Socião (Filiações) dizem que os Magos, na Pérsia, os Caldeus, na Babilônia e na Assíria, os Gimnosofistas, na Índia, e uma gente chamada Druidas e Senoteus, entre os Celtas e Gauleses, foram criadores [...]. Por seu turno, os egípcios pretendem que Hefesto, o criador dos princípios da filosofia ensinados pelos padres e profetas, era filho de Nilo [...] Porém, ao atribuir aos estrangeiros as próprias invenções dos gregos, todos esses autores pecam por ignorância, pois os gregos deram nascimento não só a filosofia, mas a todo gênero humano. Registramos: em Atenas nasceu Museu e em Tebas, Linos. Museu, filho de Eumolpos, escreveu, segundo a tradição, a primeira teogonia e o primeiro tratado da esfera. Foi o primeiro a afirmar que tudo nasce do uno e retorna ao uno [...]. Por sua vez, Linos era filho de Hermes e da musa Urânia. Compôs uma cosmogonia e descreveu o curso do Sol e da Lua e a geração dos animais e das plantas [...]. Sim, foram os gregos que criaram a filosofia, cujo nome, aliás não soa estrangeiro (LAÉRCIO, 1987, p.31).

A filósofa interpreta o chauvinismo de Diógenes Laércio que ela corretamente chama de exagero etnocêntrico (CHAUI, 2010, p. 20) – a argumentação do pensador "os gregos não apenas foram responsáveis pela origem da filosofia, mas por todo o *gênero humano"* fala por si – como a exposição de uma opinião contrária à ideia de que a filosofia nasceu no "Oriente" e que teria respaldo ao longo tradição da filosofia. De fato, Laércio expressa um pensamento contrário à ideia de que a filosofia não é de origem grega. No entanto, sabemos que somente esta posição possui respaldo histórico. A filósofa inadvertidamente reconhece este fato, pois não apresenta em seu texto qualquer evidência, além da passagem citada, de que ao longo dos séculos existiram pensadores sustentando a origem grega da filosofia. Ao contrário, Chaui confirma o que apresentamos na nesta seção: os gregos antigos reconheciam sua dívida cultural com o "Oriente" e até o século XIX esta posição era

representativa na tradição ocidental (p. 20). Desse modo, a posição defendida por Laércio e respaldada pela professora, não reflete um debate ou oposição entre teses historicamente sustentadas e respeitadas, mas sim um desejo, devido ao chauvinismo do autor, de que a filosofia fosse um presente dos gregos para a humanidade. Vimos que o próprio pensador reconhece que Platão, Tales e Pitágoras, por exemplo, foram estudantes dos antigos egípcios. Ademais, Laércio, na citação acima, somente apresenta evidência para o que Chaui chama de tese orientalista. Ele não apresentou autores que sustentassem a sua posição. Aliás, Diógenes Laércio parece irritado com a opinião dominante sobre a origem do conhecimento filosófico.

Ao colocar o debate nestes termos, Marilena Chaui deixa de enfatizar que a tese do milagre grego é uma construção recente, e produto do racismo dos intelectuais europeus dos séculos XVIII e XIX, e a colocou no mesmo patamar do "orientalismo".

Em seguida a professora, apoiada nos trabalhos de Rodolfo Mondolfo (1877-1976) e Abel Rey (1873-1940), afirma que a tese orientalista não é absurda. Entretanto a filósofa ressalta:

> A tese orientalista não é descabida. Mas não pelo motivo que seus defensores apresentam – isto é a plena continuidade entre as formulações orientais e a filosofia grega – e sim por causa de alguns fatos relevantes. Por um lado havia um *começo*[45] de ciência no Egito e na Babilônia – matemática e medicina no primeiro, astrologia na segunda – e foram inegáveis os contatos políticos entre ambos e a Grécia (CHAUI, 2010, p. 20).

Chaui afirma que tanto a tese orientalista quanto a opinião de Diógenes – novamente a pensadora reconhece que a tese do milagre grego não é histórica, mas o pensamento, melhor seria dizer desejo, apenas de Diógenes Laércio – "são opiniões exclusivistas e exageradas (e não isentas de preconceitos raciais e racistas): a orientalista, que faz da filosofia simples continuação de um passado oriental; e a ocidentalista, que faz da filosofia uma invenção própria do Ocidente" (CHAUI, 2010, p. 22).

Que a tese do milagre grego seja produto do racismo já o demonstramos, embora a professora não trate em seu texto deste problema da maneira que

[45] Os itálicos são nossos.

apresentamos aqui. Agora a afirmação de Chaui de que aqueles que sustentam que a filosofia é uma continuação do passado oriental apresentam uma opinião exclusivista, exagerada, preconceituosa ou racista somente adquire significado se compreendermos a filosofia como um conhecimento superior a todos os demais produzidos antes dos gregos – este não é o único modo de conceber a filosofia e, desse modo, Chaui deveria estabelecer a validade desta concepção – o que tornaria o pensamento dos gregos diferente e superior ao dos orientalistas, e, desse modo, objeto de cobiça por partes destes. Em apoio à nossa interpretação basta rever o argumento utilizado pela filósofa para provar o exclusivismo, exagero, preconceito racial e o racismo dos inominados orientalistas: transforma a filosofia em *simples* continuação […]. Ora, por que este não poderia ser caso? Ela reconhece o contato entre os gregos e o que chama de povos orientais e citando Heródoto afirma: "os gregos viajam para comerciar e conhecer" (CHAUI, 2010, p. 19). Pitágoras estudou vinte e dois anos no Egito. Platão treze anos. Onde está o preconceito da afirmação? Como não foi possível refutar a visão dominante sobre a origem da filosofia, a professora teve que desqualificá-la. Assim, ficaríamos diante de duas posições indefensáveis o que nos levaria a busca de uma posição mais satisfatória e "livre de preconceitos".

É o que Chaui faz em seguida ao afirmar que a crítica histórica do século XIX, colocou limite aos exageros, preconceitos e limites das duas opiniões (p. 23). Neste ponto, inadvertidamente, a professora reconhece que os pensadores europeus do século XIX estavam incomodados com as origens africanas da filosofia. Ela não expõe, entretanto, as razões deste incômodo. Se a professora desconhece as críticas africanas, isso é um indicativo do peso do eurocentrismo em sua análise. Esta situação, entretanto, pode ser corrigida. Agora se conhece, e preferiu salvar o milagre grego e não mencionar o racismo que o produziu ou, pelo menos, refutar a ideia que o milagre grego é produto do racismo da Europa iluminista, a situação é mais grave. A despeito da caracterização mais acurada, a escolha feita pela filósofa da apresentação do problema da origem da filosofia fez com que ela não investigasse o racismo dos pensadores dos séculos XVIII e XIX[46] – alguns dos quais usados pela professora para defender uma nova versão do milagre grego. Ainda

[46] Werner Jaeger e Wihelm Windelband são historiadores da filosofia utilizados por Marilena Chaui em sua obra. Estes autores seguem a tradição hegeliana de separar o Egito da África e aprofundar a tese do milagre grego. Para uma boa reflexão sobre este tema ver Innocent Onyewuenyi *The African Origin of Greek Philosophy: An exercise in Afrocentrism.* Nsukka: University of Nigeria Press, 2005.

sobre este tópico, Marilena Chaui deixou sem explicação porque não houve crítica aos exageros destas teses nos séculos anteriores já que – segundo sua construção – o debate durou mais de vinte séculos. Se houve esta crítica porque devemos preferir a efetuada no século XIX?

Bem, diante dos exageros apontados pela filósofa qual a sua conclusão? Vejamos suas palavras:

> Nada nos impede de falar num "milagre grego", se entendermos por essa expressão: 1) A mutação qualitativa produzida sobre a herança recebida de outras civilizações Assim, os egípcios produziram conhecimentos geométricos voltados para a agrimensura e para a construção de edifícios, e os fenícios desenvolveram uma aritmética que era uma contabilidade comercial, mas os gregos produziram uma *ciência matemática*[47], um corpo lógico e sistemático de conhecimentos racionais, fundados em princípios gerais que se traduziram numa geometria, numa aritmética e numa música […]. 2) a mutação qualitativa sobre a forma de organização social e política herdadas e que permitiu aos gregos aquilo que o historiador Moses Finley lhes atribui como um dos traços mais marcantes e inovadores: *a invenção da política* [...] 3) a mutação qualitativa imposta à herança recebida, tanto pela invenção do que chamamos pensamento racional e sistemático baseado em princípios universais (filosofia e ciência) como pela invenção da vida social como comunidade humana que torna seu destino nas mãos (política), de sorte que os gregos inventaram o que, hoje, chamamos de *cultura*: um ideal da comunidade e do indivíduo como reciprocamente responsáveis um pelo outro, como norma e modelo um para o outro, como vínculo interno e essencial entre ambos, tendo como centro a ideia de ser racional e político, capaz de agir segundo fins e valores que constituem uma certa ideia do que seja a excelência humana […] (CHAUI, 2010, p. 24-25).

A professora afirma que, apesar das heranças recebidas de outras civilizações, os gregos inventaram o conhecimento racional, a política e a cultura e considera esta posição isenta de exclusivismo, exagero, preconceitos raciais e racismo? Esta posição, que pretende superar o racismo da tese do milagre grego, simplesmente desconsidera que para Aristóteles e Platão a astronomia e a geometria surgiram no Egito, desconsidera que Marx afirma que a república de Platão é uma cópia do sistema castas do antigo Egito. Desconsidera que a conclusão das pirâmides e todo o avanço civilizacional do Egito ocorreram milênios antes que surgisse o primeiro grego, além de estar em perfeita sintonia com trágica tradição inaugurada por Georg Hegel. Temos que acreditar que os gregos – que, nunca e demais lembrar, receberam contribuição significativa da cultura africana – num espaço curto de três séculos foram responsáveis por todos estes avanços mencionados pela professora? Cabem ainda as seguintes perguntas: porque é

[47] Os itálicos são do original

preciso apagar ou minimizar a contribuição dos antigos egípcios? Porque as diferenças que certamente existem entre o pensamento egípcio e o grego não são compreendidas apenas como o que são, diferenças? Por que é preciso atribuir poderes racionais especiais a este povo? Por que a necessidade de estabelecer uma certidão de nascimento para a filosofia? Este tipo de visão não é neutra. No pensamento ocidental sempre que se pretende subjugar, desqualificar outro grupo humano apela-se para tese de superioridade racional ou cultural do grupo dominante. Assim Platão via superioridade intelectual do homem sobre a mulher. Aristóteles do ser livre frente ao escravo. Os gregos consideravam bárbaros – incultos – aqueles que não pertenciam à cultura grega. Kant e Hume consideravam o branco civilizado e racional e o negro incivilizado e de racionalidade limitada. Esta tese, que se pretende neutra, está comprometida com o que acertadamente o filósofo sul africano Mogobe Ramose chama de epistemicídio[48]:

> Sabe-se bem que, etimologicamente, filosofia significa amor à sabedoria. A experiência humana é o chão inescapável para o começo da marcha rumo à sabedoria. Onde quer que haja um ser humano, há também a experiência humana. Todos os seres humanos adquiriram, e continuam a adquirir sabedoria ao longo de diferentes rotas nutridas pela experiência e nela fundadas. Neste sentido, a filosofia existe em todo lugar. Ela seria onipresente e pluriversal, apresentando diferentes faces e fases decorrentes de experiências humanas particulares (Obenga, 2006; 49). De acordo com este raciocínio, a Filosofia Africana nasceu em tempos imemoriais e continua florescendo em nossos dias. A questão da existência da Filosofia Africana não pode, entretanto, ter como base o raciocínio exposto no parágrafo anterior. Ela surge a partir de outro fundamento e perspectiva. O fundamento da questão pertence à autoridade; a autoridade de definir o significado e o conteúdo da filosofia [...]. O exercício desta autoridade situa a questão no contexto de relações de poder. Quem quer que seja que possua a autoridade de definir, tem o poder de conferir relevância, identidade, classificação e significado ao objeto definido. Os conquistadores da África durante as injustas guerras de colonização se arrogaram a autoridade de definir filosofia. Eles fizeram isto cometendo epistemicídio, ou seja, o assassinato das maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados. O epistemicídio não nivelou e nem eliminou totalmente as maneiras de conhecer e agir dos povos africanos conquistados, mas introduziu, entretanto, - e numa dimensão muito sustentada através de meios ilícitos e “justos” - a tensão subsequente na relação entre as filosofias africana e ocidental na África. Um dos pontos fundamentais da argumentação neste ensaio é investigar a fonte de autoridade que supostamente pertence ao Ocidente para definir e descrever, em última instância, o significado de experiência, conhecimento e verdade em nome dos povos africanos (RAMOSE, 2011, p. 8-9).

[48] Para uma boa reflexão sobre este conceito ver a tese de doutorado da filósofa Sueli Carneiro *A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser*, FEUSP, 2005.

Ramose corretamente coloca no centro deste debate as relações desiguais de poder existentes entre a África e a Europa. Como o continente europeu, com o advento da modernidade arrogou-se o direito de definir os termos de debate filosófico mundial não basta apenas lembrar a ideia óbvia de que todos os povos filosofaram ao longo da história. Por este motivo, Ramose sustenta que devemos investigar a fonte da autoridade do ocidente para definir que os antigos egípcios, por exemplo, não possuíam filosofia.

O filósofo afro-brasileiro Renato Noguera nos apresenta com clareza esta questão reforçando nosso ponto de vista:

> Por que carga de razões a Filosofia deixaria de problematizar e desnaturalizar sua certidão de nascimento? Em outras palavras a recusa do eurocentrismo é fundamental para darmos curso a algumas das reivindicações mais caras à Filosofia, não se prender às ideias sem examiná-las, ainda que o custo seja reconhecer inconsistências em nosso modo de pensar. Neste sentido, suponho que uma das grandes questões da Filosofia seja o reconhecimento de que os argumentos mais tradicionais acerca do seu nascimento são invariavelmente problemáticos porque são marcados pelo racismo epistêmico (NOGUERA, 2011, p.24).

E mais adiante:

> A seguir, convido leitoras e leitores para responder uma interrogação, de certo modo simples, a Filosofia se assemelha mais com a Arquitetura e a Religiosidade ou se parece mais com o telefone e o avião? A pergunta não é retórica. Em linhas gerais, estou sugerindo uma divisão muito simples: 1) Produções humanas verificáveis em todas sociedades e culturas sem datação determinada e sem local específico de surgimento; 2) Invenções pontuais localizadas no tempo e no espaço. Ora, se a Filosofia parece pertencer mais ao conjunto de produções verificáveis em todas as sociedades e culturas e sem datação determinada e local específico de surgimento por que requerer uma certidão de nascimento e insistir em reduzi-la a um tipo de realização exclusiva do Ocidente? Sem dúvida, historiadoras e historiadores da Arte e da Arquitetura não parecem supor que as criações artísticas são exclusivas do povo X ou da civilização Z. As concepções, sistematizações e práticas religiosas variam de acordo com as culturas, se transformam conforme as interações nos mais variados contextos, mas enfim, soaria esdrúxulo afirmar que a Religião é uma invenção do povo Y. O que é corrente no reconhecimento de que determinada religião surge num contexto cultural específico. Por exemplo, o candomblé é uma religião de matriz africana, o budismo tem raízes na Índia. Mas não é pertinente afirmar que a Religião é obra do povo iorubá. Por analogia, pretendo descrever um raciocínio simples que desvincule a Filosofia que anteriormente “invenções pontuais localizáveis no tempo e no espaço” (NOGUERA, 2011, p.30).

Ramose e Noguera em conjunto com a tradição intelectual africana solapam as pretensões do Ocidente de se arrogarem o modelo por excelência de humanidade. Por isso tratamos aqui a tese do milagre grego como um mito de fundação da

superioridade do ocidente. Molefi Kete Asante descreve com precisão o dogma que não pode e teme ser atacado: *A razão é um presente dos gregos; os gregos são europeus; europeus são brancos; portanto os brancos deram ao mundo a razão e a filosofia*.[49]

Para finalizar esta seção podemos dizer que é uma pena o fato de a professora Marilena Chaui e os filósofos e filósofas brasileiras não debaterem estes temas[50]. Consultando as fontes bibliográficas de seu trabalho percebemos que Cheikh Anta Diop, George James, Molefi Kete Asante, Joseph Omogorebe, Yoseph Ben Jochannan, Abdias do Nascimento, Elisa do Nascimento, Antonio da Silva Mello, Theophille Obenga, Victor Schoelcher, Abbe Amelineau, Martin Bernal, Marimba Ani e tantos outros não fazem parte de suas pesquisas. A academia nacional também ignora solenemente estes autores. Isto reforça o que dissemos sobre a importância que os afrocentristas atribuem à localização psicológica dos pesquisadores. Como estabelecer um debate se nossa academia terminantemente se recusa a dialogar com o pensamento africano? Este autor, embora com graduação e mestrado e filosofia, nunca teve um curso formal sobre as questões aqui tratadas. Os livros da professora Marilena Chaui são muito usados nas universidades e no ensino médio do país. De maneira intencional ou não acabam ajudando na manutenção deste pernicioso mito de superioridade europeia.

1.4. Eurocentrismo

Com o avanço do debate sobre a importância das civilizações africanas e indígenas na construção do Brasil, que culminou com a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08, tornou-se imprescindível refletir sobre o eurocentrismo que acomete o modelo educacional brasileiro. É preciso uma compreensão refinada deste fenômeno para que possamos construir de fato um sistema educacional que valorize e respeite todas as culturas que ajudaram a formar a nação.

---

[49] Ver Molefi Kete Asante *Race in Antiquity: Truly Out of Africa* disponível em: http://www.asante.net/articles/19/race-in-antiquity-truly-out-of-africa/ Acesso em: 22/08/2014.

[50] O filósofo Paulo Ghiraldelli no seu artigo *Meu Deus do Céu, a filosofia é grega sim!* disponível no site: http://ghiraldelli.pro.br/a-filosofia-e-grega/ procura refutar o que chama de erro de Renato Noguera, que em entrevista ao jornal *O Globo* disponível no endereço: http://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/renato-noguera-professor-pensador-filosofia-o-bichinho-de-pelucia-do-ocidente-15415321, sustenta que filosofia não nasceu Grécia. Como na entrevista o professor Noguera não explicitou que a tese do milagre grego é produto do racismo não sabemos a posição do professor Ghiraldelli sobre este tópico.

Muitos intelectuais têm se dedicado a compreender o eurocentrismo. A análise de alguns destes autores nos permitirá apresentar nossa posição sobre esse complexo fenômeno.

Recorreremos primeiramente ao filósofo argentino Enrique Dussel (1934-). Em sua obra, *1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade,* publicada no Brasil em 1993, e no texto *Europa, Modernidade e Eurocentrismo* – de 1995, publicado no Brasil em 2005 – sustenta que o eurocentrismo é um produto da modernidade. O pensador mostra que o significado de Europa nem sempre foi o mesmo historicamente, sendo que no mundo antigo o lugar hoje ocupado pela Europa era habitado pelo bárbaro e incivilizado. As culturas africanas (particularmente o antigo Egito) e asiáticas eram mais sofisticadas que a dos gregos – assumidas no século XVIII pelos europeus como berço de sua civilização. DUSSEL, 2005, p. 25). De acordo com o autor, somente a partir do século XV com início do imperialismo europeu, é que a ideia de uma Europa ocidental e hegemônica começou a surgir assumindo a forma ideológica*:* "Ocidental = Helenístico + Romano + Cristão. Nasce assim a seguinte "ideologia" eurocêntrica do romantismo alemão" (p. 27).

Dussel sustenta que o nascimento da modernidade europeia não pode ser desvinculado da violência contra os africanos, indígenas e asiáticos. A ascensão europeia na modernidade levou os europeus a se verem como centro da história mundial relegando os outros povos e culturas à condição de periferia. Analisando alguns textos de Immanuel Kant (1732-1804) e Georg Hegel, Dussel mostra que estes importantes filósofos da tradição ocidental tiveram um papel decisivo na manutenção deste mito. Assim, propõe superar esta modernidade comprometida com a violência irracional contra os povos de culturas diversas da europeia, com conceito de transmodernidade.

Nascido na Eritreia, o filósofo Tsenay Serequeberhan (1952-) pensa, assim como Dussel, que o eurocentrismo é um fenômeno da modernidade. Em seu artigo *The Critique of Eurocentrism and the Practice of African Philosophy*, afirma: "eurocentrismo é um preconceito localizado na autoconsciência da modernidade. Está enraizado em seu coração e constitui a crença metafísica ou Ideia que a existência europeia é qualitativamente superior às outras formas humanas de vida". (SEREQUEBERHAN, 1997, p.142).

O autor considera o eurocentrismo uma crença metafísica no sentido de que esta não é produto do contato com outros povos e civilizações. Desse modo, a visão negativa que os europeus têm dos não europeus é resultado deste pressuposto. A filosofia e as ciências sociais europeias são profundamente afetadas por esta crença que acaba sendo reforçada e realimentada. Para ilustrar esta posição, avalia os trabalhos histórico-políticos do filósofo Immanuel Kant – tomado neste texto como protótipo da tradição ocidental – mostrando que a concepção apresentada pelo pensador do continente africano está profundamente afetada pela crença de que brancos – europeus – são superiores aos negros, africanos e asiáticos.

Serequeberhan está preocupado, em seu artigo, com a possibilidade e o desenvolvimento da filosofia africana. Para a realização deste objetivo, o autor argumenta que é preciso uma vigorosa crítica ao eurocentrismo.

Na obra *Crítica da imagem eurocêntrica*, os autores Ella Shohat e Robert Stam sustentam que o eurocentrismo surgiu como um discurso de justificação do colonialismo e é a base ideológica comum ao imperialismo e ao discurso racista. Esta forma de pensar, de acordo com os autores, permeia e estrutura as formas de pensar contemporâneos mesmo com o término do regime colonial. (SHOHAT e STAM, 2006, p. 21). Eles definem o objetivo de seu texto da seguinte maneira:

> O tema deste livro é a presença do eurocentrismo e do multiculturalismo na cultura popular. Partimos do princípio de que uma consciência dos efeitos intelectualmente debilitantes do legado eurocêntrico é indispensável para compreender não apenas as representações contemporâneas. O eurocentrismo, endêmico ao pensamento e educação atuais, torna-se algo natural, questão de “bom senso”. Parte-se do pressuposto de que a filosofia e a literatura são a filosofia e literatura europeias. O “melhor do que foi pensado e escrito” é aquilo que foi pensado e escrito pelos europeus (o que inclui não apenas a Europa, mas também os “neo-europeus” das Américas, da Austrália e de outros lugares). A história restringe-se à história europeia, enquanto todo resto é reduzido àquilo que o historiador Hugh Trevor-Roper (em 1965!) chamou de movimentos insignificantes de tribos bárbaras em cantos pitorescos, mas irrelevantes do globo (SHOHAT e STAM, 2006, p.20).

Os autores afirmam que o discurso eurocêntrico é contraditório e complexo apresentando as seguintes características:

> 1. A história segue uma trajetória linear que vai da Grécia clássica (construída como “pura”, “ocidental” e “democrática”) à Roma imperial e, em seguida, às capitais metropolitanas da Europa e dos Estados Unidos [...].
> 2. O “Ocidente” progride naturalmente na direção das instituições democráticas (figuras como Torquemada, Mussolini e Hitler devem ser

> vistas como aberrações dentro dessa lógica de amnésia histórica e legitimação seletiva).
>
> 3. As tradições democráticas não-europeias são ignoradas, deve-se ocultar tanto as manipulações típicas da democracia formal do Ocidente quanto seu papel na subversão de democracias estrangeiras.
>
> 4. As práticas opressivas do Ocidente são consideradas contingentes, acidentais e excepcionais. O colonialismo, o tráfico de escravos e o imperialismo jamais são vistos como resultados fundamentais do abuso de poder do Ocidente.
>
> 5. A produção cultural e material dos "outros" pode ser apropriada e suas conquistas negadas, enquanto o ato da apropriação que marca a antropofagia cultural europeia é glorificado [...] (SHOHAT & STAM, 2006, p. 22).

As características apresentadas pelos autores mostram a complexidade do eurocentrismo. As contradições a que Shohat e Stam se referem parecem inevitáveis, visto que não é tarefa das mais simples demonstrar que a Europa é a única civilização no planeta digna de nota.

Já o pensador etíope Teshale Tibebu, em seu livro: *Hegel and the Third World: The Making of Eurocentrism in World History,* define eurocentrismo da seguinte maneira:

> Eurocentrismo é a racionalização da modernidade ocidental. É a autoconsciência da acumulação de capital em sua terra de origem, Europa ocidental. Eurocentrismo é um universalismo espúrio. Seu pecado capital é ler a hegemonia do ocidente sobre o resto como o triunfo do universalismo sobre o particularismo. Interpreta a vitória global do ocidente como vitória da humanidade. Equaliza o ocidente com o "homem" como tal. De fato é uma forma de racismo. O problema do eurocentrismo não é o centro europeu ou que este é produto de uma época histórica, a ascensão e desenvolvimento do capitalismo global. Mais do que isso o problema do eurocentrismo é a negação de sua espaço temporalidade geocultural. Ele identifica a si mesmo não como Europa ou Ocidente, mas como o "mundo". Ele cria seu próprio mundo. E sustenta que este não é eurocentrado[51], mas universal. Rejeita todas as alegações de universalismo – incluindo a do Islã, por exemplo. Eurocentrismo reconhece somente um universalismo, o seu próprio. Todos os outros são catalogados como particularismo. Eurocentrismo, portanto é uma forma de narcisismo intelectual.
>
> A fundação do eurocentrismo é um paradigma da diferença *essencial*[52] entre o ocidente e o resto (TIBEBU, 2011, p.xx).

O pensador, como os autores citados anteriormente, identifica a origem do eurocentrismo com a modernidade. Tibebu enfatiza a falácia do pretenso universalismo europeu bem como define o eurocentrismo como um paradigma. Neste paradigma *o resto* é definido como não europeu. A identidade europeia é

[51] A expressão em inglês é European centered.
[52] O itálico é do original.

constituída pela diferença como Hegel faz em sua obra *Ciência da Lógica* (TIBEBU, 2011, p. xx).

Para Tibebu, a distinção entre o Ocidente e o resto[53] não leva necessariamente ao eurocentrismo. Ela se torna eurocêntrica se duas condições ocorrerem: a) se esta distinção for essencializada e b) se o ocidente for visto como superior ao resto.

Tibebu sustenta que este paradigma tem origem nos trabalhos do filósofo Georg Hegel a ponto de afirmar: “todo eurocentrismo é, portanto, uma série de notas de rodapé a Hegel” (TIBEBU, 2011, p. xxi).

Desta breve exposição é possível depreender a complexidade do eurocentrismo. A despeito das diferenças entre os autores, podemos identificar as seguintes características do fenômeno eurocêntrico: a) é um produto da modernidade; b) é uma crença metafísica na superioridade da existência europeia; c) é uma ideologia que pretende justificar a dominação dos europeus; d) é um paradigma; e) considera os filósofos Immanuel Kant e Georg Hegel como pensadores fundamentais na elaboração e consolidação desta ideologia e paradigma; f) considera a cultura europeia universal; g) está relacionado com o racismo; h) negam as tradições não europeias; i) considera que o seu desenvolvimento não recebeu contribuição dos povos não europeus e teve origem na Grécia antiga.

Concordamos que as características acima descrevem de maneira acurada a perspectiva eurocêntrica. No entanto, a nosso ver, parece que faltou enfatizar um aspecto importante deste fenômeno a saber: *o eurocentrismo é um traço cultural do Ocidente*. A ideia de que os europeus são a forma mais perfeita do ser humano, que seu progresso rumo à civilização se deu sem contribuição de outros povos e, portanto, seu modelo civilizacional deve ser imposto como modelo para outras nações e culturas, está entre as ideias valorizadas, para retomar o conceito de Nobles, que auxiliam os europeus a interpretar a realidade. Isto significa que não é uma tarefa simples modificar este traço, pois, se não fosse assim, como explicar que passado tanto tempo esta característica continue predominante no pensamento europeu? Desse modo, compreenderemos a crença de que fala Serequeberhan, não como um produto da modernidade, mas como algo enraizado de maneira mais

[53] Ver a obra de Chinweizu *The West and the rest of us: White Predators, Black Slavers and African the Elite*, New York: Random House, 1975.

profunda nas sociedades europeias.[54] Neste trabalho entenderemos que o paradigma eurocêntrico se originou na modernidade. Entretanto, a crença que serve de base a este paradigma é muito anterior ao surgimento deste. Esta ideia – em períodos anteriores ao moderno – não pode evoluir para um paradigma, pois os europeus não eram até o século XV referências civilizatórias. Antes do período moderno, esta crença tem se manifestado na forma de chauvinismo cultural e de modo algum é semelhante ao que chamamos de etnocentrismo.[55] Os pensadores ocidentais reconhecidos pela academia, de forma geral, mesmo diante de evidências em contrário, tem mostrado grande dificuldade, desde a modernidade, em reconhecerem o valor das culturas africanas, asiáticas e indígenas. Desde o advento do período moderno, a ideia de que os europeus são a expressão da humanidade enquanto tal se converteu em um axioma. A filosofia e o pensamento educacional, neste período, partiam deste pressuposto que se tornou inabalável. Para justificar nossa afirmação veremos como este traço cultural tem se manifestado em quatro pensadores clássicos da tradição ocidental espaçados em um período de pouco mais de dois séculos: John Locke, David Hume, Immanuel Kant e Karl Marx. Trataremos do pensamento educacional na última seção deste capítulo.

1.4.1. John Locke e o eurocentrismo

John Locke é conhecido na tradição ocidental como o pai do liberalismo e defensor da filosofia empirista. O liberalismo do autor postula o valor da liberdade dos indivíduos e em decorrência desse princípio um repúdio à escravidão. Em seu *Primeiro Tratado Sobre o Governo Civil*, Locke expressou esta repulsa: “a escravidão é uma condição tão vil e miserável para o homem, e tão oposta ao temperamento generoso e coragem de nossa nação, que dificilmente podemos conceber um inglês, muito menos um fidalgo – ‘gentleman’ – , defendendo-a” (LOCKE, 2005 p. 203). No entanto, este mesmo “gentleman” era investidor da Royal

[54] Esta característica pode ser observada entre os gregos que consideram bárbaros todos aqueles que não pertencem à sua cultura.
[55] Ver o capítulo 1 do livro de Elisa Larkin Nascimento, *O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil*, São Paulo, Selo Negro, 2003.

African Company que era uma das principais companhias responsável pelo comércio de africanos.[56]

O filósofo defensor da liberdade também foi responsável por um interessante artigo da constituição da Carolina. Nela encontramos o seguinte princípio defendido por Locke: "todo homem livre da Carolina terá poder absoluto e autoridade sobre seu escravo negro, sua opinião, sua religião ou o que quer que seja".[57] Na análise realizada por Robert Bernasconi (1950-) esta aparente contradição não está apenas refletindo preconceitos de seu tempo, pois havia um debate sobre o tratamento que deveria ser dado aos africanos escravizados. O pensador liberal se colocou entre os defensores de um tratamento cruel que negava a condição de humanidade dos africanos. O processo de desumanização estava expresso na tentativa de vetar qualquer manifestação cultural e de identidade dos povos escravizados. Como foi possível para John Locke conciliar seu liberalismo político com a defesa da escravização de africanos? Esta contradição somente pode ser resolvida, como bem coloca Bernasconi, se aceitarmos a evidência do racismo – e do eurocentrismo – de Locke. A contradição se desfaz automaticamente, pois se autor considerava brancos superiores aos negros compreendemos que liberalismo de Locke era aplicável somente aos europeus. Existem evidências para esta alegação? O filósofo liberal, que era defensor da metodologia empirista para obtenção de conhecimento e nunca esteve no continente africano, escreveu sobre as máximas, ou seja, proposições evidentes por si mesmas no livro VII do quarto capítulo, de sua obra *Ensaio sobre o entendimento humano* e mostrou como utilizamos axiomas com a seguinte demonstração:

> Se tomarmos um *homem* como objeto de demonstração a partir de princípios primeiros veremos que a demonstração é apenas verbal e não dá nem uma proposição universal verdadeira, nem o conhecimento de um ser fora de nós. Em primeiro lugar, é provável que a *ideia* de *homem*[58] moldada por uma criança seja muito parecida com o quadro criado pelo pintor que põe juntas aparências visíveis; essa compilação de ideias; juntas em seu entendimento, perfaz a *ideia* complexa única que ela chama de *homem*. Na Inglaterra uma das ideias simples é *pele branca;* e uma criança poderia

[56] Ver, por exemplo, o artigo de Anika Maaza Mann e Robert Bernasconi, The contraditions of racism: Locke, slavery and the two treatises in: *Race and Racism in Modern Philosophy*, 2005, John Immerwhar, *Hume's Revised Racism in Jorunal of History of Ideas,* vol.*53* n. 3 julho setembro, 1992, pp. 481-486, Franz Hinkelammert, La Inversion de los Derechos Humanos: El caso John Locke, *Revista Pasos* n. 85 e a nota 140 do livro de Crawford B. Macpherson, *A teoria do individualismo possessivo de Hobbes a Locke.*

[57] Ver também o artigo de Robert Bernasconi Will The real Kant please stand up: The challenge of Enlightenment racism to study of history of philosophy, *Radical Philosophy* 117, Jan/ Fev. 2003, p.14.

[58] Os itálicos são da obra citada.

> demonstrar, a partir deste princípio, que *o negro não é homem*, sendo a cor branca uma das ideias simples e constantes na ideia complexa que ela chama de homem. Essa demonstração concorda com o princípio que *é impossível que uma mesma coisa seja e não seja*, que um negro não é um homem (LOCKE, 2012, p. 667).[59]

Leon Poliakov (1910-1997) em seu texto *O mito ariano* fez referência a esta passagem e sugeriu a existência de um preconceito já enraizado na sociedade inglesa. Locke nos ensina que uma criança pode demonstrar que o negro não é um homem a partir da ideia simples de pele branca. Não é preciso conhecer o negro, sua origem, seus costumes, seus valores, suas tradições. Para "avaliar a humanidade do negro" é suficiente saber o que os europeus pensam sobre ele. No caso de Locke, basta a ideia simples de pele branca que, essencializada, torna-se referência do ser humano. Essa essencialização da brancura também é percebida na seguinte passagem na qual o autor investigou as relações entre as ideias:

> Se considero Caio como um homem, tenho em mente apenas uma ideia complexa da espécie de homem, e se digo que Caio é um homem branco, considero apenas um homem com essa cor. Mas se digo que Caio é marido, implico uma outra pessoa; […] (LOCKE, 2012 p.332).

Para Locke se dizemos que Caio é marido este termo implica a relação com a esposa, ou seja, o termo é relativo. Já ao dizer homem branco não há implicação do outro da relação, o homem negro. O termo foi absolutizado por Locke. O homem branco, para o filósofo, representa o modelo de ser humano. Esta absolutização também é reveladora, pois no parágrafo 7 da mesma seção na qual investiga as relações entre as ideias Locke mostra a relatividade dos termos. Dizia o filósofo:

> Em primeiro lugar, *não há ideia* substância, substância, modo, relação e nome *que não seja capaz* de uma consideração quase infinita por referência a outras coisas [...] Por exemplo: um mesmo homem pode estar envolvido e manter, ao mesmo tempo, um número quase infinito de diferentes *relações* [...] Pois, como eu já disse, relação é uma via que se comparam duas coisas [...] (LOCKE, 2012, p. 335).

Podemos claramente, a partir da análise realizada acima, perceber que tanto o empirismo quanto o liberalismo do autor estão embebidos de eurocentrismo.

---

[59] A expressão final da citação "que um negro não é um homem" não se encontra no texto que utilizamos. Porém ela pode ser verificada na versão inglesa da obra de Locke disponível em: ftp://ftp.dca.fee.unicamp.br/pub/docs/ia005/humanund.pdf p. 600, acesso em 20 ago. 2015.

1.4.2. David Hume, eurocentrismo e racismo

David Hume é reconhecido pela tradição ocidental como um dos importantes representantes do iluminismo inglês e como um inimigo intelectual do preconceito e da intolerância. Em seu texto *Investigações acerca do entendimento Humano*, faz as seguintes observações sobre a natureza humana:

> É universalmente reconhecido que existe uma grande uniformidade entre as ações dos homens, em todas as nações e épocas e que a natureza humana ainda permanece a mesma, em seus princípios e operações. Os mesmos motivos sempre produzem as mesmas ações: os mesmos eventos seguem-se das mesmas causas. Ambição, avareza, amizade, generosidade, espírito público: estas paixões, misturadas em vários graus, e distribuídas através da sociedade, têm sido desde o começo do mundo, e ainda são a fonte de todas as ações e empreendimentos, a qual podem ser observadas entre a humanidade. Gostaria de conhecer o sentimento dos gregos e dos romanos? Estude bem o temperamento e as ações dos franceses e ingleses; não se enganarão muito em transferir para os primeiros a maior parte das observações que se fizeram relativamente aos últimos. A humanidade é tal maneira a mesma em todos os tempos e lugares que a história nada de novo nos ensina neste particular (HUME, 1973 p.163).

O excerto acima parece tratar do que há de comum na natureza de todos os seres humanos. No entanto, o filósofo escocês defensor do empirismo, em seu texto de 1753[60] *Do Caráter Nacional* que está contido na obra *Ensaios Morais Políticos e Literários*, fez as seguintes asserções sobre os *não brancos*:

> Eu me inclino a suspeitar de serem os negros e todas as outras espécies de homens naturalmente inferiores aos brancos (Deve haver quatro ou cinco tipos diferentes). Praticamente nunca existiu uma nação civilizada de outra compleição que não a branca, nem mesmo qualquer indivíduo eminente, seja em ações seja na especulação. Não existem manufaturas engenhosas entre eles, nem artes, nem ciências. Em contrapartida, mesmo os mais rudes e bárbaros dos brancos, como os antigos alemães, ou os tártaros no presente, apresentam algo de eminente entre eles em sua coragem, forma de governo, ou qualquer outro aspecto particular. Semelhante diferença uniforme e constante não poderia ocorrer, em tantos países e épocas, se a natureza não tivesse feito uma distinção original entre essas raças de homens. Sem mencionar nossas colônias, há escravos negros dispersos por toda a Europa, e nunca se descobriu em qualquer um deles nenhum traço de engenhosidade; enquanto membros brancos de classe baixa, sem educação são capazes de progredir e se destacar em qualquer profissão. Na Jamaica, de fato, falam de um negro de mérito e cultura, mas provavelmente ele é admirado por pequenas conquistas, como um

[60]A primeira edição dos *Ensaios Morais Políticos e Literários* é de 1748 e não contém esta nota de rodapé. Ela foi inserida na edição de 1753.

> papagaio, que é capaz de pronunciar algumas palavras claramente (HUME, 2004, p. 344).

Nesta obra, Hume pretendia explicar o caráter das nações a partir de causas morais, entendidas como aquelas circunstâncias que se ajustam para o trabalho da mente como motivos ou razões que nos conferem um conjunto peculiar de hábitos e modos (p. 332) e causas físicas – entendidas pelo autor como a qualidade do ar, o clima que supostamente alteram nosso temperamento, pela mudança do tom e do hábito do corpo, nos dá uma compleição particular embora através da reflexão e da razão possam ser superadas (p. 332). Como John Locke, o pensador nunca esteve no continente africano e nem estudou com os descendentes dos criadores da civilização. No entanto, este fato não o impediu de afirmar que *não houve nações civilizadas e nem indivíduos de destaque entre os não europeus*. Deixemos de lado, por enquanto, o fato de que a civilização Egípcia, Núbia, o Império Songhai e Mali refutam as asserções de Hume. James Beatie (1735-1803), contemporâneo do filósofo, escreveu em 1770 um livro chamado *An Essay on the Nature and Immutability of Truth in Opposition to Sophistry and Scepticism*[61] no qual criticava o argumento aristotélico em favor da escravidão e o argumento de Hume de que não brancos não eram capazes de produzir civilização. Beatie escreveu:

> Os impérios do Peru e México não podem ter sido governados, nem a metrópole construída depois de maneira singular, no meio do lago, sem eminentes homens de ação e especulação. Todo mundo ouviu a magnificência, bom governo, e ingenuidade, dos antigos peruanos. Africanos e indígenas são conhecidos por ter muitos artesãos engenhosos e artes entre eles, as quais mesmo os europeus acham difícil de imitar (BEATIE, apud EZE, 1997a p. 35).

A primeira resposta que Hume ofereceu a seu interlocutor foi chamá-lo de *amigo idiota e preconceituoso*[62]. Num segundo momento o filósofo empirista, reconhecendo a crítica de James Beatie de que existiram civilizações desenvolvidas por peruanos e mexicanos, modificou as duas primeiras afirmações da nota de rodapé concentrando

---

[61] Neste trabalho utilizamos o excerto da obra de James Beatie, na qual o autor críticas as teses de Hume, contido no livro de Emmanuel Eze, *Race and Enlightenment A Reader*, Blackwell Publishing, 1997.

[62] A expressão em inglês é *that bigotted silly Fellow*. Um bom texto sobre este debate é o de Emmanuel Eze, *Race and Enlightenment A Reader*, Blackwell Publishing, 1997 e o de John Immerwhar citado na nota anterior. Sobre o racismo de Hume, ver também Hume's Racism de Richard H. Popkin contido no livro *The Highroad to Pyrronism*, Hackett Publishing Company, 1993 e o texto de Emmanuel Eze Hume, Race and Human Nature in *Journal Of History of Ideas*, vol. 61 n.4, 2000.

sua suspeição somente em relação aos negros. A versão final de seu texto ficou com a seguinte redação: “Eu me inclino a suspeitar que os negros são naturalmente inferiores aos brancos. Praticamente nunca existiu uma nação civilizada de outra compleição que não a branca, nem mesmo qualquer indivíduo eminente, seja em ações seja na especulação. [...]”. O restante do texto permaneceu inalterado. (EZE, 1997a, p. 37). Hume, como bom empirista, reconheceu – depois das críticas de James Beatie – que alguns povos não europeus podem desenvolver civilização, porém não estendeu esta mesma consideração aos negros, pois Beatie também pensava que estes não desenvolveram civilização por sua própria conta (sic).

Voltando às civilizações africanas, Eric Morton em seu texto *Race and Racism in the Works of David Hume*, ilustra bem o empirismo seletivo do pensador e a ignorância do filósofo em relação à África e aos africanos:

> Se, como Hume sustentava, ele era completamente obediente à metodologia empírica, então certamente um empirista tão respeitado, experiente e erudito como Hume deveria saber ou poderia ter descoberto, que do Nilo ao Niger, do Ártico ao Caribe, dos tempos antigos através das descobertas europeias, poderosas culturas floresceram, na África, na América do norte e do Sul deixando para trás legados óbvios de civilização que deixaria maravilhado qualquer observador não preconceituoso (MORTON, 2002, p. 7).

E mais adiante Morton afirma:

> A ignorância de Hume do mundo fora da Europa era típica de como a relação entre europeus e não europeus era representada [...] Ideias e conceitos da Europa como “Ocidente” permitiam aos europeus caracterizar e classificar sociedades em “ocidentais” e não “ocidentais” o que sugeria um certo ranking estrutural de poder e conhecimento, desenvolvido, próximo e distante, superior e inferior. Este ranking produz um tipo de conhecimento que condiciona a visão de mundo europeia e o resto do mundo e as atitudes sobre os povos dentro e fora da Europa. Esta visão de mundo funcionava efetivamente como uma ideologia (MORTON, 2002, p. 8).

Sobre a segunda parte da afirmação de Hume de que não houve indivíduos de destaque de compleição negra o próprio autor ofereceu o contraexemplo para a sua tese. O jamaicano a que Hume se refere é Francis Williams (1700-1771). Williams se graduou em matemática na Universidade de Cambridge foi professor desta mesma disciplina, de latim além de publicar poesias nesta mesma língua (Popkin, 1992, p. 71). De acordo com Richard Popkin (1923-2005), Williams mostrou-se profundamente ofendido com o texto de Hume e demonstrou esta

insatisfação publicamente.[63] A resposta de Williams era conhecida nos meios intelectuais ingleses. Hume, no entanto, ignorou o professor e poeta. Eis o argumento decisivo do filósofo empirista para evitar a refutação de sua ”teoria” da inferioridade do negro: “*ele é admirado por realização muito limitada como um papagaio que fala umas poucas palavras claramente*”.

Hume parece não ter seguido sua própria recomendação. O autor abre o texto *Do caráter nacional* com as seguintes observações:

> O homem comum tende a exacerbar ao extremo todos os caracteres nacionais; e uma vez estabelecido este princípio, de que um povo é desonesto, ou covarde, ou ignorante, não admitirá qualquer exceção, aplicando a todos a mesma censura. Homens sensatos condenam esses julgamentos indiscriminados […]. (HUME, 2004, p. 331).

A despeito do que foi afirmado, Hume ainda nos brindou no final do texto – ao refletir sobre a influencia do clima sobre o consumo de bebida alcoólica entre os gregos antigos[64], que embora vivessem em clima quente e gostassem de uma garrafa não eram tão beberrões como os persas, habitantes do clima do sul (HUME, 2004, p. 351) – com a seguinte máxima: “pode-se obter qualquer coisa dos negros oferecendo-lhes bebida forte; e é fácil convencê-los a vender não somente seus filhos, mas também suas esposas e amantes por um barril de *brandy*”[65]. (Hume, 2004, p. 352). Talvez o filósofo seja um bom exemplo do vulgo.

1.4.3. O eurocentrismo de Immanuel Kant

Immanuel Kant é um dos pensadores mais respeitados da modernidade ocidental. Desde o século XVIII se converteu em um dos principais representantes do iluminismo e do pensamento ético-político dos séculos subsequentes.

Kant, em sua obra *Lógica*, delineia de forma explícita seu projeto filosófico:

> Pois a filosofia no último sentido é, de fato, a ciência da relação de todo conhecimento e de todo uso da razão com o fim último da razão humana, ao qual, enquanto fim supremo, todos os outros fins estão subordinados, e no

[63] Ver Richard Popkin, Hume’s Racism Reconsidered in: *The Third Force of Seventeen-Century Thought*, E. J. Brill, 1992, p. 71. Popkin afirma que as informações sobre Francis Williams foram obtidas das pesquisas do professor Henri Louis Gates Jr.

[64] Já é possível perceber em Hume a tendência de considerar a Grécia o berço da civilização e como a antiguidade da Europa, tendência esta que, como vimos, se consolidou no século XIX.

[65] O itálico é do original.

> qual estes têm que se reunir de modo a constituir uma unidade. O domínio da Filosofia neste sentido cosmopolita deixa-se reduzir às seguintes questões: O que posso saber? O que devo fazer? O que posso esperar? O que é o homem? A primeira questão é respondida pela Metafísica, a segunda pela Moral, a terceira pela Religião, e a quarta pela Antropologia. Em realidade, porém todas estas podem ser sob a Antropologia, desde que estas três questões referem-se à última (KANT, 1992, p. 42).

O filósofo germânico, que introduziu o termo antropologia na Alemanha (EZE, 1997b p.104), evidenciou a importância desta disciplina para o seu projeto filosófico. De fato, ao contrário do que temos sido levados a pensar, Kant – em sua trajetória acadêmica – ofereceu mais cursos de Antropologia, do que de Lógica, Metafísica e Filosofia Moral (EZE, 1997b, p.104).

E o que pensador de Könisberg tem a nos dizer a partir de seus estudos antropológicos? Em seu texto *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime* obtemos algumas informações sobre a sua concepção a respeito do caráter dos africanos:

> Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um negro tenha demonstrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles tenham sido postos em liberdade, não se encontrou um único exemplo sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão. Já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força dos dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto a diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objetos de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que devem-se dispersá-los a pauladas (KANT,1993, p.75-6).

Como Locke e Hume, Kant nunca pisou no continente africano e nem estudou com eles. Aliás, o autor é conhecido por seu provincianismo. No entanto, dedicou grande parte de sua trajetória acadêmica ao estudo das fontes europeias sobre os povos africanos asiáticos e indígenas. As fontes utilizadas pelo pensador, entretanto, eram tão incomuns que Kant, para ministrar os seus cursos, teve de obter o reconhecimento do ministério da educação da Alemanha. Von Zedlitz, então ministro da educação, escreveu que uma fonte ruim é melhor do que nenhuma. (EZE, 1997b, p.129) Nas fontes consultadas pelo autor – que não passavam de literatura

elaborada por caçadores de fortunas, mercadores e missionários – aprendemos que as esposas dos taitianos gostam de apanhar, que no Brasil se enterram crianças vivas, que na China costuma-se abandonar as crianças, que os esquimós as estrangulam e que os peruanos são pessoas simples, pois tudo que lhes cai nas mãos eles levam à boca (p. 127-8). Podemos observar, no entanto, que o eurocentrismo kantiano se deu ao menos trabalho de tentar justificar empiricamente a inferioridade dos que não pertencem à sua cultura.

Kant tinha um projeto de civilização que envolvia um projeto colonial.[66] Os europeus, para Kant, deveriam conduzir os outros povos para a civilização. Central neste projeto do filósofo alemão é o conceito de raça[67]. Em 1775, o autor publicou *Sobre as diferentes raças humanas*.[68] A obra foi expandida e republicada em 1777 e em 1783 (BERNASCONI, 2002, p.14). No texto de 1785, *Deteminação do Conceito de uma Raça Humana*[69], Kant teve de defender pela primeira vez seu conceito devido às críticas desferidas por Johann Herder (1744-1803). Em 1788 teve novamente de defender o conceito, desta vez por causa das críticas de Georg Forster (1754-1794). No texto *On the Use of Teleological Principles of Philosophy,* de 1788, que hoje se encontra incluído na *Crítica da Faculdade do Juízo Teleológico* e que faz parte da *Crítica do Juízo* (p.15), o autor escreve: Porém, não é realmente necessário que eu diga alguma coisa para dar credibilidade à minha explicação do porque existem variedades, desde que eu somente quero defender o conceito de *raça*.[70] (KANT apud BERNASCONI, 2001, p. 43)

---

[66] Ver Gregory D. Laun. *A Theory of Just Us: Tracing Themes of Colonialism and White Supremacy in Immanuel Kant's Ethical Philosophy*

[67] A definição científica do conceito de raça é formulada com precisão por Kant. Ver Robert Bernasconi, Who Invented The Concept of Race. In: *Race* Blackwell Publishers, 2001. Sobre a relação da teoria das raças de Kant com sua obras críticas ver: Emmanuel C. Eze, The Color of Reason: The Idea of Race in Kant's Anthropology, In: Postcolonial African Philosophy a Critical Reader, Blackwell Publishers, 1997 e Gregory D. Laun *A Theory of Just Us: Tracing Themes of Colonialism and White Supremacy in Immanuel Kant´s Ethical Philosophy.*

[68] O professor de Filosofia da Universidade Federal do Ceará, Alexandre Hahn, publicou uma tradução deste texto para o português em *Kant e-Prints.* Campinas, Série 2, v. 5, n. 5, p. 10 - 26, número especial, jul.- dez., 2010. O texto também se encontra disponível em: http://www.academia.edu/3221053/DAS_DIFERENTES_RACAS_HUMANAS_-_IMMANUEL_KANT Acesso em 09 jun. 2014.

[69] Alexandre Hahn publicou uma tradução deste texto para o português em *Kant e-Prints.* Kant e-Prints. Campinas, Série 2, v.7,n.2, p.28-45,jul.-dez.,2012. O texto também se encontra disponível em: ftp://ftp.cle.unicamp.br/pub/kant-e-prints/Vol-7-2-2012/4%20-%20Traducao.pdf Acesso em 09/06/2014

[70] O itálico é do autor. O texto se encontra traduzido na íntegra na obra organizada por Robert Bernasconi. Há também uma tradução para o português, do professor Marcio Pires da Universidade Estadual de Maringa, na revista *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 36, n. 1, p. 211-238, Jan./Abril, 2013. O texto também se encontra disponível em: http://www.scielo.br/pdf/trans/v36n1/12.pdf Acesso em 09 jun. 2014.

Na passagem citada, Kant afirma que há uma diferença essencial entre as raças. O pensador descreve as raças humanas[71] como se segue:

> Gênero fundamental: Branco de cor morena;
> Primeira raça, Loiro Nobre (Europa do Norte), do frio úmido;
> Segunda raça, vermelho (América), do frio seco;
> Terceira raça, negro (Senegâmbia), do calor úmido;
> Quarta raça, Amarela (Asiáticos- Indianos), do calor seco. (KANT apud BERNASCONI & LOTT, p. 20).

Segundo o filósofo nigeriano Emmanuel Eze (1963-2007), a suposição que organiza esta é a hierarquia é que a cor branca é a ideal e as outras são superiores ou inferiores dependendo do quanto se aproximam da branquitude (p. 118). Esta análise parece correta, pois Kant em seu texto *Geografia Física*, afirma: "Humanidade existe em sua maior perfeição na raça dos brancos. Os índios amarelos têm escassos talentos. Os negros estão bem abaixo deles e no ponto mais baixo estão uma parte do povo americano" (KANT, apud EZE 1997a, p. 63) Eze sustentava que Kant acreditava na teoria de degeneração das raças – que provavelmente aprendeu de Johann Blumenbach (1752-1840) – o que significa que as raças não brancas são degenerações da raça branca (EZE, 1997b, p. 118). A afirmação de Eze encontra suporte em outra passagem da *Geografia Física* na qual o pensador afirma que: os negros nascem brancos com exceção dos seus genitais e do anel em torno do umbigo, que são negros. Durante os primeiros meses de vida a cor negra se espraia destas partes para todo o seu corpo (KANT, apud EZE 1997a, p. 60)

Kant, na passagem de *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime*, utiliza Hume como suporte para o seu argumento de autoridade. No entanto, há uma questão importante a ser analisada para compreendermos a abrangência do fenômeno eurocêntrico. Por que Hume tornou-se uma referência para um debate sobre a civilização e cultura dos africanos? Hume não era antropólogo. Nunca esteve nesse continente. De onde provinha, então, sua autoridade? Richard Popkin, em *Hume's Reconsidered Racism* mostra que aqueles que tinham posições mais moderadas sobre a escravidão tiveram que enfrentar os "argumentos de Hume" utilizados pelos defensores mais ferrenhos deste crime contra a humanidade. (p.66)

---

[71] O texto de Kant Of the Different Human Races está publicado na íntegra na obra *The Idea of Race* organizada por Robert Bernasconi e Tommy L. Lott. As citações deste trabalho foram realizadas a partir desta coleção.

Para respondermos à questão proposta é importante, neste ponto, lembramos uma precisa observação do professor John Henrik Clarke (1915-1998): Os europeus não apenas colonizaram o mundo, eles colonizaram a informação sobre o mundo. Eles desenvolveram o monopólio e controle dos conceitos e imagens.[72] O eurocentrismo transforma em verdade o que os europeus pensam ou imaginam sobre o mundo e isso inclui aqueles que não pertencem à sua cultura. O fato de Hume ser considerado uma autoridade no debate sobre a humanidade dos africanos nos ajuda a entender o processo de construção do paradigma eurocêntrico. Estabelecido este paradigma, não é preciso conhecer a história e cultura dos povos não europeus tampouco é preciso consultá-los. Por este motivo Kant não via problema em lecionar antropologia e geografia utilizando como bibliografia *As Viagens do Capitão Cook*!

Por fim, neste contexto, devemos apresentar o pensador de Gana, Anthon Wihelm Amo (1703-1756).[73] Amo foi um importante filósofo do século XVIII. Lecionou nas universidades de Halle, Jena e Wittenberg. Conviveu com grandes pensadores alemães como Gottfried Leibniz e Christian Wolff. Dominava o latim, hebreu, grego, francês, holandês e o alemão, além do Direito e da Medicina. (ABRAHAM, 2004, p.191). Também escreveu entre outras obras: *O Direito dos Negros na Europa*. Tamanha era sua reputação que Johan Blumenbach escreveu um artigo se referindo a Amo:

> Nosso honorário Professor Hollman, enquanto ele ainda estava em Wittenberg, conferiu o grau de Doutor em Filosofia para um Negro que provou seu grande talento em seus escritos e suas aulas, e que depois foi para Berlin como conselheiro do rei. Eu tive acesso a dois dos seus tratados no qual um, especialmente, contem muito inesperadamente uma leitura bem feita dos melhores trabalhos fisiológicos de seu tempo (BLUMENBACH apud ABRAHAM,1991, p.197).

O reconhecimento de Amo não se restringia a Alemanha. Richard Popkin (1992) sustenta que Amo poderia ser usado como evidência que refutava que as afirmações de Hume sobre a inferioridade do negro. Como Kant, que valorizava a experiência para a obtenção do conhecimento, simplesmente ignorou a existência

---

[72] Prefácio escrito para obra de Marimba Ani *Yurugu An African centered Critique of European Thought and Behavior*, Africa World Press, 1994, p.xvi.

[73] Para informações sobre o pensador ganense ver o texto de William E. Abraham Anthon Wihelm Amo, de Kwasi Wiredu Amo's Critique of Descartes' Philosophy of Mind in: *A Companion to African Philosophy* Blackwell Publishing, 2004 e o texto de Paulin Hountondji, An African Philospher in Germany in the Eighteenth Century: Anton Wihelm Amo in: *African Philosophy Myth and Reality*, London: Houtchinson University Library for Africa.

desse renomado pensador? No texto de Jason Wirth *Beyond Black Orpheus*[74], o autor refere Amo como professor de Kant (p. 272). Mesmo que se possa argumentar que a linguagem utilizada seja figurada é praticamente impossível que o pensador de Könisberg não conhecesse Amo. Talvez Kant não tenha sido despertado de seu sono dogmático.

1.4.4. O eurocentrismo de Karl Marx

Karl Marx é reconhecido na tradição acadêmica ocidental como um pensador comprometido com a libertação das classes trabalhadoras e a denúncia da lógica dos sistemas de exploração. Crítico do sistema capitalista, que considerava explorador do ser humano, Marx em seus principais trabalhos dedicou-se a mostrar que este sistema deveria ser substituído pelo socialismo científico um sistema econômico, em seu entender, mais justo e mais humano.

No *Manifesto do Partido Comunista*, escrito em conjunto com Friedrich Engels, Marx afirmou que: a história de todas as sociedades até hoje história da luta de classes. (MARX & ENGELS, 1998, p. 4). A afirmação dos autores, seguindo a tradição europeia, pretende estabelecer um modelo universalmente aplicável ao desenvolvimento da história de todos os povos.

É conhecida a dificuldade de Marx em relação à história dos povos não europeus. Eric Hobsbawn importante pensador marxista do século XX reconheceu este fato na introdução da obra *Formações econômico pré-capitalista*:

> Podemos, pois, resumir o nível geral dos conhecimentos de Marx e Engels da seguinte forma: no período em que foram elaboradas as *Formen*, eram escassos os estudos sobre pré história, sociedades comunais primitivas e América pré-colombiana e virtualmente inexistentes os relativos à África. Quanto ao Oriente Médio, antigo e medieval – bem como o Japão – os estudos realizados pelos dois eram insuficientes, melhorando sensivelmente no que dizia respeito a outras partes da Ásia, em especial a Índia (HOBSBAWN apud MARX, 1985, p. 28-29).

Entretanto, os parcos conhecimentos de Marx e Engels sobre os povos da África, da Ásia e das Américas não os impediu de universalizar um fenômeno típico das sociedades europeias. Engels reconheceu sua ignorância em uma nota de rodapé

[74] O texto se encontra na obra *Race and Racism in Continental Philosophy* editado por Robert Bernasconi e Sybil Cook, Indiana University Press, 2003.

acrescentada na edição de 1888 do *Manifesto*. Se os pensadores não tinham informações satisfatórias sobre continente africano, a América pré-colombiana, a Índia e o Oriente Médio o que permitiu aos autores preocupados com as condições da vida material fazer semelhante afirmação? Carlos Moore (1942-) ao comentar esta passagem observa que o intelectual marxista pretendeu atribuir a ignorância de Marx e Engels das sociedades não ocidentais à ausência de material para estudo (MOORE, 2010 p. 61), pois, de outro modo, seria forçoso reconhecer o eurocentrismo da tese defendida por Marx e Engels. Já vimos, na primeira seção, que a obra de Engels *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, está baseada nas teses eurocêntricas de Lewis Morgan. Podemos confirmar que os autores tomam a Europa como modelo de civilização a partir da leitura de outra passagem do *Manifesto Comunista*:

> Com o rápido aperfeiçoamento de todos os instrumentos de produção, com as comunicações infinitamente facilitadas, a burguesia arrasta todas as nações mesmo as mais bárbaras, para a civilização. Os baixos preços das suas mercadorias são a artilharia pesada com que derruba todas as muralhas chinesas e com que obriga à capitulação os bárbaros mais obstinadamente hostis aos estrangeiros. Compele todas as nações, sob pena de ruína total, a adotarem o modo de produção burguês; compele-as a se apropriarem da chamada civilização – isto é, a se tornarem burguesas. Numa palavra, a burguesia cria para si um mundo à sua imagem e semelhança (MARX & ENGLES, 1998, p. 10).

Karl Marx avaliou de maneira positiva o colonialismo e a expansão capitalista, pois é dessa forma que os “bárbaros” seriam civilizados. Na página 07 do *Manifesto*, o pensador sustentou que a burguesia desempenhou na história um papel revolucionário. A avalição de Marx não poderia ser diferente. Ele entendia que historicamente a sociedade avança por meio da luta de classes. Em sua análise do capitalismo identificou duas classes em conflito: a burguesia e o proletariado. A burguesia, após cumprir seu papel revolucionário – levar a cabo o avanço do capitalismo, do colonialismo e do que se chama civilização ocidental – fomentaria a contradição entre ela e o proletariado. Este, então, comandaria, por meio de uma ditadura, a sociedade para o socialismo científico ou comunismo. A lógica é clara. Para chegarmos ao paraíso comunista é necessária a existência do capitalismo e da burguesia. Se este fato implica em violência e destruição das culturas não europeias é apenas o preço a pagar pela civilização.

Marx expôs este raciocínio no Prefácio da *Contribuição à Crítica da Economia*

Política:

> Cheguei também à conclusão que de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política.
>
> [...] O resultado geral a que cheguei e que, uma vez, obtido, serviu-me de guia para meus estudos pode ser formulado, resumidamente, assim: na produção social da própria existência, os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento das forças produtivas materiais. A totalidade das relações constitui a estrutura econômica da sociedade, base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais de determinada consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. [...]
>
> Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou o que é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social (MARX, 2008, p. 47).

Tsenay Serequeberhan, ao analisar esta passagem, corretamente observa que Marx não está fazendo uma afirmação histórica e sim enunciando um princípio metafísico. (SEREQUEBERHAN, 1990, p.169) Será que as sociedades matrilineares africanas se enquadrariam neste postulado?

Se resta, ainda, alguma dúvida sobre o eurocentrismo de Marx, podemos ver como o pensador dos oprimidos avaliou a escravização dos africanos e a dominação inglesa na Índia. Em numa carta endereçada a seu aliado político Pavel Vasilyevich Annenkov (1813-1887), escrita em 1846, Marx sublinha o lado "positivo" da escravidão negra nas Américas:

> A *liberdade* e a *escravidão* constituem um antagonismo. Não há nenhuma necessidade para eu falar dos aspectos bons ou maus da liberdade. *Quanto à escravidão, não há nenhuma necessidade para eu falar de seus aspectos maus.* A única coisa que requer explanação é ***o*** *lado bom da escravidão*. Eu não me refiro à escravidão indireta, a escravidão do proletariado; eu refiro-me à escravidão direta, à escravidão dos pretos no Suriname, no Brasil, nas regiões do sul da América do Norte.[75]

O contexto desta citação é importante. Marx pretendia mostrar que sua análise dialética é superior à de Proudhon, por isso a oposição entre liberdade e escravidão. Note-se, entretanto, que nesta disputa "intelectual" pouco importava a realidade dura da escravidão africana. Para Marx, os escravos estavam no mesmo patamar dos bois e dos arados – não são humanos – são maquinarias sem a qual o

---

[75] *Carta a Pável Vasilyevich Annenkov*. Carta disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1846/12/28.htm. Acesso em 09 jun. 2014.

desenvolvimento econômico não seria possível. Em suas palavras:

> A escravidão é consequentemente uma categoria econômica de suprema importância. Sem escravidão, a América do Norte, a nação a mais progressista, ter-se-ia transformado em um país patriarcal. Apenas apague a América do Norte do mapa e você conseguirá anarquia, a deterioração completa do comércio e da civilização moderna.[76]

Ainda ao tratar do colonialismo inglês:

> Como a supremacia inglesa chegou a se estabelecer na Índia? [...] Tal país e tal sociedade não eram a presa destinada para a conquista? [...] A Índia não poderia, portanto, escapar ao destino de ser conquistada e toda sua história, se história houver, é a das conquistas sucessivas que ela sofreu. A sociedade indiana não tem qualquer história, pelo menos história conhecida. O que chamamos de história não é a história dos invasores sucessivos que fundaram seus impérios sobre a base passiva desta sociedade imóvel e sem resistência. A questão não é, portanto, a de saber se os ingleses têm direito de conquistar a Índia, mas se devemos preferir a Índia conquistada pelos turcos, pelos persas, pelos russos, à Índia conquistada pelos britânicos.
>
> A Inglaterra tem que cumprir uma dupla missão na Índia: uma destruidora e outra reguladora – aniquilação da velha sociedade asiática e a instalação dos fundamentos materiais da sociedade ocidental na Ásia[77]

Marx é claro. Para haver civilização, são necessárias a escravidão, a conquista e a violência. Não há problema ético algum a ser colocado. O marxismo, produto da sociedade ocidental do século XIX, como bem observam Moore e Serequeberhan, está comprometido com a visão eurocêntrica do mundo.

Diante desses eventos, relativo aos fundamentos filosóficos do eurocentrismo, é fundamental para os africanos continentais e da diáspora, a fim de preservar sua integridade cultural, rejeitar este paradigma.

1.5. A influência do eurocentrismo no pensamento educacional europeu

Como antecipamos na seção anterior trataremos agora do pensamento educacional europeu. Avaliaremos, por meio da perspectiva afrocêntrica, as concepções de educação de Immanuel Kant, Herbert Spencer e Werner Jaeger. Esta avaliação afrocentrada se faz necessária, pois os trabalhos dos dois primeiros

---

[76] Ibid.

[77] *Os Resultados Eventuais da dominação Britânica sobre a Índia*. Carta disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1853/07/22.htm. Acesso em 10 jun. 2014.

ressaltam a importância da educação física na formação do ser humano e esta modalidade de educação influenciou o pensamento de intelectuais importantes da tradição educacional brasileira como, por exemplo, Rui Barbosa, José Veríssimo e Fernando de Azevedo. Os trabalhos de Jaeger contribuíram para reforçar no país a tese de que o modelo de grego de educação deve ser considerado o modelo por excelência de formação humana. Anísio Teixeira e os intelectuais acima mencionados sustentaram esta tese que está amparada no mito da origem grega da civilização.

1.5.1. Kant e a educação

Em sua obra *Sobre a Pedagogia*, o filósofo germânico apresentou a seguinte definição de educação: “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação. Consequentemente, o homem é infante, educando e discípulo”. (KANT,1999, p.11). Kant sustentava que a pedagogia, que ele chamava de doutrina da educação, deve ser dividida em educação física e prática (p. 34). Pela primeira o pensador de Könisberg entendia os cuidados com a vida do corpo – e isto temos em comum com os outros animais – e pela segunda entendia aquilo que se refere à liberdade, a construção do homem (cultura) para que o ser humano aprenda a ser livre. (p. 35)

Das definições kantianas, podemos inferir que o cuidado com a infância e a disciplina podem ser incluídas no domínio da Educação Física ao passo que a instrução com formação se encontra no âmbito da Educação Prática. Para Kant a disciplina impede o ser humano de desviar-se de sua humanidade. Ela evita que este ceda às suas inclinações animais. Desse modo este processo deve começar bem cedo para que as crianças aprendam a se submeter às leis da humanidade (KANT, 1999, p. 12). Porém somente a disciplina não é suficiente para uma verdadeira educação. De acordo com o filósofo: “o homem pode ser treinado, disciplinado, instruído, mecanicamente, ou ser verdadeiramente ilustrado. Treinam-se os cães e os cavalos e também os homens podem ser treinados [...]. Entretanto, não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar” (p. 27). Ao aprender a pensar as crianças e depois os jovens poderão receber a educação

moral para se tornarem livres da selvageria e da barbárie e adentrar ao mundo da cultura e da civilização.

Esta definição de educação, que pretendia ser universal, seria aplicável igualmente a todos os seres humanos? Já vimos na seção 1.4.3 que o pensador alemão concebia a humanidade hierarquizada a partir de raças. Será que seus trabalhos antropológicos e pedagógicos ofereceram respostas para a questão aqui colocadas? Lembremos que de acordo com o projeto filosófico do autor o estudo do ser humano é a parte que ele considera mais relevante.

Em sua obra *Antropologia Filosófica* podemos ler:

> A raça dos americanos (indígenas) não pode ser educada. Eles não têm força motivacional, porque carecem de afeto e paixão. Eles não amam e por isso não tem medo. Eles dificilmente falam, não cuidam uns dos outros, não se importam com nada e são preguiçosos (KANT, apud EZE, 1997b, p.116).

Para os indígenas a resposta oferecida por Kant foi negativa. Qual seria a resposta que o filósofo ofereceu para os africanos? Na mesma obra citada Kant trata da possibilidade de educação dos negros:

> A raça dos negros, poderíamos dizer, é completamente oposta à dos americanos (indígenas); eles são cheios de afeto e paixão, muito espirituosos, matraqueadores e vaidosos. Eles podem ser educados, mas somente como escravos, que é o que eles permitem a si mesmos, serem treinados. Eles têm muita força motivacional, são sensíveis, têm medo de vento e tem muito senso de honra (KANT, apud EZE, 1997b, p.116).

De acordo com este grande pensador os africanos – que nunca é demais lembrar foram decisivos na formação da sociedade e educação dos gregos, ou seja, os verdadeiros criadores da civilização – podem ser educados somente como escravos. O autor retoma a caracterização feita na obra *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime* ao retratar os africanos como matraqueadores, vaidosos e submetidos às paixões. Dada a distinção entre disciplina e instrução com formação que orienta a concepção kantiana de pedagogia a passagem bizarra abaixo contida na sua obra *Geografia Física* adquire contornos mais sinistros:

> Negros, como todos os habitantes das zonas quentes, têm a pele grossa. Eles devem ser disciplinados não com um chicote, mas com uma vara de bambu rachado, pois assim o sangue pode jorrar e não apodrecer sob a pele. (KANT, apud LAUN, p.6)[78]

[78] Ver a mesma referência em Emmanuel Eze, 1997a, p.61 e 1997b, p.116.

Podemos inferir – deste primor de raciocínio – que Kant entendia que os africanos deveriam ser disciplinados com tortura. Também podemos inferir que o filósofo está menos preocupado com a dor dos negros do que com a vazão de seu sangue. Se a humanidade, como afirmava Kant, existe em sua perfeição na raça branca, visto que possui todos os talentos e predisposições para a cultura e civilização (LAUN, p. 5; EZE, 1997, p.117) parece inescapável a conclusão de que – para um dos pensadores mais respeitados do ocidente considerado um dos fundadores da doutrina dos direitos humanos – africanos e indígenas não são capazes de adquirir cultura, ou seja, devem, no caso dos africanos, ter sua selvageria domada, porém permanecerão sempre no estado de barbárie. Deve ser um exercício filosófico interessante tentar conciliar o imperativo categórico com o treinamento do bambu rachado!

Neste sentido o pensamento apresentado a seguir reforça a posição aqui apresentada:

> Mas o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que depois, que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica. Ora, esse é o motivo preciso, pelo qual é conveniente recorrer cedo à disciplina; pois de outro modo, seria muito difícil mudar depois o homem. Ele seguiria, então, todos os seus caprichos. Do mesmo modo, pode-se ver que os selvagens jamais se habituam a viver como os europeus, ainda que permaneçam por muito tempo a seu serviço. O que neles não deriva, como opinam Rousseau e outros de uma nobre tendência à liberdade, mas a uma certa rudeza, uma vez que o animal não desenvolveu a humanidade em si mesma numa certa medida (KANT, 1999, p. 13).

É interessante observar o eufemismo utilizado por Kant para referir-se ao Holocausto da Escravidão Africana. Kant defendia a importância da disciplina na infância, pois depois de adulto é muito difícil mudar o homem. No caso dos “selvagens” mesmo *estando a serviço dos europeus* (sic) não seriam capazes de aprender a viver uma vida livre, ou seja, aquela proporcionada pela educação prática dada a sua rudeza. O eurocentrismo de Kant é patente. Admitindo que a questão colocada pelo autor faça algum sentido ele não considerou a possibilidade dos “selvagens” não quererem viver como os seus algozes, afinal de contas escravizar e disciplinar com vara rachada não são características de sociedades civilizadas. Kant discordava de Rousseau que enxergava uma nobre tendência à liberdade nos “selvagens”. Está evidente, no raciocínio kantiano, que os europeus servem como o modelo humano para avaliar se indígenas, africanos e asiáticos podem ou não ser

educados. Se estes não aprendem a viver como os europeus segue-se que não têm tendência à liberdade.

O filósofo alemão parece considerar a infância o estado natural dos africanos, visto que podemos ler em seu texto *Resposta à Pergunta: Que é o Iluminismo?*:

> *O Iluminismo é a saída do homem de sua menoridade, de que ele próprio é culpado*.[79] A menoridade é a incapacidade de se servir de seu entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é *por culpa própria* se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude*! Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do Iluminismo.
>
> A preguiça e a covardia são as causas por que os homens em tão grande parte, após a natureza os ter há muito libertado do controle alheio uma direção estranha (*naturaliter maiorennes*), continuem, no entanto, de boa vontade menores durante toda a vida; e também porque a outros se torna tão fácil assumirem-se como seus tutores (KANT, 2004, p. 11).

Para terminar esta avaliação crítica do caráter e alcance do pensamento educacional kantiano é importante salientar que o filósofo também afirmava que os negros fedem, e, por conta do clima quente do continente africano, são preguiçosos, indolentes e vadios (KANT apud BERNASCONI &LOTT, 2000, p.17). Comentando esta passagem o filósofo Alain David faz uma afirmação que considero exemplar: “um texto opressivo, tão opressivo quanto o calor africano, vindo da pena de quem o ocidente considera o pensador da dignidade humana.” E, em seguida, arremata: “Não é necessário abandonar a metafísica que permite tais extensões antropológicas, para encontrar outro discurso da dignidade, onde negros tenham seu lugar ao lado dos brancos?” (DAVID apud BERNASCONI &COOK, 2003, p. 11). Desnecessário lembrar a influência do pensamento kantiano na educação e na academia brasileira. Infelizmente, para nós afro-brasileiros, o filósofo não despertou do seu sono dogmático e seu eurocentrismo ainda contamina o pensamento educacional europeu e brasileiro.

1.5.2. O pensamento educacional de Herbert Spencer

Herbert Spencer (1820-1903) foi um importante filósofo inglês defensor do liberalismo, do positivismo e do darwinismo social. Preocupado com as questões

[79] Os itálicos desta citação são do original

sociais da sociedade inglesa escreveu, entre outras obras, um texto clássico sobre a educação. Seu livro *Educação Intelectual, Moral e Física* escrito originalmente em 1863 pretendia rediscutir as bases do ensino na Inglaterra à luz do avanço e do prestígio do conhecimento científico e das concepções teóricas que moldaram o seu pensamento.

Na primeira seção de seu texto sobre educação intitulada *Quais os conhecimentos de maior valor?* desenvolveu a seguinte reflexão[80]:

> Nenhum de nós se contenta em deixar desenvolver as nossas individualidades naturalmente, em todas as direções; desejamos ardentemente impor aos outros a nossa personalidade, e até certo ponto subjuga-los. É isto o que determina o caráter de nossa educação. Os conhecimentos de maior valor não os que mais consideração nos merecem; mas aqueles que nos trouxerem maior cópia de aplausos, de honras, de respeito, os que mais facilmente nos levarem à influencia e à posição social, os que mais se impuserem. Como o que nos importa não é aquilo que realmente somos, mas o que mostramos ser, assim, na educação, a questão não está no valor intrínseco dos nossos conhecimentos, mas nos seus efeitos extrínsecos sobre os outros. E como esta é nossa ideia dominante, vê-se que temos menos em vista as coisas de utilidade direta, do que o selvagem quando aguça os dentes e pinta as unhas (SPENCER,1888, p. 7).

Nesta passagem Spencer crítica a concepção de educação presente em seu tempo que valoriza os conhecimentos não pela sua utilidade, mas pelos efeitos que causam sobre os outros. Em seu tempo, o ensino enciclopédico era visto como digno de honra, respeito e garantia prestígio e influência social a seu detentor. Neste sentido, os ingleses não davam o devido valor aos conhecimentos de utilidade direta podendo, em certo sentido, ser comparado aos “selvagens” – observamos novamente a oposição eurocêntrica entre civilizado e selvagem – que aguçam os dentes e pintam as unhas. Para o filósofo o conhecimento de maior valor é o científico. Vejamos como o pensador defendia ardorosamente esta ideia:

> Assim para a pergunta que formulamos – quais são os conhecimentos de maior valor? Há uma resposta uniforme – a Ciência. É o veredito de todas as interrogações. Para a direta conservação própria, o que se chama de vida e da saúde, o conhecimento mais importante é a Ciência. Para a indireta conservação própria, o que se chama ganhar a vida, o conhecimento de maior valor é a Ciência. Para o justo desempenho das funções da família o guia mais próprio só se encontra na Ciência. Para a interpretação da vida nacional, no passado e no presente, sem a qual o cidadão não pode justamente regularizar o seu procedimento, a chave indispensável é a Ciência. Para a produção mais perfeita e para os gozos

[80] As citações da obra de Herbert Spencer utilizadas neste capítulo foram adaptadas ao novo acordo ortográfico.

> da arte em todas as suas formas, a preparação imprescindível é ainda a Ciência, e para os fins da disciplina intelectual, moral e religiosa – o estudo mais eficaz é ainda uma vez, a Ciência. (p.85-86).

Para uma boa educação intelectual, moral e física o método mais eficaz é se deixar guiar pela ciência. Aqui percebemos o positivismo do autor. Para o filósofo a educação deve seguir os princípios científicos e oferecer uma educação baseada nesta modalidade de conhecimento, visto que são estes os de maior valor.

Spencer considerava que uma educação intelectual satisfatória conseguiria prender atenção dos estudantes. O incômodo do autor com os efeitos do ensino clássico nos estudantes pode ser percebido na passagem que se segue:

> Por quanto tempo o estudo se tornar habitualmente repugnante, por tanto prevalecerá a vontade de não continuar no estudo, logo que os rapazes possam furtar-se à coação dos pais e dos mestres. E quando o estudo da ciência for habitualmente agradável, então há de prevalecer a tendência para continuarem sem superintendência, nos estudos começados sob a direção dos mestres (SPENCER, 1888, p.167).

Tendo em vista este estado de coisas Spencer introduziu os seguintes princípios para uma educação intelectual eficaz e de acordo com postulados que considerava científicos:

> 1. Que na educação devemos proceder do simples para o composto [...] 2. O desenvolvimento do espírito, caminha do indefinido para o definido [...] 3. Dizer que nossas lições devem começar pelo concreto e terminar no abstrato [...] 4. A educação das crianças deve harmonizar-se, quer no modo quer na ordem, com a educação do gênero humano historicamente. Por outras palavras, o gênesis da inteligência no indivíduo, deve seguir o mesmo curso do gênesis da inteligência da raça [...] 5. Uma das conclusões a que nos leva uma investigação é esta – que em cada ramo de instrução nós temos de caminhar do empírico para o racional. [...] 6. Um corolário do princípio geral que acabamos de enunciar, sobre o qual nunca se insistirá demais, é que na educação o processo de desenvolvimento próprio deve ser instigado o mais possível. 7. Como última pedra de toque pela qual podemos julgar de qualquer plano de ensino aparecerá a seguinte interrogação: Tal plano será agradavelmente recebido pelo discípulo (SPENCER, 1888, p.117-124).

Já a educação moral, para o filósofo, é aquela que deve preparar o homem e a mulher para o governo da família. O autor entendia que os homens e mulheres ingleses não davam a devida atenção para esta modalidade de educação. Em suas palavras:

> Enquanto um rapaz gasta muitos anos na aquisição de conhecimentos cujo valor principal é torna-lo “perfeito cavalheiro”, e enquanto uma menina

> dispende muitos anos nas conquistas para os saraus, nem uma hora dispende qualquer deles em se preparar para a mais grave de todas as responsabilidades – o governo da família (SPENCER, 1888, p.170).

A educação das crianças não é uma tarefa simples, no entender do filósofo. Por isso sua preocupação com a educação moral. A tarefa não é simples, pois para o pensador as crianças têm tendências para o roubo e a crueldade precisando, então, ser civilizadas. É interessante observara maneira pela qual Spencer retrata a moralidade das crianças:

> Não espereis das crianças uma grande sombra de bondade moral. Durante os primeiros anos todo homem civilizado passa pelas fases de caráter, patenteadas pela raça bárbara de que descende. Como as feições da criança – o nariz chato, as narinas abertas, os beiços grosso, os olhos muito afastados, a ausência de *sinus* frontal, etc. –, se parecem, por certo tempo, com as feições do selvagem, assim se assemelham seus instintos. Daqui as tendências para a crueldade, para o roubo, tão gerais nas crianças – tendências que, mesmo sem o auxílio da disciplina, virão a ser mais ou menos modificadas, exatamente como as feições (SPENCER, 1888, p. 218-219).

É bem verdade que Herbert Spencer não escreveu seu texto com objetivo de mostrar como os africanos, indígenas e asiáticos deveriam ser educados. No entanto, a sua analogia da criança bárbara que deve ser civilizada, e, portanto, é parecida com o selvagem de beiços grossos é reveladora. Observe que até as feições das crianças – das quais não podemos esperar grande sombra de bondade moral – se parecem, até serem “civilizadas”, com as feições da “raça bárbara”. É curioso observar que com a educação não somente as tendências à crueldade e ao roubo seriam modificadas. As feições também sofreriam modificações.

Esta oposição entre civilizado e selvagem ou bárbaro não é ingênua. Ela surge exatamente no século dezoito no período em que o eurocentrismo está ganhando corpo. O intelectual argentino naturalizado brasileiro Efraim Tomás Bó compreendeu sagazmente a importância destes conceitos no processo de dominação europeia:

> Um substantivo, neologismo aparentemente simples – civilização – nascido, curiosamente apenas na metade do século XVIII simultaneamente na França ou da Inglaterra, derivado do verbo – civilizar – se transforma, em centúria e meia, em arma e instrumento, em poderosa ideologia de dominação [...] e como a violência instrumental da arma ou ideologia? Buscando, primeiro a obnubilação da memória, e, em seguida, a implantação das próprias formas culturais das potências civilizadoras nos povos submetidos. Não é outra ação o efeito da aculturação [...] O negro foi aculturado dentro de linhas específicas de pressão espiritual. Sua religião e sua cultura, seus valores e sua concepção de mundo foram pulverizados até

> sua redução à matéria de folclore e antropologia, através da deformação pitoresca do sincretismo (TOMAS BÓ, apud NASCIMENTO, 1981, p.13).

Já a educação física é aquela que deve entre outras coisas zelar pela boa alimentação das crianças e jovens para que estes cresçam fortes e saudáveis. Spencer tem um entendimento desta modalidade de educação similar ao de Immanuel Kant. Nela podemos perceber de maneira inequívoca as relações que Spencer estabelece entre a educação física e a dominação naturalmente exercida pelas raças bem alimentadas o que, de certa forma confirma a análise de Efraim Tomas Bó:

> Podem dizer-nos que estas diferenças não são consequências diretas da diversidade das constituições; mas a verdade é que são consequências diretas das alimentações, que os indivíduos exigem para sua subsistência; fato que se observa entre as diferentes divisões da mesma espécie. [...] Os australianos, os bushmen e outros selvagens de raças ainda mais baixas, que vivem de raízes e de frutos apodrecidos pelas larvas dos insetos, e outros alimentos vis, são comparativamente enfezados de estatura, tem grandes abdomens, músculos frouxos e por desenvolver, e absolutamente incapazes de lutar com os europeus, quer em combate, quer em exercícios prolongados. Observem-se as raças selvagens que são bem constituídas, fortes e ativas, como os cafres, os índios norte-americanos e os patagônios e ver-se-á que são grandes consumidores de carne. O índio mal alimentado humilha-se diante do inglês, sustentado por melhor alimentação; é relativamente a este um inferior, quer no desenvolvimento intelectual, quer na força física. A história do mundo mostra o seguinte – as raças bem alimentadas foram sempre as raças fortes e dominantes (SPENCER, 1888, p. 255-256).

O eurocentrismo de Spencer se manifestou com toda força nesta passagem. O uso da expressão pejorativa “bushmen” já é um bom indicativo de como o filósofo vê a sua sociedade como superior e modelo para as demais. Entretanto, Spencer vai mais longe. Sem oferecer evidências alega que os “selvagens”, australianos e “bushmen” vivem de frutos apodrecidos, raízes e larvas de insetos e por esta razão não conseguem enfrentar os europeus. Nunca é demais lembrar que os povos africanos, indígenas e asiáticos não procuraram enfrentar os europeus. Estes é que se lançaram em uma ofensiva colonial, expansionista e escravagista contra estes povos. O máximo que eles poderiam fazer, e fizeram, foi reagir. Esta diferença é importante, pois a guerra foi declarada – pelos europeus – de forma unilateral e sem motivo justificado. Desse modo, a argumentação do autor consciente ou inconscientemente retirou de cena o problema moral que consiste em invadir um território que não lhe pertencia, dominar e escravizar o povo autóctone – que Spencer eufemisticamente caracteriza como o índio mal alimentado que se humilha

diante do inglês – pois tratar-se-ia apenas de uma disputa natural entre raças bem e mal alimentadas. E como o pensador disse as raças bem alimentadas, obviamente segundo parâmetros europeus, sempre foram fortes e dominantes. Efraim Tomas Bó não poderia ter sido mais preciso em sua crítica.

Para finalizarmos nossa análise da concepção educacional deste pensador vejamos como ele concebia a educação da mulher:

> As mães, que só anseiam por ver atraentes suas filhas, mal poderiam escolher um sistema mais fatal do que este, que sacrifica o corpo ao espírito. Ou elas não se importam com as apreciações dos homens, ou então é muito falsa a concepção que fazem de suas próprias apreciações.
>
> Os homens pouco se importam com a erudição das mulheres; mas importam-se e muito com a sua beleza física, com seu bom caráter, e com seu bom senso. Quantas conquistas fará uma sabichona por causa dos seus extensos conhecimentos históricos? Qual é o homem que se apaixona por uma mulher por ela saber italiano?
>
> Onde está o Edwin que cai aos pés de Angelina por que ela fala o alemão? Mas as faces cor de rosa e os olhos risonhos são grandes atrativos. [...] Se alguém pensar que a nossa asserção é aviltante para o caráter dos homens porque se deixam dominar desta maneira, nós lhes responderemos que não sabe o que diz quando põe em questão as ordenações divinas; ainda que que nesta ordem de coisas não houvesse uma inteligência manifesta, nós podemos estar certos de que a natureza teve em vista algum fim importante. Mas essa inteligência é patente a todos que a observam (SPENCER,1888, p. 305).

Na passagem acima, além do eurocentrismo, vem à tona o machismo do autor. A justificativa apresentada pelo filósofo para que as mulheres não estudem reside no suposto fato de os homens não se apaixonarem e não gostarem de mulheres “sabichonas” ou eruditas. Pouco importa se a educação é importante para as mulheres. O importante é a o modo como estes a “apreciam”. Com esta lógica em mente, Spencer advertia também as mães que sacrificavam a educação do corpo das filhas em detrimento do espírito. É curioso notar que o filósofo procurou se justificar contra a objeção feita a parte de sua argumentação, pois esta poderia caracterizar os homens como dependentes das paixões. Isto nos leva novamente à *Teoria das Duas Origens* de Diop. O pensador senegalês mostrou que a cultura europeia é marcada pela patrilinearidade e pela desvalorização do papel da mulher na sociedade. As tradições africanas, ao contrário, são caracterizadas pela matrilinearidade, ou seja, nestas as mulheres sempre desempenharam um papel social fundamental. Uma educação que coloque a mulher num papel de subordinação ao homem, além de machista, está ancorada em uma tradição

completamente antagônica à africana, e obviamente, não deve servir de parâmetro para as mulheres afro-brasileiras.

1.5.3. Werner Jaeger e a paideia grega

Werner Jaeger (1888-1961) foi um grande estudioso da antiguidade clássica grega. Em uma obra volumosa *A Paideia: A formação do homem grego* dedicou todo seu esforço para retratar o modelo educacional dos gregos que o autor considerava uma inovação sem precedentes na história humana.

Na primeira seção, intitulada *O lugar dos gregos na história da educação*, Jaeger escreve:

> O Helenismo ocupa uma posição singular. A Grécia representa, em face dos grandes povos do Oriente, "um progresso" fundamental, um novo estádio em tudo que se refere à vida dos homens na comunidade. Esta fundamenta-se em princípios completamente novos. Por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos com plena consciência chamar cultura só começa com os gregos (JAEGER, 2011, p. 5).

Jaeger repete o surrado discurso do milagre grego. Para o autor, educação e cultura estão ligadas já que sustentava que todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação (JAEGER, 2001, p.3) e a cultura para o autor significa um ideal consciente. Esta definição obviamente não inviabiliza a ideia que outros povos tenham se dedicado à pratica educacional, no entanto, de acordo com o filósofo, os gregos obtiveram um progresso tão espantoso nesta área que seriam os originadores da cultura. Este discurso é problemático, como vimos, por conta do eurocentrismo e racismo que vem embutido nele. Ele também é problemático porque, como a maioria dos discursos europeus, têm pretensões universalistas. Dizia Jaeger:

> Hoje estamos habituados a usar a palavra cultura não num sentido de um ideal próprio da humanidade herdeira da Grécia, mas antes numa acepção bem mais comum, que a estende a todos os povos da Terra, incluindo os primitivos. Entendemos assim por cultura a totalidade das manifestações e forma que caracterizam um povo [...] Com este vago sentimento analógico nos é permitido falar de uma cultura chinesa, hindu, babilônia, hebraica ou egípcia, embora nenhum destes povos tenha uma palavra ou conceito que a designe de modo consciente (JAEGER, 2011, p.7-8).

Do alto de seu eurocentrismo, Jaeger não via problemas em afirmar que chineses, hindus, babilônios, hebreus e egípcios não possuíam uma palavra para designar um ideal consciente e próprio de humanidade. Além de não ter condições teóricas para sustentar esta afirmação, não apresentou qualquer evidência para sua alegação. Mesmo que Jaeger tivesse fundamentação teórica documental ou base empírica para sustentar asserção tão extrema teria que provar que este ideal consciente, de que fala, é superior ao desenvolvido pelos os outros povos e desejável a todos os povos da Terra – o que está longe de ser uma tarefa simples – e sua obra passa longe desta demonstração.

Apesar desta exaltação do gênio grego não era possível ignorar a influência da civilização egípcia e da Ásia sobre a Grécia. O autor tentou mitigar esta influência para escapar da óbvia contradição. Nas palavras do autor:

> Os gregos sempre tinham empreendido viagens ao estrangeiro, para fins culturais. São um fenômeno especificamente grego, tal como a própria cultura, assim concebida. Depois de deixar o cargo, Sólon fez uma viagem através da Ásia e do Egito *para se informar por si mesmo*[81] [...], e muitos lhe seguiram o exemplo, além disso, ele também já tivera predecessores. Na época de Platão, a época da *paideia*, era com grande frequência que se empreendia este gênero de viagens para fins culturais [...], de que conhecemos grande número. Num intercâmbio com os seus pares do estrangeiro, estes enviados devem informar-se das melhores leis das outras *pólis* e das que precisam ser aperfeiçoadas. Só os homens experientes, com os 50 anos já completos, se encomenda uma tal missão. Ao regressarem à pátria é-lhes facultado livre acesso ao órgão supremo da autoridade, o conselho secreto e noturno do Estado. Dele fazem partes os titulares das supremas dignidades sacerdotais, os dez mais velhos guardiões das leis, os funcionários supremos do executivo, o ministro do culto e do ensino ou *"epimeleta*" de toda a "*paideia"* e os seus antecessores no cargo ainda vivos. A esfera de competência deste conselho abrange a legislação e a educação; a sua missão consiste em melhorar estas matérias. Os que regressam do estrangeiro depois de terem observado de perto as instituições dos outros homens devem dar parte de todas as sugestões que dos outros tenham recebido em matéria de legislação e educação, bem como das suas próprias observações (JAEGER, 2011, p. 1369-1370).

É difícil entender porque o povo que inventou a cultura viajava para fins culturais. Jaeger ignorou esta contradição evidente e ressaltou que esta característica é própria dos gregos assim como a invenção da cultura. Em seguida reconhece que os gregos se educaram no Egito, mas também este fato parece não colocar problema para a sua tese. No que dizia respeito à educação, o filólogo nos informa que os

[81] Os itálicos são do original.

viajantes procuravam o que havia de melhorar tanto esta como a legislação. Se os gregos tinham o que aprender com os egípcios porque eles não podiam ser incluídos como contribuidores da história da educação? Jaeger, citando a passagem de Platão no *Epinomis* – que nos referimos acima – reconheceu, mesmo sem a devida ênfase, que o Egito era mais adiantado na geometria e na astronomia que os gregos e que Eudoxo foi estudante dos egípcios (JAEGER, 2011, p.1366-1367). Aprender com as instituições dos *outros homens* também coloca problemas para o autor, pois este defendia que o humanismo é criação essencialmente grega, visto que este refere-se à educação humana universal que preconizava uma educação ética e política. (p. 351) Como o humanismo pode ser uma criação essencialmente grega se os gregos para formarem suas instituições e modelos educacionais precisavam viajar para o estrangeiro? Somente a injustificada crença de que o modelo de educação e sociedade desenvolvido pelos gregos deveria servir de referência para a humanidade pode explicar este amontoado de contradições.

Jaeger sustentava que a educação pela Filosofia provou ser a única verdadeira (JAEGER, 2011, p. 989). É importante termos em mente que a vitória da filosofia, para Jaeger, foi obtida por Platão e este lutava contra o modelo poético de educação. Retomando o livro X da *República* Jaeger escreve: “no entanto, o essencial é darmo-nos conta por que é precisamente aqui que Platão trava esta última batalha decisiva entre a Filosofia e a poesia” (Jaeger, 2011, p. 979). Observem que a palavra “Filosofia” foi escrita com inicial maiúscula diferentemente da grafia da palavra “poesia”.

A que batalha o autor se referia? Por que era necessário derrotar o modo poético de educação. Recorremos à filósofa Marimba Ani para responder a esta questão:

> Na análise dos teóricos eurocêntricos era esta memória, esta identificação emocional e “envolvimento” causado pelo modo poético, “oral”, e “homérico” que limitava o homem “pré-platônico”. Esta caracterização nos leva a outra “divisão”, outra dicotomia de comparação preconceituosa. E com este outro aspecto da suposta “superioridade” dos europeus sua cabeça é cultivada. O homem pré-platônico (termo de Havelock), que é representado pela épica de Homero e a quem ele o endereçava, estava com problemas de acordo com Havelock. Ele é descrito como sendo “iletrado”, o que de fato tem muito mais força ideológica do que dizer que ele preferia a forma poética. Emerge como uma fraqueza sua inabilidade para conceitualizar, uma característica negativa. Desvaloriza-o como pessoa. Este “iletrado”, pessoa “pré platônica” também carrega muitas outras características, as quais, na visão de mundo europeia, são ou sem valor ou absolutamente negativas. Havelock descreve o “homem homérico” como um

> ser em estado "dormente", como um se estivesse drogado. Sua mente é governada por uma "aceitação acrítica,", "autor rendição", automatismo, "passividade da condição mental", emprego exagerado da emoção, transe hipnótico, "complacência". Ele usa "linguagem de sonho" e é vítima de "ilusão". Ele está num "longo estado de sono" e é mesmo um "preguiçoso" (ANI, 1994, p. 52).

Marimba Ani se pergunta por que Havelock[82] usa termos tão duros para caracterizar o homem "pré-platônico" e observa, acertadamente a nosso ver, que Havelock age como se quisesse destruir esta etapa do desenvolvimento grego (idem, p. 52). É preciso ter em mente que Homero foi estudante dos sacerdotes egípcios. (Asante, 2009b). Seu modelo de educação, portanto, prezava a tradição oral, e não a escrita, por este motivo Havelock usa o termo "iletrado" para descrever o homem "pré-platônico". Como vimos na seção anterior, a relação da África antiga com a antiga Europa é uma relação de educador e educando, simbolizada pela relação entre o Egito e a Grécia. Esta deveria ser destruída, pois colocava em xeque o mito da superioridade do ocidente branco e europeu. Como a filósofa bem observou a descrição que Havelock fez do "homem homérico" é a mesma utilizada pelos europeus quando pretendem descrever culturas consideradas primitivas (ANI, 1994, p. 53).

Para Marimba Ani, Platão queria regenerar a cultura grega antiga que era herdeira das tradições africanas. A pensadora sustenta que o ser humano das civilizações antigas eram seres humanos cósmicos e, por este motivo, Platão propôs uma revolução no pensamento, visto que a Grécia de Homero também subscrevia esta visão de mundo (ANI, 1994, p. 37). Para Ani, Platão pretendeu separar o cosmos do sujeito, em outras palavras objetificar o cosmos. Esta operação levou à distinção entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido. Por que esta operação foi necessária? A autora oferece a seguinte explicação:

> Talvez ele (Platão) devesse ter dito, *imaginemos*[83] que o universo não é um sujeito, mas um objeto; que nós não somos parte dele; mas que estamos separados; vamos fazer isso somente a título de experimentação, para ver as implicações que este conceito pode ter. Mas ele não disse imaginemos, Ao contrário ele disse, de forma autoritária, que para "conhecer" nós devemos lidar com "objetos". O modo de criar "objetos" consiste em nos separar totalmente do que desejamos conhecer. Eliminado ou obtendo controle de nossas emoções nós podemos nos tornar

[82] A obra de Eric Havelock analisada pela autora é *Prefácio à Platão*, Editora Papirus, 1996.
[83] Os itálicos são do original.

> conscientes de nós mesmos como sujeitos pensantes, distinto do objeto contemplado. [...] Para pensar de maneira adequada sobre um objeto […] *nós devemos controlá-lo.* Nós somente podemos fazer isso se estivermos emocionalmente afastados dele. E nós tomamos distancia emocional do "objeto", primeiramente obtendo controle sobre nós mesmo; isto é colocando nossa razão (intelecto) no controle de nossas emoções (sentimentos). (ANI, 1994, p.37).

Será que a descrição de Ani caracteriza acuradamente o pensamento de Jaeger? O autor também considerava Homero como um importante educador grego (JAEGER, 2011, p. 61) e também a Grécia de seu período como primitiva. Na página 61 de sua obra escreveu: "a não separação entre a arte estética e a ética é característica do pensamento grego primitivo. O procedimento de separá-las surge relativamente tarde. Para Platão, ainda a limitação do conteúdo de verdade da poesia homérica acarreta imediatamente a diminuição de seu valor" (p. 61).

Porém, para que não reste dúvida que a análise de Ani pode ser aplicada ao texto de Jaeger vejamos outra referência do filólogo sobre este tema:

> Mas a objeção fundamental contra a poesia assenta, do ponto de vista da educação, em algo diferente. Não é a parte melhor da alma, à razão que ela fala, mas sim aos instintos e às paixões que espicaça. O homem moralmente superior domina os seus sentimentos, e quando se vê submetido a fortes emoções, esforça-se por refreá-las. A lei e a razão mandam por um freio às suas paixões, mas paixão impele-o a ceder à dor. […] Mas a poesia coloca-se na fase infantil e, à semelhança da criança, que ao sentir uma dor, leva a mão à parte dolorosa do corpo e chora, também ela acentua ainda mais o sentimento da dor imitando-a. Desse modo, compele o homem a entregar-se com toda força a esta sensação, em vez de habituar a alma a dedicar-se com maior rapidez possível à restauração das partes afetadas pelo mal e a substituir as queixas pela cura. Estes dois conceitos caracterizam maravilhosamente o antagonismo entre o *ethos* da poesia trágica e o da filosofia platônica (JAEGER, 2011, p. 985).

Além de destruir esta etapa do mundo grego o novo homem grego deve ser considerado superior. A educação pela poesia, praticada por Homero, representava a fase infantil da Grécia. O período da educação homérica é comparado à fase inicial da vida humana. Fase esta em que não há autonomia, pois a racionalidade ainda não está plenamente desenvolvida. É deste modo que Kant e Hegel retratavam os africanos e seu continente. Como aqueles que deviam ser disciplinados, assim como as crianças precisam, aqueles que eram matraqueadores, vaidosos, ou seja, dominados pela emoção e aquela terra sem moralidade, selvagem, indomável que fica além da história autoconsciente. Em oposição, o modelo de educação da filosofia platônica é aquele que leva à passagem do pensamento mítico para o

racional, que transformou o grego primitivo no ser racional, originador da civilização e da filosofia, capaz de *controlar* – Ani acertou em cheio na análise – as suas emoções, enfim em um ser humano moralmente superior.

A obra de Jaeger, ainda hoje, é uma obra de referência nos cursos de Filosofia e Pedagogia de grande parte do país. Obviamente, este fato por si só não é problemático. No entanto, a sua leitura acrítica que difunde que os gregos inventaram a cultura e os coloca como parâmetro de todo e qualquer modelo educacional dificulta, ainda que de forma inadvertida e inconsciente, o processo de construção de uma educação que trate com o devido respeito a contribuição das culturas africanas na formação da sociedade brasileira.

Terminada esta breve análise do pensamento educacional de Immanuel Kant, Herbert Spencer e Werner Jaeger, não há como escapar da conclusão que é preciso urgentemente desmontar esta estrutura eurocêntrica de pensamento. Continuaremos este processo nos próximos capítulos desta tese investigando o eurocentrismo embutido no pensamento de alguns dos principais pensadores da educação do nosso país.

Capítulo 2

O modelo escolar nacional e a exclusão dos afro-brasileiros

A assimilação cultural é tão eficiente que a herança da cultura africana existe em estado de permanente confrontação com o sistema dominante, concebido precisamente para negar suas fundações e fundamentos, destruir ou degradar suas estruturas. [...] Tanto os obstáculos teóricos quanto os práticos têm impedido a afirmação dos descendentes africanos como íntegros, válidos, autoidentificados elementos constitutivos e construtores da vida cultural e social brasileira. Pois realmente a manifestação cultural de origem africana, na integridade dos seus valores, na dignidade de suas formas e expressões, nunca teve reconhecimento no Brasil, desde a fundação da colônia, quando os africanos e suas culturas chegaram ao solo americano.

Abdias do Nascimento

2.1. A política de branqueamento da nação brasileira

Com o término da escravidão no Brasil e o advento da República, o projeto de nação delineado e executado pelas elites nacionais, tinha no branqueamento do povo seu ponto central. Convencidas da ideia da inferioridade dos africanos e indígenas as elites políticas e intelectuais do país se perguntavam como resolver o que chamavam de *problema negro*[84], a saber, como construir uma nação civilizada – leia-se branca e ocidental – em um país de maioria negra?

Esta questão foi respondida do ponto de vista teórico com a ideologia da mestiçagem que tinha como sustentáculo a tese de que a mistura de raças tornaria inevitavelmente o país mais branco, e do ponto de vista prático com a política

[84] Veremos adiante que o literato José Veríssimo utilizou esta expressão em artigo publicado no *Jornal do Comércio* em 1899.

nacional de branqueamento que estava amparada na massiva imigração de europeus.

Esta política e ideologia foram compreendidas corretamente pelo grande pensador, jornalista, artista e político afro-brasileiro Abdias do Nascimento, nascido em Franca interior de São Paulo, que as qualificou acertadamente como *genocídio do negro brasileiro*. Nascimento mostrou que a ideologia da mestiçagem esconde na realidade a exploração sexual da mulher afro-brasileira bem como o racismo e eurocentrismo embutidos no elogio de um futuro mestiço para Brasil, visto que a miscigenação só é possível se a natureza daqueles implicados no processo for diferente. Nas palavras do autor:

> Para a solução deste grande problema – a ameaça da "mancha negra" – já vimos que um dos recursos utilizados foi o estupro da mulher negra pelos brancos da sociedade dominante, originando os produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno, o parda-vasco, o homem-de-cor, o fusco, e assim por diante [...] O crime de violação e de subjugação sexual cometido contra a mulher negra pelo homem branco continuou como prática normal ao longo das gerações.
>
> Situado no meio do caminho entre a casa grande e a senzala, o mulato prestou serviços importantes à classe dominante. Durante a escravidão, ele foi capitão-do-mato, feitor, e usado noutras tarefas de confiança dos senhores, e, mais recentemente, o erigiram como um símbolo de nossa "democracia racial". Nele se concentraram a "ameaça racial" representada pelos africanos. E estabelecendo o tipo mulato como o primeiro degrau na escada da branquificação sistemática do povo brasileiro, ele é o marco que assinala o início da liquidação da raça negra no Brasil (NASCIMENTO, 2002, p. 113).

E sobre a política imigratória:

> A orientação predominantemente racista da política imigratória foi outro instrumento básico nesse processo de embranquecer o país. A assunção prevalecente, inspirando nossas leis de imigração, considerava a população brasileira como feia e geneticamente inferior por causa da presença do sangue africano. (NASCIMENTO, 2002, p. 115)

Os trabalhos de Abdias do Nascimento (1980, 2002), Elisa Nascimento (1981, 2003) Thomas Skidmore (1989) entre outros já trataram de maneira satisfatória do processo de branqueamento do país. No entanto, as recentes pesquisas sobre a origem do racismo e dos modelos tipológicos das sociedades racializadas realizadas pelo antropólogo cubano Carlos Moore faz com que compreendamos de maneira mais adequada as origens deste tipo de política. Moore mostrou em sua obra *Racismo &Sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo* que

diferentemente do que prega o senso comum o racismo não é um produto da modernidade. De fato, como mostrou o intelectual cubano ao longo de seu trabalho, a origem do racismo remonta à Antiguidade Clássica.[85] Desse modo, existiram sociedades racializadas bem antes do advento da modernidade, como a civilização indo-ariana, ibero-americana, ibero-árabe e árabe semita. Para Moore o caráter milenar destas sociedades, que ele considera pigmentocráticas faz com que elas sejam uma das formações de relações raciais mais duráveis na história da humanidade (MOORE, 2007, p.266). Dito de outro modo, Moore defende que o racismo não se estrutura a partir do conceito biológico de raça, mas é uma construção histórica que tem como dado básico fundamental o fenótipo.

Desmistificado o senso comum sobre o racismo, Moore explica o que é um sistema pigmentocrático. Para o autor, este surge quando um grupo invasor é minoritário e deve organizar sua dominação sobre uma realidade demográfica que ameaça absorvê-lo (MOORE, 2007, p.261). Para evitar a sua extinção o grupo minoritário, por meio de relações sexuais violentas e organizadas, produziram o que o antropólogo chama de *populações brancas de fusão*. Estes brancos mulatos também pretendem manter a distância somática do grupo dominado. Em suas palavras:

> A política de miscigenação, por via da *cooptação*[86] racial, faz emergir, permanentemente, setores fenotipicamente diferenciados na população. Por força da disseminação de ideologias de superioridade racial, esses "mestiços" serão conduzidos a gravitar em torno do polo social e racialmente dominante. [...]
>
> O racismo destes "brancos mulatos" não é menos violento, e talvez seja até mais agressivo porquanto a diferença fenotípica observável, comparada com o padrão fenotípico que caracteriza o segmento subalternizado se encontra minorado por consequência da miscigenação (MOORE, 2007, p.260-261).

Moore afirma que neste sistema são as diferenciações da cor da pele, da textura do cabelo, da forma dos lábios e da configuração do nariz que determinam o status coletivo e individual das pessoas na sociedade (MOORE, 2007, p.260). Assim, o desejo da brancura se origina nestas sociedades porque a camada dominante não é "branca pura". Como aspiram a este ideal, criam a ilusão de que a mestiçagem produzirá um novo tipo de branco que tomará o seu lugar no concerto da civilização ocidental. Elisa Larkin Nascimento em sua obra *O Sortilégio da Cor* também chama

---

[85] Para uma análise similar da origem do racismo ver a obra citada de Vulindlela Wobogo.
[86] Os itálicos são do original.

a atenção para este fato. No entanto, ao invés de caracterizar estes brancos mulatos como populações brancas de fusão, Nascimento os caracteriza como *brancos virtuais*: a expressão evoca tanto o virtual na acepção de faculdade não realizada, como realidade da era virtual da informática: a imagem ou pulso eletrônico que, apesar de não se conformar num ideal concreto, torna-se real ao gerar efeitos (NASCIMENTO, 2003, p.113). Também Guerreiro Ramos chamava atenção para este fenômeno na década de cinquenta do século passado na primeira seção do terceiro capítulo de seu livro *Introdução Crítica à Sociologia Brasileira* intitulada *Patologia social do branco brasileiro*. Nela podemos ler:

> As minorias "brancas"[87] destes Estados, de longa data, têm mostrado tendência para não se identificar com a sua circunstância étnica imediata. Sentem-na como algo inferiorizante e, por isso, lançam mão, tanto quanto podem, de recursos que camuflem as suas origens raciais. Estes recursos são inumeráveis, desde os mais sutis até os mais ostensivos.
>
> Um desses processos de disfarce étnico, que aquela minoria tem utilizado, é a tematização do negro. Ao tomar o negro como tema, elementos da camada "branca" minoritária se tornam mais brancos, aproximando-se do seu arquétipo estético – que é europeu. Eis porque a literatura sociológica e antropológica sobre o negro tem encontrado seus cultores principalmente entre intelectuais dos Estados do "Norte" e do "Nordeste". (RAMOS, 1957, p. 181)

E o que o antropólogo cubano traz de novidade na compreensão do branqueamento em sociedades pigmentocráticas? Moore sustenta, acertadamente a nosso ver, que esta política de embranquecimento ancorada na ideologia da mestiçagem é uma política eugênica[88] consciente. Ele nos mostra que carece de fundamento a ideia de que na antiguidade não havia reprodução biológica racialmente seletiva (MOORE, 2007, p. 264). Assim, utilizar políticas eugênicas como estratégia de dominação não é um fenômeno recente na história da humanidade.

Sobre o modelo ibero-americano de relações raciais o autor assevera:

> Na sua obra *O Genocídio do Negro Brasileiro*, Abdias do Nascimento (1978) talvez tenha sido o primeiro pensador sul americano a ter enquadrado claramente os preceitos da doutrina da miscigenação na América Latina em uma perspectiva de genocídio [...] tomadas em seu conjunto, essas quatro obras apontam para o fato de que a miscigenação – longe de ser mera inter-relação individual e respeitosa, ditada pela afeição, como é conveniente afirmar – é uma *política consciente de eugenia racial.*[89] (MOORE, 2007, p.273)

---

[87] As aspas são do original.
[88] Trataremos de forma mais detalhada da eugenia no próximo capítulo.
[89] Os itálicos são do original.

É neste contexto que devem ser lidas as referências que veremos a seguir da intelectualidade brasileira sobre a política de branqueamento.

Comecemos com Silvio Romero (1851-1914). O crítico literário em sua obra *Estudos sobre a poesia popular no Brasil* nos dá uma mostra de como o ideal da brancura era forte na intelectualidade do período:

> É força convir, porém, que o futuro deste país pertencerá definitivamente ao branco, só depois de haver este assimilado os elementos estranhos indispensáveis para o habilitarem a resistir plenamente às agruras da natureza. [...]
>
> O elemento fecundador é o branco que vai assimilando o que de necessário a vida lhe podem oferecer os outros dois fatores. A história o prova; ela nos mostra a inteligência e a atividade no branco puro ou no mestiço quase branco; porém nunca no índio ou no negro estremes de mistura. Mas como o branco genuinamente puro, coisa que vai tornando rara no país, quase nada se distingue do europeu, é força convir que o tipo, a encarnação perfeita do genuíno brasileiro, está por enquanto, na vasta classe de mestiços, pardos, cabras, mamelucos, caborés, que abundam no país com sua variedade de cores. Esta grande fusão ainda não está completa, e é por isso que não temos ainda um espírito, um caráter original (ROMERO,1888, p. 305-306).

Romero tinha extrema confiança que no futuro a nação brasileira seria branca. No entanto, não deixou de ressaltar que para este processo se realizar seria fundamental assimilar os *elementos estranhos indispensáveis* que permitiriam ao mestiço quase branco enfrentar o clima dos trópicos. Disto podemos inferir que, para o autor, os negros e indígenas eram estranhos à brasilidade. Obviamente, o autor não estava preocupado em saber qual era a posição dos afro-brasileiros e indígenas sobre esta política de extermínio. Ao contrário, explicitou candidamente seu eurocentrismo afirmando que a história prova que a inteligência e a atividade pertencem ao branco puro ou ao mestiço. E como o mestiço, de acordo com a tese de Romero, era o tipo perfeito de brasileiro os descendentes africanos e indígenas não teriam mais contribuição a oferecer. O autor ainda – utilizando argumento similar ao de David Hume – desafiava seus interlocutores a mostrar que ele estava errado em pensar que em quatro séculos de história brasileira não havia um único tipo nacional notável que tenha sido negro ou caboclo puro (ROMERO, 1888, p. 305-306). Continuando sua apologia da brancura dizia Romero: “a raça primitiva e selvagem está condenada ao um irremediável desaparecimento. Dos dois povos *invasores*[90] o negro ainda resistirá por muito tempo; ir-se-á modificando no mestiço e ajudando, destarte, a formação do futuro branco brasileiro” (ROMERO, 1888, p.

[90] Os itálicos são nossos.

307). Depois deste louvor à eugenia concluiu: “não devendo, porém esquecer que foi ajudado pelas sofredoras e robustas raças africanas a conquistar este solo e a fundar uma nacionalidade que pode um dia ser original e forte” (ROMERO, 1888, p. 307). Não bastou a Romero considerar os africanos invasores como os europeus. De forma aparentemente laudatória asseverava que devia-se agradecer à raça africana pelos seus préstimos durante à escravidão, mas agora, que estes não são mais necessários, devem abrir passagem para o tipo brasileiro em formação!

A ideologia eugênica é evidente no discurso de Romero. O autor demonstrava consciência de que este processo levaria bastante tempo, mas a certeza de um futuro branco animava o apologista. Como bem demonstrou Thomas Skidmore (1989) havia um debate na elite nacional sobre o tempo necessário para o processo de branqueamento de o país tornar-se completo. Também não escapou ao crítico literário à necessidade da imigração europeia. Conforme suas palavras: à medida, porém, que a ação das duas últimas tende a diminuir, com o internamento do selvagem e a extinção do tráfico dos negros, a influência europeia tende a crescer com a imigração e pela natural tendência de prevalecer o mais forte e mais hábil (ROMERO, 1888, p. 304). Dada a análise realizada até o momento esta última sentença é autoexplicativa.

Joaquim Nabuco (1849-1910) uma das grandes lideranças abolicionistas do século XIX também era um defensor do branqueamento. Em sua obra clássica, *O Abolicionismo,* podemos ler:

> Compare-se com o Brasil atual da escravidão o ideal de pátria que nós, abolicionistas, sustentamos: um país onde todos sejam livres; onde, atraída pela franqueza das nossas instituições e pela liberdade do nosso regime, a imigração europeia traga sem cessar, para os trópicos uma corrente de sangue caucásico, vivaz, enérgico e sadio, com que possamos absorver sem perigo, em vez dessa onda chinesa, com que a grande propriedade aspira a viciar e corromper mais a nossa raça; um país que trabalhe originalmente para a obra da humanidade e para o adiantamento da América do Sul (NABUCO, 2000, p.170).

O sangue caucásico e vivaz trazido pelos imigrantes europeus para o abolicionista vem nos salvar da *mongolização* do país, ou seja, do risco de o Brasil ficar saturado de sangue amarelo (NABUCO, 2000, p. 97). Nabuco não via perigo apenas com a possível entrada de imigrantes chineses no Brasil. Para o autor a escravidão teve como principal efeito saturar a nossa população de sangue preto, sangue este cheio de vícios, que devia ser, portanto purificado (NABUCO, 2000, p.

97-98). Como Romero, Nabuco não parece considerar os afro-brasileiros como parte importante de nossa nacionalidade. Reconheceu, como o crítico literário, que eles ajudaram a construir o país, no entanto agora não passam de um estorvo, pois ele sustentava que quando os africanos foram importados os *principais* habitantes não pensaram que preparavam para o futuro um povo composto na sua maioria de descendentes de escravos (NABUCO, 2000, p. 97).

Outra evidência da adesão de Nabuco ao branqueamento é a carta que escreveu a José Veríssimo por causa do artigo que este escreveu no Jornal do Comércio pela ocasião do falecimento de Machado de Assis (1839-1908):

> Seu artigo no jornal está belíssimo, mas essa frase causou-me arrepio: 'Mulato, foi de fato um grego da melhor época'. Eu não teria chamado o Machado mulato e penso que nada lhe doeria mais do que essa síntese. Rogo-lhe que tire isso quando reduzir os artigos a páginas permanentes. A palavra não é literária e é pejorativa, basta ver-lhe a etimologia. O Machado para mim era um branco, e creio que por tal se tornava; quando houvesse sangue estranho, isso em nada afetava a sua perfeita caracterização caucásica. Eu pelo menos só vi nele o grego. O nosso pobre amigo, tão sensível, preferiria o esquecimento à glória com a devassa sobre suas origens (NABUCO, 1908)[91]

Podemos perceber claramente a arrogância e prepotência de Nabuco, que era, e ainda é em grande medida compartilhada pelas elites brasileiras, ao tentar impor a identidade branca e ocidental à Machado de Assis e, por extensão aos afro-brasileiros. Notamos também o eurocentrismo e a importância da tese do milagre grego no raciocínio apresentado pelo abolicionista. Como bem observou Abdias do Nascimento em comentário deste trecho da carta: "num detalhe, pelo menos, Nabuco estava com a razão: mulato é vocábulo pejorativo, e a designação correta é a palavra negro. Um negro ser chamado de grego é ainda muito pior. Sangue grego, sim, é irremediavelmente estranho à realidade negra ou brasileira" (NASCIMENTO, 1980, p. 112). Mas a elite intelectual brasileira era confiante que o futuro da nação seria branco e ocidental.

Tal previsão também foi feita pelo antropólogo e então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro João Batista de Lacerda (1846-1915). Entre os dias 26 e 29 de julho de 1911 no Primeiro Congresso Universal das Raças realizado em Londres Lacerda, financiado pelo governo do marechal Hermes da Fonseca, foi eleito para

[91] A adaptação ao novo acordo ortográfico foi realizada pelo autor.

representar o país no congresso e apresentou a comunicação intitulada: *Sobre os mestiços no Brasil*[92], vejamos suas previsões sobre os afro-brasileiros:

> A seleção sexual contínua aperfeiçoa sempre ao subjugar o atavismo e purga os descendentes de mestiços de todos os traços característicos do negro. Graças a este procedimento de redução étnica, é lógico supor que, no espaço de um novo século, os mestiços desaparecerão do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós. Depois da abolição, o negro entregue a ele próprio começou por sair dos grandes centros civilizados, sem procurar melhorar, no entanto, sua posição social, fugindo do movimento e do progresso ao qual não poderia se adaptar. Vivendo uma existência quase selvagem, sujeito a todas as causas de destruição, sem recursos suficientes para se manter, refratário a qualquer disciplina que seja, o negro se propaga pelas regiões pouco povoadas e tende a desaparecer de nosso território, como uma raça destinada à vida selvagem e rebelde à civilização (LACERDA, 2011, p. 239).

A política de extermínio do negro por meio de processos eugênicos chamado eufemisticamente de redução étnica não poderia ser mais explícita. Lacerda estava aparentemente convencido de que um século seria tempo necessário para o desaparecimento dos mestiços, a extinção da raça negra e, como corolário, o embranquecimento da nação. Este delírio da brancura estava tão introjetado nas elites do país que o antropólogo foi criticado por uma parcela da intelectualidade do período que achava cem anos tempo demais para esperar e que o processo, então, deveria ser mais rápido. (SKIDMORE, 1989, p. 83). Podemos ainda observar no discurso de Lacerda a tese da inferioridade do afro-brasileiro. O cientista, sem nenhum pudor e, obviamente sem apresentar evidências, asseverou que os negros eram refratários à civilização e por isso buscou os estratos mais baixos da hierarquia social que, certamente, eram mais adequados à sua natureza selvagem.

Também é interessante notar que, apesar deste ideário violento, o Brasil conseguiu projetar durante muito tempo no exterior a imagem de um país no qual imperava a tolerância entre as raças. Carlos Moore sustenta que o caráter secular ou milenar das sociedades pigmentocráticas enraizou na consciência dos dominadores e dominados que cada grupo deve ocupar um determinado lugar na sociedade. Sustenta também que este tipo de sociedade transfere as questões políticas para o âmbito das relações interpessoais e este fato faz com as relações

---

[92] A comunicação, cujo título original é *Sur le métis au Brésil,* foi traduzida por Eduardo Dimitrov, Íris Morais Araújo, Rafaela de Andrade Deiab e se encontra como apêndice do artigo de Lilia Moritz Schwarcz *Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco* publicado na revista História, Ciências, Saúde-Manguinhos vol.18 número 1 Rio de Janeiro Março, 2011.

entre os grupos sejam aparentemente cordiais e não é raro, diz o autor, que estas organizações sociais sejam consideradas “harmoniosas” e “tolerantes por vocação” (MOORE, 2007, p. 265).

Voltemos a Lacerda. Apesar de seu discurso extremamente racista e violento afirmava com a maior candura que os preconceitos de raça e de cor, nunca foram muito enraizados no Brasil e que perderam a sua força desde a proclamação da República (LACERDA, 2011, p. 238). O eurocentrismo do autor não via problema em violentar os fatos e a lógica.

Diferentemente do que afirmou Lacerda, a República instaurada incentivou a discriminação racial. O Decreto nº 528 de 28 de junho de 1890 sujeitava a entrada de indígenas da Ásia e África a autorização especial do Congresso Nacional. Em 28 de julho de 1921, Andrade Bezerra e Cincinato Braga (1864-1953) propuseram ao Congresso um projeto que em seu artigo 1º dispunha: “*fica proibida no Brasil a imigração de indivíduos humanos das raças de cor preta*.” Em 1923, no dia 22 de outubro o deputado Fidélis Reis (1880-1962) apresentava outro projeto relativo à entrada de imigrantes, no qual o artigo 5º prescrevia: “*é proibida a entrada de colonos da raça preta no Brasil e, quanto ao amarelo, será ela permitida, anualmente, em número correspondente a 3% dos indivíduos existentes no país”*. Fidélis Reis procurou reelaborar o projeto rejeitado de Andrade Bezerra e Cincinato Braga porque uma organização dos Estados Unidos pretendia adquirir terras no Mato Grosso e pretendia enviar colonos afro-americanos para a região. Este fato, como não poderia deixar de ser, alarmou as elites do país. Entre outros argumentos para defender seu projeto destacamos o seguinte:

> O nosso preto africano, para aqui veio em condições muito diferentes, conosco pelejou os combates mais ásperos da formação da nacionalidade trabalhou sofreu e com sua dedicação ajudou-nos a criar o Brasil que aí está. Todavia preferível fora que não o tivéssemos tido. O caso agora, porém é absolutamente outro. E ele deve constituir para nós motivos de sérias apreensões como um perigo iminente a pesar sobre os nossos destinos.
>
> Além das razões de ordem ética, moral, política, social e talvez mesmo econômica que nos levam a repelir *in limine* a entrada do amarelo e do preto no caldeamento que se está operando sob nosso céu, neste imenso cenário, outra porventura existe a ser considerada, que é o ponto de vista estético e a nossa concepção helênica da beleza jamais se harmonizaria com os traços provindos de uma semelhante fusão racial[93] (ANAIS DA CÂMARA, Sessão em 22 de outubro de 1923, p. 147).

[93] A adaptação ao novo acordo ortográfico foi realizada pelo autor.

Está explicado porque para Joaquim Nabuco Machado de Assis era grego e não possuía sangue *estranho* em suas veias. Para o deputado mineiro a nossa – certamente não dos afro-brasileiros e indígenas – concepção helênica de beleza não poderia se reconciliar com os traços oriundos da negritude brasileira. Além do mais, para Fidélis Reis o *nosso preto* – haja paternalismo – tenderia à assimilação ao contrário do negro norte-americano. Este *preto africano* tão dedicado, diferentemente do norte-americano, não foi brutamente arrancado de sua terra e escravizado. Para Fidélis Reis ele *veio para o Brasil e conosco pelejou combates para a formação da nacionalidade*. Como a sua contribuição, leia-se trabalho escravo, já foi dada as nossas elites tão tolerantes e democráticas decidiram que ele poderia ser descartado, pois o caso em questão agora é outro!

Fidélis Reis recorreu a outros intelectuais para defender seu projeto. Entre eles Afrânio Peixoto (1876-1947) médico que dirigiu o sistema escolar do Rio de Janeiro de 1917 a 1922 e foi membro da Liga da Higiene Mental. O desespero do médico frente à possibilidade da entrada dos colonos afro-americanos no país nos dá a medida do quão receptiva aos afro-brasileiros era a sociedade brasileira, pois o educador – que foi um dos pioneiros da medicina legal no país – acreditava que alguns indivíduos eram mais propensos ao crime:

> A regra é, porém, a que a mestiçagem é infeliz, sobretudo como mentalidade – crisálidas que ainda não são borboletas, e desesperam de ainda serem larvas...
>
> Muitos dos nossos males nacionais vêm daí; a escravidão abolida civilmente em 1888 continuará por alguns séculos nos nossos costumes, porque está no nosso sangue. Trezentos anos talvez levaremos para mudar de alma e alvejar a pele, e, se não branco, ao menos disfarçados, perdemos o caráter mestiço. Já purgamos outros tantos anos.
>
> É neste momento que a América pretende desembaraçar-se do seu núcleo de 15 milhões de negros no Brasil... Quantos séculos serão precisos para depurar-se todo esse mascavo humano? Teremos albumina bastante para refinar toda essa escória? Quanto tempo ainda para a redenção de Cam? Não bastou a Sibéria. Descobriram o Brasil!...
>
> Pois bem! Ainda com armas na mão, não, não e não! Deus nos acuda, se é brasileiro! (ANAIS DA CÂMARA, Sessão em 27 de dezembro de 1923, p. 383-384).

Eis a sentença que pode sintetizar a harmonia das relações raciais brasileiras: “teremos albumina bastante para refinar toda essa **escória**?” O desespero de Peixoto é patente, pois para o médico levaríamos pelo menos trezentos anos para *mudar de alma e alvejar a pele*. A referência, ainda que metafórica, às armas é

bastante sugestiva do que a elite pensante do país estava disposta a fazer para evitar o enegrecimento da nação.

Peixoto não era tão otimista quanto Carvalho Neto (1889-1954). Na seção de 22 de outubro de 1923 quando da apresentação do projeto do deputado mineiro o deputado sergipano exultava: "*na fusão das raças, vence a superior: o negro, no Brasil, desaparecerá dentro de setenta anos. Nos Estados Unidos constitui perigo permanente"*.

A imigração que a *intelligentsia* brasileira apoiava era aquela que estimulava o branqueamento do país. Por isso foi possível o Decreto Lei 7967 de 1945 que no segundo artigo do primeiro capítulo sobre a entrada de estrangeiros no Brasil expressa o seguinte: "*atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional"*. Mais explícito impossível.

Para encerrarmos as referências à intelectualidade nacional, veremos a seguir uma passagem do antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997). A citação a seguir nos dará a dimensão de como este ideal da brancura por meio da mestiçagem ainda é atuante no país: "somos a maior massa latina. Os franceses ficaram tocando punheta, os italianos bebendo chianti, os romenos com medo dos russos, quem saiu fodendo por aí foi o espanhol e português e fizemos uma massa de gente que é de 500 milhões" (RIBEIRO, 1997, p. 108). Os brancos virtuais, como latinos, pretendem um lugar ao sol no ocidente civilizado. Para enfrentarmos a política genocida apresentada nesta seção faz-se necessário recordar as palavras do pensador Senegalês Cheikh Anta Diop. Ele advertiu, com a precisão de sempre, os perigos da macabra ideologia da mestiçagem:

> Eu creio que a mestiçagem biológica, a mestiçagem cultural, *elevadas ao nível de uma doutrina política aplicada a uma nação*[94], é um erro que pode mesmo conduzir a resultados lamentáveis. Eu creio que todas as nações devem cooperar no plano cultural, mas (...) *não se deve ir além criando uma doutrina de mestiçagem cultural ou biológica*. Isto pode levar, a longo prazo, a uma crise de identidade dos indivíduos e crise de identidade nacional, como parece ter ocorrido no Egito na baixa era. Chega um momento em que a própria nação se interroga sobre sua identidade e se pode prosseguir mais além neste caminho para chegar aos fins que procura. Eu acredito que se devam *deixar as relações prosseguirem naturalmente e não pressionar uma mestiçagem qualquer,* o que é um erro político e que nada tem a ver

[94] Os itálicos da citação são do original

> com abertura e o desenvolvimento de uma civilização multirracial (DIOP apud MOORE, 2007, p. 323).

2.2. Rui Barbosa, a ideologia higienista e o embranquecimento do Brasil

No capítulo anterior, assumimos a definição de educação como um processo de transmissão de cultura, ou seja, transmissão de valores, crenças, hábitos e dos conhecimentos necessários aos indivíduos para que eles possam viver de maneira adequada em sua sociedade garantindo, assim, a continuidade do seu povo e de sua cultura. Verificamos, tanto no primeiro capítulo como na seção anterior, que o eurocentrismo e a brancura eram extremamente valorizados pelas elites europeizadas brasileiras. Sabemos também que não é possível analisar de forma acurada o processo educacional sem levar em consideração o contexto cultural, histórico, social, político e econômico em que este é produzido. Desse modo, dada a investigação realizada até o momento, não será surpreendente descobrir que o eurocentrismo, a brancura e o racismo se constituíram como "valores" que orientaram o modelo educacional que foi erigido no país com o final do Holocausto da Escravidão e o advento da República. Feita esta constatação nos cabe perguntar: dado o ambiente cultural e político tão hostil aos afro-brasileiros as escolas que surgiram neste período atendiam às suas necessidades? Ou, dando um passo atrás, havia o interesse de incluir os afro-brasileiros no ambiente escolar?

Para responder a estas questões analisaremos primeiramente alguns trabalhos de Rui Barbosa de Oliveira (1849-1923). Nascido na Bahia, Rui Barbosa foi importante político, jurista, filólogo e diplomata brasileiro. Este intelectual também foi responsável por longos e fundamentados *Pareceres* na Câmara dos Deputados sobre a reforma do ensino primário, secundário e superior no país. Seus *Pareceres* de 1882 e 1883 foram escritos em função de sua discordância da reforma educacional apresentada ao Congresso em 1879 pelo, então, ministro do império Carlos Leôncio de Carvalho (1847-1912) (LOURENÇO FILHO, 2001 p. 62).

Antes de analisarmos a presença do eurocentrismo em alguns dos textos contidos em seus *Pareceres* verificaremos se Rui Barbosa era adepto da política de branqueamento que, como vimos, dominou os debates do final do século XIX até a primeira metade do século XX bem como a relação entre esta política e a ideologia

higienista que foi extremamente influente no Brasil da metade final do dezenove até o fim século passado (GÓIS Jr., 2003).

A doutrina higienista pregava a interferência, no caso do Brasil esta interferência se deu por meio do Estado, nas condições de vida da população com o intuito de melhorar – pelo menos era assim que ela se apresentava – as condições de moradia, de saúde e de educação do povo a fim de regenerá-lo de sua suposta inferioridade racial, suas doenças, de seus supostos males e vícios para que o Brasil pudesse encontrar o seu lugar no concerto das nações ditas civilizadas.

Como dissemos, a ideologia higienista foi muito influente no Brasil. Por causa do surto de febre amarela em 1850 e de cólera em 1855 no Rio de Janeiro foi criada a Junta Central de Higiene (CHALHOUB, 2006, p.30). O presidente da Junta, o vereador José Pereira Rego (1816-1892), deixou bem explícita – na introdução de seu projeto lei que pretendia regulamentar a construção das habitações populares a fim de extinguir os cortiços da cidade – a importância atribuída à higiene:

> O aperfeiçoamento e o progresso da higiene pública em qualquer país simboliza o aperfeiçoamento moral e material do povo, que o habita; é o espelho, onde se refletem as conquistas, que tem ele alcançado no caminho da civilização.
>
> Tão verdadeiro é o princípio, que enunciamos, que em todos os países mais cultos os homens, que estão à frente da administração pública, procuram, na órbita de suas atribuições, melhorar o estado da higiene pública debaixo de todas as relações, como um elemento de grandeza e prosperidade desses países... (REGO apud CHALHOUB, 2006, p.34).

Já é de nosso conhecimento o que as elites políticas e intelectuais do país entediam por civilização. No discurso de Rego percebemos que o aperfeiçoamento da higiene pública colocaria o país no caminho das nações civilizadas, visto que o progresso material e moral do povo estariam atrelados à adoção e aplicação de medidas higienistas.

Esta ideologia exerceu considerável influência no pensamento do intelectual baiano. Em seus *Pareceres* de 1883 dedicou toda uma seção à *higiene escolar* bem como propôs uma legislação específica tratando do tema. Em uma série de artigos escritos em 1899 para o jornal *A Imprensa* Rui Barbosa voltou ao tema da higiene para criticar, o então, governo brasileiro por não compreender que o que estava em jogo nos desdobramentos da Convenção Sanitária de 1887 – que redundaram no pacto higiênico de 1899 – não eram simplesmente questões científicas sobre a

salubridade do Brasil e dos países da República do Uruguai e da Argentina – principalmente este último –, mas, sim, um problema político de primeira grandeza. Vejamos como, em um artigo publicado em 11 de novembro de 1899, intitulado *A Convenção Fatal: Origens Políticas*, Rui Barbosa coloca abertamente a questão: "aquele, que, neste assunto, sobre a questão higiênica não divisar através dos fatos a questão política, e dela se descuidar, não conhece a espécie e nem será capaz de resolver o problema"[95] (BARBOSA, 1899 p. 53). Em seguida para mostrar a gravidade do relaxo[96] do governo brasileiro, pois no entendimento de Barbosa este parecia não compreender, como os argentinos sagazmente compreendiam, o cerne da questão: "como o problema sanitário está essencialmente ligado ao problema imigratório, e o problema imigratório ao nacional, este domina, para aquela gente, os outros dois, e os absorve e os molda. Todos os três são ali problemas de Estado e problemas diplomáticos" (BARBOSA, 1899, p. 54).

Vimos na seção anterior, que a imigração europeia era um dos pilares da política de branqueamento da nação. A equação apresentada pelo intelectual não deixa margem para dúvidas de que a questão que Rui Barbosa tem em mente é a vinda de europeus para o país que podia ser prejudicada pela postura relapsa do governo brasileiro em relação aos acordos sanitários. Barbosa acusava os representantes do Estado brasileiro de ceder à publicidade orquestrada pela Argentina de que o Brasil, mais especificamente o Rio de Janeiro, era o país da febre amarela.

Por que esta caracterização era problemática para a política de branqueamento em curso no país? Porque ao ser caracterizado como um país insalubre o Brasil ficava em desvantagem em relação ao nosso vizinho portenho na concorrência pelos imigrantes europeus. Rui Barbosa na sequência do artigo retrata esta situação:

> Seria, já se vê, a mais ridícula das ingenuidades supor que a gestão da salubridade do Brasil tenha aos olhos da República da Argentina unicamente o aspecto científico. Todos os nossos agentes de imigração na Europa sentiram sempre, onde quer que chegassem, contraminados os seus esforços pelo de uma rivalidade ativa e incansável. E seria tolice fazer-lhes cargo de uma atitude natural, que não exprime senão a sua

[95] A adaptação ao novo acordo ortográfico foi realizada pelo autor.

[96] Um exemplo da dureza de Rui Barbosa com o governo brasileiro encontra-se no trecho a seguir do artigo *A Convenção Fatal* escrito em 03 de novembro de 1899: *não se acredita, não se concebe, custa imaginar que o poder público, preposto à defesa material e moral de uma nação, lhe inflija o labéu que deve acabar de enxovalhá-lo, subscrevendo com o assenso dos representantes do país vitimado a carta oficial do seu desabono. Mas é o que se fez, com o desassombro, a cegueira, a inconsciência da mastreação e do velame de um barco sem piloto nem marujo entregando-se aos ventos inimigos. Esse ajuste é absolutamente uma vitória para Argentina e, para o Brasil, o maior naufrágio, que nesta questão de vida e morte para o seu futuro, lhe podia suceder* (p.12).

> superioridade. No mercado do trabalho livre, solicitado às classes laboriosas do outro continente pelas duas nações confinantes na América do Sul, não havia lugar folgado para ambas. O desvio da corrente humana em busca de pátria e fortuna nos países latinos desta região ainda não é tão livre e tão amplo, que satisfaça a um tempo os reclamos da nossa civilização e da Argentina.
>
> [...] Ora, o primeiro elemento de atração, para o homem que transporta os seus penates a longes plagas está na sua sanidade. [...] Então, em vez de deporem aqui parte da sua carga fertilizante da nossa terra e da nossa raça, os transatlânticos a levariam intacta às ribeiras de Montevidéu e Buenos Aires (BARBOSA, 1899 p. 55).

Barbosa, como os outros intelectuais que analisamos, sequer considerava a possibilidade de os afro-brasileiros serem considerados aptos para o trabalho livre. Esta modalidade de trabalho, agora seria destinada às classes laboriosas do outro continente que viriam para o Brasil depositar sua carga fertilizante em *nossa* raça – aqui o autor denuncia o lugar, retomando o conceito de Asante, de onde provém seu discurso. Ele nos informa também que o Brasil tinha *agentes* de imigração no continente europeu o que nos mostra o grau de organização e do empenho do governo nacional na política de extermínio dos afro-brasileiros.

O pensador baiano, para reforçar sua tese, esmiuçou os textos, *El Império del Brasil ante la democracia de America* e *Las disenciones de las republicas del Plata y las maquinaciones del Brasil*, do importante intelectual argentino Juan Bautista Alberdi (1810-1884). Dentre as passagens selecionadas por Rui Barbosa para mostrar ao governo brasileiro o seu desconhecimento da política e propaganda empregada pela República Argentina destacamos duas que são bem reveladoras: “fogem do Brasil as populações brancas, porque esse clima as mata e as espolia. Apesar de todas as vantagens do seu governo, apesar de todos os inconvenientes das repúblicas os emigrados europeus deixam de lado o Brasil” (ALBERDI apud BARBOSA, 1899, p. 59). E a segunda: “não é só o clima habitável pela imigração branca o que o Brasil procura nos países do prata. Nesta necessidade de conquista, cede também aos impulsos da fome, que com a cólera e a febre amarela, deram em ser os seus contínuos visitadores” (ALBERDI apud BARBOSA, 1899, p. 59).

Pela primeira citação podemos perceber que Rui Barbosa também se insurgia com a caracterização, feita por Alberdi, de que o clima brasileiro não era favorável para os imigrantes europeus. Esta era uma preocupação da elite nacional, e vimos sua expressão em Silvio Romero que pretendia usar o sangue afro-brasileiro para resolver o problema!

Em nenhum momento o intelectual baiano rejeitou a doutrina do branqueamento expressa nos textos de Alberdi. O que enfurecia Barbosa não era política de embranquecimento da nação e seu corolário, mas caracterização, que Barbosa brilhantemente mostrou ser equivocada, que o intelectual platino fazia – e que foi assumida pelo governo brasileiro – do Brasil como um país de clima semelhante ao africano, e por este motivo não propício ao europeu, e como país da febre amarela. Sobre esta questão, vejamos uma passagem do artigo que o diplomata publicou em 12 de novembro de 1899:

> Ao passo que, nas letras argentinas, de 1865 a 1899, o Brasil é notado com o estigma de país refratário, pelo seu clima, à civilização europeia, e não se faz senão carregar as nossas temperaturas caniculares, o ardor comburente do nosso sol, caráter africano das nossas regiões tropicais [...]
>
> Alberdi, como outro dia vimos, relembrava o malogro das nossas primeiras tentativas de imigração branca nas províncias setentrionais do Brasil, para inferir que ali da planta humana só poderia vingar a raiz negra ou a mestiça. Coudreau, ao contrário, europeu, francês e juiz competente, examinando a persistência dessa detração, que tem coberto de lepra o nosso nome, e indigita como um perigo reage contra ela [...] (BARBOSA, 1899, p. 94).

É interessante notar as associações feitas por Rui Barbosa. Certamente é falsa tese que os europeus não conseguiriam se adaptar ao clima brasileiro. Mas por que isto é uma detração que tem coberto de *lepra* o nosso nome? Seria porque caso a tese fosse verdadeira teria que admitir que somente vingaria no país a raiz negra ou mestiça? Certamente, não é com o nome dos afro-brasileiros que o grande pensador está preocupado. O raciocínio de Barbosa só faz sentido se entendermos que para ele a Europa, o ocidente e a brancura deveriam ser compreendidas como “valores”, referências universais, fundamentais e inegociáveis o que o levou a repudiar o seu “oposto” a *inferioridade* e *selvageria* africana – já vimos a falácia e os problemas causados por esta visão de mundo eurocêntrica – e, por este motivo, o intelectual baiano externava suas preocupações com a falta de habilidade do governo brasileiro em refutar e repudiar tal “detração”.

Essa posição expressa por Barbosa – no que diz respeito à ideologia higienista e a política de embranquecimento – permaneceu inalterada. Em discurso feito em 1917 para homenagear postumamente o médico e sanitarista Osvaldo Cruz (1872-1917), ou seja, dezoito anos depois dos artigos escritos para *A Imprensa* e seis anos antes de sua morte, que conduziu com sucesso a campanha contra a febre amarela podemos ler:

> Das praias africanas veio ao mundo a escravidão negra. Não se sabe se dali também procedeu a febre amarela [...]
>
> É um mal, de que só a raça negra logra imunidade, raro desmentida apenas no curso das mais violentas epidemias, e em cujo obituário, nos centros onde avultava a imigração europeia, a contribuição das colônias estrangeiras subia a 92 por cento sobre o total dos mortos. Conservadora do elemento africano, exterminadora do elemento europeu, a praga amarela, negreira e xenófoba, atacava a existência da nação na sua medula, na seiva regeneratriz do bom sangue ariano, com que a corrente imigratória nos vem depurar as veias da mestiçagem primitiva, e nos dava, aos olhos do mundo civilizado, os ares de um matadouro da raça branca. (BARBOSA, 1917, p. 35-36).

A virulência da passagem é explícita. Primeiramente o defensor da abolição responsabilizou os africanos por sua escravização, visto que ela *veio* para cá das praias africanas. Devemos inferir, desta afirmação torpe, que maioria dos africanos, com sua *inferioridade e selvageria inatas*, transplantaram para o Brasil a escravidão e que devem ter se beneficiado deste crime praticado contra a sua humanidade por mais de três séculos? Em seguida insinuou que o continente africano pode ser o responsável pela febre amarela e lamenta que a raça negra tenha imunidade à doença, visto que este fato colocava grave empecilho para o branqueamento do país. Não contente, acusou a enfermidade de xenófoba e de atacar a existência da nação brasileira, pois o *bom sangue ariano* trazido pelos imigrantes não era tão resistente à doença infecciosa e, desse modo, dava aos olhos do mundo dito civilizado ares de matadouro da raça branca.

Eis aí expressas de maneira inequívoca as relações da ideologia higiênica com a política nacional de branqueamento. Sidney Chalhoub (1957-) corretamente observa que apesar dos higienistas enfrentarem muitas vezes problemas reais, suas escolhas, em grande medida, se orientaram pelo ideal da brancura. Isto explica, na visão do autor, porque não houve tantos esforços no combate à cólera e a tuberculose, por exemplo – que vitimava principalmente os afro-brasileiros no primeiro caso, e de maneira indiscriminada no segundo – quanto foram direcionados no combate à febre amarela. Em suas palavras:

> Apesar de a linguagem assentada na noção de ambiente continuar a predominar entre médicos e autoridades na virada do século, o fato é que tais personagens haviam passado a atuar a partir do pressuposto de que o objetivo principal das políticas de combate às doenças era promover o embranquecimento da população. Agora vulneráveis, senão à linguagem, ao menos às consequências últimas das teorias racistas europeias e norte-americanas, os brasileiros inventaram um racismo à sua feição: ao combater a febre amarela e negligenciar as doenças que flagelavam a população negra, os doutores, na realidade, procuravam *mudar o ambiente*

> *com o intuito de auxiliar a natureza*[97]. E o trabalho da natureza coadjuvada pela imigração e pela miscigenação, era a eliminação paulatina da herança africana – isto é, herança da "raça inferior" – presente na sociedade brasileira (CHALHOUB, 2006, p. 95).

Pelo menos em um ponto Barbosa tinha razão. A questão higiênica não era apenas uma questão científica e de melhoria das condições de vida do povo. Ela estava eivada do componente político. É neste contexto que devem ser lidas as reflexões de Rui Barbosa sobre a educação nacional.

2.2.1. O eurocentrismo nos Pareceres de Rui Barbosa

Rui Barbosa foi um grande defensor de um sistema de educação nacional que teria como uma das principais tarefas libertar o país da ignorância, do atraso cultural e econômico em que se encontrava, visto que na época de seus *Pareceres* o Brasil ainda não era uma República democrática, além de conviver e justificar a escravização dos afro-brasileiros. O pensador baiano pretendia, por meio da educação dos brasileiros, transformar a nação em uma sociedade civilizada. Na introdução de seu parecer sobre a *Reforma do Ensino Primário* Barbosa, indignado com a qualidade da instrução praticada no país, escreveu – com toda aspereza e dureza – as seguintes palavras:

> Mas a verdade [...] é que o ensino público está à orla do limite possível a uma nação que se presume livre e civilizada; e que há a decadência, em vez de progresso; é que somos um povo de analfabetos, e que a massa deles, se decresce, é numa proporção desesperadoramente lenta; é que a instrução acadêmica está longe do nível científico desta idade; é que a instrução secundária oferece ao ensino superior uma mocidade cada vez mais preparada o receber; [...] é que há sobeja matéria para a vergonha, e empregarmos heroicos esforços por uma reabilitação, em bem da qual, se não quisermos deixar em dúvida nossa capacidade mental ou nossos brios, cumpre não recuar ante de sacrifício nenhum; não só porque, de todos os sacrifícios possíveis, não haveria um que significasse uma despesa *proximamente*[98] reprodutiva, como porque trata-se aqui do nome nacional num sentido mais rigoroso, mais sério, mais absoluto do que o que se defende nas guerras às custas de dezenas de milhares de vidas humanas roubadas ao trabalho e centenas de milhões arrancados, sem compensação, aos mais esterilizadores de todos os impostos. (BARBOSA, 1883, p. 8-9).

Barbosa elaborou um diagnóstico extremamente rigoroso e desabonador da instrução brasileira do período. Em outro momento do documento reforçou a

[97] Os itálicos são do original.
[98] Os itálicos são do original.

importância da educação no desenvolvimento do país: “uma reforma radical do ensino público é a primeira de todas as necessidades da pátria, amesquinhada pelo desprezo da cultura científica e pela insigne deseducação do povo” (BARBOSA, 1883, p.143). Conclamava conservadores e liberais a reunirem-se em um terreno neutro, pois para o pensador baiano não era possível ser conservador no que dizia respeito ao ensino praticado no Brasil, visto que este era inexistente. Dizia o intelectual: “num país onde o ensino não existe, quem disser que é ‘*conservador em matéria de ensino*’ volteia as costas ao futuro, e desposa os interesses da ignorância”(BARBOSA, 1883, p.143).

Porém, poderíamos indagar quem é o povo analfabeto a que Barbosa se refere? Que tipo de educação deveria ser oferecida a ele para solucionar os problemas apontados pelo reformador? Quanto à primeira pergunta encontramos a resposta na seção anterior. Trata-se do povo brasileiro que deveria ser embranquecido. Quanto à segunda questão Barbosa responderia sustentando que deveria ser oferecida ao povo uma que educação que o levasse à cultura e a civilização. Se, como vimos, educar significa transmitir crenças, valores, ideias, hábitos – ou seja, a cultura – a pergunta inevitável a ser feita é: que cultura Rui Barbosa pretendia preservar e transmitir? Será que a cultura africana, em algum momento dos seus escritos, foi levada em consideração? Detalhemos a seguir a resposta do pensador a estas questões.

Assim como Kant[99] e Spencer[100], Rui Barbosa dedica uma seção do segundo tomo da *Reforma Sobre o Ensino Primário* à educação física. Citando o ideal de educação humana de Montaigne: “pois não é uma alma somente que educa, nem um corpo é um homem: cabe não separar as duas parcelas do todo. Como diz Platão, é preciso não educar uma sem a outra, e sim conduzi-las de par, como uma

---

[99] Immanuel Kant foi uma importante referência para Rui Barbosa. Lourenço Filho em sua obra *A Pedagogia de Rui Barbosa* escreveu: *As ideias humanitárias e igualitárias em que forma o espírito, as do século XVIII, não as baseara Rui em crenças religiosas, mas, num tipo de ética estoica cuja expressão vai se achar no voluntarismo de Kant [...]*

A certeza da lei moral, do imperativo categórico é a base da vida de Rui. Aí se desvenda, sem dúvida seu traço estoico. Essa era também a fonte de sua filosofia do direito e da educação (p.42). Poderíamos perguntar, assim como fizemos em nossa análise do eurocentrismo presente no pensamento do filósofo germânico, como é possível conciliar o imperativo com categórico com a política de extermínio dos afro-brasileiros?

[100] Na seção *Da Educação Física* Rui Barbosa utiliza a seguinte citação do filósofo inglês: Mas não será desse modo que se formam homens; a educação não é um sistema de se obter aberrações; e, sim, o de desenvolver harmonicamente todas as energias e faculdades que completam o indivíduo. Na sua missão de extinguir esse “antagonismo entre o corpo e o cérebro, que se nos depara naqueles, que levando ao extremo a atividade cerebral, debilitam o corpo, assim como os que, exagerando, até o extremo, a atividade física, reduzem a inércia o entendimento”.

parelha de cavalos atrelados ao mesmo carro" (BARBOSA, 1883, p.65), o ilustre pensador também endossava a tese de que a educação do corpo é fundamental para a formação humana e para o progresso civilizacional do país. Em outra passagem dos *Pareceres* – na seção dedicada à exequibilidade do programa de reforma educacional defendido pelo autor – Barbosa ratifica a importância desta disciplina na formação do ser humano: "assegurar a educação física o seu lugar inalienável, foi o nosso primeiro pensamento" (BARBOSA, 1883, p. 386). E citando o jornalista e ensaísta francês Prévost Paradol (1829-1870) em apoio a seu pensamento concluiu: "não somos unicamente alma; somos corpo também, e ai de quem o esquece na educação da criança!" (BARBOSA, 1883, p. 386).

Que relação pode ser estabelecida entre a educação do corpo, as necessidades civilizatórias, apontadas por nosso autor, e o eurocentrismo? Vejamos atentamente a sequência do texto após a citação de Montaigne. Apoiando-se na obra do pai da história escreveu o pensador:

> Nestas palavras, como na imagem da educação perfeita delineada nas páginas da obra espantosa de Rabelais, irradia o *gênio*[101] da civilização grega. Desenvolvida primitivamente em Creta e Esparta, a arte ginástica encontrou mais tarde o seu mais devotado culto no seio da república ateniense, onde contribuiu poderosamente para fazer da população da Jônia europeia a mais pura representação das brilhantes e vigorosas qualidades do caráter helênico. Desde tempos mui remotos o desenvolvimento inteligente do corpo era tido, em toda Grécia, como um dos elementos essenciais de toda a educação liberal (BARBOSA, 1883, p.66).

Acima está expressa como toda a clareza a tese da imaculada concepção do ocidente por meio do gênio e do caráter grego. Barbosa tomou o modelo de educação grega como referência para a educação nacional. Como pretendia inserir o Brasil no concerto das nações ocidentais, nada melhor do que adotar como parâmetro o berço desta civilização. Não há, obviamente, problema algum em adotar a Grécia como modelo civilizacional e, por consequência, educacional. A questão que colocamos, é que esta adoção traz em seu bojo a falsa ideia da criação *ex nihilo* – pelos gregos – da filosofia e da civilização e, como mostramos no capítulo precedente, esta ideia está eivada de eurocentrismo e racismo sendo, então, perniciosa aos afro-brasileiros. Além do mais, como vimos no capítulo anterior, o

[101] Os itálicos são nossos.

livro II de Heródoto não deixa dúvidas quanto ao débito cultural que a Grécia tinha em relação ao Egito.

Também já mostramos que as relações políticas, econômicas e culturais da Jônia eram mais próximas do Egito do que com a Grécia, e que rigorosamente falando é um equívoco considerar os jônios como gregos. Assim a expressão Jônia europeia utilizada por Rui Barbosa revela o alcance das teses dos sucessores de Hegel sobre o surgimento da civilização e da filosofia.

Esta não foi a única vez em que o pensador exaltou as qualidades especiais dos gregos. No primeiro tomo da *Reforma do Ensino Secundário e Superior* podemos ler:

> Nenhum povo sentiu mais agudamente essa necessidade que o povo de espírito por excelência: a Grécia. O grego não concebia o antagonismo que as raças atrasadas imaginam entre a energia do corpo e do espírito [...] a esse ideal de educação grega, segundo Platão, Sócrates e Aristóteles, que combinava os dotes do atleta e do homem de estudo. (BARBOSA, 1882, p. 175-176).

Quais seriam as raças atrasadas a que se referia o ilustre reformador? Platão e Aristóteles reconheceram a dívida cultural que a Grécia tinha para com o Egito. Rui Barbosa tinha grande conhecimento dos clássicos. Era possível para ele desconfiar desta louvação desmedida aos gregos. Tanto assim, que apesar de toda a campanha feita no século XIX e XX para branquear os antigos egípcios, bem como para apagar as relações entre o Egito da Grécia o intelectual baiano reconhecia a pujança da civilização egípcia:

> A escravidão obedece a uma lógica fatal. O argumento que a legitimar na mais remota das suas manifestações e na mais atenuada expressão do seu espírito, preconizá-la-ia igualmente no mais odioso dos seus aspectos e nas mais bárbaras exigências do seu regime. O tráfico não é menos velho, nem menos generalizado que o cativeiro; as mais antigas reminiscências da raça negra, como as *tradições magníficas do Egito*[102] e da Fenícia, os poemas dos helenos e dos romanos, as lendas bíblicas, as lembranças longínquas do mais obscuro passado, as memórias da Idade Média, os documentos da história moderna e as narrativas das viagens contemporâneas desenham na tela dos tempos dos quadros do comércio servil, o rastro das caravanas dos escravos, perdidos através dos areais desertos da África e do Oriente (BARBOSA, 1884, p.212-213).

Ora, se fazia sentido para Rui Barbosa adotar a Grécia como modelo educacional, por que não valorizar a contribuição dos antigos egípcios e por extensão a herança

[102] Os itálicos são nossos.

africana? Afinal de contas o Brasil também foi formado pela contribuição dos afro-brasileiros. Poder-se-ia argumentar, erroneamente, que os negros brasileiros não possuíam ligação cultural com as tradições egípcias. Ao que retrucaríamos: por acaso os brancos brasileiros eram legítimos descendentes dos gregos? Fidélis Reis, Joaquim Nabuco e Rui Barbosa pareciam acreditar que sim. O primeiro sustentava que a concepção helênica de beleza das elites não se harmonizaria com os traços oriundos dos afro-brasileiros. O segundo transformou Machado de Assis em um grego e argumentava que ele não possuía sangue estranho. O terceiro, além das referências laudatórias acima, também escreveu: "a civilização científica de nossos tempos veio sancionar [...], esta verdade, elementar hoje em matéria de educação, que o instinto filosófico e gênio da arte revelaram por intuição à Hélade: a inseparabilidade do espírito e do corpo na formação da inteligência e dos costumes humanos". (BARBOSA, 1883, p. 67). O curioso, para dizer o mínimo, é que uma das obras citadas em sua seção sobre a educação física é a *República* de Platão. Nesta mesma obra, no entanto, encontramos a informação de que Tales de Mileto foi educado no Egito.

Para reforçar nossa afirmação de que era possível a Barbosa reconhecer a importância cultural do Egito na formação da Grécia e por consequência valorizar esta contribuição em suas reflexões educacionais trazemos a seguir a referência do senador Anísio de Abreu. Durante a polêmica em torno do projeto do novo código civil, o senador contestava o purismo linguístico do então senador baiano. Entre os argumentos apresentados por Abreu temos o que se segue:

> Se se trata de ciência, de direito, de ritual, de arte militar, de pesos e medidas, de construções, de objetos de arte, de vestimentas, encontram-se por toda parte no latim os traços da Grécia e os nomes gregos. Se pudéssemos remontar mais alto, veríamos, sem dúvida, que muitos termos técnicos que supomos gregos nasceram longe do solo da Hélade.
>
> Eles nos levariam ao Egito e à Caldeia. Assim os empréstimos são de todas as épocas, são tão velhos quanto à civilização, porque os objetos úteis à vida, o aparelho das ciências e das artes, assim como as concepções abstratas, que elevam a dignidade do homem, não se inventam duas vezes, mas se propagam de povo a povo, para tornar-se o bem comum da humanidade (BARBOSA, 1902, p. 55).

É claro que a réplica de Anísio de Abreu – que ensejou a tréplica do senador baiano – ocorreu dez anos após o primeiro *Parecer* e, desse modo, seria possível argumentar que Rui Barbosa não tinha os conhecimentos necessários para valorizar a contribuição egípcia em suas reflexões desenvolvidas à época dos *Pareceres.*

Esta interpretação, entretanto, deixa escapar o ponto central que a passagem acima traz, a saber: num momento de campanha brutal contra a identidade africana dos egípcios e sua influência cultural sobre a sociedade grega, Anísio de Abreu reconheceu, sem nenhuma possibilidade de dúvidas, a dívida da Hélade para com o Egito e a Caldeia. Como sustentamos, era plenamente possível a um intelectual com a formação sólida de Rui Barbosa desconfiar da mal fundamentada tese do milagre grego. Além do mais, Abreu ressaltou que os aparelhos úteis à vida, da ciência e das artes se propagam de povo para povo constituindo-se no bem comum da humanidade. Assim a pergunta permanece: Se o próprio Barbosa reconhecia como magníficas as tradições egípcias por que ignorá-las em suas reflexões sobre o futuro educacional da nação? Creio que já sabemos a resposta. Tratemos, então, de apresentar mais fundamentos para ela.

Na seção dedicada ao ensino de história o intelectual apresentou as seguintes considerações:

> Lecionar, pois, a história pela ordem de sua sucessão natural; falar às crianças em épocas remotas; pretender iniciá-las de começo nos fatos da antiguidade; tomar por ponto de partida o berço do gênero humano, como tem procedido até hoje os que asseguram à lenda bíblica o monopólio dos estudos históricos na escola, é tão absurdo, quanto pretender conhecer os vários países, as várias nações, as várias raças que dividem o globo, antes de haver observado a raça a que pertencemos, a nação de que somos membros, a nossa terra natal (BARBOSA,1883, p. 342).

Se o ensino de história era, de fato, como Barbosa descreveu sua crítica a ele é justíssima. O autor corretamente sustentava que antes de sufocar as crianças com a história da humanidade era de fundamental importância localizá-la em sua nação, raça e terra natal. Eis, então, que surgem as questões. De qual raça e nação Barbosa estava falando? A que raça pertencemos? Poder-se-ia ingenuamente responder à pergunta afirmando que a “raça” e nação em questão eram a brasileira. E porque a resposta é ingênua, embora parcialmente correta? Porque os afro-brasileiros e indígenas não estavam contemplados no projeto de nação delineado pelo pensador que pretendia transformar o Brasil em uma sociedade branca. Aqui o conceito de localização psicológica[103] de Molefi Asante nos ajuda a destrinchar o discurso de Barbosa. De qual lugar o reformador estava falando? Pode-se simplesmente chamar o discurso produzido pelas elites brancas do país de história

[103] Ver as páginas 11 e 12 desta tese.

nacional? Se a voz dos afro-brasileiros fosse ouvida também teríamos escutado discutirem o seu extermínio? Dito de outra forma, o discurso universalizante e autoritário de Rui Barbosa pretendia impor a identidade branca e ocidental, por meio do ensino de história, a todos os brasileiros mesmo que nem todos estes sejam descendentes de europeus. E por que? Porque a cultura europeia, iniciada na Grécia, era considerada superior! E como chegou a esta conclusão? Rui Barbosa não era especialista em culturas africanas e até onde sabemos nunca esteve no continente. Seguindo a tradição eurocêntrica, considerava que para se referir ao continente africano e aos afro-brasileiros era suficiente consultar as fontes europeias. O corolário desta visão nós já apresentamos na primeira seção deste capítulo.

Se os argumentos apresentados até o momento, por alguma razão, ainda parecerem insuficientes para estabelecer o racismo e o eurocentrismo como determinantes da exclusão da cultura africana dos *Pareceres* do pensador baiano vejamos a relação explícita feita pelo autor entre educação física, higiene e a cultura grega: “mas é impossível formar uma nação laboriosa e produtiva, sem que a educação higiênica do corpo acompanhe pari passu, desde o primeiro ensino até o limiar do ensino superior, o desenvolvimento do espírito” (BARBOSA, 1882, p.174). Na sequência desta passagem encontramos a referência indicada acima na qual Barbosa afirma que o povo grego de espírito por excelência não concebia a oposição que as *raças atrasadas* imaginam entre a energia do corpo e do espírito. Ainda sobre a educação higiênica escreveu o intelectual na seção dedicada à higiene escolar[104]:

> Estas palavras de Beaconsfeld[105], Primeiro Ministro então do Reino Unido, deixam aquilatar a imensidade do atraso científico e administrativo de um país como o nosso, onde a higiene escolar, aspecto duplamente grave da higiene geral, ainda seriamente não se começou a fazer nada (BARBOSA, 1883, p.1).

[104] Além da seção dedicada à higiene escolar havia uma proposta de lei tratando da higiene escolar. No capítulo IX do segundo parágrafo da lei podemos ler: *o exame somatológico de cada aluno (indicada a nacionalidade dos pais, data e lugar de nascimento) contendo tamanho, o peso, as medidas cefálicas, a circunferência do peito, os diâmetros do tórax e os diâmetros transversos do corpo, a força de tração, a cor dos olhos e cabelos cuidadosamente classificada.*

[105] As palavras de Beaconsfield citadas por Barbosa são as seguintes: *as questões de higiene sobrexcedem, pela sua importância, a todas as outras, e para um estadista realmente prático não as há superiores*.

Como já vimos a ideologia higienista estava completamente atrelada à política de branqueamento da nação e esta à doutrina da hierarquia racial. Esta doutrina, por sua vez, deu origem à tese do milagre grego. Esta relação está explicitada na seguinte passagem contida na seção *Da Educação Física*:

> As raças enérgicas do norte e do centro da Europa, a Escandinávia, a Alemanha, a Suíça celebram esplendidamente as festas paléstricas, onde a força, a inteligência e a graça se ostentam nesse harmonioso conjunto, cujo privilégio foi a honra da civilização helênica (BARBOSA, 1883, p.68).

As "raças enérgicas" estão em direta oposição com as "raças atrasadas". As primeiras se espelham nas tradições gregas, sociedade esta considerada o berço da civilização. As "atrasadas" – se quiserem superar esta condição – deveriam se submeter à "cultura superior".

Para finalizar nossa análise do eurocentrismo nos *Pareceres* de Rui Barbosa trataremos da seção na qual o autor reflete sobre a importância da cultura moral e cultura cívica. Influenciado, entre outros autores, por Kant e Spencer, Barbosa exaltava a importância da educação moral da seguinte maneira:

> Se pela importância da cultura moral na educação humana houvéssemos de fixar-lhe a graduação e o espaço, quanto à ordem das matérias e a extensão das lições, no programa escolar, a ela teria cabido neste capítulo, o primeiro lugar; a ela designaria a reforma, no plano de estudos elementares, casa mais ampla que todos os outros assuntos do ensino reunidos.
>
> É, com efeito, profunda convicção nossa que a influência melhoradora, prosperadora, civilizadora da instrução popular depende absolutamente da sua associação contínua, íntima indissolúvel à substância do cultivo moral. (BARBOSA, 1883, p.365).

Uma das tarefas da educação moral, para o autor, consistia em combater a indigência e a criminalidade (BARBOSA, 1883, p. 366). Este combate auxiliaria na tarefa maior do projeto educacional de Barbosa que era tornar o Brasil uma nação civilizada. Vejamos mais detalhes deste projeto:

> Numa palavra, a cultura moral, na escola, não pode ser feitura, nem objeto de um curso; é uma resultante geral destes elementos (por sua ordem): 1) o mestre; 2) a vida escolar; 3) o ensino inteiro, mas especialmente a) a cultura científica; a cultura histórica. 4) os livros de leitura.
>
> São óbvios os laços que vinculam a educação cívica à educação moral, de que, por assim dizer, não é senão uma das faces. Os americanos e os alemães por outro lado, associam-na à instrução histórica, de que realmente uma cultura cívica, na escola, é um dos aspectos, um dos fins, um dos resultados preeminentes. Assim a educação patriótica, bebendo

> intimamente nas fontes morais, vai enlaçar-se, pelas relações mais constantes, com a história, com a geografia, e na organização do programa, não pode segregar destes dois estudos (BARBOSA, 1883, p.384).

Poderíamos perguntar em quais partes dos materiais didáticos se encontrariam a história e cultura africana, a geografia do continente e como estes conhecimentos contribuiriam para a formação da nação brasileira e de sua cultura moral e cívica. O eurocentrismo do autor era tão enraizado, que estas óbvias questões sequer foram consideradas. Nunca é demais lembrar que nosso ilustre reformador até hoje está envolvido na polêmica queima de parte dos documentos do Holocausto da Escravidão. Há duas versões para o grotesco episódio. Há aqueles, como Abdias do Nascimento cuja versão este autor endossa, que via nesta atitude uma maneira de apagar a "mancha negra" do país. Esta tentativa seria mais um passe de magia branca para eliminar o vergonhoso passado da escravidão aliviando, assim, a consciência culpada dos descendentes dos senhores de escravos. (NASCIMENTO, 1980, p.84). A tese de Nascimento é compatível com as posições de Barbosa – e da intelectualidade brasileira do período – sobre a política de extermínio dos afro-brasileiros. Os defensores da ação do então Ministro da Fazenda, entre eles Francisco de Assis Barbosa (1914-1991) que coordenou o documentário intitulado *Rui Barbosa e a queima dos arquivos*, afirmam que o político pretendia impedir que prosperasse a ação dos fazendeiros entrarem com pedido de indenização contra o Estado brasileiro por perderem suas "peças". Esta versão, embora plausível, enfrenta as seguintes dificuldades: um intelectual do calibre de Barbosa, ministro de Estado simplesmente faz uma fogueira pública com os documentos fiscais da escravidão para lidar com a reação indecorosa dos fazendeiros no tocante a abolição da escravatura? A segunda dificuldade consiste no fato de que esta tese ressalta o caráter abolicionista de Barbosa, mas não toca na defesa que o autor fazia da política de branqueamento. Por fim, ainda que esta versão seja verdadeira e as intenções de Barbosa fossem as melhores possíveis, isto não muda o fato de que a compreensão da história dos afro-brasileiros foi extremamente comprometida com sua ação. Os defensores da atitude de Rui Barbosa não enfatizam ou reconhecem adequadamente este importante fato, visto que intencionalmente ou não contribuiu para apagar parte significativa da história dos afro-brasileiros e por consequência parte fundamental da história Brasil. A preocupação de Barbosa, aceitando a versão dos defensores, era direcionada apenas para combater a absurda tentativa de

indenização dos fazendeiros e não para preservar a memória dos descendentes das vítimas do crime bárbaro que o político supostamente tentava defender. Eis o eurocentrismo do abolicionista!

2.3. José Veríssimo e a mestiçagem eugênica transformada em amor

José Veríssimo Dias de Matos (1857-1916) foi um importante crítico literário, historiador e jornalista. Também realizou incursões no campo da Antropologia, Etnografia e Educação. Este paraense publicou originalmente em 1890 a obra – hoje clássica – *A Educação Nacional* que pretendia oferecer um projeto de educação que contribuísse para que a nascente República brasileira entrasse de forma definitiva no rol das nações civilizadas. Foi diretor de instrução no Pará de 1880 a 1891 ano em que se mudou para o Rio de Janeiro. Na capital do país, lecionou na Escola Normal e no Ginásio Nacional – atual Colégio Pedro II – instituições que viria a dirigir depois (ARAÚJO, 2007, p.25). Antes, no entanto, de analisarmos o eurocentrismo presente neste clássico verificaremos a posição do autor no tocante à política de branqueamento do país.

Em sua obra de 1889, *Estudos Brasileiros*, na qual investigou as possiblidades de uma literatura genuinamente nacional, Veríssimo escreveu:

> Para se compreender perfeitamente o espírito de um povo é necessário estudar os diferentes elementos que o compõem. É sobre este critério que assentamos o nosso modo de pensar de que é do estudo bem feito dos elementos étnicos e históricos de compõe o Brasil, da compreensão perfeita do nosso estado atual, de nossa índole, de nossas crenças, de nossos costumes e aspirações que poderá sair uma literatura que se possa chamar conscientemente de brasileira à qual ficará reservado o glorioso destino de fazer entrar este país, pela forte reação de que falamos atrás numa nova via de verdadeira civilização e verdadeiro progresso (VERÍSSIMO,1889, p.13).[106]

Já sabemos o que a intelectualidade do período concebia como progresso e civilização. Falta, agora, saber o que o intelectual tinha a nos dizer sobre os elementos étnicos formadores do Brasil. Veríssimo considerava que o país foi formado pelos tupis, pelos portugueses e pelos africanos (p. 9). Sobre estes últimos o pensador paraense sustentava:

[106] A adaptação ao novo acordo ortográfico foi feita pelo autor.

> Um terceiro elemento étnico veio, passados tempos, trazer-nos fatal contingente. Falamos do elemento africano. Foi o pior dos que tivemos. Raça de uma barbaria estúpida e feroz, as perseguições e atrocidades que sofreu tornaram-na ainda pior do que era. Com esse elemento veio-nos essa terrível coisa chamada escravidão, a que julgamos não errar atribuindo em grande parte o lastimoso estado de nossa sociedade (VERÍSSIMO, 1889, p.10-11).[107]

Como Rui Barbosa, Veríssimo parece responsabilizar os africanos pela escravidão e suas funestas consequências na sociedade, visto que afirmou que ela veio com o *elemento* africano e é em parte responsável pelo lastimoso estado da sociedade. O autor não apresentou argumentos para sustentar a extrema tese de que o africano é uma raça bárbara, estúpida e feroz o que já é um forte indício do eurocentrismo do educador. Como se não bastasse a virulência acima, Veríssimo prosseguia em sua detração dos africanos:

> E como não havia de ser assim se desde o berço até o túmulo, bebendo-lhe o leite, ouvindo-lhe os contos ao serão, folgando com ela, recebendo dela suas crenças fetichistas – essa raça desgraçada e tornada má pela escravidão é nossa companheira e auxiliar? Isto, no entanto, escapou aos nossos literatos que não viram que havia na nossa sociedade alguma coisa pitoresca e alguma coisa atroz a combater (VERÍSSIMO, 1889, p.10-11).

Ao ler as palavras de Veríssimo temos a impressão de que os africanos impuseram sua presença no território brasileiro e obrigaram os pobres europeus a se corromperem. Se a escravidão tornou o africano mal, o que dizer dos perpetradores de tamanha barbaridade? Seriam puros cristãos? Bastaria realizar o trabalho pesado e estariam livres de tão perversa herança. Sobre a segunda parte da citação, Abdias do Nascimento (2002) argutamente observou que a *intelligentsia* brasileira sempre procurou tratar a cultura afro-brasileira como exótica, estranha ao contexto brasileiro e como material de laboratório. José Veríssimo parece seguir a risca a exortação de Silvio Romero: "[...] nós vamos levianamente deixando morrer os nossos negros da costa como inúteis, e iremos deixar a outros o estudo de tantos dialetos africanos [...]

---

[107] José Veríssimo ao escrever esta passagem inseriu a seguinte nota de rodapé*: Fui profundamente injusto com a raça negra na qual tenho antepassados. Ela é porventura superior a indígena e prestou ao Brasil relevantes serviços.* O autor provavelmente faz referência ao seguinte trecho escrito em *Populações Indígenas e Mestiças da Amazônia: do estudo da língua, das crenças e das tradições populares, aqui, ressalta em toda a evidência a inferioridade deste elemento (negro) e a supremacia das raças indígenas (p.24).* Pena que o intelectual não tenha rejeitado a doutrina da inferioridade africana e indígena e da superioridade europeia. O que o autor reconsiderou foi os serviços prestados – leia-se escravidão – dos africanos e seus descendentes na formação do Brasil e o local que estes deveriam ocupar na hierarquia racial.

O negro não é só uma máquina *econômica*; ele é antes de tudo, e malgrado sua ignorância, um objeto de *ciência*."[108] (ROMERO, 1888, p. 11).

De que forma José Veríssimo entendia que essa "coisa atroz" deveria ser combatida? Em artigo publicado no *Jornal do Comércio* em 1899 é possível obter a resposta à questão:

> Não há receio, como supõe, o Sr. Oliveira Lima, de que surja o problema negro no Brasil. Antes de surgir, foi aqui resolvido pelo *amor*. O cruzamento tirou do elemento negro toda a importância numérica, diluindo-a na população branca. O mulato aqui, desde a segunda geração, quer ser branco, e o branco mesmo, ainda sem deixar-se iludir, e salvo exceções insignificantes, recebe-o, estima-o, liga-se com ele. A mistura de raças tendendo, como asseguram os etnólogos e pode à primeira vista ser reconhecido exato, a fazer prevalecer a superior, acabará forçosamente, em período mais ou menos curto, por *extinguir* a raça negra daqui. Já vai isso evidentemente acontecendo, e quando a imigração, que penso é o problema capital do Brasil, vier numerosa, apressará, com misturas novas, que aqui se farão sempre, a seleção. Enquanto nos Estados Unidos oito milhões de negros parecem aos seus nacionais brancos um perigo e uma ameaça, contra o qual só lhes antolham meios violentos de defesa, aqui ninguém cura deles, que desaparecem simplesmente pelo crescimento da população branca, não pura em sua maioria é verdade, mas cuja mescla vai também ganhando do lado branco e aproximando-se cada vez mais, segundo a regra da antropologia, do tipo superior. Sem nenhum preconceito patriótico, penso, é verdade que tenho razões pessoais para isso, que mais demorada que a americana, a nossa evolução é, se posso dizer assim, *mais justa e mais humana*. Mesmo nos duros tempos coloniais, *não dividíamos jamais a humanidade em duas partes*. (VERÍSSIMO, 04 de dezembro de 1899).[109]

Tivemos de realizar uma longa citação para que possamos começar a demonstrar de forma cabal o título desta seção. Além do mais, é importante perceber de que maneira foi, e é, possível escrever um texto extremamente violento com uma linguagem aparentemente mansa e humanitária. Iniciemos, então, nossa análise deste primoroso excerto de Veríssimo.

O artigo *O País Extraordinário,* escrito pelo literato, é uma resenha da obra *Nos Estados Unidos – Impressões Políticas e Sociais* do intelectual pernambucano Manuel de Oliveira Lima (1867-1928). Não é demais lembrar as argutas observações de Guerreiro Ramos sobre a *patologia do branco brasileiro.*

O pensador paraense discordava de Oliveira Lima quanto à possibilidade de o "problema negro" surgir no Brasil. Como vimos na primeira seção deste capítulo as elites brasileiras debatiam como construir uma nação branca e ocidental em um país de maioria afro-brasileira e indígena. O próprio Veríssimo, no artigo que ora

[108] Os itálicos são do original.
[109] A adaptação ao novo acordo ortográfico e os itálicos são nossos.

analisamos, explicitamente afirmou: “estou convencido, como o Sr. Oliveira Lima, que a civilização ocidental só pode ser obra da raça branca, e que nenhuma grande civilização se poderá levantar com povos mestiços.” Entendido o “problema negro” – a formulação deste denuncia o lugar epistemológico do qual falavam os autores – qual a solução defendida por Veríssimo? O ilustre literato tentou convencer seus interlocutores, que diferentemente dos Estados Unidos, no Brasil a questão seria resolvida com o que chamou de **amor**. E o que o autor entende por **amor**? O cruzamento sucessivo das raças com vistas ao branqueamento, ou seja, a mestiçagem eugênica. Esta identificação seria cômica se fosse trágica aos afro-brasileiros.

Não contente com a miscigenação compulsória imposta aos afro-brasileiros de forma paternalista e autoritária, Veríssimo afirmava, sem evidências, que o *elemento negro* endossava a mistura de raças para tornar-se branco e que estas boas almas os acolhiam em seu meio sem preconceito! O autor não via preconceito e racismo em um processo cujo corolário levaria à extinção da raça negra! Ademais, se este processo era seguro e querido por todos, visto que prevaleceria o elemento superior, por que sustentava que a imigração europeia era uma necessidade capital? Não havia, neste ponto, uma óbvia contradição? Para arrematar seu discurso “manso” e “humanitário” – sempre em oposição à *crueldade* da solução norte-americana – asseverava que o Brasil, mesmo durante o período colonial, jamais dividiu a humanidade em duas partes.

É assustador que um intelectual do calibre de Veríssimo equipare este processo de extermínio com o amor. Este artigo, que condensa todos os postulados da política de branqueamento – foi escrito em um jornal de grande circulação, o que mais uma vez evidencia a corrosão moral das elites intelectuais do período, além de nos mostrar como foi possível elaborar um discurso baseado nos ideais de civilização, humanidade e liberdade e ao mesmo tempo, assim como os pensadores iluministas – sustentar a hierarquia racial, o branqueamento e a consequente extinção dos afro-brasileiros.

A defesa deste tipo de política é coerente com o desenvolvimento da cultura europeia, pois como bem observaram Cheikh Anta Diop (1989) e Marimba Ani (1994) esta cultura é orientada pelo desejo de poder e pela violência. A cultura europeia, sustenta Ani (1994 p. 314), por estar fundada – entre outras características – no individualismo, apresenta um ego político, ou seja, toma as culturas diversas da

sua como representantes de interesses conflitantes em relação aos seus e, desse modo, são percebidas como inimigas a serem vencidas. A descrição abaixo de Veríssimo ilustra bem a tese da filósofa:

> É fato observado que quando dois povos ou duas raças se encontram na concorrência pela vida num território conquistado por uma delas a civilizada, a mais forte aniquila ou absorve a mais fraca. Ou a reduz e dispersa pela força, ou assimila-a pelos cruzamentos o que é outra maneira de seleção. Em geral, porém, dá-se simultaneidade no fenômeno, mas raro com tal importância que prejudique a verdade daquela lei, da qual parecem-me exemplos típicos os Estados Unidos e o Brasil.
>
> Ali, sob influência do exclusivismo saxônio e do afetado puritanismo bíblico, a raça civilizada isolou-se inteiramente dos *gentios*[110], pelo que *viu-se forçada a destruí-los pelas armas*[111]; aqui o temperamento voluptuoso do português auxiliado pela carência de mulheres da sua raça, atirou os conquistadores nos braços da gente selvagem e conquistada dos sertões, nos *descimentos*[112] das aldeias e nos *resgates*[113] dos pretendidos cativos veio perder-se e sumir-se nos repetidos.
>
> Quem, afinal, venceu na luta, como o mais apto, que era foi o português, mas aqui sucedeu que o povo civilizado e conquistador sofreu, em não pequena escala, a influência da raça selvagem e conquistada, o que o sábio Agassiz, na sua viagem pelo vale do Amazonas, notou como um fato singular. (VERÍSSIMO, 1886, p.27)[114]

Embora o autor esteja se referindo aos povos indígenas, a passagem acima poderia perfeitamente ser aplicada ao que classificou de “problema negro”. É interessante analisar o comportamento da *raça civilizada* descrita por José Veríssimo. Inspirado pelo darwinismo social – é importante percebemos o eurocentrismo do autor neste ponto, pois omite que o que houve nas Américas foi a invasão dos europeus e não uma luta pela sobrevivência num território conquistado – candidamente afirmou que os saxões *viram-se forçados a destruir os donos do território.* Veríssimo, que devia se sentir pertencente à raça civilizada, transformou a invasão dos saxões em disputa de território para em seguida legitimar a violência e brutalidade contra os povos indígenas, pois na luta pela sobrevivência venceu o mais apto e civilizado!

Em relação aos portugueses o pensador paraense acreditou ter encontrado uma metáfora satisfatória para justificar o estupro das mulheres indígenas. Em sua linguagem refinada: o *temperamento voluptuoso* dos portugueses e a carência de

---

[110] Os itálicos são do original.
[111] Os itálicos são nossos.
[112] Os itálicos são do original.
[113] Ibid.
[114] A citação é do *texto As Populações Indígenas e Mestiças da Amazônia* trabalho publicado pela primeira vez sob o título *As Raças Cruzadas do Pará* em sua obra *Primeiras Páginas* em 1878.

mulheres portuguesas *tê-los-iam atirados nos braços das selvagens*. Não contente com esta indecência arrematou dizendo que o português sofreu muita influência, obviamente ruim, da raça selvagem.

Como Veríssimo pretendia resolver o "problema indígena"? Na conclusão do seu texto ele enuncia que as raças cruzadas do Pará estão profundamente degradadas devido ao meio, as condições sociais, políticas e religiosas em que se deram a mistura das raças e a prevalência do elemento tupi sobre o português (VERÍSSIMO, 1886, p. 91). Diante disso, propôs a seguinte solução:

> Fala-se já bastante entre nós na catequese do nosso selvagem. O apóstolo mais eminente e, é justo dizê-lo, mais devotado desta ideia é o Sr. Couto de Magalhães.
>
> Conquanto essa questão pareça não estar no domínio de nosso programa, ver-se-á com mais atenção que a ele se prende, pois do estado das raças cruzadas pode-se inferir as vantagens que há a tirar dos cruzamentos.
>
> É a opinião nossa – humilde como a individualidade que a emite – que a catequese, por si só, é impotente para civilizar o selvagem. Por maior que seja a força da civilização, ela nunca se imporá a um selvagem pelo único contato de um homem, por mais autorizada e eloquente que seja a sua voz e atraente a sua doutrina. Conquanto a perfectibilidade humana seja um dogma que aceitamos e proclamamos, não cremos que a barbaria de séculos, a barbaria tradicional possa ser substituída pela civilização, em um dia, em um ano, em anos mesmos e longos até, nem pelo missionário, nem pelo intérprete, nem mesmo pela colônia militar.
>
> O gênero humano há de ser regenerado pelo *amor*, como Michelet acreditava. E o *amor*, isto é o cruzamento em larga escala, somente poderá trazer à comunhão brasileira essa raça infeliz que nos parece fatalmente condenada a morrer nas imensas florestas dos nossos sertões, sem outra luz mais do que o sol esplêndido desta terra.
>
> Mesmo a catequese por meio dos cruzamentos temos medo de aconselhar. Para ser profícua são precisas duas condições. A primeira: ser com uma raça enérgica e boa; a segunda: efetuar-se em um meio educador. Por outra forma não [...]
>
> E o que há a fazer para arrancar as raças cruzadas do Pará ao abatimento em que jazem?
>
> Pensamos que nada. *Esmagai-as* sob a pressão enorme de uma grande imigração, de uma raça vigorosa que nessa luta pela existência de que fala Darwin as *aniquile* assimilando-as, parece-nos a única coisa capaz de ser útil a esta província.
>
> E ai dela se assim não for! (VERÍSSIMO, 1886, p.91-93)[115]

Fizemos questão de citar praticamente toda a conclusão de Veríssimo, pois ela condensa de forma explícita o projeto do literato para o futuro do Pará. Obviamente, os povos originários, tupis, não foram consultados sobre estas propostas, visto que – como deixou claro – estes não passavam de *selvagens*!

[115] Os itálicos são nossos.

A última parte do excerto, em que surge a pergunta sobre o que fazer para tirar as raças cruzadas da situação em que se encontravam, Veríssimo citou diretamente Couto de Magalhães (1837-1898). Este se perguntava o que fazer caso a proposta de catequese não funcionasse. Vimos acima a solução "humanitária" proposta pelos pretensos civilizados. Esmagai-os! Aniquile-os! Veríssimo endossava esta solução e só faltou – a exemplo da solução catequética – qualificá-la também de *amorosa*.[116]

Veríssimo deixou claro que os tupis e afro-brasileiros não podiam ser educados. Desse modo, tinham de ser assimilados – amorosamente, é claro, à "cultura superior". A catequese, que o literato recomendava apenas se houvesse uma raça enérgica e boa, daí a importância da imigração, poderia salvar a então província paraense – e a nação brasileira – do atraso. No entanto, havia uma dúvida sobre a possibilidade dos povos mestiços produzirem civilização. Esta, porém, não sepultou a esperança:

> A América é o vastíssimo cadinho em que se fundem hoje as diversas raças e gentes. Porventura sua missão histórica é dar, servindo de campo para o cruzamento de todas elas, unidade étnica à humanidade, e, portanto, nova face às sociedades que hão de viver no futuro. Amplíssimo terreiro aberto às ambições de todo gênero, o Novo Mundo, rompendo com os velhos preconceitos das sociedades tradicionais da Europa toma também o caminho da civilização uma direção nova deixando atrás de si a Ásia e suas antiquíssimas civilizações e a África e a sua secular barbaria. (VERÍSSIMO, 1886, p. 9).

Qualquer semelhança com Hegel é mera coincidência! Este é o pano de fundo que orientará nossa análise afrocentrada da obra *A Educação Nacional* de José Veríssimo.

2.3.1. O projeto educacional eurocêntrico de José Veríssimo

Assim como Rui Barbosa[117], José Veríssimo não estava satisfeito com o estado em que se encontrava a educação no país. Também em conformidade com o

---

[116] Veríssimo mudou de posição no que dizia respeito ao extermínio dos povos indígenas do Pará. Esta mudança de posição se deu, entretanto, não porque percebeu o absurdo de suas posições, mas porque achava que a raça privilegiada não viria tão cedo para o país. Desse modo, concluiu que era importante aproveitar a força natural das culturas formadoras da nação!

[117] Na página 81 de *A Educação Nacional* lemos: Reclamando-a para o país, em 1882, dizia brilhantemente o sr. Rui Barbosa no copioso relatório com que justificou o projeto de reforma do ensino a comissão cujo era relator: "*Obrigatória hoje na escola americana, na francesa, na suíça, na belga, na alemã, na italiana, em toda a parte, digamos assim, esta espécie de cultura não carece de que a justifiquemos aqui. Tereis instituído realmente a educação popular, se a escola não derramar no seio do povo a substância das tradições nacionais? Se não comunicar ao indivíduo os princípios*

pensador baiano acreditava que somente com uma educação verdadeiramente nacional o Brasil poderia se integrar no concerto das nações civilizadas. De acordo com o literato: “o nosso sistema geral de instrução pública não merece de modo algum o nome de educação nacional. É em todos os ramos [...] apenas um acervo de matérias, amontoadas, [...] sem nexo sem lógica, e estranho completamente a qualquer concepção elevada de pátria” (VERÍSSSIMO, 2013, p. 77). Para o intelectual, uma das tarefas da educação, diferentemente da instrução, era restaurar o povo, conduzi-lo para a civilização: “ora, toda a instrução cujo fim não for a educação cívica e nacional, perde por esse simples fato toda a eficácia para o progresso, para civilização e para a grandeza de um povo” VERÍSSSIMO, 2013, p. 77).

Ainda sobre este tema, na introdução do seu clássico sobre a educação Veríssimo ressaltou a importância do povo neste processo:

> Se, como é forçoso reconhecer, o estado moral do Brasil, e ainda seu estado material, é propriamente desanimador e precário e, sobretudo está muitíssimo aquém das justíssimas aspirações dos patriotas e dos gloriosos destinos que lhe antevimos, não há tão pouco negar que nem somente a monarquia e as instituições que lhe eram ministras, senão nós todos somos disso culpados.
>
> É, pois, a nos mesmos, é ao povo, é à nação, que cumpre corrigir e reformar, se quisermos realize a república as bem fundadas auspiciosas esperanças, que alvoreceu nos corações brasileiros.
>
> Para reformar e restaurar um povo, um só meio se conhece, quando não infalível, certo e seguro, é a educação, no mais largo sentido, na mais alevantada acepção desta palavra (VERÍSSIMO, 2013, p. 63).

Estas ideias acompanharam Veríssimo durante muito tempo. Seu libelo a favor da educação nacional foi republicado em 1906[118]. Em 1908, no prefácio escrito para livro de Paulo Tavares *Questões de Ensino* podemos ler:

> Não há mais necessidade de começar um discurso ou escrito sobre educação e ensino mostrando-lhes as vantagens e a importância. Ainda sem atribuir as virtudes mirificas que foi de moda romântica imputar-lhe, todos parecem de acordo em considerar a questão, como uma das mais relevantes oferecidas a atividade política de qualquer povo.
>
> Num país como o Brasil, ela redobra de importância. A instrução, ou melhor, a educação nacional aqui, não é só um fator de cultura e progresso; mas, e talvez, principalmente, o fator da nossa unidade moral. Não nos

---

da organização social que o envolve? Se não imprimir no futuro cidadão ideia exata dos elementos que concorrem na vida orgânica do município, da província, do Estado? Se não lhe influir o sentimento do seu valor e da sua responsabilidade como parcela integrante da entidade nacional?”

[118] A terceira edição foi publicada somente em 1985. Neste trabalho utilizamos a quarta edição publicada em 2013.

> iludamos; esta não só é ainda precária e imperfeita fusão dos elementos constitutivos de nossa nacionalidade e até pelas condições geográficas do nosso país, mas é constantemente perturbada, ou está ameaçada de o ser, pela concorrência, aliás necessária e desejável, de novos fatores étnicos e nacionais, diversos dos que contribuíram para nossa primeira formação.
>
> Se é assim, e indubitavelmente, é resulta para nós a necessidade tão urgente quanto imperiosa, de cuidar de nosso ensino público, instrumento de nossa educação nacional, como o único meio legítimo e eficaz de fortificar a nossa cultura, promover o nosso progresso material e moral e operar a fusão, no sentido que nos pareça melhor, dos vários elementos da nação, de modo a constituirmo-nos em um grande povo unido e uno, poderoso e forte[119] (VERÍSSIMO, 1908a, p. ix-x).

Veríssimo influenciado, entre outros autores, por Herbert Spencer[120] compreendia que a educação devia preparar os indivíduos do ponto de visto moral, intelectual e físico, ou seja, formar o ser humano para vida completa como membro da pátria, da família e da humanidade. A educação moral, também chamada pelo autor de educação do caráter é aquela que "combate a todos os vícios que nos mimam e deprimem, e sobretudo pela educação do sentimento do dever, mais necessário e ouso dizer, mais nobre que a indisciplinada reclamação de direitos" (VERÍSSIMO, 2013, p. 188). Já a educação intelectual era compreendida pelo autor como aquela que "nos dará os elementos indispensáveis ao progresso, à civilização e grandeza das nações." Além disso, a educação intelectual também nos permitiria defender e prevenir-nos das ilusões de certas doutrinas dos sofistas (VERÍSSIMO, 2013, p. 188). Por fim, à educação física competia "regenerar a nossa raça e nos dar o vigor necessário para a luta material da existência, a consciência do nosso valor pessoal, do qual formará o nosso valor coletivo e se alentarão nossas energias morais." (VERÍSSIMO, 2013, p. 188).

Esta educação nacional descrita por Veríssimo, como pretendia formar um ser humano completo, não era tarefa apenas da escola. A família, a ciência, as religiões, o governo, a política, a arte e a literatura também deveriam ser responsáveis por esta fundamental empreitada (VERÍSSIMO, 2013, p.188).

Nas citações acima, vimos que Veríssimo fez alusão à fusão das raças e a importância da imigração estrangeira. Na seção anterior apresentamos o

---

[119] A adaptação ao novo acordo ortográfico foi feita pelo autor.

[120] Nas páginas 111 e 112 de *A Educação Nacional* lemos: *É assim que Herbert Spencer, o grande pensador inglês, encerra no seu sugestivo livro sobre a educação intelectual, moral e física [...].*
Não é esta a verdadeira e utilíssima compreensão dessa forma de educação que, não obstante preconizada desde Montaigne, Locke J.J. Rousseau, Hufeland e Fröbel, apenas agora começa a sair do domínio da especulação para a prática. [...]
Como a educação espiritual (intelectual e moral) tem por fim preparar um espírito culto e bom, assim à educação física compete formar um corpo robusto e são, completando ambas o fim superior da educação, que é tornar o homem instruído e forte.

entendimento do literato sobre estes conceitos. Seria possível relacionar as reflexões efetuadas em outras obras com as reflexões que o pensador realizou sobre a educação? Vejamos o que o próprio Veríssimo tinha a dizer sobre o assunto: “faz um ano, examinando contristado a situação moral do Brasil, no prefácio do livro *Estudos Brasileiros*, concluía eu essa desanimadora revista por estas palavras [...] (VERÍSSIMO, 2013, p. 61). Em seguida escreveu o pensador paraense:

> O Brasil, graças à unidade de raça formado pelo franco cruzamento das três que aqui concorreram no início da nossa constituição nacional, graças a não perturbação desse primeiro resultado pela concorrência de elementos estrangeiros, assim como à unidade da língua, religião, e, em suma, das tradições que mais puderam influir naquele fato, isto é as portuguesas, têm incomensuravelmente mais acentuado caráter nacional que os Estados Unidos. E semelhante fato, escrevi eu algures[121], nos assegura um movimento social mais lento é verdade, porém mais firme (VERÍSSIMO, 2013, p.64).

Está claro que as ideias discutidas em *Populações Indígenas e Mestiças da Amazônia* e em *Estudos Brasileiros* orientaram, em grande medida, a obra que ora analisamos. Verificaremos, a seguir, presença das teses da hierarquia racial, branqueamento, mestiçagem eugênica, superioridade europeia, inferioridade africana bem como os conceitos de civilização e progresso em seu clássico sobre a educação.

O intelectual paraense afirmou – em *Estudos Brasileiros* – que o Brasil foi formado por três raças. Ele retomou esta ideia na seguinte passagem: “somos o produto de três raças distintas. Duas selvagens e, portanto descuidosas e indiferentes como soem ser neste estágio da vida, e uma em rápido declínio depois de uma gloriosa, brilhante e fugaz ilustração” (VERÍSSIMO, 2013, p. 92).

Também acusou os africanos de ser uma raça bárbara, feroz e de ser responsável pelas consequências funestas da escravidão na sociedade brasileira e pelo lastimável estado em que esta se encontra. Para o autor a escravidão fez com que os brasileiros se degradassem e tivessem aversão pelo trabalho. Estas reflexões apareceram novamente no seu libelo educacional. Nas palavras do autor:

> Não é possível exagerar os males que nos trouxe a escravidão. Durante trezentos anos refestelamo-nos no trabalho, primeiro do índio depois do negro. Queiram os destinos do Brasil que não nos seja preciso tanto tempo para livrarmo-nos de uma vez do funestíssimo veneno da maldita instituição, que pela indefectível lei da justiça na história, que quer todo o erro traga em

[121] O autor se refere ao que escreveu na página 28 de *Populações Indígenas e Mestiças da Amazônia*. A citação que apresentamos na página é a introdução desta referência.

> si o seu castigo, ainda hoje nos pesa e avexa! Não somente abolindo como degradando o trabalho, a escravidão consumou em nós a morte de todas as energias, já enfraquecidas pelo clima e pela hereditariedade.
>
> Extinta a escravidão índia, o africano alegre, descuidoso, afetivo, meteu-se com sua moralidade primitiva de selvagem, seus rancores de perseguido, suas ideias e crenças fetichistas, na família, na sociedade, no lar. Invadiu tudo e imiscuiu-se em tudo. Embalou a rede da *sinhá,* foi o pagem do *sinhô-moço*, o escudeiro do *sinhô*. Ama, amamentou todas as gerações brasileiras; mucama, a todas acalentou; homem para todas trabalhou; mulher a todas se entregou.
>
> Não havia casa onde não existisse um ou mais moleques, um ou mais corumins, vítimas consagradas aos caprichos do *nhonhô.* Eram-lhe o cavalo, o leva pancadas, os amigos os companheiros, os criados.
>
> As meninas, as moças, as senhoras tinham para os mesmos misteres, as mucamas, crioulas e mulatas.
>
> Nunca se notou bastante a depravada influência deste peculiar tipo brasileiro, a mulata, no amolecimento do nosso caráter. "Esse fermento afrodisismo pátrio" como lhe chama o sr. Silvio Romero, foi um dissolvente da nossa virilidade física e moral (VERÍSSIMO, 2013, p.94).[122]

Pelo excerto acima podemos perceber claramente a localização psicológica do autor. Além de marginalizar os africanos em sua própria história, Veríssimo se referia a eles como se não fossem brasileiros. A aparente exceção – que não valia para as mucamas e crioulas – é sua referência à mulata. Isto porque a tradição nacional transformou, e erotizou, esta mulher afro-brasileira em *produto de exportação nacional*. Como bem demonstrou Abdias do Nascimento, a política de branqueamento teve como um dos seus pilares o estupro das afro-brasileiras, porém elas é que são consideradas depravadas, responsáveis pelo amolecimento do *nosso* – de quem mesmo? – caráter e pela perda de *nossa* virilidade física e moral! Nascimento constantemente lembrava em seus textos do adágio popular utilizados pelas elites dirigentes que de forma lapidar sintetiza este desprezo pelas afro-brasileras: *branca para casar, negra para trabalhar, mulata para fornicar.*

Como para Veríssimo os africanos possuíam uma moralidade primitiva, eram fetichistas e imiscuíram a selvageria na família e na *sociedade brasileira* – além, de servir, com muito bom grado, de saco de pancadas do *nhonhô* e as amas e mucamas amamentarem e acalentarem todas as gerações brasileiras – podemos imaginar que tipo de vícios a educação moral proposta pelo literato visava combater:

> Essa educação, claro está, deve começar, senão desde o berço, conforme quereriam alguns, ao menos desde os três anos, na família. Nenhum meio mais próprio e mais conveniente do que esse para encerrar a

[122] Os itálicos e as aspas são do original

> educação do caráter da criança, e lançar na sua alma os gérmens que hão de desenvolver-se mais tarde no adolescente e no homem.
>
> A constituição da família brasileira, profundamente viciada pela escravidão, ressente-se ainda de graves senões, entre os quais o mais saliente é a ausência da ação feminina. Os antigos hábitos portugueses de proscrever a mulher não só da sala, mas de todas as relações sociais e domésticas, adotamo-los piorando-os. [...] É incalculável a influência que as mucamas tiveram na *família brasileira*[123], como foi profundíssima sua ação deletéria. E este isolamento da *brasileira* não era apenas, por assim dizer, material, senão moral, pois criado num bruto respeito do marido, não tinham suas relações caráter algum de íntimo e igual convívio (VERÍSSIMO, 2013, p.100).[124]

Veríssimo mais uma vez deixou claro a oposição entre ser mucama e ser brasileira. A ação daquela, no entender do autor, foi deletéria na família nacional. Vale a pena acompanhar o raciocínio desenvolvido pelo intelectual para chegar a esta conclusão. Veríssimo estava preocupado com o fato de as mulheres brasileiras não ocuparem o seu papel na educação dos filhos, pois para o autor a ação delas no que dizia respeito à família é maior do que a do homem. Sendo assim lamentou o fato de as famílias brasileiras terem adotado e piorado os hábitos dos portugueses de proscrever as mulheres da vida familiar, das relações sociais e domésticas, bem como o fato das esposas *brasileiras* demonstrarem um respeito bruto por seus maridos tratando-os por *senhor.* Veríssimo afirmava que as mães brasileiras eram fracas e como evidência para esta afirmação dizia que não era raro ver uma criança de três ou quatro anos ainda no colo, que elas não faziam seus filhos acordar cedo, comer na hora e dar-lhes banho frio (VERÍSSIMO, 2013, p. 101). E de quem era a responsabilidade por este estado de coisas: da mucama! É espantoso que a discussão da formação do caráter dos brasileiros, feita pelo literato, não tenha passado pela investigação dos valores que levaram a existência de mucamas e se estes ainda continuavam presentes na sociedade brasileira, ou melhor, em nossa elite intelectual e econômica.

Adotando a ciência eurocêntrica e contrariando todo o saber sobre o matriarcado como uma das principais características das sociedades africanas, aduzia o pensador paraense: “junte-se a estes hábitos herdados de Portugal [...], a influência direta e indireta de duas raças selvagens, nas quais segundo a lei etnológica, a

---

[123] Os itálicos são nossos.
[124] Os itálicos são nossos.

mulher tem sempre um papel mais secundário e ter-se-á claramente explicada a posição da mulher brasileira" (VERÍSSIMO, 2013, p. 101).

Se nossa explicação parece exagerada, vejamos o que Veríssimo tem a dizer sobre a influência das afro-brasileiras no processo de educação física dos filhos das "famílias brasileiras" – lembremos que o autor sustentava que uma das tarefas principais desta modalidade de educação era regenerar a *nossa* raça:

> Nada obstante a meiguice e carinho da mãe brasileira – o que prova que até as virtudes se querem esclarecidas – a nossa educação infantil, física como espiritual, é inteiramente primitiva e empírica.
>
> Os nossos filhos eram entregues aos cuidados das escravas, *cujo leite quase sempre eivado de vícios* que mais tarde lhes comprometeria a saúde, principalmente os alimentava. Eram as mucamas, escravas ou ex-escravas, – e *isto basta para indicar seu valor como educadoras* – que de fato dirigiam a sua primeira educação física, pois eram elas quem superintendia na alimentação, nos passeios, no vestuário e nos demais atos da vida infantil. Não era raro ver meninos de oito e mais anos dormindo na mesma rede que a mucama do seu serviço que, em geral extremamente amorosa e afeiçoada a eles, não sabia recusar-lhes nada, nem ainda aquilo que evidentemente lhes podia comprometer a saúde. O que tinham de enervantes semelhantes e costumes, que, sem mentir, se não podem dizer lindos, não escapará a ninguém.
>
> Estes hábitos exigem ser corrigidos e modificados de acordo com os ensinamentos da higiene e pedagogia infantil (VERÍSSIMO, 2013, p.113-114).[125]

O que dizer das palavras do autor? O leite das afro-brasileiras eivado de vícios que comprometeria a saúde de *nossos* filhos? Utilizar como prova da incapacidade de educar das afro-brasileiras o fato de terem sido escravizadas? Acaso a condição de escravocrata atestaria a melhor condição destes para ser educador ou educadora? Como se não bastasse estes disparates, Veríssimo reprovava as *mucamas* porque não diziam "não" para os filhos de seus senhores! Seria possível imaginar uma mulher afro-brasileira, na condição de escrava, recusar algo para crianças – em particular os meninos – que tinham afro-brasileiros como saco de pancadas? Se ela tomasse esta atitude – e muitas tomaram – ainda seria mucama? Escaparia das torturas a que os afro-brasileiros foram submetidos durante este nefasto período da história brasileira? É importante observar que o literato estava preocupado com os efeitos que o sistema escravocrata provocou nas elites brasileiras. Não se preocupou em avaliar os valores que permitiram mais de trezentos anos de holocausto, assim como achava normal a política de branqueamento para solucionar "o problema negro". Não seriam estas importantes

[125] Os itálicos são nossos.

questões a serem investigadas, visto que o autor estava refletindo sobre a formação do caráter nacional e a eliminação dos vícios que nos deprimiam? A resposta a estas questões seria afirmativa se as reflexões do literato não fossem orientadas pelo eurocentrismo e pelo racismo. Não é demais lembrar que, assim como em Rui Barbosa, a ideologia higienista estava atrelada à educação física.

O exposto acima é um dos principais motivos que levou Veríssimo a dedicar uma seção em sua obra sobre a educação das mulheres: “ora [...], o primeiro e principal educador do indivíduo, desde o nascimento, e quiçá ainda em antes, até a sua morte, é a mulher, segue-se logicamente, [...], que a educação da sociedade deve começar pela educação da mulher” (VERÍSSIMO, 2013, p. 151).

Mais adiante continuou o educador:

> Os americanos do norte[126], que souberam imprimir um cunho próprio a todas as instituições, embora as derivando e desenvolvendo todas do patrimônio da sua gente originária, que criaram uma arquitetura sua inconfundível e um mobiliário e um sistema geral de adereço doméstico, também seus, pode-se que criaram igualmente uma mulher sua. Podemos estima-la ou não, mas não possível não distingui-la, ainda pelo aspecto físico, da inglesa sua avó, não obstante ela ter conservado muito que a brasileira respeito à portuguesa, a pureza do sangue.
>
> A mulher brasileira, qual o foram nossas avós, essa é impossível ressuscitá-la ou revivê-la. A brasileira, como a temos hoje, corresponde tanto à nossa situação é transitória e todos – e não finjo uma suposição, antes concluo das manifestações de todos os órgãos do pensamento e do sentimento nacionais – queremos melhorar, favorecendo intencionalmente e a evolução brasileira de modo a dar um dia ao nosso país uma posição proeminente no mundo, cumpre-nos começar por melhorar o principal órgão de educação de uma sociedade, que é evidentemente a mulher. (VERÍSSIMO, 2013, p. 161-162).

Se obviamente, a defesa da educação da mulher era uma posição avançada, e correta, para época, não podemos perder de vista que Veríssimo quando fala da educação das mulheres não tinha em mente as afro-brasileiras e indígenas. Estas deveriam ser “assimiladas” à cultura superior.

Voltando a analisar a importância da educação física para o pensador a passagem abaixo é reveladora do papel desta modalidade educacional:

---

[126] Embora Veríssimo, assim como Rui Barbosa, fizesse referência aos modelos educacionais europeus, e não apenas ao norte americano, no tocante à questão racial os Estados Unidos sempre foram tomados como contraponto da situação brasileira que era descrita pela nossa intelectualidade como uma realidade de tolerância e harmonia em oposição à realidade de discriminação e racismo – por isso sustentava que no Brasil o “problema negro” seria resolvido com amor – dos nossos vizinhos do norte. Não é a toa que a última seção de *A Educação Nacional* é dedicada a uma comparação entre o Brasil e os Estados Unidos.

> A educação física no Brasil é, em todo rigor da expressão um problema nacional.
>
> Nossa raça, sentem-no todos, se enfraquece e abastarda sob a influência de um clima deprimente, piorada pela falta de higiene, pela carência de exercício, pela privação da atividade. Uma propaganda que não quero, como o sr. Sílvio Romero, chamar antipatriótica, mas que certo não viu o interesse do Brasil senão por um lado, atraiu determinadas regiões do país uma imigração, forte pelo número e pelo vigor, e que melhor valera disseminada por ele todo. Essa propaganda continua, e certo continuará a afluir, e em maior número, a imigração, principalmente alemã e italiana.
>
> A luta entre essa gente, incomparavelmente mais forte, e nós, não pode ser duvidosa. O campo de combate será primeiramente o das atividades físicas, aquele que exige maior soma de robustez, de força e de saúde, o comércio, a indústria, os ofícios, a lavoura.
>
> É, portanto, indispensável prepara-nos para, sem recorrer a meios que não consente a nossa civilização, não nos deixarmos abater e esbulhar, a fim de que esta terra, que nossos antepassados criaram e civilizaram, e cuja futura grandeza prepararam, seja principalmente nossa (VERÍSSIMO, 2013, p. 122).

Dada nossa exposição até aqui a referência acima é autoexplicativa. Tratemos agora da concepção de educação intelectual defendida pelo literato. Esta, de acordo com Veríssimo, nos daria os elementos fundamentais para o progresso, a civilização. A civilização que o educador tem em mente é a ocidental. Este fato, por si mesmo, não constitui um problema. Porém, em um projeto assimilacionista, o que significa para os afro-brasileiros serem “assimilados” por esta civilização? Significa rejeitar a história e cultura africana para abraçar a história e cultura europeia. Tomemos como exemplo Machado de Assis. Observe como nosso educador, ao homenageá-lo por ocasião de seu falecimento, retratou o intelectual afro-brasileiro:

> São tanto mais de admirar e até de maravilhar, estas qualidades de medida, de tato, de bom gosto, de harmonia, em suma de elegância, na vida e na arte de Machado de Assis, que elas são justamente as mais alheias ao nosso gênio nacional e muito particularmente aos mestiços como ele. O próprio destes é serem descomedidos, exuberantes, filauciosos, exagerados. Sob este aspecto, Machado de Assis era a negação viva da falaz teoria da raça. Mulato, foi de fato um grego da melhor época, pelo seu profundo senso de beleza, pela harmonia da sua vida e pela euritmia de sua obra (VERÍSSIMO, 29 de outubro, de 1908).[127]

O pensador que atestou a falsidade da teoria racial é o mesmo que afirmou que bom gosto, elegância e harmonia eram alheios aos mestiços. Por causa deste ideário, Joaquim Nabuco ficou “arrepiado” e “recomendou” que Veríssimo não se referisse ao intelectual afro-brasileiro como mulato.[128]

---

[127] A adaptação ao novo acordo ortográfico é de nossa responsabilidade.

[128] A reprimenda surtiu efeito. Este artigo não entrou nas obras literárias publicadas por Veríssimo. Sobre este assunto ver o belíssimo texto de Ana Maria Gonçalves, *A caixa, Machado de Assis e o*

Para os afro-brasileiros que aderirem à civilização ocidental o branqueamento é a única opção. Não é possível ser afro-brasileiro, valorizar as tradições africanas e ao mesmo tempo cultuar os valores do ocidente. Por isso Veríssimo não tentou aproximar Machado de Assis dos mestres dos egípcios. Esta opção era possível em seu tempo. Antônio de Castro Alves (1847-1871), brilhante poeta afro-brasileiro, e reconhecido como tal pelo educador paraense escreveu os seguintes versos:

> E nem tenho uma sombra de floresta...
> Para cobrir-me nem um templo resta no solo abrasador...
> Quando subo às pirâmides do Egito, embalde aos quatro céus chorando grito: "abriga-me, senhor!..."
>
> Como o profeta em cinza a fronte envolve,
> Veio a cabeça no areal, que volve o siroco feroz...
> Quando eu passo no Saara amortalhada... aí dizem:
> "Lá vai África embuçada no seu branco albornoz ..."
>
> [...] Vi a ciência desertar do Egito...
> Vi meu povo seguir – judeu maldito – filho da perdição
> Depois vi minha prole desgraçada, pelas garras d´Europa arrebatada,
> - amestrado falcão.[129]

A conexão do Egito com o restante do continente africano é explícita.[130] Isto incomodava nossa elite intelectual. Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906) médico baiano e importante intelectual do período sustentava que os africanos não eram capazes de produzir civilização[131] e tentou a todo custo desfazer a conexão:

---

branqueamento do Brasil disponível em: http://www.revistaforum.com.br/idelberavelar/2011/09/18/a-caixa-economica-federal-a-politica-do-branqueamento-e-a-poupanca-dos-escravos-por-ana-maria-goncalves/ acesso em 02 abr. 2015 e o texto de Silvia Maria Azevedo, *O ano da morte de Machado de Assis* disponível em: http://www.unesp.br/aci/jornal/232/supled.php acesso em 02 abr. 2015.

[129] Castro Alves, *Vozes da África*, extraído da coletânea *Antologia do Negro Brasileiro* organizada por Edison Carneiro, p. 63-64.

[130] Edison Carneiro (1912-1972), intelectual afro-brasileiro, tentou desfazer a conexão com a seguinte nota de rodapé: *A despeito da enorme contribuição que este poema representou para a campanha abolicionista, é fácil notar que Castro Alves estava mal informado sobre o tráfico e que a África que tinha diante dos olhos não era a África negra, que dera escravos ao Novo Mundo. Era a África do deserto do Saara, das pirâmides do Egito, nas descrições da Bíblia,* ***sob a influência dos árabes****.* ***Uma África literária****. O negro veio para a América de regiões cobertas de florestas e cortadas de rios e lagos,* ***a chamada pátria do verdadeiro negro (true Negro)****, que compreende a região em torno do golfo da Guiné, e da zona meridional, habitada por povos de origem banto*. Hegel, como se vê fez escola! Os destaques no texto são nossos.

[131] Em sua obra *Os Africanos no Brasil*, p. 24, Nina Rodrigues escreveu: *A raça negra no Brasil, por maiores que tenham sido os seus incontestáveis serviços à nossa civilização, por mais justificadas que sejam as simpatias de que a cercou o revoltante abuso da escravidão, por maiores que se revelem os generosos exageros dos seus turiferários, há de constituir sempre um dos fatores da nossa inferioridade como povo. [...] A possibilidade da oposição futura não pode deixar de impressionar o brasileiro mais descuidado e imprevidente, que já se deixa observar entre uma nação branca, forte e poderosa, provavelmente de origem teutônica, que se compõem nos estados do Sul nos quais o clima e a civilização terminarão com a raça negra [...].*

> É fato que a primeira diferença a se fazer entre os africanos vindos para o Brasil é a distinção entre os verdadeiros negros[132] e os povos camitas que, mais ou menos pretos, são ainda um simples ramo da raça branca e cuja alta capacidade de civilização podia ser comprovada pela antiga cultura do Egito, da Abissínia, etc (RODRIGUES, 2008, p. 242).

O argumento de Nina Rodrigues não deve nada ao de Champollion-Figeac. Os antigos egípcios eram brancos porque eram civilizados, pois o mestre baiano sabia que os *verdadeiros negros* não seriam capazes de desenvolver civilizações. A tática de distinguir os camitas dos verdadeiros negros também foi desmascarada por Cheikh Anta Diop. A palavra egípcia *Kemet* – que em Hebreu se tornou *Cam* e significa calor, preto, queimado – significa "a terra dos homens negros" (DIOP, 1974, p. 7). O intelectual senegalês retratou bem o estratagema utilizado pela intelligentsia eurocêntrica: "de acordo com o problema em questão[133] Cam é amaldiçoado, negro e visto como ancestrais dos negros. [...] De outro lado, Cam é embranquecido se eles buscam a origem da civilização, porque lá estavam os habitantes do primeiro país civilizado do mundo" (DIOP, 1974, p. 9). Nina Rodrigues – que era afro-brasileiro – foi educado por padrões eurocêntricos. O resultado desta educação, como podemos perceber, é catastrófico. Eis o sentido profundo da recomendação de Cheikh Anta Diop!

Antes de apresentarmos as vozes afro-brasileiras que se levantaram contra este projeto que procurava aniquilar a sua humanidade é preciso observar que os estudos sobre as propostas educacionais de Rui Barbosa e José Veríssimo, de um modo geral, têm ignorado solenemente as discussões apresentadas neste capítulo. O livro de Lourenço Filho, *A pedagogia de Rui Barbosa*, e o da professora Vera Teresa Valdemarin, *O liberalismo demiurgo*, por exemplo, que são obras de referência no estudo dos *Pareceres* do intelectual baiano, não trazem reflexão alguma sobre a política de branqueamento, a política higienista e todo o processo de

---

[132] Os itálicos são nossos.

[133] Uma das principais justificativas do Holocausto da Escravidão Africana e da inferioridade do negro, antes do período iluminista, foi a maldição de Cam. No Brasil esta associação pode ser percebida no excerto da carta de Afrânio Peixoto a Fidélis Reis e também no seguinte trecho da obra *Formação Histórica do Brasil* do historiador João Pandiá Calógeras: *Difícil coisa é proferir um julgamento do caso. Devidamente pesados o bem e o mal, talvez seja equitativo reconhecer que o esforço principal em construir o Brasil, do ponto de vista material, foi deles, em seu aspecto econômico. Moralmente, fraquezas lhes podem ser atribuídas, mas seu influxo está sendo combatido e* ***remediado pela educação*** *e pela ascensão gradativa dos espíritos. A mancha negra vai sendo delida aos poucos e tende a extinguir-se em prazo breve, com o afluxo da imigração branca, na qual* ***a herança de Cam se está dissolvendo****. Roosevelt notou com razão que o futuro nos reserva uma grande benção: ter evitado e solvido um problema altamente perigoso, quiçá mortal — um conflito racial de vida e de morte* (p.42). Os destaques são nossos.

exclusão a que foram submetidos os afro-brasileiros neste período histórico. Isto, obviamente, não invalida estas obras. Ao contrário, deixa explícito o lugar de onde os autores escrevem.

O mesmo fenômeno pode ser observado com relação a produção sobre a educação em José Veríssimo. A versão mais recente de sua obra educacional contém uma introdução escrita pelo professor José Murilo de Carvalho. Nestas quinze páginas não encontramos uma única referência sobre eurocentrismo e o racismo do educador. Já com o livro *José Veríssimo: Raça, Cultura e Educação*, organizado pela professora Sonia Araújo ocorre algo diferente. O livro é resultado da pesquisa dela e de mais quatro professores da Universidade Federal do Pará e tem como objetivo:

> *[...] analisar os escritos de José Veríssimo, por meio do estudo de enunciados sobre cultura e educação, visando compreender o preconceito e a discriminação étnica tão fortemente presente no Brasil no século XX e, assim, entender o sentido que têm as políticas de inclusão no campo da educação propostas hoje pelo Estado brasileiro*. (ARAÚJO, 2007, p.12)[134]

Esta obra é um oásis no meio de um deserto – no que diz respeito às questões aqui tratadas. Entretanto, nos cinco artigos que compõem o livro não há reflexão que articule as relações entre o eurocentrismo, a política de embranquecimento da nação e seu projeto de educação nacional. Aliás, o que é um paradoxo, não há uma análise detalhada do projeto de branqueamento delineado pelas elites brasileiras.

Por estes motivos, a perspectiva afrocêntrica torna-se fundamental, pois certamente poderá nos ajudar a preencher estas lacunas, além, é claro, de dar voz aos afro-brasileiros.

[134] Os itálicos são do original.

2.4. Manuel Querino e a valorização da cultura africana

Figura 1. Foto de Manuel Raimundo Querino.

Manuel Raimundo Querino (1851-1923) foi um importante professor, jornalista e político brasileiro.[135] Nascido na Bahia, Querino foi um membro ativo da Sociedade Libertadora Baiana entidade que lutava pela abolição da escravidão. Ferrenho defensor do abolicionismo, Querino escreveu uma série de artigos para o jornal *Gazeta da Tarde* defendendo o fim do odioso sistema. Também fundou e comandou os jornais *A província* (1887-1888) e *O trabalho* (1892). Querino foi membro fundador e depois honorário do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHB). Participou da Liga Operária Baiana, fundada em 1875, que lutava por melhores salários para os trabalhadores. Defensor do modelo republicano de sociedade, assinou em primeiro de agosto de 1878 o Manifesto Republicano.

Manuel Querino foi, provavelmente, o primeiro afro-brasileiro a investigar a história brasileira procurando valorizar a contribuição dos africanos e seus

[135] Para mais detalhes da vida e obra de Manuel Querino ver o prefácio de Arthur Ramos à obra *Costumes africanos no Brasil* que reúne os principais trabalhos de Querino. Neste trabalho utilizaremos esta edição publicada originalmente em 1938. Ver também o texto de Sabrina Gledhill *A vida e obra de Manuel Querino* disponível em: http://pt.scribd.com/doc/138236915/A-Vida-e-a-Obra-de-Manuel-Querino#scribd acesso em 03 abr. 2015. Ver também sua tese doutorado *Travessias racialistas no Atlântico Negro: reflexões sobre Booker T. Washington e Manuel R. Querino* defendida em 2014 pela Universidade Federal da Bahia e o trabalho de Maria das Graças Leal, *Manuel Querino Entre Letras e Lutas,* Annablume 2010.

descendentes na formação da nação (BURNS, 1974, p. 82). Suas principais obras foram *Artistas Baianos*; *As Artes na Bahia* ambas publicadas em 1909, *A Raça Africana e os seus Costumes na Bahia* de 1914, *O Colono Preto como Fator da Civilização Brasileira; A Bahia de Outrora* ambas de 1916 e sua obra mais conhecida *A Arte Culinária da Bahia* publicada em 1928.

Como vimos, a historiografia oficial brasileira depreciava a cultura africana e indígena e via estas culturas como um dos principais fatores do atraso brasileiro. Querino se insurgiu contra esta visão deturpada da cultura africana. Em sua obra *A Raça Africana e os seus Costumes na Bahia* podemos ler:

> Incontestavelmente, o feiticismo africano exerceu notória influência em nossos costumes; e nos daremos por bem pago se o reduzido material que reunimos puder contribuir para o estudo da psicologia nacional no indivíduo e na sociedade. E aproveitando o ensejo, deixamos aqui consignado o nosso protesto contra o modo desdenhoso e injusto por que se procura deprimir o africano, acoimando-o constantemente de boçal e rude, como qualidade congênita e não simples condição circunstancial, comum, aliás, a todas as raças não evoluídas.
>
> Não. Primitivamente, todos os povos foram passíveis dessa boçalidade e estiveram subjugados à tirania da escravidão, criada pela opressão do forte contra o fraco.
>
> [...] Quem desconhecerá, porventura, o prestígio do grande cidadão americano Booker Washington, o educador emérito, o orador consumado, o sábio, o mais genuíno representante da raça negra na União Americana? (QUERINO, 1938, p.22).[136]

Querino se referiu ao candomblé, pois a religião de matriz africana não era vista como tal, além de ser perseguida pelas autoridades policiais. Abdias do Nascimento (2002) transcreveu em sua obra um decreto de 1976 que mostra que os terreiros de candomblé deveriam ser registrados na delegacia de polícia. O intelectual afro-brasileiro se insurgiu contra este estado de coisas que tinha como pano de fundo teórico a tese da superioridade europeia e da inferioridade africana. Esta crítica mereceu o seguinte comentário de Arthur Ramos: Note-se como, já no seu tempo, Manuel Querino se insurgira contra o preconceito de inferioridade antropológica do negro, atribuindo o seu atraso a contingências socioculturais, e não à inferioridade da raça (QUERINO, 1938, p. 22).

Dando sequencia a análise do vigoroso protesto de Querino devemos observar atentamente a referência elogiosa que nosso intelectual fez a Booker Taliaferro Washington (1856-1915). Junto com William Edward Burghardt Du Dois (1868-

[136] A adaptação ao novo acordo ortográfico e de nossa responsabilidade.

1963), Washington foi um dos principais responsáveis pela educação dos afro-americanos após a Guerra de Secessão. Querino, ao contrário da elite intelectual de seu tempo, não via a luta dos afro-americanos como um perigo para a nação norte-americana e um mau exemplo para a nação brasileira. Apresentando como modelo um afro-americano de prestígio, de notório saber intelectual e comprometido com seu povo procurou evidenciar a falsidade da tese da inferioridade congênita dos africanos. No Brasil, nos Estados Unidos e nas diversas colônias europeias era possível apontar um sem número de contraexemplos à teoria da hierarquia racial – neste momento devemos relembrar nossa reflexão sobre os pensadores Francis Williams e Anton Wihelm Amo. No entanto, a intelectualidade europeia e suas ramificações brasileiras pareciam avessas às evidências.

Já que a inferioridade africana não passava de quimera era preciso acabar com escravidão e preparar os afro-brasileiros para o modelo de sociedade nascente, pois para o autor:

> Do exposto devemos concluir que, somente a falta de instrução destruiu o valor africano. Apesar disso, a observação tem demonstrado que entre nós, os descendentes da raça negra têm ocupado posições de alto relevo, em todos os ramos do saber humano, reafirmando a sua honorabilidade individual na observância das mais acrisoladas virtudes. (QUERINO, 1938, p. 23).

A diferença de postura das elites intelectuais europeizadas e Manuel Querino é gritante. Enquanto a educação e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros era uma necessidade premente para o intelectual baiano, a elite europeizada falava, discutia e planejava a “regeneração” racial da nação. Enquanto a intelectualidade pretensamente nacional se debatia sobre os males da escravidão – para o branco – sobre o suposto caráter nacional Querino afirmava: “o africano foi um grande elemento ou o maior fator de prosperidade econômica do país: era o braço ativo e nada se perdia do que ele pudesse produzir” (QUERINO, 1938, p. 41). Querino enfatizava o valor e a importância do africano e não deixou de destacar toda a brutalidade – do regime – a que este povo e seus descendentes foram submetidos. No entanto, os africanos é que foram rotulados de incivilizados:

> E praticavam essas atrocidades os que se diziam pioneiros da civilização e da cultura. Fora ele o operário de todas as aplicações mecânicas e auxiliar de artes liberais.
>
> Apesar das injustiças que sofreu, apesar de todo o esforço dispendido, toda a sua existência consagrava-se à formação de fortunas, que se transmitiram a mais de uma geração de senhores.

> Raça benemérita, escarnecida, explorada "que atravessou três séculos de opróbrio e de opressão, maldita de todos, perseguida por uma infinda sucessão de violências e vergonhas" pelos que viviam na ociosidade a ostentar luxo e grandeza, à custa do seu trabalho (QUERINO, 1938, p. 41-42).[137]

Não podemos esquecer que Manuel Querino fez a defesa da contribuição a africana para a sociedade brasileira em um ambiente extremamente hostil às ideias sustentados pelo pensador afro-brasileiro. A obra que ora analisamos foi apresentada no 5^0 Congresso Brasileiro de Geografia da Bahia e o artigo *O Colono Preto como fator da Civilização Brasileira* foi apresentado no 6^0 Congresso Brasileiro de Geografia sediado em Belo Horizonte. Querino proclamou em alto e bom som o valor da cultura africana. Apesar de toda pressão intelectual, lembremos, por exemplo, a posição de seus conterrâneos Rui Barbosa e Nina Rodrigues, Manuel Querino não se intimidou. Com esta atitude, Querino nos legou um exemplo de coragem e honestidade intelectual.

Ainda sobre a importância da educação do afrodescendente e sua contribuição para o desenvolvimento do Brasil, Querino exaltava as qualidades morais dos afro-brasileiros. Amparado no trabalho de Alexandre José de Melo Morais Filho (1844-1919) o pensador asseverou:

> Se o elemento africano não teve notória influencia, no que diz respeito à moral, no meio em que viveu, também não destruiu o que encontrou; ao contrário, foi um sustentáculo persistente dos bons costumes, no regime doméstico. Como é sabido, refere conceituoso escritor nacional, - a raça preta não só tem modificado o caráter nacional, mas, tem até influído nas instituições, nas letras, no comércio e nas ciências do país, "vivendo conosco no tempo e na ação, os escravos dominaram às vezes de tão que a eles devemos ensino e exemplos" (QUERINO, 1938, p.45-46).[138]

O contraste com a posição defendida por Veríssimo é evidente. Vimos na seção anterior que o literato qualificava a moralidade do africano como primitiva e o papel da mucama como deletério na formação do caráter "brasileiro". Estes seriam um dos principais fatores, no entender de Veríssimo, do amolecimento do *nosso* caráter. Já Querino, também se servindo de fontes reconhecidas pela *intelligentsia* nacional, chegou a conclusões diametralmente opostas. Como bem observa Molefi Asante, a orientação em relação aos dados observados é de fundamental importância em uma

---

[137] As aspas são do original e indicam a citação da obra de João Ribeiro (1860-1934) *História do Brasil.*

[138] O trecho entre aspas é citação direta da obra de Melo Morais Filho *Festas e Tradições Populares do Brasil* p. 305.

investigação intelectual culturalmente centrada. A perspectiva eurocêntrica[139] adotada por nossos *scholars* – mesmo ainda não existindo a perspectiva afrocêntrica – não era a única possível. A contribuição de Manuel Querino não deixa dúvidas sobre este ponto.

No artigo *O Colono Preto como fator da Civilização Brasileira*[140] valorizou a resistência dos africanos à escravidão. Comparando a atitude frente ao escravismo – dos escravos gregos e romanos com a dos afro-brasileiros escravizados – chegou à seguinte conclusão:

> O escravo grego ou romano abandonando o senhorio não cogitava de se organizar em sociedade regular, em território de que porventura se apoderava; vivia errante ou em bandos entregues à pilhagem.
>
> A devastação, de que se fizeram pioneiros os escravos romanos inspirava terror a todos os que tinham noticias de sua aproximação. Os fundadores de Palmares não procederam de igual modo; procuraram refúgio no seio da natureza virgem e aí assentaram as bases de uma sociedade, a imitação das que dominavam na África, sua terra de origem, sociedade, aliás, mais adiantada do que as organizações indígenas. Não era uma conquista movida pelo ódio, mas uma afirmação legítima do desejo de viver livre, e assim, possuíam os refugiados dos Palmares as suas leis severas contra o roubo, o homicídio, o adultério, as quais, na sua vida interna observavam com rigor.
>
> Não os dominava o ódio contra o branco; perdoaram e esqueceram as mágoas, pondo-se a salvo pelo amor da liberdade, pois que toda a sua aspiração cifrava-se na alegria de viver.
>
> [...] "De todos os protestos históricos do escravo, Palmares é o mais belo, o mais heróico. É uma Troia negra, e sua história uma Ilíada" (QUERINO, 1938, p. 149-150).[141]

E pensar que somente a partir da década de 90 do século passado que Zumbi dos Palmares foi incorporado ao panteão dos heróis nacionais e algumas cidades brasileiras começaram a aprovar a lei que torna feriado o dia 20 de novembro. Mesmo assim, isto deveu-se a uma árdua luta do movimento negro brasileiro. Em sua obra *O Quilombismo* – publicada em 1980 – Abdias do Nascimento ainda procurava educar a sociedade brasileira: "quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade convivência, comunhão existencial" (NASCIMENTO, 1980, p. 263). Oliveira Martins morreu em 1894. O historiador, há mais de um século, comparou a resistência de Palmares a Tróia e

---

[139] Não se deve confundir a legítima perspectiva eurocentrada com o eurocentrismo.

[140] O artigo foi traduzido para o inglês, em 1978, pelo historiador Edward Bradford Burns (1933-1995) com o título *The African Contribution to Brazil*.

[141] O trecho entre aspas é uma citação da obra de Joaquim Pedro de Oliveira Martins (1845-1894) *Portugal e as Colônias*.

sua história centenária à Ilíada. José Francisco da Rocha Pombo (1857-1933), citado por Manuel Querino, também exaltou a República Palmarina:

> Quem havia de pensar que estes homens sem instrução, mas só guiados pela observação e pela liberdade, foram os primeiros que no Brasil fundaram uma república, quando é certo que ainda naquele tempo não se conhecia tal forma de governo, nem dela se falava no país? (ROCHA POMBO apud QUERINO, 1938, p. 23).

A obra de Rocha Pombo foi publicada originalmente em 1900. Na sequência da citação de Oliveira Martins, Querino trouxe outra passagem do historiador: “Palmares forma a página mais bela do heroísmo africano e do grande amor da independência que a raça deixou na América” (ROCHA POMBO apud QUERINO, 1938, p. 151).

Em vez de a elite intelectual brasileira debater um projeto nacional que incluísse a comunidade afro-brasileira – projeto defendido veemente por Manuel Querino – na nascente república brasileira vimos, ao contrário, os principais representantes da nação as voltas com o que chamaram de “problema negro”. Vejam o “problema” que afro-brasileiro trouxe, na visão de Querino: “foi com o produto de seu trabalho que tivemos instituições científicas, letras, artes, comércio, indústria etc., competindo-lhe, portanto um lugar de destaque, como fator da civilização brasileira” (QUERINO, 1938, p.158). Querino seguia firme em sua reabilitação do afro-brasileiro:

> Fora o braço propulsor do desenvolvimento manifestado no estado social do país, na cultura intelectual e nas grandes obras materiais, pois que, sem o dinheiro que tudo move, não haveria educadores nem educandos: feneceriam as aspirações mais brilhantes, dissipar-se-iam as tentativas mais valiosas. Foi com o produto do seu labor que os ricos senhores puderam manter os filhos nas universidades europeias, e depois nas faculdades de ensino do país, instruindo-os, educando-os, donde saíram veneráveis sacerdotes, consumados políticos, notáveis cientistas, eméritos literatos, valorosos militares, e todos quantos, ao depois fizeram do Brasil colônia, o Brasil independente, nação culta, poderosas entre os povos civilizados (QUERINO, 1938, p. 160).

O trágico é que passado mais de um século estes *scholars* ainda são retratados como modelo do pensamento humanista. Imagine todo o estrago feito a gerações de afro-brasileiros – aqueles, obviamente, que não foram excluídos do processo educacional – que tiveram Rui Barbosa e Joaquim Nabuco, por exemplo, como representantes do abolicionismo e, por consequência dos interesses dos afro-brasileiros. O próprio Manuel Querino apesar de sua inestimável contribuição não teve condições de fazer a conexão das culturas africanas, que ele valorizou, com o

antigo Egito. Ademais, influenciado provavelmente pelo discurso pretensamente antirracista da mestiçagem, Querino se via como um mestiço. Cumpre deixar claro, no entanto, que o intelectual afro-brasileiro não defendia a política de branqueamento e a mestiçagem eugênica. Ele entendia que o Brasil era o resultado da contribuição da cultura indígena, africana e europeia e desse modo nada mais lógico de que um futuro miscigenado para a nação.[142] Em suas palavras:

> Do convívio e colaboração das raças na feitura deste país procede esse elemento mestiço de todos os matizes, donde essa plêiade ilustre de homens de talento que, no geral, representaram o que há de mais seleto nas afirmações do saber, verdadeiras glórias da nação. Sem nenhum esforço podemos aqui citar o visconde de Jequitinhonha, Caetano Lopes de Moura, Eunapio Deiró, a privilegiada família dos Rebouças, Gonçalves Dias, Machado de Assis, Cruz e Souza, José Agostinho, Visconde de Inhomirim, Saldanha Marinho, Padre José Maurício, Tobias Barreto, Lino Coutinho, Francisco Glicério, Natividade Saldanha, José do Patrocínio, José Theophilo de Jesus, Damião Barbosa, Chagas – *o Cabra*, João da Veiga Murici e muitos outros, só para falar dos mortos. Circunstância essa que nos permite asseverar que o Brasil possui duas grandezas reais a uberdade do solo e o talento do mestiço.
>
> Tratando-se da riqueza econômica, fonte da organização nacional, ainda é o colono preto a principal figura, o fator máximo.
>
> São esses florões que cingem a fronte da raça perseguida e sofredora que, a extinguir-se deixará imorredouras provas do seu valor incontestável que a justiça da história há de respeitar e bem dizer, pelos inestimáveis serviços que nos prestou, no período de mais de três séculos (QUERINO, 1938, p.160-161).

Embora defensor de um futuro mestiço para o Brasil, Querino não endossava a política de embranquecimento dos afro-brasileiros e nem pretendia buscar suas origens gregas. Tampouco defendia uma sociedade na qual as pessoas, principalmente as de ascendência africana, precisassem esconder e renegar suas origens. Este modelo de sociedade, chamada durante todo o século XX de democracia racial, é a versão assimilacionista de sociedades pigmentocráticas ocidentais pré-industrializadas como bem definiu Moore (2007). Querino queria de fato uma sociedade na qual houvesse o convívio e a colaboração dos descendentes das culturas formadoras da nação, visto que todas elas eram valiosas. Eis um projeto de nação verdadeiramente humanista, republicano e democrático!

---

[142] Para uma boa reflexão deste tema ver a dissertação de mestrado de Carlos Antônio dos Reis *Do convívio e colaboração das raças: elogio da mestiçagem e reabilitação do negro* em Manuel Querino, UNESP Franca, 2009.

2.4.1. O projeto de sociedade defendido pelos afro-brasileiros: um breve olhar sobre a imprensa negra do século XIX

Apresentaremos agora um conjunto de citações extraídas da imprensa afro-brasileira da metade final do século XIX. Nestas poderemos ver com extrema clareza a posição dos afrodescendentes sobre os temas debatidos neste capítulo. Para tanto nos serviremos do primoroso trabalho de mestrado elaborado por Ana Flavia Magalhães Pinto, *De Pele Escura e Tinta Preta: A imprensa Negra do Século XIX*, que analisou importantes periódicos publicados pelos afro-brasileiros de 1833 a 1899. A autora analisou os jornais do Rio de Janeiro O *Homem de Cor*, *Brasileiro Pardo*, *O Cabrito*, *O Crioulinho* e *O Lafuente*[143] lançados em 1833, o jornal pernambucano *O Homem – realidade constitucional ou dissolução social* lançado em 1876, os jornais de São Paulo jornais *A Pátria*[144] *– órgão dos homens de cor* e *O Progresso*[145] – órgão dos homens de cor publicados em 1889 e o jornal *O Exemplo*[146] publicado em Porto Alegre em 1892.

Vejamos as eloquentes respostas dos afro-brasileiros ao projeto "civilizatório" defendido pelas elites europeizadas brasileiras.

Sobre a importância dos afro-brasileiros na formação da nação:

> Não há canto do Brasil onde não tenhamos derramado o mais precioso do nosso sangue em defesa das instituições nacionais e manutenção da ordem; nem mesmo no chão estrangeiro, em desafronta da pátria ultrajada.
>
> Ofícios, artes mecânicas e liberais, serventuários, enfim todo são os misteres é ao nosso renque que vem buscar a gente que os exerce.
>
> Construímos os palácios e todos os edifícios públicos, erguemos os monumentos com o nosso tino e vigor, enfim nada se faz nem se tem feito no Brasil sem o nosso esforço e prestância.
>
> Ainda mais. As nossas encantadoras irmãs, pobres de ordinário por inevitável capricho da sorte, servem nas casas dos ricos e aquantilados; são elas que amamentam os filhos dos fartos e contentes (O HOMEM: REALIDADE CONSTITUCIONAL, n.3, p.2 apud PINTO, p.102).

> E nós que sentimos correr em nossas veias o sangue Africano, nós que nos orgulhamos em pertencer a essa raça, que foi a primeira que penetrando no seio virgem da terra, de lá voltou com as mãos cheias d'ouro e pedras preciosas, frutos esses por eles colhidos, que se transformou em mantos, onde se esconderam tantos crimes e que ainda hoje existem nos cofres dos potentados; ainda mais os três séculos de trabalho dessa raça

[143] Francisco de Paula Brito (1809-1861) e Maurício José de Lafuente foram personalidades importantes na produção destes periódicos (p. XIV).
[144] Arthur Carlos foi importante articulista do periódico.
[145] Bernardino Ferraz foi importante articulista deste jornal.
[146] O jornal foi organizado por Arthur de Andrade, Marcílio Freitas, Esperidião Calisto, Aurélio Bittencourt Júnior, Sergio Bittencourt, Alfredo Souza entre outros (p. 157).

expatriada e escravizada encheu também de ouro e de pedras preciosas o erário dos reis e dos imperadores. É o tempo que corre e exige o nosso congraçamento para juntos combatermos as trevas nas quais imersos estão ainda muitos dos libertos de ontem, educa-los e encaminhá-los na ideia grandiosa Pátria e república. [...] Nossos avós e nossos pais sucumbiram entre sacrifícios e dores cruciantes, não no terreno da luta pela aspiração ou ideia, mas sob os golpes do azorrague vibrados por braços possantes, nos amplos quadriláteros das fazendas (A PÁTRIA, n.2, p.2 apud PINTO, 2006, p.143).

Crítica à política imigratória:

Como se pode explicar semelhante anomalia? Muito bem, respondemos nós – o europeu na fazenda é um mártir: o clima, o sistema de alimentação e o trabalho agreste fazem com que ele, depois de um ano de trabalho, no qual forra um peculiozinho, se retire para a cidade, tornando-se um negociante em qualquer escala.

No estado de são Paulo há uns 300.000 trabalhadores europeus nas fazendas, os quais não dão vazão ao trabalho que em 1887 era feito com folga por 100.000 pretos! O desprezo dado aos pretos pelos fazendeiros é uma das principais crises da lavoura.

Depois da abolição, um preto limava mil pés de café por 40$000 anuais, hoje o europeu limpa por 80$000; um preto colhia um alqueire de café por 300 reis, e hoje o europeu colhe por 1$000. [...] Os pretos em todos os pontos de vista devem ser preferidos aos estrangeiros para o trabalho agrícola; e nem se diga que o trabalho do europeu supera o do nacional, porque dizem que o europeu trabalha impulsionado pela inteligência [...] O governo paga, além da passagem, 70$000 por imigrante agrícola, o qual não para na fazenda e absolve essa quantia dos cofres públicos, sem o mesmo resultado para a lavoura e prova do Estado. Se esse dinheiro revertesse em benefício da educação agrícola dos nacionais, que grandes vantagens não seria para a lavoura e para o esta (OP, n. 1, p. 4 apud PINTO, 2006, p. 155).

Nós, descendentes dessa raça injustamente malsinada e abocanhada pela renga civilização tão alardeada pelos nossos compatriotas, e que nos agremiamos para onde se refletem as necessidades humanas – o jornalismo – guerreamos o preconceito de raça, de que tanto até hoje os nossos governos (O EXEMPLO, n.22, p.3 apud PINTO, 2006, p. 159).

Sobre o racismo e o desrespeito aos princípios republicanos e democráticos:

De que gente ignorante fala a *Província*? Será da que pertence à classe dos pretensos descendentes de Cáucaso ou da que pertence à classe dos homens de cor, ou de uma ou de outra juntamente?

Parece que o contemporâneo quer referir-se somente aos segundos e não aos primeiros; entretanto, declaramos-lhe com toda a franqueza que pela nossa parte nos dirigimos não somente a uns senão ainda aos outros.

Dirigimo-nos à gente ignorante dos pretensos descendentes de Cáucaso para que fiquem sabendo que não são em nada superiores a nós; dirigimo-nos à gente ignorante da classe dos homens de cor para que fiquem sabendo que não são em nada inferiores aos outros, pelo que pertence a natureza, porque essa a mesma em todos

Proclamamos essa verdade, é nosso propósito: 1^0 combater o orgulho infundado e a insolência de uns que, sem talentos e virtudes, únicas [definições] reconhecidas pela lei fundamental do país, julgam-se superiores a muitos que são ornados de umas e outras destas qualidades somente porque se dizem descendentes do Cáucaso; 2^0 elevar os brios e dignidade

dos outros, muitos dos quais, pela sua ignorância e pela força do hábito, creem que, com efeito, aqueles que lhes são superiores.

É a estes dois preconceitos, ou antes, a esse preconceito, considerado por ambas as suas faces, que nos propomos fazer guerra, e a faremos com toda a energia de formos capazes porque vemos dependente deste cometimento a honra da humanidade, ao mesmo tempo que a tranquilidade e a glória do Brasil (O HOMEM: REALIDADE CONSTITUCIONAL, n.5, p.1 apud PINTO, 2006, p.104 -105).

Com essa exclusão foram ofendidos os princípios eternos de justiça; foi ofendida a lei fundamental do país que manda que não haja entre os cidadãos, relativamente aos empregos públicos, outra diferença que não seja a de seus talentos e virtudes; foi ofendida a dignidade da congregação dos lentes da Faculdade que reconheceu os talentos e o merecimento do Sr. Dr. Sales como superiores aos dos outros concorrentes; foram ofendidos os interesses da mocidade estudiosa que em vez de ser instruída pelos mais dignos passou a sê-lo pelos menos dignos; foram desanimados os talentos superiores e animada a mediocridade; foi finalmente ofendida em seus brios e em suas legítimas aspirações toda a classe dos homens de cor, vendo-se assim, excluída na pessoa de um de seus mais dignos membros, embora tivesse ele em seu favor o juízo da única autoridade competente em tal matéria, a congregação da Faculdade!

Senhores de governança continuais a proceder assim deslealmente para com a classe mais numerosa do país, para com a única que trabalha, a única que, a falar propriamente, produz; mas não vos queixeis depois das consequências que vossos atos possam ter (O HOMEM: REALIDADE CONSTITUCIONAL, n.1, p.3 apud PINTO, 2006 p.120).

Cada um de vossos seres representa uma ideia e nesse conjunto de ideias existe um ideal, sobre esse ideal erguei a Deusa da República, que só com ela teremos o descanso para o resto dos dias da existência de nossos Pais, sob o império da democracia, onde domina o império do povo pelo povo, na Pátria então verdadeiramente livre. A PÁTRIA, n.2, p.2, apud PINTO, 2006, p.144).

Passou-se o período mais angustioso para os homens pretos. Surgiu a aurora de 13 de maio, data de imorredoura glória de muitos pretos que foram os arautos da abolição como Luiz Gama, José do Patrocínio, Quintino de Lacerda, Rebouças e tantos outros.

Proclamou-se a república, o governo da igualdade, da fraternidade e quejandas liberdades. No movimento republicano, contavam-se muitos pretos e mulatos (que vem dar no mesmo) que prestavam e prestam serviços inolvidáveis ao novo regime.

Esperávamos nós, os negros, que, finalmente, iam desaparecer para sempre de nossa pátria o estúpido preconceito e que os brancos, empunhando a bandeira da igualdade e fraternidade, entrassem em franco convívio com os pretos, excluindo apenas os de mau comportamento, o que seria justíssimo.

Qual não foi, porém a nossa decepção ao vermos que o idiota preconceito em vez de diminuir cresce; que os filhos dos pretos, que antigamente eram recebidos nas escolas públicas, são hoje recusados nos grupos escolares; e que os soldados pretos que nos campos de batalha têm dado provas de heroísmo, são postos oficialmente abaixo do nível de seus camaradas; que para os salões e reuniões de certa importância, muito de propósito não é convidado um só negro, por maiores que sejam seus merecimentos; que os poderes públicos, em vez de curar ao adiantamento dos pretos, atiram-nos à margem, como coisa imprestável? (O PROGRESSO, n.1, p.3 apud PINTO, 2006, p. 148).

> Estamos em pleno regime democrático; no entanto não nos é dado ainda gozar os largos e benefícios princípios que derivam desse salutar sistema governativo.
>
> Há como que uma obsessão no espírito de várias entidades sociais que as leva à má compreensão de que não somos todos iguais perante a lei, a qual estabelece para todos, sem distinção de raças, um incontestável direito às suas vantagens e garantias (O EXEMPLO, n.5, p.1 apud PINTO, 2006, p. 163).

> Já é tempo de pugnarmos por nossos direitos; já é tempo de congregarmo-nos para marcar a nossa grandeza vindoura. Está reservado ao rio grande do Sul um futuro esplêndido e dele participaremos como filhos da mesma terra gaúcha. Temos direitos inconcussos adquiridos por nossos antepassados, os quais continuam a ser sustentados por compatriotas contemporâneos. Não precisamos ir longe para abater essa pretensão fútil e abjeta de uma parte da raça branca (O EXEMPLO, n.27, p.1 apud PINTO, 2006, p. 168).

A importância da agência africana:

> Pretos! É preciso que se pague este tributo ao morto ilustre: é preciso que seu nome brilhe dentro de nossas almas, tanto quanto a estrela mais adorada do Firmamento; é preciso que a aurora do século XX, ao saudar este pedaço do continente americano, onde se acham sepultados os restos de nossos maiores, bem haja o nosso sometimento nessa ânsia de progredir; que dele se desprenda o retalho de torpezas que se apega ao manto velho do século XIX, sendo atirado à noite do esquecimento; que uma geração capaz, ativa e feliz surja triunfante na conquista do Bem, na realização dos nobres ideais.
>
> E para isso é necessário que não demoremos em construir o nosso núcleo social, no qual fiquem concentradas todas as nossas forças, derivando dele as boas intenções que temos em prestar o nosso auxílio desinteressado à raça a que pertencemos (O PROGRESSO, n.1, p.1 apud PINTO, 2006, p. 149).

> Lançando um olhar para o futuro, sem esquecermos o passado, vemos que o homem preto, por sua índole, inteligência e amor ao trabalho, pode ter papel saliente na sociedade, embora espíritos retrógrados afirmem o contrário, querendo coloca-lo abaixo do nível de outras raças. Queremos que nos mostrem em que o preto é inferior ao branco?
>
> Em inteligência?
>
> Não, porque todo o preto que tem estudado tem dado boa prova de si, chegando a ocupar página de nossa história.
>
> Dirão que esses são poucos, não podendo, portanto, fazer peso na balança do julgamento.
>
> Mas, senhores, como exigir da totalidade mostras de talento, se não lhes deram instrução!
>
> [...] Os libertos mandavam seus filhos à escola e este bem depressa davam mostras de que eram tão inteligentes como os brancos, e a prova é que os poucos pretos cuja condição pecuniária lhes facultou os meios de estudar em estabelecimentos de ensino superior deram provas de pujança de espírito, salientando-se entre os seus contemporâneos.
>
> É assim que temos nas letras, nas artes, nas ciências, pretos de real merecimento, que longo seria enumerar (O PROGRESSO, n.1, p. 2-3, apud PINTO, 2006, p. 151-153).

A importância da educação para o desenvolvimento dos afro-brasileiros e a discriminação racial nas escolas:

> Demais, se não querem estar em contato com o negro, porque aceitam essa emissão do governo, que é, de algum modo, remunerada com o suor do mesmo negro?
>
> Miséria!
>
> O governo que tem criado aulas públicas, onde possam os filhos do povo encontrar os rudimentos fundamentais para um mais proveitoso estudo, não cogitou da separação ou exclusão de classes, por diversidade de raças.
>
> Mas sabemos. É que não convém a essa parte social, possuída de uma estulta soberba contra os homens de cor, que esta raça, capaz de grandes empreendimentos, deva instruir-se suficientemente; e que, pelo seu critério e honestidade, saiba enfrenta-la e mesmo desbaratá-las em pugnas que se tratarem pelo progresso moral e material do país (O EXEMPLO, n.5, p.1 apud PINTO, 2006, p. 171).

> Sacrificai embora vossos interesses; porém mandai ao colégio vossos filhos; porque dali virão benefícios, resultados para ele e para vós, que tereis mais tarde o prazer de vê-lo, bom cidadão e bom chefe de família. Com instrução ele saberá defender seu direito, quando violado; e então! Na imprensa como na tribuna ou nos comícios populares, ele esmagará o prepotente com a força da palavra, fundado no direito e na razão (O EXEMPLO, n.28, p. 1 apud PINTO, 2006, p. 172).

> Quem escreve essas linhas frequentou a aula primária do primeiro distrito desta capital, dirigida pelo então professor público Raphael Antonio de Oliveira; e o que fazia esse funcionário?... Separava-nos para um quarto escuro contíguo à sala, onde estavam os brancos; e lá recebíamos a instrução correspondente à obnumbrada luz diurna que exiguamente nos iluminava. Eis aí estabelecido o preconceito escolar, tendo por base a cor, nos afugentando das aulas públicas (O EXEMPLO, n.32, p.1 apud PINTO, 2006, p. 174).

Como já era de se esperar o resultado dos modelos educacionais criados pelas elites foi a exclusão dos afro-brasileiros do ambiente escolar. Ainda que o projeto de país desenvolvido pela intelectualidade europeizada brasileira não fosse excludente também não seria satisfatório para os afrodescendentes, visto que rejeitava a cultura africana. Nossa apresentação da resposta afro-brasileira aos dilemas do período mostrou que estes não demandavam branqueamento, imigração, mestiçagem eugênica, racismo, exaltação da “raça superior”, negação da herança cultural africana. Ao contrário, falavam de república, democracia, colaboração entre raças, contra a discriminação racial, de educação e valorização dos afro-brasileiros e suas tradições. Se as elites brasileiras do período não tivessem sido corrompidas moral e intelectualmente pelo eurocentrismo e o racismo teriam a sensibilidade de ouvir e debater estas demandas o que redundaria em outro projeto de nação, certamente mais republicano e democrático. Dito, de outro modo, o projeto de Rui Barbosa, José Veríssimo, João Batista de Lacerda, Silvio Romero, Nina Rodrigues, Afrânio Peixoto, Joaquim Nabuco nunca foi um projeto que representasse os interesses da *nação brasileira*. Ao contrário, foi um projeto excludente e violento de uma elite europeizada

que continuou avessa e ignorante à história e cultura africana e afro-brasileira e, desse modo, resolveu exterminá-la do cenário nacional.

2.4.2. A Escola do professor Pretextato dos Passos e Silva

Para encerrarmos este capítulo apresentaremos brevemente um exemplo da agência africana no que diz respeito à educação dos afro-brasileiros. De 1853 a 1873, em Pernambuco, o professor Pretextato dos Passos e Silva[147] organizou uma escola destinada aos afro-brasileiros. Embora não tenhamos informação de mais escolas com esta característica no período pós-abolição – o ideário racista dos períodos é o mesmo a despeito da mudança do regime político – é importante registrar que os afro-brasileiros não apenas reclamavam da realidade discriminatória a que estavam submetidos. Eles procuraram, dentro de suas possibilidades, enfrentá-la e subverte-la.

Dada a exclusão dos afro-brasileiros enfrentavam no ambiente escolar um grupo de pais solicitou, em 1855, às autoridades que Pretextato ensinasse seus filhos:

> Nós abaixo assinados vendo que os meninos de cor preta pouco ou nenhum adiantamento obtém nas atuais aulas, instamos e pedimos ao ilustríssimo senhor Pretextato dos Passos Silva, a fim de que o mesmo senhor se incumbisse de ensinar nossos filhos contentando-nos com que eles soubessem ler alguma coisa desembaraçado, escrever quanto se pudesse ler, fazer as quatro espécies de conta, e alguma coisa de gramática. O dito senhor, anuindo nosso pedido abriu em sua casa uma escola para a qual entraram nossos filhos e alguns tinham de entrar neste ano. Por cujo motivo nós lhe estamos muito obrigados e muito satisfeitos com o seu ensino, moralidade e bom comportamento. Todos nós fazemos votos para que o mesmo senhor continue a dirigir a dita escola, porque só assim nossos filhos saberão alguma coisa, ainda que não seja com perfeição, ao menos melhor do que agora. E por ser tudo isso verdade, nós assinamos. (REQUERIMENTO SOBRE INSTRUÇÃO PÚBLICA apud SILVA, p. 120-121).

O professor tomou as medidas exigidas à época para conseguir a licença para o funcionamento da escola, porém solicitou dispensa do exame de capacidade e moralidade devido à sua timidez. Pretextato reuniu uma declaração de um vizinho, dois abaixo-assinado dos pais dos alunos; um abaixo assinado de pessoas que o conheciam e um atestado do inspetor do seu quarteirão (SILVA, 2000, p.119). A

[147] As informações desta seção foram extraídas da obra de Adriana Maria Paulo da Silva *Aprender com Perfeição e sem Coação: Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*, Brasília, Editora Plano, 2000.

licença foi concedida e a escola funcionou até 1876, ano do despejo da escola. Voltaremos ao longo desta tese à questão de como os afro-brasileiros devem enfrentar uma sociedade e, por consequência, um modelo de escola que os exclui e rejeita sua história e cultura. Investigaremos se a atitude dos pais dos alunos e do professor Pretextato ainda hoje é a mais adequada ou se devemos buscar uma integração e em que termos esta deve ocorrer.

Capítulo 3

Universalização da educação e repúdio da cultura afro-brasileira e africana

Quando se controla o pensamento de um homem não é preciso preocupar-se com suas ações. Não é preciso dizer a ele para não se sentar próximo ou distante. Ele encontrará seu "lugar apropriado" e sentar-se-á nele. Não é necessário levá-lo para a porta traseira. Ele irá sem que lhe digam. De fato, se não houver porta dos fundos, ele construirá uma para seu próprio benefício. Sua educação torna isto necessário.

Carter G. Woodson

3.1. A eugenia no Brasil

Vimos no capítulo anterior que a política de branqueamento da nação brasileira foi uma política consciente de eugenia racial. Embora esta pseudociência tenha ganhado status científico apenas no século XIX, a partir das investigações do inglês Francis Galton (1822-1911), suas origens remontam à Grécia antiga[148] (DIWAN, 2007, p. 22-24), (STEPAN, 2005, p. 29). Diferentemente do que somos levados a pensar – principalmente após os horrores do nazismo – a eugenia não constitui uma aberração no pensamento do Ocidente. Cheikh Anta Diop com sua *Teoria das duas Origens* já havia mostrado que as práticas eugênicas estão fortemente enraizadas na cultura europeia (DIOP, 1989, 1991, p.113). Pietra Diwan confirma as análises do pensador senegalês:

> Purificar a raça. Aperfeiçoar o homem. Evoluir a cada geração. Se superar. Ser saudável. Ser belo. Ser forte. Todas as afirmativas anteriores estão contidas na concepção de eugenia. Para ser o melhor o mais apto, o mais adaptado é necessário competir e derrotar o mais fraco pela concorrência. Luta de raças. Para a política, luta de classes.
>
> A eugenia moderna nasceu sob essas ideias principais. Uma invenção burguesa gerada na Inglaterra industrial em crise. Mas analisar a origem da eugenia, assim como seus objetivos e fundamentos não é tarefa fácil, pois apesar de se autodenominar ciência, essa teoria está repleta de ambiguidades e argumentos subjetivos. Para entender sua complexidade é

[148] Ver também a obra de Benjamim Isaac *The Invention of Racism in the Classical Antiquity*. New Jersey: Princeton University Press, 2004.

> importante ter em vista que a eugenia se inspirou nas ideias sobre superioridade, natureza e sociedade que foram construídas ao longo dos séculos pelo pensamento ocidental (DIWAN, 2007, p. 22).

As ideias eugênicas caíram como uma luva para uma elite intelectual que pretendia resolver o "problema negro". Somando-se ao fato de que o nosso modelo ibérico de relações raciais está fundamentado na mestiçagem, o Brasil – que aspirava se tornar branco e ocidental por meio da mistura compulsória e da imigração – tornou-se um campo fértil para o florescimento dessa ideologia. Renato Kehl (1889-1974), um dos principais defensores da eugenia no país e fundador da **Sociedade Eugênica de São Paulo**, fez a seguinte afirmação em sua obra *Lições de Eugenia*: "a nacionalidade brasileira só embranquecerá à custa de muito sabão de coco ariano" (KEHL apud DIWAN, 2007, p. 87).

Intelectuais como Belisário Penna (1868-1939), Octavio Domingues (1897-1972), Edgar Roquette-Pinto (1884-1954), Monteiro Lobato (1882-1948), Fernando de Azevedo foram importantes expoentes do movimento eugênico no Brasil. Para viabilizar suas ideias de "salvação" do povo brasileiro, defenderam e implementaram políticas públicas de branqueamento pelo cruzamento, de controle de imigração, regulação de casamentos, segregacionismo e esterilização (STEPAN, 2005, DIWAN, 2007, p. 92).

No Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, realizado em 1929, *soluções* para o *problema racial brasileiro* foram amplamente debatidas:

> Os temas do Congresso eram, de fato, abrangentes – casamento e eugenia; educação eugênica, proteção à nacionalidade; tipos raciais e eugenia; a importância dos arquivos genealógicos, imigração japonesa; campanhas antivenéreas, tóxicos e a eugenia; tratamento dos doentes mentais, educação sexual; e a proteção de crianças e mães. Os participantes aprovaram diversas resoluções, a mais controversa das quais reclamando uma legislação nacional que restringisse a admissão no Brasil aos indivíduos considerados eugenicamente "sadios"[149], com base em algum tipo de exame médico (STEPAN, 2005, p.60-61)

A elite brasileira tentava *civilizar* a nação mesmo que para isso precisasse regenerar – um eufemismo para exterminar – a maioria de seus cidadãos. Ela compreendia a civilização como ocidentalização e brancura. O Ocidente, sustenta a mitologia eurocentrista, teve início na Grécia e não é a toa que Octavio Domingues pretendia, por meio da eugenia, transformar os brasileiros em puros gregos

[149] As aspas são do original.

(STEPAN, 2005, p. 103). Este ideário, obviamente, influenciou o movimento renovador da educação, e, como veremos, a escola pública foi uma das instituições que desempenhou um papel decisivo na implementação das políticas eugenistas.

3.1.1. A escola nova e a eugenia

Nos últimos anos, a academia brasileira, de modo muito lento, tem se debruçado sobre a influência da eugenia na formação do país e mais especificamente procurado compreender sua relação com a educação. Uma dessas obras, do historiador porto-riquenho Jerry Dávila, *Diploma de Brancura: Política Social e Racial no Brasil 1917-1945*, publicada em 2006, mostra de modo exemplar a correlação entre raça, nacionalismo e eugenia nas políticas educacionais brasileiras. O autor analisa a expansão e a reforma do sistema público de ensino no país, embora seu *locus* principal de pesquisa seja o Rio de Janeiro, então capital da República, e argumenta que este projeto tinha como pano de fundo as teses eugênicas, a crença na superioridade branca e a esperança de curar o povo brasileiro pela escola oferecendo-lhe um *diploma de brancura*. Em suas palavras:

> Para os educadores brasileiros[150] e sua geração intelectual, raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro da nação brasileira. Em um extremo, a negritude significava o passado. A negritude era tratada em linguagem freudiana como primitiva, pré-lógica e infantil. Mais amplamente, as elites brancas equiparavam negritude à falta de saúde, preguiça e criminalidade. A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro. Na década de 1930, os brasileiros brancos podiam celebrar a salvo a mistura racial porque a viam como um passo inevitável na evolução da nação (DÁVILA, 2006, p.25).

Já vimos como este delírio da brancura estava introjetado no pensamento da elite intelectual do país. Uma política que pretendia formar uma nação, como a política de

[150] Dávila, nas páginas 13 e 14 do livro, nos indica os educadores que tem em mente: "*os educadores aqui discutidos, como Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, foram intelectuais que, durante longas carreiras, influenciaram instituições educacionais, intelectuais e científicas de forma marcantes. São figuras que moldaram o Brasil, e foram moldados por sua época. Esse é especialmente o caso do período entre as duas guerras mundiais, quando a ideia de inferioridade racial cedeu lugar à ideia da maleabilidade dos seres humanos. Foi o período auge do pensamento eugênico, que visava ao "aperfeiçoamento" dos seres humanos pelas intervenções científicas e culturais. Não pretendo julgar estes indivíduos por interpretar as ideias correntes de sua época, mas entender como essas ideias penetraram suas práticas e influenciaram as instituições que eles criaram.*"

branqueamento, não podia prescindir da instituição escolar para a viabilização desse projeto. Para reforçar seu argumento, de que as políticas eugênicas se converteram em políticas de Estado, Dávila nos mostra como se deu o debate sobre raça, eugenia e branqueamento nos meios educacionais a partir de um conjunto de questões – propostas em 1938 pelo, então, Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1900-1985) – dirigidas a um grupo de antropólogos. Capanema, que ocupou o cargo de 1934 a 1945, procurava lidar com um problema que o incomodava: ele havia encomendado uma estátua – que representaria o Homem Brasileiro – para ornar o recém-criado Ministério da Educação e Saúde. O ministro estava preocupado com a aparência do brasileiro; daí as seguintes perguntas formuladas: Qual a sua raça? Qual sua altura? A sua cor? Como será sua cabeça? A forma do seu rosto? Segundo Dávila, os cientistas estavam de acordo que a cor do brasileiro deveria ser *branca de expressão mediterrânea* (DÁVILA, 2006, p. 49).

Outra obra que deixa explícita as relações entre a educação proposta pelos renovadores e a eugenia é a tese de doutorado do professor Sidney Aguilar Filho, *Educação, Autoritarismo e Eugenia: Exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945)*[151]. Na introdução de sua pesquisa podemos ler:

> Este trabalho defende a tese que no Brasil das décadas de 1930 e 1940 houve política estatal de segregação para fins de eugenia. Deu-se, em particular, na área da educação e da saúde, favoreceu o uso da exploração do trabalho e da violência como práticas educativas de crianças e de adolescentes dando continuidade ao preconceito racial existente no Brasil, modernizando-o, através de fundamentos pretensamente científicos. As crianças pesquisadas foram vítimas dessa política segregacionista (AGUILAR-FILHO, 2011, p. 14).

Aguilar Filho nos mostra que na cidade de Campina do Monte Alegre, interior de São Paulo, os Rocha Miranda – fazendeiros importantes e influentes da região – trouxeram, pasmem[152], com a devida autorização legal cinquenta meninos, quarenta e oito afro-brasileiros de nove a doze anos de idade entre 1932 e 1941, para experimentos eugênicos em suas fazendas. Nela os meninos “foram colocados para trabalhar sem remuneração, sob alegações educativas e profissionalizantes. Isolados do restante da comunidade estiveram sob tutela real de capangas armados

[151] Esta obra foi a base do documentário, lançado em julho de 2016, chamado *Menino 23 - Infâncias Perdidas no Brasil.*

[152] Aguilar Filho mostrou que o Código do Menor de 1927 colocava objeções a exploração do trabalho de crianças. Entretanto, dada a força da política de embranquecimento, do eugenismo e higienismo social, elas foram todas burladas.

a chicote, palmatória, punhal, cães de guarda e armas de fogo". (AGUILAR FILHO, 2011, p. 24). O pesquisador também mostrou que estas crianças eram impedidas de circular livremente e foram vítimas de abusos físicos e morais (AGUILAR FILHO, 2011, p. 24). O professor também explicitou, em sua tese, que nos debates da assembleia constituinte de 1933 que culminaram com a Constituição de 1934, a bancada eugenista foi muito influente e conseguiu aprovar na Carta o incentivo à educação eugênica[153] facilitando, assim, a transferência dos meninos:

> Coincidência ou não, no dia seguinte à proposição da lei, no dia 16 de novembro de 1933, o primeiro grupo dos meninos estudados foi retirado do Educandário Católico Romão de Mattos Duarte, sob responsabilidade do Juizado de Menores do Distrito Federal e levado a Campina do Monte Alegre - SP sob tutela de Oswaldo Rocha Miranda. A escolarização, a arregimentação e a formação de colônias de crianças e jovens visando consolidar uma identidade nacional pela via do "aprimoramento racial" se deu ao mesmo tempo no campo político-jurídico e na prática, não houve diferença temporal entre propositura e execução. A criação de unidades ministeriais entre "Saúde e Educação" e entre "Trabalho e Assistência Social" com forte intersecção e interferência do Ministério da "Justiça e da Segurança Nacional" formaram o contorno do Estado Autoritário que se consolidaria no Estado Novo (1937-45) (AGUILAR FILHO, 2011, p. 107).

Não seria exagero vincular este grotesco experimento com o movimento dos renovadores? De um modo geral, estudamos o escolanovismo a partir do debate entre católicos e progressistas, da defesa de uma educação **universal**, pública, gratuita e laica. Aprendemos que este movimento deu o pontapé inicial no processo da universalização do ensino e procurou envolver de fato as instituições escolares no processo de formação da nação. Dermeval Saviani refere-se a Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho como "trindade cardinalícia do movimento da Escola Nova" (SAVIANI, 2010, p. 207). Entretanto, para Aguilar Filho, estabelecer esta relação não é um exagero. Citando como exemplo, o relatório elaborado pelo professor Fernando Rios para Diretor de Ensino do Estado – Rios estava à frente da Delegacia Regional de Ensino de Itapetininga na época dos experimentos eugênicos – sobre a "educação" que os meninos recebiam nas fazendas dos Rocha Miranda, a

[153] Podemos ler no Artigo 138 - *Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas: a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar**; b) estimular a educação eugênica**; amparar a maternidade e a infância; socorrer as famílias de prole numerosa*; proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual; f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis; g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais. Ver o site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm acesso em 10 set. 2015.

conexão entre a Escola Nova e o ideário eugênico mostra-se firmemente estabelecida:

> Fernando Rios revelou nesta passagem[154] o caráter moralista e civilizador de suas ideias. A diferenciação entre o mundo urbano civilizado (avançado) e o mundo rural bárbaro (atrasado) alinhou-o com a visão hegemônica no poder político e econômico. Mais sutis e não menos importantes, foram os argumentos na defesa da "obrigatoriedade escolar" e na "regulamentação do trabalho dos menores". A educação não apareceu como direito de cidadania, mas como obrigação no combate à ignorância e a barbárie. Ele não propôs a extinção da exploração econômica de crianças, mas sua regulamentação diante da utilização indiscriminada desse tipo de mão de obra na região. Assim, ao criticar o pátrio-poder esteve em sintonia com o "Código de Menores", porém, a mesma lei proibia a exploração lucrativa do trabalho de menores. Talvez por essa dubiedade, não tenha registrado nada de anormal nos meninos-trabalhadores das fazendas Cruzeiro do Sul, Santa Albertina e Retiro Feliz.
>
> Criticou a "escola tradicional" por ser meramente instrutiva e desinteressante; defendeu a "escola nova", que estaria mais vinculada ao mundo real, ao Brasil "moderno" (burguês, urbano e industrializado). Educar moralmente o caráter das crianças, incutindo-lhes hábitos higiênicos e sociais saudáveis. "Eis porque somos Escola-Novistas disse o delegado de ensino". (AGUILAR FILHO, 2011, p.162).

O escolanovismo de Rios, sustenta Aguilar Filho, estava fundamentado no pensamento de Fernando de Azevedo no que dizia respeito a uma educação moral e civilizadora (p.164). Se devemos repensar o movimento da Escola Nova, tendo em vista as análises de Dávila e Aguilar Filho, a professora Célia Aparecida da Rocha nos ensina com sua tese de doutorado *A re-significação da eugenia na Educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente*, que mesmo após as atrocidades do nazismo, os ideais eugênicos permaneceram firmes no país. Analisando a formação dos professores primários mineiros, Rocha concluiu:

> Para a inserção da eugenia na educação, no período pós-guerra, foi preciso re-significá-la, anexando-lhes predicativos positivos com base na moral cristã, nos direitos humanos e na saúde individual. Nesse processo foi importante reapresenta-la como uma ciência purgada do extremismo nazista, racista e classista. Tal re-significação procurava desautorizar sua aplicação de modo negativo (aborto, esterilização e extermínio) e incrementar sua imagem positiva de ciência, apoiada no campo da

[154] A passagem a que o texto se refere, que está na página 162 da tese de Aguilar Filho, é a seguinte: "*Ora, a experiência já nos convenceu de que não é possível realizar obra educativa eficiente na zona rural sem modificar a mentalidade da população campesina. Não é isso coisa que se consiga em pouco tempo. Mas far-se-ia já algo nesse sentido, se levássemos os pais a compreender que não lhes assiste direito de manter os filhos na ignorância, tornando-se efetiva a lei da obrigatoriedade escolar e regulamentando-se o trabalho dos menores*."

> neutralidade científica, de modo a desvinculá-la dos fundamentos do eugenismo extremado.
>
> Neste trabalho procuramos demonstrar que a repulsa causada pelas práticas de segregação, esterilização e extermínio nazistas em nome da pureza racial, não transformou a eugenia em tabu, nem muito menos foi suficiente para riscá-la do vocabulário e das práticas educacionais e médicas. Os princípios eugênicos, positivamente re-significados, foram difundidos pela Medicina e aplicados na Educação [...]
>
> A educação eugênica visava, primordialmente, a mulher como a responsável pela formação dessa realidade, fosse como mãe, ou divulgadora dessa ciência no exercício do magistério. Essa posição, além de afirmar uma condição, predominantemente feminina do corpo docente do Ensino Normal, também reforçava o governo da família pela racionalidade científica, guiada pela ordem médica e pelos princípios da moral cristã, remodelados por essa realidade médica (ROCHA, 2010, p. 443-444).

Ao que parece, os educadores brasileiros não abandonaram a eugenia nem mesmo depois de todo o estrago feito pelos nazistas. Apesar da perda de sua legitimidade científica, as teses eugênicas continuaram orientando as políticas educacionais no país pelo menos até a década de 70.[155] Também é importante observar o papel atribuído às mulheres na implementação destas políticas. Jerry Dávila, na obra mencionada, a partir do arquivo de fotografia de Augusto Malta e dos anuários disponíveis no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, sustenta que houve um processo de branqueamento nos docentes da antiga capital brasileira. Dávila mostra que os valores de raça, classe e gênero orientaram as políticas de treinamento e seleção dos professores excluindo os afro-brasileiros para dar um perfil branco, feminino e de classe média aos futuros educadores. Esta estratégia, ao observarmos as conclusões de Rocha, parece ter se mantido intacta.

Por fim, vale destacar que a professora menciona uma aplicação negativa da eugenia. Provavelmente Rocha assumiu uma distinção que se tornou comum – feita por Renato Kehl e assumida pelos intelectuais que estudam o tema – entre eugenia negativa e positiva.[156] Consideramos o florescimento deste tipo de distinção mais um motivo para reafirmarmos a importância da crítica afrocentrada ao eurocentrismo e perceber como este traço cultural está arraigado no pensamento desses pensadores, e dos intelectuais brasileiros, ainda que muitas vezes não se deem conta disto e a despeito da enorme relevância destes trabalhos. O que qualifica um

---

[155] Dávila partilha desta conclusão de Rocha e no último capítulo do seu livro, no qual analisa o persistente – e atual – fascínio brasileiro pela raça, vai além: “a eugenia perdeu a legitimidade científica após o final da Segunda Guerra Mundial, mas as instituições, práticas e pressupostos a que ela deu origem – na verdade, seu espírito – sobrevivem.” (p. 355).

[156] Para uma crítica desta distinção, ver a página 196 da tese de doutorado de Ricardo Augusto dos Santos, *Pau que nasce torto, nunca se endireita! E quem é bom, já nasce feito? Esterilização, Saneamento e Educação: uma leitura do Eugenismo em Renato Kehl* (1917-1937), 2008.

projeto de extermínio como positivo? O modo como é aplicado? O fato de não recorrer à esterilização, aborto e campos de concentração e sim à mestiçagem com vistas ao branqueamento? Ensinar Biologia Educacional, Higiene e Puericultura para professores primários? A perspectiva que produz esta distinção é a mesma que levou os intelectuais brasileiros a defender com sucesso, durante muito tempo, a tese de que no Brasil não há racismo ao contrário dos Estados Unidos. É mesma visão de mundo que José Veríssimo deixou transparecer em seu artigo ao sustentar que *nossa solução para problema negro é mais humana que a dos norte-americanos*. A opção de analisar a eugenia apenas do ponto de vista da coerência ou não de suas ideias e/ou do seu estatuto científico e não do ponto de vista ético nos indica o *lugar* de onde os intelectuais – que partilham da distinção entre eugenia negativa e positiva – produzem este tipo de conhecimento. Ou dito de modo mais explícito: que diferença pode haver para um afro-brasileiro ser vítima da eugenia negativa ou positiva? Será que os afro-brasileiros debateriam quais métodos seriam mais aceitáveis para a aplicação desta política ou a rechaçariam deixando explícita a torpeza moral do projeto? Quem concedeu autoridade aos europeus e seus descendentes para decidir sobre a vida de afro-brasileiros e indígenas? O intelectual martinicano Frantz Fanon – que esteve fortemente engajado nas Lutas de Libertação Argelina contra o colonialismo francês – em seu artigo, *Racismo e Cultura* publicado há mais de cinquenta anos, nos advertia sobre esta armadilha:

> De fato, o racismo obedece a uma lógica sem falhas. Um país que vive, que tira sua subsistência, da exploração de povos diferentes inferioriza estes povos. O racismo aplicado a estes povos é normal.
>
> O racismo não é, pois, uma constante do espírito humano.
>
> É, vimo-lo, uma disposição inscrita num sistema determinado. E o racismo judeu não é diferente do racismo negro. Uma sociedade é racista ou não o é. Não existem graus de racismo. Não se deve dizer que tal país é racista, mas que não há nele linchamentos ou campos de extermínio. A verdade é que tudo isso, e muito mais, existe como horizonte. Estas virtualidades, estas latências, circulam dinâmicas, inseridas na vida das relações psico-afetivas, econômicas... (FANON, 1980, p. 45).

Depois desta breve introdução, sobre a influência da eugenia na formação do Brasil e de suas relações com a educação; passemos a análise do pensamento do importante escolanovista mineiro.

3.2. Fernando de Azevedo e a educação eugênica

Fernando de Azevedo (1894-1974) nasceu em São Gonçalo do Sapucaí, Minas Gerais, e foi um importante pensador da educação brasileira. Redator do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova,* foi uma das lideranças principais do movimento renovador da educação tradicional. Desde muito jovem se tornou um entusiasta das ideias eugenistas tornando-se membro ativo – primeiro secretário – da Sociedade Eugênica de São Paulo.

Como Rui Barbosa[157] e José Veríssimo, defendia a importância da educação física para a regeneração do povo brasileiro:

> Mas, em que pese ao ar sombrio, com que encaram os pessimistas o futuro do país, de que se amesquinham, e a ciência, que escarnecem, a mim não me exalta o espírito qualquer devaneio convizinho da utopia, mas tão só a esperança na ação eugênica, educativa e social, que lentamente, decisivamente, por um conjunto sistemático de medidas, irá integrando numa nacionalidade, característica e vigorosa, estas flutuantes correntes étnicas, caldeadas pelo dinamismo mesológico e pelo cruzamento e trabalhadas, através de gerações sucessivas, pela força modeladora da educação física (AZEVEDO, 1960, p.247).

Azevedo era otimista quanto ao futuro da nação. Para o pensador, não havia obstáculo invencível que a eugenia – definida por ele como a ciência que estuda os fatores que podem melhorar ou prejudicar as qualidades raciais das gerações futuras bem como o estudo das medidas econômicas, sanitárias e educacionais que influenciam o desenvolvimento das qualidades dos indivíduos e, portanto, das gerações (AZEVEDO, 1960, p. 231, nota 1) – não pudesse superar. A raça, o clima e a imigração, os principais obstáculos analisados pelo reformador, não seriam adversários a altura da ação lenta, mas eficaz da eugenia sobre o povo brasileiro (AZEVEDO, 1960, p. 247-248).

Para o sociólogo também era importante a educação física das mulheres. Para o autor a regeneração pretendida não poderia prescindir da educação física feminina,

---

[157] A obra *Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser* publicada em sua segunda edição em 1920 e em terceira em 1960 é uma versão estendida de *A poesia do corpo* tese que apresentou para concorrer à cadeira de educação física no ginásio do Estado da Capital de Minas Gerais. Nela podemos ler: "*A palavra de Rui Barbosa é a primeira voz, que clama no deserto: no parecer e projeto da Comissão de Instrução Pública de que foi relator, traçando, em páginas magistrais a reforma do ensino primário em 1882, antes de resumir em quatro artigos o pensamento do projeto não se desdenhou de pregar, de maneira irretorquível e com sólida documentação a necessidade da educação física*." (p. 290).

pois esta seria capital neste processo: “a eugenia, por um complexo de medidas convergentes, maduramente estudadas e sabiamente aplicadas teria na solução deste problema[158] uma grande vitória para regeneração físico-moral deste país [...]” (AZEVEDO, 1960, p.85) e arremata: “a regeneração física da mulher brasileira é certamente o meio mais lógico, mais seguro e mais direto de obter-se de futuro uma geração sadia e robusta, em substituição a esta de hoje [...]” (AZEVEDO, 1960, p.85).

A relação entre educação física e eugenia é bem explicita na obra do pensador. Na citação acima ele menciona flutuantes correntes étnicas que caldeadas pelo cruzamento estariam se integrando à nacionalidade brasileira. Estaria o sociólogo se referindo ao branqueamento? De acordo, com o professor Edivaldo Góis Junior não. Em sua tese de doutorado[159] *O século da higiene. Uma história de intelectuais da saúde (Brasil, século XX)*, defendida em 2003, o professor escreve: “esse é o projeto eugênico que Fernando de Azevedo defende em suas publicações. Ele não defendia o embranquecimento da raça, nem mesmo a regulamentação dos casamentos entre raças consanguíneas” (GÓIS JUNIOR, 2003, p. 87). Para sustentar sua tese faz referência à seguinte passagem:

> A superioridade ethinica de um povo é uma equação entre os elementos de sua formação e as condições históricas que sobre eles actuaram. A quem atende na heterogeneidade de elementos ancestrais que, fusionando-se, deram o produto híbrido e impreciso de nossos genes, e nas condições, que os influenciaram, não pode surpreender o espetáculo desagradável desse povo sem um tipo ainda para o qual tenda um tipo ethinico definido, mas ao contrário, imperado raquítico, e, por isto, destinado aos pessimistas á absorção ou ao menos á quase impossibilidade de se tornar um dia uma força viva de humanidade e uma glória real de civilização latina (AZEVEDO apud GÓIS JUNIOR, 2003, p. 88).

Ao analisar a citação acima, Góis Junior afirma que o pensamento de Fernando de Azevedo procurava unir as teorias da determinação genética e da determinação do meio e, desse modo, o sociólogo entendia que o povo brasileiro estava em formação adquirindo características do meio que seriam herdadas geneticamente pelas gerações futuras. O intento do reformador, na interpretação de Góis Junior, seria o de melhorar a raça através da democratização da saúde e da educação

---

[158] O problema a que Fernando de Azevedo se referia é a educação física feminina.

[159] O autor reitera esta posição em seu artigo publicado em 2009 Modernismo, Raça e Corpo: Fernando de Azevedo e a Questão de Saúde no Brasil *(1920-1930) Revista Brasileira de Ciências Esportes*, Campinas, vol. 30, n.2 p. 39-56. Ver a página 51.

(GÓIS JUNIOR, 2003, p.88). Em nosso entender, Góis Junior está equivocado. Isto porque, para defender sua tese – no que diz respeito ao branqueamento da raça, um dos possíveis excertos que deveria ter analisado é o que segue:

> Mas, a raça indígena que levantou os baluartes nos Andes e em alguns países centro-americanos e neles se mantém irredutível à infiltração branca, não contribuiu de maneira ponderável, senão nos dois primeiros séculos, para a formação do povo brasileiro, cujos mestiços de origem ameríndia, como as raças autóctones, ainda existentes, embrenhadas nas florestas, não estariam em condições nem teriam a capacidade de resistir à avalanche dos povos brancos. A admitir-se que continuem negros e índios desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de seleção biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa, - cidadela da raça branca -, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa, - a da atmosfera de sua própria civilização (AZEVEDO, 1964, p.79-80).

Os postulados da política de branqueamento estão explícitos no excerto acima. Índios e negros desparecendo (sic) pelo processo de mestiçagem eugênica, a imigração massiva de brancos mediterrâneos eram as condições necessárias para o Brasil ingressar no concerto da civilização ocidental emprestando a esta uma luz nova e intensa. O trecho analisado se encontra na obra de Fernando de Azevedo *A cultura brasileira*, que é uma das fontes de consulta do doutorado e do artigo do professor Góis Junior. Outra dessas fontes é *Preto no branco*, de Thomas Skidmore que escreve, o que segue, sobre a passagem acima:

> Tratamos da variada maneira pela qual os membros mais articulados da elite formularam seus sonhos raciais em termos das teorias vigentes. Quando o racismo científico penetrou no Brasil, os intelectuais reaviram tentando *rationale* para o seu sistema social dentro dos quadros do pensamento racial científico. Desde que aquela crença não podia mais ser vestida em linguagem de superioridade de raça, foi descrita como um processo de "integração étnica" (como já vinha sendo dito, aliás, desde a década de 90[160]), que estava a resolver, miraculosamente, os problemas raciais do Brasil. Como a esperança de branqueamento permaneceu constante, a confiança na sua inevitabilidade cresceu.
>
> Expressão típica dessa crença pode ser encontrada na prosa de Fernando de Azevedo, o muito respeitado reformador educacional que ocupava a cátedra de sociologia educacional da Universidade São Paulo e tinha dirigido, antes disso, o sistema de escolas públicas do estado. Foi-lhe encomendada uma introdução ao censo de 1940. O resultado, *A Cultura Brasileira* (publicado no Brasil em 1943 e, em inglês, em 1950) foi recebido como uma interpretação modelar da civilização brasileira. O primeiro

[160] Skidmore refere-se ao século XIX.

> capítulo, sobre o papel da terra e do povo no Brasil, tinha como fecho estas palavras sobre o futuro: (SKIDMORE, 1989, p. 227-228).

Na sequência do excerto, Skidmore cita o trecho que apresentamos como evidência da defesa do branqueamento feita por Azevedo. Thomas Skidmore também o compreende como prova da crença do reformador no futuro branco da nação brasileira. Ao ignorar a passagem explícita, sobre o embranquecimento e a análise desta realizada por Skidmore, a tese de Góis Junior fica extremamente fragilizada. Para que ela fosse plausível seria preciso oferecer outra interpretação para as ideias contidas no fragmento acima. Ademais, poderíamos perguntar qual o significado da expressão "melhorar a raça"? O melhoramento das raças não pressupõe a aceitação da doutrina da hierarquia racial? O fato de Azevedo dizer que os brasileiros não tinham um tipo étnico definido é suficiente para demonstrar que ele rejeitava o branqueamento? No final da citação apresentada por Góis Junior, Azevedo mostrou o pessimismo de seus pares intelectuais quanto a possibilidade de o Brasil integrar a civilização latina, que como vimos no capítulo anterior é sinônimo de civilização ocidental e de brancura. Se ainda há alguma dúvida quanto à validade de nossa interpretação, observemos a redação modificada da passagem apresentada como evidência pelo professor Góis Junior:

> A vitalidade criadora de um povo, biológica e culturalmente homogêneo, é uma equação entre os elementos de sua formação étnica e as influências histórico culturais que sobre eles atuaram. A quem atentar na heterogeneidade de elementos, - o branco, o negro e o índio, que fundindo-se, em misturas e graus variáveis conforme as regiões, deram uma grande variedade de produtos, não pode surpreender a demora da formação de um tipo étnico definido, sendo, como é, recente, entre nós, e ainda em processo a mistura de povos e raças diferentes. As deficiências físicas atribuídas ao brasileiro em geral e, particularmente ao de regiões da hinterlândia, estão ligadas, como se sabe, antes ao clima tropical e a causas econômicas e sociais ou às suas condições de vida do que a miscigenação. Todos os povos do continente europeu, mesmo aqueles que se presumiam oriundos da raça pura, resultaram, na verdade, de uma mistura de raças, de um *melting polt*, em que se caldearam os povos de origens diversas. A mestiçagem que se operou no país, não constitui de modo algum, razão suficiente para o pessimismo dos que descreem da possibilidade de tornar-se o povo brasileiro uma força viva da humanidade e uma glória da civilização ocidental (AZEVEDO, 1960, p.212).

O último paragrafo é claro. A elite intelectual do país não precisava temer a mestiçagem, pois esta não impediria o país de se tornar uma força viva da humanidade e glória da civilização ocidental – que nesta redação substituiu a

expressão “civilização latina”. As palavras são praticamente as mesmas que encontramos no final da primeira parte de *A cultura brasileira*. Esta linguagem de Azevedo, ao contrário de rejeitar a hierarquia racial, é mesma utilizada pela intelligentsia brasileira principalmente após as obras de Gilberto Freyre (1900-1987).

Antes de voltar à defesa da educação eugênica feita por Azevedo e aproveitando o ensejo da análise do racismo do autor, é importante atentarmos para uma *curiosidade* no que diz respeito à posição do sociólogo sobre a existência de preconceito racial no Brasil:

> Foi graças a esse cruzamento, - processo biológico de seleção natural, facilitando em parte pelos deslocamentos das populações e pela **ausência de preconceitos raciais**[161], que no Brasil se caldearam as raças, branca, africana e ameríndia, e se foi formando o povo brasileiro, resultante de vários elementos étnicos, indígenas e forasteiros assimilados pelo branco (AZEVEDO, 1964, p. 75).

Azevedo parece ser um entusiasta do mito da democracia racial. No entanto, defendê-lo exige malabarismos teóricos enormes:

> A miscigenação que largamente se praticou, no Brasil, corrigiu, como observa Gilberto Freyre, “a distancia que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a senzala”. Reduziu-a, sem dúvida. Mas na estratificação étnica e social, os africanos, os negros brasileiros e, em geral, os próprios mestiços de origem africana, continuaram a colocar-se nas camadas sociais inferiores, ainda quando apresentavam os negros escravos cultura superior à dos índios, gloriar-se de sua origem, invocar com orgulho o seu “sangue de caboclo”[162] e sentir-se mais brasileiro, por ter nas suas veias, mesclado ao do branco, o sangue da raça autóctone, já não sucedia o mesmo com o mulato que procurava, como ainda hoje, antes dissimular do que alardear a sua origem africana. As três raças, branca, vermelha e negra, distribuem-se, na estratificação étnica, em camadas superpostas e hierarquizadas. **Os preconceitos raciais, se nunca chegaram a estabelecer conflitos e oposições, sempre existiram entre nós, para “classificar” e “desclassificar”**[163] (AZEVEDO, 1964, p.70, nota 14).

O que dizer sobre estas passagens? Realmente não é uma tarefa fácil sustentar que as relações entre africanos, indígenas e europeus sempre foram harmônicas e responsabilizar os afro-brasileiros por não ascender socialmente. É mesma tarefa inglória de Champollion-Figeac e do conjunto dos egitologistas. Ao mesmo tempo em que o sociólogo se utilizou de Gilberto Freyre para defender que a mestiçagem corrigiu – reduziu – a distancia social entre os grupos, três linhas depois afirmou que

---

[161] Os destaques são nossos.
[162] As aspas presentes no texto são do original.
[163] Os destaques são nossos.

os negros brasileiros continuaram nas camadas inferiores. Nunca é demais lembrar que esta edição da obra de Azevedo – a quarta – foi publicada setenta e seis anos depois da abolição da escravidão! O reformador demonstrou ter um estranho apreço por contradições. No primeiro excerto afirmou que o cruzamento, eufemismo para o processo eugênico, foi possível porque não há preconceito racial no Brasil. No segundo, como não conseguiu negar a realidade da estratificação social – embora afirmasse que os afro-brasileiros e mestiços se colocassem, como se fosse um ato de vontade, nos estratos sociais mais baixos – da sociedade brasileira, afirmou que os preconceitos raciais sempre existiram entre nós, porém nunca provocaram conflitos, simplesmente classificavam e desclassificavam. Neste momento, Azevedo denunciou o lugar de onde falava. Ao afirmar que o preconceito racial sempre existiu entre nós, *s*erá que o reformador acreditava que os afro-brasileiros eram preconceituosos e, assim, classificavam e desclassificavam os brancos seja lá o que isso queira dizer? A julgar pela sua descrição, o pensador mineiro parecia querer se convencer de que deveria ser reconfortante para os afro-brasileiros viver neste estranho país.

Voltando a sua defesa da eugenia e da higiene, Azevedo entendia que a educação física poderia contribuir na resolução do problema de higiene social da sociedade brasileira. Para tanto, propunha, entre outras medidas: *a criação, fora da cidade, de asilos de reconstituição e escolas ao ar livre (na floresta, no campo ou nas praias de ma*r) *e meninas do povo pela estadia demorada num meio saudável*[164] (AZEVEDO, 1960, p. 208). Sabendo que Renato Kehl foi um entusiasta das políticas de Hitler e das descobertas de Aguilar Filho, é praticamente impossível não estabelecer relações entre as posições do educador eugenista e o ocorrido com os meninos do Educandário Romão Duarte. Não sabemos se Fernando de Azevedo defenderia o experimento da educação eugênica realizado pelos Rocha Miranda. Entretanto, nós sabemos que para o pensador mineiro:

> A escola nova se propõe a uma “educação integral”. A escola nova não é apenas um “aparelho de instrução”: tem por fim dar uma “educação integral orientada para um fim determinado e em harmonia com os novos ideais”. A fim de preparar o aluno para o trabalho, deve dar-lhe hábitos higiênicos, despertar e desenvolver-lhe o sentido da saúde e enrijar sua resistência, para que ele encontre, na sua própria vitalidade e na higiene do trabalho, a alegria de viver. Daí na reforma, o aparelhamento completo da higiene física

[164] Os itálicos são do original

> do aluno, da higiene escolar e de assistência social sanitária (AZEVEDO, 19?, p.77).

E mais adiante na obra *Novos Caminhos e Novos Fins:*

> Mas, se a educação nova tem por objeto primordial "dirigir inteligentemente o desenvolvimento integral e natural do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento"; se a função educadora deve ser considerada como um "processo ou melhor como um organismo impossível de selecionar em partes igualmente vitais", compreende-se que a **educação física e higiênica do indivíduo constitua um dos elementos essenciais da escola nova**[165] (AZEVEDO, 19? P. 172).

Cremos ter demonstrado – sem sombra de dúvida – que o escolanovismo de Fernando de Azevedo não pode ser dissociado do pensamento eugênico, das políticas higienistas e eugenistas e da política de embranquecimento. Também veremos, na próxima seção, que este projeto visava fazer com que o Brasil fizesse parte da civilização ocidental e para realizar este intento adota a Grécia como modelo por excelência.[166] Antes disso, temos que enfatizar que a defesa que Azevedo fez da eugenia não foi apenas um arroubo de juventude. Ela se manteve intacta ao longo de toda a sua trajetória intelectual. Em 1923, em conferência intitulada *A lição da Grécia*, publicada no tomo II da obra *A educação e seus problemas*[167], podemos ler a seguinte exaltação:

> Como quer que seja, não ficarão mal amparados os interesses de saúde das novas gerações, se pelo vosso exemplo se for pautando a iniciativa privada das outras sociedades atléticas, enquanto tardam os poderes públicos em atacar este problema, em cuja solução – providência de sabedoria eugênica – se levantará uma das mais fortes colunas da nossa democracia. [...] Ah! Se o governo soubesse quantas cadeias de misérias se lhe podiam quebrar nas mãos, de que, num arranque de alta política, se desenrolasse o fio condutor de uma lei sábia sobre essa questão a um tempo de higiene e educação! (AZEVEDO, 1958, p. 43-44).

De acordo com o sociólogo educador, uma das mais fortes colunas da democracia brasileira deveria ser erguida pela ação eugênica e higiênica no doente e degenerado povo brasileiro. É realmente impressionante a maneira pela qual o intelectual humanista aproxima uma política de extermínio com a democracia. No entanto, isso não é de se estranhar. A intelectualidade brasileira chamava a política

---

[165] Os destaques são nossos.
[166] Ver, por exemplo, *Antinoüs: O Estudo da Cultura Atlética* publicado em *Da educação física*.
[167] A primeira edição desta coletânea foi publicada em 1937. Neste trabalho utilizamos a quarta edição publicada em 1958.

de branqueamento de democracia racial e a apresentava como prova do não racismo do país. Continuando nossa argumentação, vejamos o prefácio que escreveu para a terceira edição da obra *Da educação física*:

> Confrontando agora, não as situações, em 1920 e em 1960, mas as ideias sobre a educação física que naquela época defendia, e a minha posição atual em face desses problemas, estou inclinado a pensar que, a esse respeito, há mais semelhanças do que diferenças. [...]. Em todas as ocasiões em que rompia o recolhimento de meus estudos literários para levantar a voz, às vezes quase solitária, em defesa da cultura física, da atlética e dos esportes, tinha de investir contra erros, abusões e preconceitos que ainda imperavam nesse como nos demais domínios da educação.
>
> Ao proceder a uma revisão crítica, retrospectiva, de meus pontos de vista sobre esses problemas, creio poder afirmar que minhas ideias de hoje ou coincidem com as que, nesses trabalhos, vêm expressamente formuladas ou neles se encontram em germe, apenas esboçadas (AZEVEDO, 1960, p. 16-17).

Corroborando a tese de Rocha (2010), vemos que Azevedo não recuou um milímetro de sua defesa da eugenia. Mesmo depois de ela ter perdido a legitimidade científica e estar relacionada com uma das grandes atrocidades da história europeia, o reformador não viu necessidade em rever sua posição. Dada a análise aqui realizada é difícil compreender a posição de Ariclê Vechia e Karl Michael Lorenz que, em artigo publicado em 2009[168], depois de analisar a defesa da eugenia do autor e sua *mudança de posição* quanto as teorias raciais, terminam o texto afirmando: "enfim, mais um intelectual que parecia se redimir!" (VECHIA e LORENZ, 2009, p. 68).

O fato de as ideias educacionais de Fernando de Azevedo, de um modo geral, não serem relacionadas à eugenia é reveladora da mentalidade hegemônica da academia brasileira[169] em relação à problemática racial e ao eurocentrismo. Esta mentalidade pretende "rejeitar" a eugenia da mesma forma que "rejeita" o racismo.

---

[168] Ver Fernando de Azevedo e a Questão da "Raça Brasileira": Sua Regeneração Pela Educação Física in: *Cadernos de História da Educação*, vol. 8, n.1 – jan/jun.2009. É curioso observar que na terceira edição da obra *Da educação Física* Fernando de Azevedo continuou publicada a conferência *O Segredo de Maratona* – como parte de seu estudo da cultura atlética – proferida na Sociedade Eugênica de São Paulo em 1919. Na introdução de *Antinoüs*, o reformador publicou o artigo de João Ribeiro publicado no jornal em 1919 no qual podemos ler: "*O "Segredo de Maratona", segundo o formoso opúsculo de Fernando de Azevedo, explica-se pela educação atlética e pela eugenia que, ambas, produziram a antiga flor helênica a perfumar e preservar a civilização contra a fealdade física e moral das hordas asiáticas.*" (p. 223).

[169] Ver, por exemplo, o livro *Fernando de Azevedo*, escrito por Maria Luiza Penna, da Coleção Educadores organizado pelo Ministério da Educação publicado em 2010 disponível no portal domínio público: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4698.pdf. Acesso em 25 set. 2015.

Tomemos como exemplo a obra do professor Dermeval Saviani *História das Ideias Pedagógicas no Brasil.*[170] Nela Saviani dedica dez páginas ao reformador mineiro. Apresenta sua biografia, suas obras e algumas de suas principais ideias sobre educação. No entanto, não há menção alguma à defesa que o autor faz da eugenia e da importância que ele atribui a esta para a regeneração da sociedade brasileira. Não encontramos informação sobre sua defesa da política de branqueamento. Não é mencionado sequer que ele pertenceu à Sociedade Eugênica de São Paulo, aquela fundada pelo apoiador explícito das políticas de Hitler. As duas únicas menções à higiene estão totalmente fora de contexto. A primeira delas é a mesma que apresentamos acima. Escreve o filósofo: "Assim, considerando que a Escola Nova não é um aparelho de instrução, mas busca desenvolver uma educação integral, ela proverá, de forma articulada, a "educação física, moral e cívica", desenvolvendo nos alunos hábitos higiênicos [...]" (SAVIANI, 2010, p. 212). A segunda extraída da mesma obra extraída da obra, *Novos caminhos e novos fins*,: "sobre a base do nível primário, que seria a escola do trabalho em geral, seriam instituídas: a escola vocacional, para experimentar e selecionar, e a escola profissional, isto é, dá "ao aluno, a técnica, arte e a higiene de um ofício determinado [...]" (SAVIANI, 2010, p. 212) O autor não nos diz que a higiene defendida pelo professor está eivada de eugenia e racismo. O professor Saviani é uma das principais referências educacionais do país. E, obviamente, não foi o único a ignorar que este membro da trindade cardinalícia era um fervoroso eugenista. Resta nos, então, indagar: por que isso acontece? Como é possível separar as ideias educacionais das ideias eugênicas do autor?[171] O próprio Fernando de Azevedo não fez questão nenhuma de esconder essa relação. Para nos ajudar a responder essas questões, recorreremos ao filósofo jamaicano Charles Mills:

> Mas para o Contrato Racial[172] as coisas são necessariamente mais complicadas. Os requisitos de cognição "objetiva", fatual e moral, em uma política racial são, em certo sentido, mais exigentes, na realidade oficialmente sancionada e, esta é divergente da realidade fatual. Então, neste ponto, pode ser dito, que há uma concordância em distorcer o mundo.

[170] A quarta edição do livro foi publicada em 2014.

[171] Para uma boa análise da convergência entre o ideário educacional e eugênico de Fernando de Azevedo ver o artigo de Regina Gualtieri Educar para regenerar e selecionar: Convergências entre os ideários eugênicos e educacionais no Brasil. In: *Revista Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.13, n.25, p.91-110, 2008. Disponível em: seer.fclar.unesp.br/estudos/article/download/1147/933.

[172] A supremacia branca global e a tese do Contrato Racial de Charles Mills serão discutidas detalhadamente no capítulo 5.

> É preciso aprender a interpretar o mundo erroneamente, mas com a certeza de que este conjunto de erros de percepção serão validados pela autoridade epistêmica branca, seja ela religiosa ou secular.
>
> *Portanto, em matérias relacionadas à raça, o Contrato Racial prescreve, para seus signatários, uma epistemologia invertida, uma epistemologia da ignorância, um modelo particular de disfunções cognitivas locais e globais (que são funcionais psicológica e socialmente), produzindo um resultado irônico no qual os brancos em geral não serão habilitados a entender o mundo que eles mesmos criaram*[173] (MILLS, 1997, p.18).

Mills não poderia ter sido mais preciso. Esta epistemologia da ignorância permite à academia europeia – e europeizada – apresentar Locke, Hume, Voltaire, Montesquieu, Kant, Hegel, Marx, por exemplo, como grandes humanistas sem discutir o racismo destes filósofos, pois esta epistemologia, validada pelas autoridades epistêmicas brancas, permite aos signatários – conscientes ou não – do Contrato Racial elaborar análises válidas de suas filosofias que ignoram o racismo explícito de suas obras. Este é delegado, como observa Poliakov, a figuras menores como Gobineau ou Chamberlain, para criar a ilusão que o ocidente jamais tivesse sido racista (POLIAKOV, 1997, p. XX). Permite também aos europeus ignorar as origens africanas da filosofia grega e defender, de modo dogmático, a origem grega da filosofia sem mencionar que esta tese está comprometida como o racismo e o epistemicídio. Por este motivo, ignorou, praticamente durante todo o século XX, a defesa da hierarquia racial e o eurocentrismo de Rui Barbosa, José Veríssimo, Silvio Romero, Joaquim Nabuco, Gilberto Freyre, Monteiro Lobato entre tantos outros *intelectuais acima de qualquer suspeita.* No que diz respeito a eugenia, a intelectualidade brasileira, como observa Pietra Diwan, relegou Kehl ao ostracismo como se ele fosse o único eugenista do país e limpou a biografia dos seus companheiros de movimento[174]: “trataram os simpatizantes do eugenismo de apagar os resquícios de sua participação e “limpar” de sua biografia esta passagem? Fica a impressão que Renato Kehl foi deixado sozinho como se ele fosse o único responsável pela eugenia no Brasil” (DIWAN, 2007, p. 93). Como observou Mills, os participantes deste contrato não compreendem o mundo que criaram. Vivem de uma espécie da “alucinação consensual” (MILLS, 1997, p.18). Perceber o mundo de

---

[173] Os itálicos são do original.

[174] Atualmente Fernando de Azevedo é o patrono da cadeira número 2 da Academia Brasileira de Filosofia. O patrono da cadeira número 1, até 2013, era Renato Kehl. Ver o endereço: http://www.filosofia.org.br/patrono.html. Acesso em 18 set.2015.
A nota de sua expulsão foi dada pelo jornalista Ancelmo Gois que comemorou a exclusão do eugenista. Ver o endereço: http://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/a-coluna-de-hoje-517021.html. Acesso em 18 set.2015.

modo enviesado, torna-se um excelente mecanismo de defesa[175] para os membros da cultura europeia, pois a linguagem utilizada para defender a eugenia e o racismo não pode ser a mesma do final do século XIX e começo século XX, pois, hoje, ambos já não podem ser defendidos explicitamente, sem provocar repulsa. Sobre esta aparente contradição é fundamental lermos as sábias palavras de um dos principais expoentes do movimento da *Negritude*, Aimé Césaire (1913-2008):

> Sim, valeria a pena estudar clinicamente, no pormenor, os itinerários de Hitler e do hitlerismo e revelar ao burguês muito distinto, muito humanista, muito cristão do século XX que traz em si um Hitler que se ignora, que Hitler vive nele, que Hitler é o seu demônio, que se o vitupera é por falta de lógica, que, no fundo, que não perdoa a Hitler não é o *crime* em si, o *crime contra o homem*, não é a *humilhação do homem em si*, é o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco ter aplicado à Europa processos colonialistas a que até aqui só os árabes da Argélia, os "coolies" da Índia e os negros da África estavam subordinados.
>
> E aí está a grande censura que dirijo ao pseudo humanismo: o ter, por tempo excessivo, apoucado os direitos do homem, o ter tido e ainda ter deles uma concepção estreita e parcelar, parcial e facciosa e, bem feita as contas, sordidamente racista. (CÉSAIRE, 1978, p. 18)

Tendo demonstrado a importância da eugenia no pensamento do escolanovista passemos à análise de seu eurocentrismo.

3.2.1. O eurocentrismo de Fernando de Azevedo

O pensador mineiro teve uma formação rigorosa no humanismo[176] europeu. Assim, apoiando-se no sociólogo Marcel Mauss (1872-1950), sustentava que a cultura era um elemento fundamental na constituição do ser humano: "o homem não é concebível sem sua cultura ou não é um homem" (AZEVEDO, 1964, p. 32). Partilhamos desta tese do sociólogo, embora, como veremos, não partilhemos a mesma concepção de cultura. O seu humanismo está intimamente ligado ao conceito de cultura, definido pelo educador como: "esse estado moral, intelectual e artístico 'em que os homens souberam elevar-se acima das considerações de utilidade social compreendendo o estudo desinteressado das ciências e das

---

[175] Sobre este tema Mills escreve: *Pode se dizer, então, que, como regra geral, os equívocos, deturpações, evasões e autoengano praticados pelos brancos em matérias relacionadas à raça estão entre os fenômenos mentais mais difundidos nos últimos quinhentos anos, uma economia cognitiva e moral exigida psicologicamente para conquista, colonização e escravidão* (MILLS, 1997, p.19).

[176] Assim como Rui Barbosa. Azevedo tinha o pensador baiano como uma grande referência e demonstrou isso na conferência *Rui e o Humanismo* proferida por ocasião do centenário de seu nascimento.

artes'"[177] (AZEVEDO, 1964, p. 37) e ao conceito de civilização que ele definia: "por tudo que, na ordem material, no desenvolvimento dos costumes e na organização social tem por efeito tornar os povos mais humanos nas suas instituições e na mentalidade, consideradas em relação a essas instituições." AZEVEDO, 1964, p. 38).

Na introdução de *A cultura brasileira*, Fernando de Azevedo discutiu as relações entre estes dois conceitos, que sustentava ser complexa, e o humanismo. Escreveu o reformador:

> Se, porém, nesse sentido abstrato, digamos intelectualista, se pode dizer que não há senão uma cultura humana válida para todas as sociedades que atingiram um certo grau de desenvolvimento, a cultura, ainda neste sentido restrito, está sempre ligada às tradições nacionais e tende a tomar aspectos e formas diversas ao passar por meios diferentes. Ela será mesmo tanto mais autêntica e original quanto mais rica e substanciosa for a seiva que subir de suas raízes mergulhadas no humos nacional, mas não poderá desabrochar, como uma verdadeira flor de civilização, senão se abrir, na plenitude de sua força para todos os tempos e para todos os povos. Essa "aliança da cultura e da civilização, batizada entre os povos latinos como o nome de humanismo", é que dá à palavra cultura [...] "o sentido mais completo, mais humano, mais fecundo" (AZEVEDO, 1964, p.35).

Podemos verificar que para o educador, a civilização tende à universalidade, pois a cultura para desabrochar como uma flor de civilização deve estar aberta a todos os povos em todos os tempos, visto que a cultura sempre está ligada às tradições nacionais, que neste sentido, são particulares. De acordo com esta concepção, a civilização seria "aplicável" a todos os povos desde que as sociedades tenham atingido certo grau de desenvolvimento. Citando a explicação de Émile Durkheim (1858-1917) sobre os fatos da civilização, para se referir à civilização mediterrânea, que é caracterizada como uma espécie de meio moral onde é imersa um conjunto de nações que são expressões particulares desta, Azevedo, em sua investigação sobre a cultura brasileira, entendia ser essencial ligá-la à civilização ibérica e à civilização ocidental, que seriam a sua fonte fundamental (AZEVEDO, 1964, p. 43).

Para esta investigação – que objetivava relacionar a história cultural brasileira à evolução das correntes religiosas, políticas e filosóficas do Ocidente – era necessário analisar, o país, a raça, as formas de estrutura social econômica e política para identificar os fatos sociais mais aptos – estes se encontram nas belas

[177] O autor toma as duas definições do pensador alemão G. Humboldt (1767-1835).

artes, nos ideais literários e nos conhecimentos científicos – para a internacionalização (p. 43).

Vimos, na seção anterior, o desfecho desta investigação. O sociólogo educador terminou sua pesquisa com as seguintes palavras: “o homem branco não só terá no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa, – cidadela da raça branca –, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental [...].” Pelo modo como o autor conduziu suas reflexões, segue-se que Azevedo não achou necessário investigar as civilizações africanas e indígenas. Este corolário decorre, em primeiro lugar, do fato dele ter deixado claro que a fonte fundamental da cultura brasileira é o ocidente. Segundo porque no final de suas pesquisas considerava que índios e negros iriam *desaparecer* e o branco poderia desenvolver uma cultura nos trópicos que será recolhida à velha Europa. Azevedo até fez galhofa de tão trágica situação, visto que, citando Afrânio Peixoto, afirmou jocosamente: “as raças negra e índia estão desaparecendo, absorvidas pelo branco, ou, para empregar a expressão pitoresca de Afrânio Peixoto ‘há crescente albumina branca para refinar o mascavo nacional’” (AZEVEDO, 1964, p. 76). Terceiro por que o seu conhecimento eurocêntrico[178] sobre as culturas africanas lhe oferecia o argumento para a rejeição destas: elas não atingiram o grau de desenvolvimento necessário para se tornar uma fonte fundamental da cultura brasileira.

Isso é muito grave para os afro-brasileiros, pois a concepção de educação do pensador mineiro – que foi transportada para as políticas educacionais do Estado – é seriamente afetada por seu entendimento de civilização e cultura, pois para ele: “se se considerar, de fato, que a educação consiste, em sua essência, na transmissão de uma civilização, numa pressão exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens [...].” (AZEVEDO, 1964, p. 45). Compartilhamos da

[178] Seguindo a tradição eurocêntrica, Azevedo nunca esteve no continente africano, ou estudou suas civilizações a partir dos seus produtores. Ele baseou suas informações sobre o continente principalmente nos trabalhos de Gilberto Freyre e Nina Rodrigues. Em suas palavras: “*Nina Rodrigues como Gilberto Freyre, ao se ocuparem do tráfico africano já demonstraram a variedade de “nações” e de áreas de cultura de que foram transportados os escravos negros, que vão desde os* ***elementos colhidos*** *nas tribos mais selvagens dos cafres até os negros sudaneses, de cultura adiantada, predominantes na formação baiana.* ***Estes, africanos brasileiros, negros autênticos como os hotentotes e os bosquímanos, os fulás ou chamados “negros de raça branca”*** *ou mestiços como os escravos provenientes da Senegâmbia e dá Guiné Portuguesa, “considerados, por alguns, superiores aos demais do ponto de vista antropológico”, concentravam-se em regiões diversas do país, mas, em proporções já impossíveis de determinar pela ausência ou extinção de documentos e estatísticas aduaneiras de entrada de escravos.”* (p.70). Os destaques são nossos.

definição de educação do reformador. Entretanto, como estamos argumentando desde o primeiro capítulo, o modo como a cultura ocidental é compreendida e ensinada aos afro-brasileiros implica em fazê-los aprender a rejeitar as tradições africanas. Desse modo, para os afro-brasileiros a transmissão das tradições africanas e afro-brasileiras é fundamental. Caso contrário, pereceremos, pois como já vimos, e reforçaremos adiante, o Ocidente se apresenta como uma civilização superior às demais, tendo sido criada sem a contribuição de africanos e asiáticos e, pior, considera as tradições africanas primitivas e inferiores. Nisto consiste o cerne de nossa objeção à concepção de Azevedo. Seguindo a lógica eurocêntrica, o sociólogo tomou a particularidade europeia como **universal,** e considerava que os afro-brasileiros deviam ser educados de acordo com esta tradição. Além de embranquecimento físico, o autor sustentava, também, o embranquecimento cultural, ou para usar a expressão consagrada por Carter Godwin Woodson (1875-1950), no título de sua obra clássica *The Miseducation of Negro – A Deseducação do Negro.* No primeiro, capitulo intitulado *O Centro do Problema*, podemos ler:

> Os Negros "educados" têm uma atitude de desprezo em relação ao seu próprio povo por que em suas escolas, bem como nas escolas mistas, Negros são ensinados a admirar os hebreus, os gregos, os latinos, os teutões e desdenhar dos africanos. Das centenas de escolas secundárias Negras examinadas recentemente por um especialista no Comitê de Educação dos Estados Unidos somente dezoito oferecem curso sobre a história do Negro, e na maioria dos colégios e universidades Negras onde o Negro é lembrado, a raça é estudada somente como um problema ou descartada sem grandes consequências. Por exemplo, um funcionário de uma universidade Negra, pensando que um curso adicional sobre o Negro deveria ser dado, chamou um doutor em filosofia Negro da faculdade para oferecer este curso. Ele prontamente informou que não sabia nada sobre o Negro. Ele não foi para escola perder seu tempo com isso. Ele foi para ser educado em um sistema que desdenha do Negro como uma não entidade (WOODSON, 2010, p.18).

É assustador que as palavras de Woodson pareçam atuais[179], visto que a primeira edição desta obra foi publicada em 1933. Para dar sequência e reforçar a análise aqui desenvolvida recorremos ao texto de Fernando de Azevedo, *A Civilização ocidental, suas origens e difusão*:

[179] Charles Mills em sua obra *O Contrato Racial*, publicada originalmente em 1997, faz a seguinte afirmação: "*A Filosofia tem permanecido, notavelmente, intocável pelos debates sobre o multiculturalismo, reforma do cânon, e diversidade étnica que contestam a academia; demográfica e conceitualmente, é uma das áreas mais "brancas" das Humanidades*." (p. 2). As aspas são do original.

> Se ainda, como é certo, nos movemos dentro dos quadros da civilização ocidental, a análise, embora sumária, de suas origens e de tudo que significa, da direção em que caminhou, e de seu próprio destino, interessa de modo particular aos educadores, aos que pretendem formar e orientar a mocidade em seus respectivos países. Pois a educação e a cultura se inspiram, transmitem-se, desenvolvem-se e se renovam, não somente dentro das condições e segundo as exigências das sociedades situadas no tempo e no espaço, senão também conforme as tradições e os ideais remanescentes da forma ou tipo de civilização em que elas se enquadram.
>
> Ora, por civilização ocidental se entende a civilização que, formando-se por um longo processo histórico, se dirigiu do leste para o oeste do Oriente para o Ocidente, que é a sua marcha característica e constante, decorrente de sua elaboração, de sua tomada de consciência e desenvolvimento (AZEVEDO, 1967, p. 277).

A argumentação do autor é clara. Se o Brasil é parte do ocidente e a educação e cultura estão relacionadas, já que educar significa transmitir a cultura é fundamental conhecer as origens desta civilização para que os professores façam o seu trabalho da melhor forma possível. Ecoando Hegel, Azevedo reproduziu a tese de que a civilização se move do Oriente para Ocidente e coloca esta última em um patamar superior, pois teria tomado consciência do seu desenvolvimento. O Ocidente é superior, porque é consciente si, é racional, ao contrário do que ocorre com os outros povos. Esta é argumentação que está na origem da tese do milagre grego. Também podemos vê-la reproduzida na conferência, *O Nacionalismo e universalismo na cultura*, proferida em 1945 no Ministério das Relações Exteriores:

> Não foi em Atenas e em Roma, – para lembrar somente duas cidades antigas –, nestes Estados–Cidades, que a cultura atingiu o mais alto grau, alargando-se para esse sentido humano da vida que impelia Sócrates a considerar-se "cidadão do mundo" e dilatava, até a visão de uma sociedade universal, o pensamento de Cícero, sem perder, mas antes acusando os caracteres peculiares aos dois povos? Certamente, ao culto do pensamento puro, ao sentido da beleza, a ordem, à proporção e à medida, à justeza e flexibilidade da forma adaptada exatamente ao que ela quer exprimir, ao espírito de finura e ao gosto da precisão, - uma "invenção" dos gregos, como mostrou Bergson, e que sem eles nunca talvez teriam aparecido ao mundo [...] (AZEVEDO, 1967, p.212-213).

Aqui, novamente, estão explícitos os motivos pelos quais Machado de Assis era considerado grego e branco. Também é possível compreender porque o médico, e um dos pais da psiquiatria no Brasil, o afro-brasileiro Juliano Moreira (1873-1932) – educado[180] nos moldes eurocêntricos – saudou a criação da sociedade eugênica

---

[180] Na página 165 de *A Hora da Eugenia*, Stepan escreve: "*Porém, a ausência de uma segregação legal baseada em raça, ao estilo americano (não devemos esquecer que a elite branca podia controlar a mobilidade social mediante mecanismos informais como as políticas clientelistas), permitia aos brasileiros afirmar que seu caráter nacional baseava-se no "homem cordial" – o homem terno, voltado para seu interior, à vontade consigo mesmo e com os outros e avesso à intolerância racial. A classe média expandia-se e incorporava mestiços* ***educados****, como o escritor Machado de Assis e o*

(STEPAN, 2005, p. 56). Lembremos de Nina Rodrigues e Edison Carneiro. Eis o embraquecimento cultural e a deseducação do negro, de que falamos. Não bastou ao pensador mineiro afirmar que a beleza, a ordem, a medida, a justeza, o gosto da precisão é uma invenção dos gregos. Era preciso deixar claro que, sem os gregos, essas qualidades civilizacionais talvez nunca viessem ao mundo. Se ainda resta dúvida que a universalização da cultura ocidental é extremamente prejudicial aos afro-brasileiros, vejamos como o próprio Fernando de Azevedo trata a possibilidade da capoeira ser considerada uma luta nacional:

> Mas, em primeiro lugar, a capoeiragem nunca foi propriamente uma luta nacional: não passou, a não ser em certa época, das rodas de mestiços e africanos, entre os quais teve a sua origem e os seus melhores dias de glória. Demos, porém, que o tivesse sido. Não deveria continuar a sê-lo. A capoeiragem é um violento exercício de agilidade equilíbrio e força. Ela cria, como, aliás, todos os esportes, um tipo particular inconfundível de ginasta. É "o Manduca da Praia[181]", reforçado e gibento, de andar oscilante que, lá se vê, estaria longe de evocar o Auriga de Delfos, e só poderia agradar a quem desconhece a força orgânica, as linhas estéticas, "o valor social" do tipo escapulovertebral e sacro-abdominal, que constitui o cânone da beleza e da força sueca". E conquanto se pudesse admiti-la como o melhor instrumento de defesa pessoal, sobre não ser feita de elegância como o boxe francês e ser, ao contrário *o mais deselegante*[182] *gênero de luta*, não tem a dinâmica precisa e equilibrada do jiu-jitsu, em que os japoneses encontraram a maravilhosa arte de dominar o adversário, inflingindo-lhe uma dor de intensidade excessiva, por meio de desdobramento de força mínima Se a mim, pois que não a outros, coubesse em sorte de traçar um plano brasileiro de educação física, havia de refugar das escolas a capoeiragem, mantendo-a e desenvolvendo-a na força pública entre os esportes de combate, ao lado do boxe, do jiu-jitsu, da luta romana, e da esgrima de sabre, de florete, de espada e baioneta. (AZEVEDO, 1960, p. 289- 290).

A primeira frase de Azevedo pretendia contestar Melo Morais Filho que na conclusão do texto *Capoeiragem e Capoeiras Célebres* contido em sua obra *Festas e Tradições Populares do Brasil* afirmou: "a capoeiragem, como arte, como instrumento de defesa, é a luta própria do Brasil" (MORAIS FILHO, 2002, p. 333). Qual o suporte o educador ofereceu para sua tese? Dizer que as rodas de capoeiras eram praticadas apenas por mestiços e africanos. Aqui o eurocentrismo do autor começa a aflorar, pois separa, sem nenhum constrangimento, os mestiços e africanos – que, é bom lembrar, constituíam e constituem, a maioria da população –

---

cientista Juliano Moreira, diretor do hospital Nacional dos Alienados e presidente honorário da Liga Brasileira de Higiene Mental, onde frequentemente se discutia a eugenia. Por volta da década de 1920, a classe educada estava cada vez mais "assimilacionista" no discurso público, ainda que privadamente e em suas relações sociais fosse racista e discriminadora." As aspas são do original. Os destaques são nossos.

[181] Importante capoeirista que viveu no Rio de Janeiro no século 19.

[182] Os itálicos são do original.

da nação brasileira. Porém, ainda que a capoeira tivesse sido uma luta nacional, Azevedo afirmava que não deveria continuar a ser. E por que? Porque além de um exercício violento, forma um tipo ginasta que não se coaduna com os modelos gregos, simbolizado em seu texto pelo Auriga de Delfos! Continuando o círculo vicioso e desdenhando de Morais Filho sustentava, obviamente sem evidências, que valorizar o corpo dos capoeiras somente é possível para aqueles que desconhecem as forças orgânicas, as linhas estéticas que são constituintes da beleza e força sueca! Não é um argumento fantástico? Como se não bastasse este amontoado de afirmações gratuitas continuou sua carga desmerecendo a capoeira perante as outras lutas e sentenciou que se fosse responsável pela educação física do país ela não faria parte do currículo escolar. Não podemos deixar de observar que a sugestão de Morais Filho, feita em uma obra que não tratava de questões educacionais, provocou esta virulenta reação no pensador mineiro. A mera possibilidade de considerar uma das tradições africanas como parte da nacionalidade brasileira, possiblidade que ele mesmo diz ter considerado devido ao fato do *sopro renovador da civilização moderna* acabar com as poucas tradições do país (AZEVEDO, 1960, p. 289), fez com que o autor escrevesse tão desdenhosas palavras sobre o patrimônio cultural de um povo. Talvez essa reação também se explique porque Melo Morais Filho, entre outras coisas, sustentou: “o jogo nacional da capoeiragem é apenas visto pelo que tem de mau e bárbaro, como se fosse pior e menos bárbaro do que as lutas da mesma natureza usadas por outros povos” (MORAIS FILHO, 2002, p. 331).

Como Azevedo pensava a cultura e a educação de modo eurocêntrico, pode tranquilamente afirmar que educação física surgiu no Egito e rejeitar a capoeira como um exercício físico importante de ser ensinado nas escolas:

> A cultura física, com esta primeira feição de arte, em que atingiu a maior perfeição nos exercícios viris da antiga efebia, embora sem o espírito artístico e criador da educação grega, remontaria ao Egito, no entender de historiadores, escudados no testemunho da pintura antiga existente em Beny-Has ou na Hetanomide, em que os exercícios de luta, reproduzidos com a firmeza características de todas as produções da arte egípcia, não deixam pairar dúvida sobre o gênero de combate que o quadro representa (AZEVEDO, 1960, p.33).

Seguiremos nossa análise afrocentrada dos pensadores da educação brasileira investigando o projeto educacional da terceira pessoa da trindade cardinalícia do movimento brasileiro da Escola Nova (SAVIANI, 2010, p. 207).

3.3. Anísio Teixeira: educador eugenista ou democrata?

Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) nasceu em Caetité na Bahia e foi um dos grandes intelectuais da educação brasileira no século XX. Junto com Paschoal Lemme (1904-1997), Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, foi um dos principais representantes do escolanovismo. Ao longo de sua carreira intelectual e política, ocupou cargos na administração pública estadual e federal. Diferentemente de Fernando de Azevedo, e dos demais defensores da eugenia, não escreveu texto sobre o assunto[183] – seja para repudiar seja para defender – e nem pertenceu a qualquer das instituições criadas no período para promover a pretensa ciência. Este silêncio de Teixeira é intrigante, pois, em primeiro lugar, a tradição educacional do país retrata o pensador como um dos defensores da democracia e da democratização e universalização do ensino público.[184] Sobre o conceito de democracia do filósofo da educação o professor Pedro Angelo Pagni, em sua obra publicada 2008, escreve: "Anísio Teixeira pressupõe a democracia como condição para a livre comunicação entre os homens e para essa filosofia da educação, entendendo-a em pelo menos dois sentidos: como forma de vida social e como modo ético de vida pessoal". (PAGNI, 2008, p. 70). Segundo, sabemos que o contexto histórico social em que Teixeira produziu sua extensa obra é marcado pelo eurocentrismo, racismo, eugenia, higienismo e ideologia do embranquecimento da população brasileira. Dada a sua concepção de democracia será que podemos inferir que Anísio Teixeira foi um crítico das políticas eugênicas? Vejamos suas palavras:

> A sociedade democrática é uma sociedade de pares, em que os indivíduos, a despeito de diferenças individuais de talento, aptidão, ocupação, dinheiro, raça, religião e, mesmo, posição social, se encontrem associados, como seres humanos fundamentalmente iguais, independentes, mas solidários (TEIXEIRA, 1977, p. 219).

---

[183] Em nossas pesquisas não encontramos texto de Anísio Teixeira sobre a eugenia nem artigos, dissertações ou teses que tratassem das relações entre eugenia e a educação – fazendo referência a textos de Teixeira – na obra do filósofo da educação.

[184] Ver, por exemplo, o livro *Anísio Teixeira*, escrito por Clarice Nunes, da Coleção Educadores organizado pelo Ministério da Educação publicado em 2010 disponível no portal domínio público: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf Acesso em 03 set. 2015.

Antes de respondermos a esta questão vale destacar que Pagni não esclarece de que forma é possível conciliar o ideal democrático do educador com a política de branqueamento e com as políticas higienistas em voga no período. Aliás, este contexto está completamente ausente de sua obra.

Jerry Dávila, de certo modo, responde ao problema que apresentamos. Ao analisar a reforma educacional das escolas do Rio de Janeiro – comandada por Teixeira entre 1931 e 1935 – escreve: "Teixeira reuniu os paradigmas do nacionalismo eugênico, da análise estatística, da profissionalização e do racionalismo científico para criar uma fórmula e dirigir um programa de educação elementar no Rio de Janeiro" (DÁVILA, 2006, p. 199). Dávila argumenta que olhar para a reforma conduzida por Teixeira é compreender o momento em que a educação pública nacional se formou com base em paradigmas raciais, nacionalistas e científicos (DÁVILA, 2006, p. 200).

Embora Dávila ofereça um bom suporte para suas afirmações, a análise do historiador não nos esclarece se a posição do reformador baiano a respeito da eugenia permaneceu inalterada. Ademais, o silêncio de Teixeira sobre o debate das relações entre eugenia e educação é, no mínimo, curioso. Tentaremos quebrar este silêncio, sobre tão importante tema, a partir – principalmente – das correspondências que Teixeira trocou com dois importantes expoentes do movimento eugênico: Fernando de Azevedo e Monteiro Lobato.

Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Monteiro Lobato foram grandes amigos. Aliás, foi Lobato que apresentou – por meio de uma carta – Teixeira a Azevedo:

> Fernando. Ao receberes esta para! Bota pra fora qualquer senador que esteja aporrinhando. Solta o pessoal da sala e atende ao apresentado, pois ele é o nosso grande Anísio Teixeira, a inteligência mais brilhante e o melhor coração que já encontrei nesses últimos anos da minha vida. O Anísio viu, sentiu e compreendeu a América ele te dirá o que realmente significa esse fenômeno no mundo. Ouve-o, adora-o como todos que o conhecemos o adoramos e torna-te amigo dele como nos tornamos eu e você. Bem sabe que há uma certa irmandade do mundo, em que os irmãos, quando se encontram, reconhecem-se. Adeus. Estou escrevendo a galope, a bordo do navio que vai levando uma grande coisa para o Brasil: o Anísio lapidado pela América. Lobato (VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 7-8).

A recomendação surtiu efeito. Os renovadores tornaram-se grandes amigos. Trocaram correspondências por mais de quarenta anos.[185] Vimos na missiva o

[185] A obra organizada por Diana Gonçalves Vidal *Na Batalha da Educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)* registra 125 cartas neste período.

entusiasmo demonstrado por Lobato pelo pensador baiano. A recíproca era verdadeira. Teixeira e o escritor infantil trocaram correspondência por quase vinte anos até a morte do literato.[186] O livro *Educação no Brasil* foi dedicado ao pensador paulista e nele podemos ler: “Monteiro Lobato pertencia a essa rara família de profetas e poetas, que condensam, de súbito, para um momento e um povo, a sua própria essência espiritual” (TEIXEIRA, 1976, p.9). Sabendo que esta caracterização poderia parecer exagerada devido a perda do grande amigo Teixeira continuou: “(...) não pareça isto exagero da minha emoção ou de minha saudade. A menor reflexão sobre o fenômeno Lobato em nosso país confirma a minha tese de que perdemos, anteontem, a mais densa vigorosa encarnação do espírito brasileiro, em nosso tempo.” (TEIXEIRA, 1976, p. 9).

Que espírito de brasileiro Lobato encarnava? Do brasileiro branco e ocidental? No que diz respeito ao problema aqui tratado de que maneira o literato se posiciona sobre a eugenia e o branqueamento? Para começar a responder a estas indagações vejamos um trecho da carta de Lobato, escrita em 1928, para o médico Arthur Neiva[187] (1880-1943):

> Diversos amigos me dizem: Por que não escreve suas impressões? E eu respondo: Porque é inútil e seria cair no ridículo. Escrever é aparecer no tablado de um circo muito mambembe, chamado imprensa, e exibir-se diante de uma assistência de moleques feeble-minded e despidos da menor noção de seriedade. Mulatada, em suma. País de mestiços onde o branco não tem força para organizar uma Kux Klan é país perdido para altos destinos. André Siegfried resume numa frase as duas atitudes. "Nós defendemos o front da raça branca - diz o sul - e é graças a nós que os Estados Unidos não se tornaram um segundo Brasil". Um dia se fará justiça ao Klux Klan; tivéssemos aí uma defesa dessa ordem, que mantém o negro no seu lugar, e estaríamos hoje livres da peste da imprensa carioca - mulatinho fazendo o jogo do galego, e sempre demolidor porque a mestiçagem do negro destrói a capacidade construtiva (LOBATO apud BRAVO, 2011, p. 26).

Devemos inferir que o defensor da Klan representa o melhor do espírito brasileiro para o educador democrata? Ou seria ele um modelo ético de vida pessoal? Neiva era um amigo comum dos intelectuais (VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 62). Tanto que em uma carta a Lobato, Anísio escreveu: “se a ciência e a personalidade do Dr. Neiva

---

[186] A obra organizada por Aurélio Vianna e Priscila Fraiz *Conversa Entre Amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato* registra 39 cartas neste período.

[187] Arhtur Neiva participou da bancada eugenista na Assembleia Nacional Constituinte de 1933. Ver Aguilar Filho, 2011, p. 117.

não salvarem aquela terra[188], estará demonstrada a minha tese da impossibilidade de progresso, por esses 50 anos, daqueles antigos domínios de Tomé de Souza" (VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 61). Neiva foi interventor na Bahia em 1931. Como será que o médico poderia fazer progredir o estado em que a maioria dos habitantes são afro-brasileiros? Creio que já sabemos a resposta. Em diversas cartas à Teixeira, Lobato chamava a Bahia de "mulata velha"[189] (VIANNA; FRAIZ, 1986, p. 34, 37 e 52) e o escritor infantil descreve, em outra carta endereçada à Neiva, porém em 1935, o povo baiano da seguinte forma: "Mas que feio material humano formiga entre tanta pedra velha! A massa popular é positivamente um resíduo, um detrito biológico. Já a elite que brota como flor deste esterco tem todas as finuras das raças bem amadurecidas" (LOBATO apud BRAVO, 2011, p. 30). Um democrata baiano não combateria um posicionamento tão violento? A resposta seria afirmativa se Teixeira não exaltasse como uma virtude e originalidade brasileira a ideologia da democracia racial que sustenta que no Brasil as relações entre as raças sempre foram harmônicas (TEIXEIRA, 1976, p. 321).

Já sabemos que Monteiro Lobato era defensor da eugenia. Em sua obra *O Choque das Raças*[190] defendia que os brancos americanos exterminassem os afro-americanos por meio de processos eugênicos. Na obra *A Barca de Gleyre*[191] que contém as correspondências – trocadas durante quarenta anos – entre ele e o escritor Godofredo Rangel (1884-1951) podemos ler:

> Sabe o que ando gestando? Uma ideia mãe! Um romance americano, isto é, editável nos Estados Unidos. Já comecei e caminha depressa. Meio à Wells, com visão do futuro. O *clou* será o choque da raça negra com a branca, quando a primeira, cujo índice de proliferação é maior, alcançar a branca e bate-la nas urnas, elegendo um presidente preto! Acontecem coisas tremendas, mas vence por fim a inteligência do branco. Conseguem

---

[188] O filósofo da educação refere-se à Bahia. Pela linguagem utilizada parece que a Bahia não é a terra natal de Teixeira.

[189] Na carta escrita em abril de 1930 Lobato escreveu: *professor de filosofia da educação da Escola Normal... Que castigo! Pegar dum Anísio, pô-lo no ambiente da Columbia um ano e depois, professor de filosofia da educação da mulata velha...* (p.52).

[190] Em carta a Renato Kehl, Lobato escreveu: *Renato, tu és o pai da eugenia no Brasil e a ti devia eu dedicar meu Choque, grito de guerra pró-eugenia. Vejo que errei não te pondo lá no frontispício, mas perdoai a este estropeado amigo. (…) Precisamos lançar, vulgarizar estas ideias. A humanidade precisa de uma coisa só: poda. É como a vinha. Lobato*. Ver Diwan, 2007, p.106.

[191] Sobre *A Barca de Gleyre* Anísio Teixeira escreveu: "*no último período, porém, da grande frustração nacional que foi a revolução de 30, nem sua literatura infantil conseguia vencer-lhe a amargura cívica. Publica, então, seu maior livro, um dos clássicos da literatura brasileira e quiçá continental, o menos intencional dos livros, a sua correspondência de 40 anos com Godofredo Rangel, o mais íntimo de seus amigos. Como os demais e ainda mais flagrantemente, marca este livro a espontaneidade e gratuidade de toda verdadeira obra de arte*." (TEIXEIRA, 1976, p.12).

> por meio dos raios N, inventados pelo professor Brown, esterilizar os negros sem que eles se deem pela coisa. (LOBATO, 1944, p. 467).

Lobato, na carta de apresentação de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo, dizia entusiasticamente, que aquele compreendia os Estados Unidos. Parece que o pensador paulista não compreendeu, pois seu romance não foi o sucesso que ele esperava:

> Meu romance não encontra editor [...]. Acham-no ofensivo à dignidade americana, visto admitir que depois de tantos séculos de progresso moral possa este povo, coletivamente, **cometer o belo crime que sugeri**[192]. Errei vindo para cá tão tarde. Devia ter vindo no tempo em que **eles linchavam os negros.** (LOBATO, 1944, p. 476).

Vejam bem! O país considerado racista pela intelectualidade brasileira, que, segundo esta, promovia uma solução menos humana para o "problema negro", país no qual os afro-americanos consolidaram seu direito ao voto apenas em 1965, rejeitou o romance de Lobato. É este o modelo de brasileiro de Anísio Teixeira? A educação que o democrata defendia visava formar este tipo de cidadão? Cidadão com um padrão moral que ensina – e se vangloria – a cometer o crime perfeito, ou melhor, genocídio, contra todo um povo? O curioso é que o filósofo da educação achava perigosa para a humanidade a política de Hitler. Em carta a Fernando de Azevedo, em dezembro de 1970, refletindo sobre a corrida armamentista escreveu:

> Os poderosos de hoje estão convencidos que estamos na luta final da civilização entre comunistas e capitalistas, luta pela qual admitem que a destruição de toda a espécie é aceitável, desde que possam sobreviver um homem e uma mulher e estes sejam americanos. Isso não é fantasia, mas objeto de cálculos rigorosos e complexos, elaborados pelo Pentágono, o atual centro do poder no mundo, perante o qual as loucuras de Hitler parecem turbulências de crianças. (VIDAL, 2000, p.148).

Sábias palavras de Césaire! Quer dizer que eram loucuras as políticas de Hitler? E o que dizer das políticas – encampadas pelo humanista, como mostra Dávila – defendidas por Monteiro Lobato e Fernando de Azevedo? Estas os transformavam em grandes brasileiros? Começamos a entender melhor o silêncio de Teixeira. Ademais, Charles Mills já nos mostrou como funciona a epistemologia europeia em questões relacionadas à raça. Vale ressaltar que o pensador baiano considerava o livro *A cultura brasileira* como uma obra de referência no entendimento do Brasil: "que prazer me deu saber que "A Cultura Brasileira" foi traduzida para o inglês. É

[192] Os destaques são nossos.

livro para ser o volume de uma enciclopédia brasileira. Não sei de melhor obra de referência sobre o nosso país" (VIDAL, 2000, p. 64). Não caberia ao democrata fazer algumas ressalvas ao amigo sobre sua defesa da política de branqueamento? Que diferença há entre o processo de extermínio comandado por Hitler e aquele praticado pelo Estado brasileiro? A quantidade de pessoas? Basta relermos as palavras de Frantz Fanon e Aimé Césaire para sabermos a resposta.

Antes de entramos na análise do eurocentrismo no pensamento educacional de Anísio Teixeira abriremos um parêntese para tratar da controvérsia[193] envolvendo as obras de infantis – mais especificamente *Caçadas de Pedrinho* – de Monteiro Lobato. Em 2010, Antonio Gomes da Costa Neto, Técnico em Gestão Educacional da Secretaria do Estado de Educação do Distrito Federal protocolou uma denúncia no Conselho Nacional de Educação a respeito da obra *Caçadas de Pedrinho*. O autor da denúncia sustenta que a obra viola as normas do Programa Nacional Biblioteca da Escola, do Ministério da Educação que veda a compra de livros que não se enquadrem nos seguintes critérios: "a ausência de preconceitos, estereótipos ou doutrinações"[194]. Em *Caçadas de Pedrinho* podemos ler trechos como: "[...] Tia Nastácia, esquecida dos seus numerosos reumatismos, trepou na árvore que nem uma **macaca de carvão** [...]"[195] (LOBATO, 2009, p. 39), ou (ao falar de um possível ataque por parte de onças) "Não vai escapar ninguém - nem Tia Nastácia, que tem **carne preta**" (LOBATO, 2009, p. 26), ou "E aves, desde o **negro urubu fedorento** até essa joia de asas que se chama beija-flor" (LOBATO, 2009, p. 22).

Em uma sociedade de fato comprometida com o combate ao racismo na educação, deveria causar indignação o fato de o Estado empregar dinheiro público – que inclui, obviamente, o dinheiro dos afro-brasileiros – para insultar as crianças negras. Ademais devemos ter em mente que o pensador paulista em carta a Renato Kehl em setembro de 1930 confessou que a literatura "**é um processo indireto de fazer eugenia, e os processos indiretos, no Brasil, 'work' muito mais eficientemente**" (DIWAN, 2007, p. 111).[196] Assim, Lobato conscientemente utilizava

---

[193] Para compreender a controvérsia recomendamos o Dossiê Monteiro Lobato disponível em: http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/dossie-monteiro-lobato/ Acesso em 01 out. 2015.

[194] Ver o Parecer CNE/CEB Nº: 15/2010 disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=15074. Acesso em 01 out. 2015.

[195] As ênfases são nossas.

[196] As ênfases são nossas.

em seus livros infantis[197] as expressões acima, e inúmeras outras, que até hoje são usadas como insulto aos afro-brasileiros, para difundir indiretamente seus ideais eugênicos.[198]

O Conselho acatou a denúncia e emitiu o Parecer CNE/CEB Nº: 15/2010. Este Parecer – que tinha força de lei - recomendava que a obra não fosse adquirida pelo Programa. No entanto, caso o Estado, contra as normas do Programa Nacional, as leis 10.639/03 e 11.645/08 e a Constituição do país, quisesse adquirir a obra, afinal é de Monteiro Lobato, o Parecer recomendava que os professores fossem preparados para o uso do material bem como obrigava o MEC a exigir que as editoras responsáveis pelas obras – com conteúdo racista pertencentes ao Programa – colocassem uma nota explicativa e de esclarecimentos ao leitor sobre os estudos atuais e críticos que discutam a presença de estereótipos raciais na literatura. O Parecer, que protegia as crianças afro-brasileiras foi aprovado por unanimidade. Foi o bastante para uma gritaria geral na academia, nos meios de comunicação e até no MEC. O Parecer foi acusado de censurar as obras de Monteiro Lobato[199] e o Ministério da Educação, a época comandado por Fernando

---

[197] Em *Geografia de Dona Benta* podemos verificar a técnica de Lobato na seguinte argumentação da singela vovó: *pegar negros na África para exportá-los para a América tornou-se o grande negócio dos tempos. Fácil compreender isso. Se é negócio criar gado, formar pastos onde o gado paste, construir cercas, dar-lhe sal, trata-lo, esperar que cresça e engorde, se com toda essa trabalheira e demora é bom negócio criar gado, imaginem que mina de ouro não era pegar a laço um* ***gado humano solto na África****, sem ter nenhum desses trabalhos preliminares!*
[...] Por muito tempo esses três povos – portugueses, ingleses e holandeses – brigaram pelo monopólio da exportação do ***"marfim preto"*** (p.135). As aspas são do original. Os destaques são nossos.

[198] Vejamos as palavras do democrata sobre a literatura de Lobato: "*colonizar o Brasil não com italianos, mas com brasileiros. Reponta-lhe a necessidade de redimir o brasileiro. Algo de falso havia naquela riqueza do café. E toca trazer os brasileiros para substituir os italianos, dando-lhes as mesmas condições feitas para o colono estrangeiro. O desastre completo traduz-se no Jeca Tatu, primeiro mergulho profundo na realidade nacional. Juntamente com o país, Lobato começa a viver o grande período de introspecção que iniciamos com essa "charge" genial e continuamos, ainda hoje, buscando compreender e resolver o enigma brasileiro. Involuntariamente, Lobato se faz o primeiro sociólogo brasileiro. E, já agora tocado pelo demônio desse enigma, vende a fazenda e transporta-se para a cidade.* ***A literatura o leva para aí, mas não é a literatura que o atrai. A literatura é o pretexto.*** *O problema brasileiro começa a brotar dentro dele. Funda uma empresa tipográfica e uma editora e, a falta de outra coisa, edita-se a si mesmo. Mas inconscientemente, o que o move é a industrialização do Brasil e a sua necessidade de educação. Fracassa na primeira, mas o propósito educacional se afirma. E surgem as primeiras obras de educação infantil."* (TEIXEIRA, 1976, p. 11). Os destaques são nossos.

[199] Ziraldo, em 2011, para ridicularizar os "censores" desenhou Lobato abraçado a uma afro-brasileira para o bloco carnavalesco carioca *Que Merda é Essa?* Ver por exemplo a entrevista do biógrafo de Lobato Vladimir Sacchetta disponível em: http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI5122198-EI6581,00-Biografo+Defesa+da+KuKluxKlan+nao+tira+grandeza+de+Lobato.html acesso em 06 out.2015. O título da entrevista escolhido pela jornalista – *Defesa da Ku Klux Klan não tira a grandeza de Lobato* – a partir desta afirmação do autor deixa explícito o lugar de onde fala o biógrafo. Que ele

Haddad, pressionou o Conselho para rever o Parecer, pois, afinal de contas, não precisamos exagerar no combate ao racismo na educação infantil e fundamental. Aliás, Monteiro Lobato não era racista. Ou melhor, ainda, era produto do seu tempo, dizem aqueles que se vangloriam de viver em um paraíso racial (sic)!

O primeiro documento foi revisto pelo Parecer CNE/CNB 06/11 que, além de autorizar a compra das obras retirava a exigência da nota explicativa. Como Costa Neto, em conjunto com o Instituto de Advocacia Racial e Ambiental recorreu da recomendação do segundo Parecer, o caso foi parar no Supremo Tribunal Federal onde se encontra ainda hoje.

Vejamos que situação bizarra, porém fruto de práticas conscientes, o modelo eugênico de educação – defendido e implementado pelo democrata Teixeira – produziu no país. Os seus herdeiros intelectuais preferem proteger onças[200] e a "reputação" de um eugenista ao invés de proteger as crianças afro-brasileiras da desumanidade do racismo. E o fazem, cinicamente ou não, sob o pretexto de evitar a censura dos textos do literato, como se alguém estivesse interessado em proibir os cidadãos de adquirir suas obras. De outro lado, este modelo de educação ensina os afro-brasileiros a ignorar o racismo de Lobato e, pasmem, tomá-lo como referência de literatura infantil[201] e claro, como diria Woodson, desprezar a cultura africana.

Fechado o parêntese, analisaremos o eurocentrismo de Anísio Teixeira.

3.3.1. O projeto educacional eurocêntrico de Anísio Teixeira

Anísio Teixeira teve uma robusta formação cultural e filosófica. Foi muito influenciado pelo pragmatismo norte americano – principalmente por meio das obras

---

queira manter a imagem de Lobato é um direito que ninguém discute. O problema ocorre quando se tenta exigir este comportamento dos afro-brasileiros.

[200] Nas edições recentes da obra de Lobato a editora tomou alguns cuidados em relação em relação à contextualização das obras do escritor. O primeiro deles diz respeito ao novo acordo ortográfico e segundo sobre explicitando o contexto em que se considerava normal caçar onças. Nas palavras de Márcia Camargos e Vladimir Sacchetta: *Caçadas de Pedrinho teve origem no livro A caçada da onça, escrito em 1924 por Monteiro Lobato. Mais tarde resolveu ampliar a história que chegou às livrarias em 1933 com o novo nome. Essa grande aventura da turma do Sitio do Picapau Amarelo acontece em um tempo em que os animais silvestres ainda não estavam protegidos pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), nem a onça era uma espécie ameaçada de extinção, como nos dias de hoje* (LOBATO, 2009, p. 9). Obviamente só caracterizaria censura uma nota explicativa sobre o racismo do autor.

[201] No final de sua dedicatória podemos ler: *Lobato continua e continuará a viver nos corações das crianças brasileiras, que beijam seus retratos antes de dormir, como se beijassem a um amigo ou um pai, e no espírito de todos os brasileiros que se inquietam com o nosso destino e o sonham maior e melhor."* (TEIXEIRA, 1976, p.13).

do filósofo John Dewey (1859-1952). Sobre o debate a respeito do nascimento da filosofia sustenta – com a tradição eurocêntrica – a origem grega desta forma de conhecimento. Ao discutir a relações entre filosofia e educação, na obra *Educação e o Mundo Moderno*, o escolanovista escreveu:

> Dispondo de uma língua excepcionalmente avançada para o tempo, contavam os gregos não somente com este instrumento verbal de alta perfeição como também com a disposição especial para criar figuras e simbolizações intelectuais para a especulação nos campos da geometria e da matemática. Se a isto acrescemos a peculiaridade helênica de não estar a sua civilização, tanto quanto outras civilizações contemporâneas, acorrentadas ao poder sacerdotal, detentor habitual e cioso do saber tradicional, teremos alguns elementos para esclarecer a mudança de direção na aventura humana, a que Renan veio chamar de "milagre grego".[202]
>
> Capacidade especulativa, decorrente do desenvolvimento da língua e da simbolização geométrica, aliada ao secularismo da civilização grega, deu a esse momento histórico oportunidade para a formulação do pensamento filosófico da humanidade em condições até então jamais imaginadas (TEIXEIRA, 1977, p.11).

O "saber tradicional" dos sacerdotes, para Teixeira, não pode ser considerado filosofia. Isto porque, em seu entendimento esta modalidade de conhecimento é em essência poética (TEIXEIRA, 1968, p.137). Desse modo, para o filósofo da educação "o conjunto de crenças que a tradição elaborou, assim, entre os povos, não era obra de *filósofos primitivos*, mas de *primitivos poetas*" (TEIXEIRA, 1968, p.135). Vemos aqui a oposição – descrita por Marimba Ani – que a tradição eurocêntrica construiu a partir dos séculos XVIII e XIX. O "homem pré-platônico" ou "homérico" seria poético, irracional, acrítico, que vivia em um mundo mágico, ao contrário dos gregos que teriam iluminado a humanidade com a sua racionalidade mudando a direção da aventura humana.

O pensador baiano, em seu livro *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*, tomou como válida a explicação de Dewey sobre a origem da filosofia. Para Teixeira, a filosofia surgiu para solucionar o conflito entre dois mundos distintos: o do conhecimento empírico e positivo e do conhecimento tradicional e religioso (TEIXEIRA, 1968, p.137). Assim, para autor, a filosofia não é um conhecimento desinteressado, desligado da realidade. Ao contrário ela nasceu a partir de um conflito bem real. Em suas palavras:

---

[202] As aspas são do original

> Pouco importa que, historicamente, a tese de Dewey não esteja sempre com todo apoio. O seu ponto de vista não é, por isso, menos interessante para nos esclarecer certos caracteres reais encontrados na filosofia ocidental.
>
> Em primeiro lugar, dada essa origem da filosofia, verifica-se que lhe faltou, de princípio, uma orientação desinteressada e sem *parti pris*. A filosofia não se iniciou para a busca pura e simples da verdade, fosse ela qual fosse. A filosofia se iniciou para reconciliar produtos mentais já existentes. A sua tarefa, a sua missão era a de revelar os valores existentes nos dois mundos – o dos conhecimentos positivos e o das tradições morais e religiosas. Nessa pesquisa dos valores mentais e reais da humanidade, a filosofia precisaria ser heroica para erguer-se contra as instituições sociais do tempo. A filosofia preferiu justificar a mudar. Nem mudar era possível. Assim a filosofia podia ser definida, historicamente, como a "justificação em fundamentos racionais, do espírito, embora não da forma das crenças e costumes tradicionais" (TEIXEIRA, 1968, p.139).[203]

Quem seriam os representantes destes dois mundos? De acordo com Teixeira, estes reinos representavam duas classes distintas de pessoas. Aquelas que ganhavam a vida com os conhecimentos empíricos e vinham conquistando a humanidade, pois a partir deles criaram instrumentos de caça e de guerra, além das artes necessárias para viver; e a classe das pessoas que eram guardiãs das crenças, superstições, religiões e ofereciam ao restante dos homens ilusões necessárias para enfrentar a árdua vida (TEIXEIRA, 1968, p.135). Neste ponto a caracterização do filósofo fica interessante, visto que rejeitava a explicação tradicional de que a filosofia precisou do ócio das classes pensantes para surgir, apesar de padecer de um problema: os mundos em conflito descritos por Teixeira estão presentes no mesmo agrupamento cultural, no mesmo povo. Isto representa uma forma extrema de dualismo, pois o grupo que guardava as crenças e religiões pensava, extraia suas ideias, a partir das suas necessidades, que estariam desligadas da realidade da vida e, por este motivo, ofereciam ilusões ao outro grupo que extraia suas ideias e organizava sua vida a partir das necessidades que esta lhes impunha. Assim, no entender de Teixeira o primeiro grupo era conservador e o segundo promovia modificações e o progresso. Porém, a civilização descrita pelo filósofo da educação, que contém este traço, é a egípcia, embora ele não a mencione. Já vimos, no primeiro capítulo, que o dualismo não faz parte da cultura africana. Esta é uma característica da cultura europeia que Teixeira considera problemática e tenta a todo custo superá-la com o pragmatismo.[204] Antes de

---

[203] Os itálicos entre aspas são uma citação direta de John Dewey.

[204] Ver por exemplo o capítulo 2 – *Ciência e Humanismo* – do livro *Educação e Mundo Moderno.*

explicitarmos a dificuldade da explicação de Teixeira, vejamos como o pensador baiano retratou as sociedades em que a oposição descrita está representada:

> Por motivo de distinção social e histórica, os dois grupos de produtos mentais – chamemo-los assim – o dos conhecimentos práticos e empíricos e o dos sonhos, tradições e ritos não se misturavam, como não se misturam os homens que os serviam e que deles se serviam.
>
> A classe dos sacerdotes ou guardas dessa tradição mitológica era a classe de domínio, de riqueza e de prestígio social. Distribuidores de ilusões e de consolações, os sacerdotes, os magos, os feiticeiros eram também os senhores, os donos e os tiranos. Havia, assim, um secreto interesse em valorizar os produtos dessa tradição lendária e irracional da humanidade. Deve explicar-se, por aí, a persistência das superstições primitivas, mesmo entre os povos que chegaram a uma expressão elevada de civilização (TEIXEIRA, 1936, p.136).

No entender do democrata, os construtores das pirâmides, que eram reconhecidos pelos gregos como originadores da filosofia, da matemática da geometria, enfim da civilização possuíam uma tradição milenar lendária e irracional a ponto de precisar ser justificada racionalmente pelos gregos. Como todo bom eurocêntrico nunca esteve no continente africano e nem estudou as obras dos seus pensadores. Seu posicionamento estava embasado na crença injustificável de que o modo pelo qual os ocidentais organizavam sua sociedade é superior, e não diferente, ao dos demais povos. Agora temos condições de formular o problema – existente na tese de Teixeira sobre a origem da filosofia – com mais clareza. Se o dualismo que originou a resposta filosófica se encontrava no Egito como é possível que a solução do problema tenha vindo da Grécia? O reformador sustentava que “os sofistas e Platão não eram, assim, os reveladores da vida grega, mas os reformadores.” (TEIXEIRA, 1977, p.10). Deviam mesmo ser iluminados. Se o pensamento deles não era reflexo da cultura grega e nem da egípcia, onde eles adquiriram os conhecimentos necessários para filosofar? Teixeira ainda afirmava, apoiando-se em Dewey, que os sofistas na Grécia foram os primeiros a enfrentar esta questão. Por que os sofistas enfrentariam este problema se eram alheios à sociedade grega? Ou existiam sacerdotes, magos e feiticeiros na civilização helênica? Teixeira ainda deixou transparecer todo o seu eurocentrismo ao argumentar que o fato de os contemporâneos não verem os sofistas com bons olhos é "uma indicação da violência com que o conflito foi sentido, quando formulado por esses **primeiros filósofos da nossa raça intelectual**”[205] (TEIXEIRA, 1968, p.137).

[205] As ênfases são nossas.

Apesar de todo o esforço, inadvertidamente, o autor nos mostra que não é possível excluir o Egito do debate sobre o nascimento da filosofia.

Por este motivo, de modo similar a Eric Havelock e Werner Jaeger, entendia que este período da humanidade deveria se destruído. O pensador baiano, entretanto, nos alertava que não devíamos estranhar o desenvolvimento lento das regras do legítimo exercício da inteligência. Isto porque "o progresso intelectual dos homens não se fez por esses golpes. Não há processo de mais apavorante lentidão do que o que veio permitindo à humanidade emergir vagarosamente da obscuridade primitiva para a inteligência" (TEIXEIRA, 1968, p. 138).

Anísio Teixeira mencionou repetidas vezes o termo primitivo. Como autor compreendia este conceito? Vejamos suas reflexões:

> Podemos figurar o homem primitivo ou selvagem. Empenhado na luta animal pela existência, rodeado de perigos e incertezas, dever-lhe-ia, entretanto, sobrar tempo para longos e intermináveis repousos. Na semiobscuridade de sua imaginação ele recordava as suas lutas, as suas guerras, as suas aflições. Desses dias passados não subia, porém a lâmina de fogo, de uma análise ou exercício intelectual de exatidão prática, mas o fumo envolvente e delicioso das suas emoções revividas no prazer ou na pena da lembrança, libertada das perturbações e dores da realidade.
>
> O fato de que o homem não recordava senão para o seu deleite, empresta a esse recordar o feitio mítico e fantasioso de drama e de poesia, que é o seu característico histórico. O homem primitivo – fora dos momentos vigorosos de luta ou da vida prática – vivia, assim, literalmente em um reino de memórias que eram sobretudo um reconto fantasiado de sua vida, um longo sonho acordado (TEIXEIRA. 1968, p.134).

Nesta passagem, o eurocentrismo do autor se manifestou com toda sua força. O pensador sequer procurou apresentar "evidências" que corroborassem esta descrição. Isso é um indicativo do quanto este traço cultural estava impregnado na construção do filósofo. Como já vimos, esta caracterização é perniciosa aos afro-brasileiros. Até porque – para o escolanovista – há uma relação estreita entre filosofia e educação. Citando Dewey, afirmava: "se a educação é o processo pelo qual se formam as disposições essenciais do homem – emocionais e intelectuais – para com a natureza e para com os demais homens, filosofia pode ser definida como a *teoria geral da educação*"[206] (TEIXEIRA, 1968, p.147). Para o renovador, os sofistas podem ser considerados os primeiros educadores profissionais do Ocidente, visto que os estudos filosóficos nascem como estudos de educação. Fazendo referência a André Siegfried (1875-1959), curiosamente o mesmo autor citado por

[206] Os itálicos são do original.

Lobato em sua defesa da Ku Klux Klan, sustentava que a característica distintiva da civilização ocidental, desde o nascimento da filosofia, consiste "no hábito de tratar os problemas à luz da razão, liberta do mágico, do supersticioso e do irracional" (TEIXEIRA, 1977, p. 9).

Se educação e filosofia estão relacionadas e esta é produto do ocidente que tipo de educação resta aos afro-brasileiros?[207] Somente aquela que os embranquece culturalmente. Dizia Teixeira: "no Brasil, onde se desenvolve, [...], a mesma civilização ocidental que estivermos analisando, a educação, [...], reflete os modelos de que se originou, só recentemente apresentando os primeiros sinais de desenvolvimento autônomo" (TEIXEIRA, 1977, p. 25). O pensador baiano ainda afirmava que a filosofia da educação dominante no país é a mesma que veio da Europa e que "na medida em que nos fizermos nacionais e tomarmos plena consciência de nossa experiência, iremos elaborando a mentalidade brasileira e com ela a nossa filosofia e a nossa educação" (TEIXEIRA, 1977, p. 25). A perspectiva europeia, como já dissemos, é tão legítima quanto qualquer outra. O problema do discurso de Teixeira é que ele universaliza esta visão de mundo como se esta fosse superior e adaptável às outras culturas. Aliás, o pensador ignorava qualquer perspectiva que não fosse a europeia. Quando ele dizia *nos* fazermos nacionais; *nossa* experiência a quem os pronomes se referiam?[208] Certamente não tinha os afro-brasileiros em mente, pois em seu texto *Educação e unidade nacional* publicado

---

[207] Lobato, no livro louvado pelo amigo Teixeira, escreveu as seguintes palavras a Godofredo Rangel após ler a obra de Homero: "*Que diferença de mundos! Na Grécia, a beleza; aqui a disformidade. Aquiles lá; Quasimodo aqui. Esteticamente, que desastre foi o cristianismo a sua insistente cultura do feio!*

Estive uns dias no Rio! Que contra-Grécia é Rio! O mulatismo dizem que traz dessoramento do caráter [...] Como consertar essa gente? Como sermos gente, no concerto dos povos? Que problemas terríveis o pobre negro da África nos criou aqui, na sua inconsciente vingança!...

Talvez a salvação venha de São Paulo e outras zonas que intensamente se injetam de sangue europeu. Os americanos salvaram-se da mestiçagem com a barreira do preconceito racial. Temos também aqui essa barreira, mas só em certas classes e certas zonas. No Rio não existe." (p.132-133).

[208] Podemos perceber em seu artigo *Duplicidade da aventura colonizadora na América Latina e sua repercussão nas instituições escolares* publicado em 1962 que para Teixeira brasileiro significa europeu e branco mestiço: "*Brasileiros é modo de dizer, pois "o termo brasileiro, como expressão e afirmação de uma nacionalidade" não chegara a existir até começos do século XVIII [...].Os "brasileiros" eram "europeus" nostálgicos, transviados nestas paragens tropicais. E como sucede em tais casos, nem eram aceitos pelos europeus, como europeus, nem pelos brasileiros mestiços, ou seja, os primeiros brasileiros autênticos. Esse tipo cultural, dúbio, ambivalente, nem peixe nem carne, acabou por criar nestas terras novas da América algo de congenitamente inautêntico, de congenitamente caduco, na cultura americana."* (p. 265-266). As aspas são do original. O que Teixeira rejeita no mazombo não é sua europeidade, mas o dualismo que a colonização predatória portuguesa trouxe para o país. Ademais, se até o século XVIII não existiam brasileiros autênticos, como o dualismo foi superado para "milagrosamente" surgirem brasileiros mestiços autênticos? Seriam resultado da tolerância racial ibérica? Carlos Moore explicou adequadamente este processo.

na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em 1952, fruto de sua Conferência na Associação Brasileira de Educação escreveu:

> O Brasil tem uma cultura, sob certos aspectos, viva, e sob outros, em processo de esclerose e atrofia. Por um lado pertence à grande espécie cristã ocidental de cultura, por outro prende-se às culturas primitivas da África e da América pré-colombiana. Estas três culturas se amalgamaram, mas não se assimilaram completamente. E certa unidade excessiva que por vezes, parece possuir, provém do caráter elementar das culturas primitivas que contribuíram para a sua formação e do isolamento cultural em que vivemos por mais de três séculos, durante a colônia (TEIXEIRA, 1976, p. 326).

Para o democrata baiano, culturas vivas tendem a se diversificar. Já culturas uniformes são primitivas, selvagens e bárbaras (TEIXEIRA, 1976, p. 327). Como para Teixeira as instituições educativas são instrumentos de transmissão, consolidação e renovação da cultura (TEIXEIRA, 1976, p. 59), podemos inferir que a cultura africana e indígena não tem espaço no modelo escolar do renovador. No Brasil de Anísio Teixeira, restaria aos afro-brasileiros, que escaparam do processo genocida, integrar-se à civilização ocidental. Na lógica do filósofo, os descendentes de africanos escravizados, por meio de uma mágica semântica, transformam-se em povo brasileiro e, desse modo, são convidados a esquecer sua origem primitiva e aceitar a cultura “evoluída” e “civilizada”. Até porque com o desenvolvimento da civilização material, Teixeira entendia que para o Brasil acompanhar estes avanços o país deveria superar o dualismo herdado da tradição ocidental e do modelo colonial português entre senhor e escravo, elite e povo, democratizando a sociedade e a escola pública teria um importante papel a exercer neste processo. As teses do filósofo da educação, embora já estivessem presentes, por exemplo, em Rui Barbosa[209], representam a consolidação do eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro, pois diferentemente de Barbosa, José Veríssimo e Fernando de Azevedo, não recorreu a um discurso racializado – embora possamos perceber um “escorregão” aqui e acolá – para expressar “superioridade” cultural europeia em relação às culturas indígenas e africanas.

---

[209] Sobre os Pareceres de seu conterrâneo Teixeira escreveu: “*não nos faltou quem nos dissesse o que devia ser feito, o que se estava fazendo em nações então de progresso mais ou menos equivalente ao nosso, sobressaindo, entre todos, o documento absolutamente ímpar pela lucidez e caráter exaustivo que foram os pareceres sobre o ensino primário e secundário de Rui Barbosa*.” (Teixeira, 1976, p.133).

Se esta análise parece exagerada, vejamos uma passagem longa e intrigante do artigo *O substitutivo à Lei* de *Diretrizes e Bases*, publicado em 1959:

> A lei que ora se elabora na Comissão de Educação virá santificar esta atitude. É isto exatamente o que deve fazer o governo, em matéria de educação, ou seja, deixar de fazer. A educação é assunto privado, a ser resolvido pela Família. Ao governo compete apenas pagar. É engano, pois, pensar que tal orientação seja nova, que venha agora redimir-nos. A nova Lei vem consolidá-la, santificá-la, exaltá-la, pois já domina ela a ação, melhor diria, a inação dos poderes públicos desde sempre e, com particular intensidade, desde 1946. A princípio, como já se disse, por não se ter lei nova e não valer a pena continuar com a legislação do Estado Novo e agora por termos lei que iria recomendar exatamente essa atitude.
>
> Paralisado, assim, o Estado, teremos o revigoramento da iniciativa privada e virá esta, afinal, dar-nos a educação desejada, senão suspirada? Novamente me permito alimentar as dúvidas mais sérias. Veja-se bem que não identifico educação privada ou particular com educação *livre*. Livre, pela Constituição, é a iniciativa privada de oferecer educação. Mas tal educação privada está, entre nós mais do que a pública, sujeita a imposições alheias à própria educação. De modo geral, entretanto, as suas escravidões mais visíveis são, exatamente, ao preconceito e ao dinheiro. Quanto a este, a educação privada é, por excelência, uma educação barata. Precisa e tem de ser barata. Faz-se por isso mesmo rotineira, conservadora e hostil a inovações e experiência. Quanto ao preconceito, a escola privada faz-se escrava de sua clientela. Está ali para satisfazê-la, para atendê-la, para obedecer-lhe. Diz-se que isto é exatamente, a *nova doutrina* do século XX, contra as tolices liberais do século XIX. A educação é livre porque atende aos preconceitos da família. A atrasada América do Norte, presa aos falsos ideais de igualdade do século XIX, deseja estabelecer nas escolas a integração racial. Está errada. **O governador Faubus[210] deve pedir as luzes do Autor do Substitutivo para obter a alforria da educação em Arkansas, nos Estados Unidos, autorizando afinal as famílias brancas a terem às suas escolas segregadas e custeadas pelos recursos públicos.**
>
> **Está claro que se pode defender até a escravidão, mas o que se não pode é defendê-la em nome da liberdade. Pode-se dizer que é *melhor*, que é mais *humana*, que é mais *segura*, que é mais *doce* – mas não que seja mais livre. A escola particular, entre nós, mantida com recursos públicos representará sempre uma escola mais conservadora, mais tradicional, menos disposta à experiência do que a escola pública. E isto, por motivo muito simples. Na América latina, continente todo ele formado dentro dos propósitos colonizadores de metrópoles estrangeiras, a independência e a república representam esforços revolucionários, renovadores, propostos à implantação de novos comportamentos sociais e, sobretudo, desejosos de integrar sua população, dividida primeiro em escravos e senhores e depois em dominadores e dominados em um só povo democratizado, fraterno e livre. Ora, tal não se pode conseguir com um sistema de educação particular, pois esta jamais se caracterizou como educação renovadora.**
>
> A educação que a escola particular irá expandir terá, pois, de ser a educação chamada de "classe", isto é destinada a preparar os filhos dos já

[210] Orval Eugene Faubus (1910-1994) foi governador, pelo partido Democrata, do Estado do Arkansas entre 1955 e 1967. Liderou a resistência contra a dessegregação da Little Rock Central High School desafiando a decisão da Suprema corte dos Estados Unidos. Ver http://www.encyclopediaofarkansas.net/encyclopedia/entry-detail.aspx?entryID=102 Acesso em 05 nov. 2015.

> educados para sucedê-los em seus privilégios e direitos adquiridos. E a nossa Constituição liberalmente permite a sua existência. Mas entre isto e promove-la, e custeá-la, vai um abismo!... (TEIXEIRA, 1976, p. 223-225).[211]

Fizemos uma longa citação para que o contexto das afirmações de Teixeira ficasse bem evidente. Este excerto merece uma análise rigorosa. O filósofo da educação criticou explicitamente a lei que estava em debate na Comissão de Educação, porque ao invés de cobrar do Estado que cumprisse o seu papel, no que tangia a garantia da universalização e democratização da educação pública, pretendia legitimar a histórica atitude das elites de continuar com uma educação restrita a poucos e, mais grave ainda, santificava a ideia de que cabia ao poder público o financiamento do sistema privado de educação. Esta crítica nos parece correta e também parece sensato supor que grande parte dos atuais pensadores da educação do país a endossaria. No entanto, podemos perguntar: há alguma diferença significativa entre esta reivindicação de Teixeira e a do movimento e intelectualidade afro-brasileira em relação ao emprego de dinheiro público na compra dos livros de Monteiro Lobato? Assim, como a Constituição garante a liberdade dos particulares de oferecer educação também garante aos particulares a compra das obras de Lobato. Porém, como disse Teixeira: daí a promovê-las e custeá-las, vai um abismo!

Continuando a análise, o escolanovista rejeitava a tese de que a educação privada fosse livre, embora não tenha oferecido argumento para justificar que a educação pública apresentasse esta característica. Aliás, seus textos mostram de forma cabal que a educação pública sempre foi influenciada pelos interesses das elites. Neste ponto as coisas começam a se complicar. Corretamente, o filósofo sustentava que a educação privada é escrava principalmente do preconceito e do dinheiro. Parece óbvio que o dinheiro interfira na educação particular. Quanto ao preconceito existe um sem número deles que poderiam interferir nesta modalidade educacional, porém o reformador deu destaque ao preconceito racial. Isto é um indicativo claro de que este fenômeno era corriqueiro nas escolas particulares do país[212] embora, curiosamente, Teixeira tenha recorrido ao modelo norte americano

---

[211] Os itálicos são do original. Os destaques são nossos.

[212] Na Introdução de seu livro Jerry Dávila escreve: ”*em 1944, no auge do Estado Novo e da participação do Brasil na guerra contra o fascismo na Europa, uma jovem de descendência indígena chamada Jacyra tornou-se o centro de uma discussão pública sobre a natureza do racismo no Brasil. Seus pais adotivos tentaram matriculá-la na escola da Irmãs do Notre Dame. Quando as freiras que dirigiam a escola recusaram sua admissão porque ela não era branca, seus pais e defensores*

para ilustrar sua tese. E, neste momento, sua concepção de democracia e liberdade tornou-se explícita. O pensador rejeitava o processo de integração nas escolas norte americanas alegando que país estava preso a ideias igualitárias ultrapassadas. Se esta posição pode parecer chocante – para um defensor da democracia – nem por isso é menos defensável. Poder-se ia argumentar que as famílias têm o direito de escolher o que julgam ser o melhor modelo de ensino bem como com quem seus filhos vão conviver – respeitando, é claro, os limites legais. Se Teixeira tivesse se restringido a esta argumentação sua posição seria pelo menos mais coerente. No entanto, contradizendo seus próprios postulados, sugeriu ironicamente que o governador de Arkansas devia pedir luzes ao autor do projeto de lei para que as "pobres" escolas particulares brancas do Estado fossem **alforriadas** do jugo da integração e custeadas com recursos públicos. O que dizer desta sugestão? Por acaso os recursos do Estado também não pertenciam aos cidadãos afro-estadunidenses de Arkansas? Poderíamos continuar as indagações: por que, em um texto que tinha por objetivo criticar um projeto de lei, que dispunha sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o pensador baiano precisou defender a segregação racial nas escolas de Little Rock? Será porque a universalização pretendida tinha como corolário o branqueamento cultural?

Como se não bastasse esta posição, inusitada para dizer o mínimo, afirmava, aparentemente em nome da liberdade de pensamento, que era clara a possibilidade de defender a escravidão e sustentar que ela é doce, humana e segura – seja lá o que isso queira dizer – desde que não se fizesse esta defesa em nome da liberdade. Estes disparates só fazem sentido para autores como Gilberto Freyre[213] e aqueles

---

irritados, levaram sua indignação à imprensa. Segundo a carta a um dos principais diários do Rio de Janeiro, o Diário Carioca, quando os pais se encontraram com uma das freiras (supostamente) alemãs que dirigiam a escola para tratar da matrícula da filha, perguntaram se havia a possibilidade de que ela sofresse discriminação na escola. A freira pediu para ver a menina e, nas palavras do redator da carta, "respondeu que não podia aceitar a pequeninha índia, filha de nossas selvas, pois no Colégio só havia alunos brancos." (p.17).

No texto *Queremos Estudar*, de Haroldo Costa (1930-), ator, escritor, produtor e que foi vice-presidente da Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas, publicado no jornal *Quilombo* em 1948 vemos a seguinte denúncia: *Aí está Colégio Notre Dame de Sion, que não aceita alunas negras, mesmo que elas se sujeitem a pagar as pesadas mensalidades. No mesmo caso se encontram os colégios Andrews, Benett, Santo Inácio, N. S. de Lourdes e tantos outros, para citar apenas estabelecimentos secundários. O mais estranho é que determinados educandários dirigidos por padres católicos e freiras também se destaquem nessa frente constituída para impedir a formação intelectual da gente de cor* (COSTA apud NASCIMENTO, 2003, p. 22).

[213] Para verificar a admiração que Anísio Teixeira nutria por Gilberto Freyre ver seu artigo *Gilberto Freyre Mestre e Criador da Sociologia.* Disponível em http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/gil.html Acesso em 18 out. 2015.

de mentalidade eurocêntrica. Ademais, poderíamos indagar: por que há contradição entre escravidão e liberdade e não há entre escravidão e humanidade e escravidão e doçura? Concordaria Teixeira com Voltaire – que além de enriquecer – considerava ter praticado uma boa ação com o tráfico de seres humanos? Como já vimos no capítulo anterior, e veremos na próxima seção, os afro-brasileiros estiveram longe de defender teses descabidas como estas. Parece que estamos diante de outro reformador que tinha apreço por contradições.

Por fim, depois de tantas pérolas, arrematou sua análise chamando a política de extermínio dos afro-brasileiros de um esforço revolucionário e renovador de integração dos descendes dos africanos, porque estes, por meio da magia branca da elite e junto com ela, estariam formando um povo democratizado, fraterno e livre. Veja que este discurso não utilizou linguagem racializada. Este eurocentrismo, "mais refinado" de Anísio Teixeira, talvez ajude a explicar porque o autor não escreveu sobre a eugenia.

3.4. A Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro

Vimos na seção anterior o projeto educacional de dois dos principais renovadores da educação brasileira. Nossa análise afrocentrada mostrou que as políticas educacionais desenvolvidas pelos escolanovistas estavam perfeitamente articuladas com o que Abdias do Nascimento chamou de o genocídio do negro brasileiro. Desse modo, cumpre nos perguntar: como os afro-brasileiros se posicionaram em relação a este projeto de nação? Para responder a esta indagação apresentaremos o posicionamento de duas importantes organizações afro-brasileiras do período: a Frente Negra Brasileira e o Teatro Experimental do Negro.

Assim como no século XIX, no começo do século XX, principalmente em São Paulo, a imprensa afro-brasileira foi muito atuante e importante na formação e no resgate da memória afro-brasileira. Jornais como *O Bandeirante* (1918), *O Getulino* (1919), criado por Lino Guedes (1897-1951) e Benedito Florêncio, *O Alfinete* (1918), *O Kosmos* (1924). Porém, foi com a publicação do *Clarim*, em 1923, fundado por José Correia Leite[214] (1900-1989) e Jayme de Aguiar, que mais tarde se transformou em *Clarim D'Alvorada* que podemos perceber o anúncio do "grito de protesto que se

[214] Ver o livro *E disse o velho militante José Correia Leite*, São Paulo: Noovha America, 2007.

cristalizaria em 1931 com a fundação da Frente Negra Brasileira" (NASCIMENTO, 2003, p. 231). Este jornal, por décadas, em conjunto com a *Voz da Raça* (1933) – órgão oficial da Frente Negra – foi uma importante voz do movimento afro-brasileiro que teve como alguns de seus principais líderes Arlindo Veiga dos Santos (1902-1978), seu irmão Isaltino Veiga dos Santos, Francisco Lucrécio[215] (1909-?), José Correia Leite, Raul Joviano do Amaral (1914-1988), Vicente Ferreira (FERNANDES, 1964, NASCIMENTO, 2003). No *Manifesto à Gente Negra*, publicado em 1929, é possível perceber como os afro-brasileiros avaliavam sua situação no país:

> O problema do negro brasileiro é o da integralização absoluta, completa, do negro, em toda a vida brasileira (política, social, religiosa, econômica, operária, militar, diplomática, etc.). O negro brasileiro deve toda formação e toda aceitação, em tudo e em toda parte, dadas as condições competentes (que devem ser favorecidas) físicas, técnicas, intelectuais, morais, exigidas para a "igualdade perante a lei". "O Brasil precisa absolutamente cessar de ter vergonha da sua raça aqui dentro e lá fora, na vida internacional". [...] "Por isso, repetimos, nós devemos lutar por uma Associação Negra, porém – atenda-se bem! – radicalmente brasileira e afirmadora da Tradição e a qual se estenda para onde quer que exista o problema" (SANTOS apud FERNANDES, 1964, p.327).[216]

O entendimento do chamado problema do negro brasileiro é radicalmente diferente daquele explicitado por José Veríssimo e assumido pela intelectualidade eurocêntrica brasileira. No Manifesto, não há exaltação à eugenia, ao branqueamento ou a democracia racial.[217] Ele constatou o racismo e a exclusão dos afro-brasileiros e conclamava a formação de uma Associação Negra para levar a cabo o projeto – este sim democrático, visto pregava o cumprimento do preceito constitucional da igualdade perante a lei diferentemente da política compulsória de mestiçagem eugênica que pretendia, e pretende ainda hoje, deliberadamente confundir democracia com relacionamento interpessoal que ainda por cima estava longe de ser voluntário – de integração absoluta e completa dos afro-brasileiros na

---

[215] Francisco Lucrécio foi professor e um dos idealizadores da Escola de Alfabetização da Frente Negra Brasileira. Ver a dissertação de mestrado de Gilca Ribeiro dos Santos *O Pensamento Educacional de Francisco Lucrécio e Ironides Rodrigues* defendida em 2013 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

[216] As aspas são do original.

[217] No artigo, *Liberdade Utópica,* publicado em 1993 no jornal *A Voz da Raça* Isaltino Veiga dos Santos escreveu: "*A F.N.B. foi criada para demolir de vez o preconceito hipócrita e encoberto que existe e que tanto prejudica a nós negros, com sua obra de sapa subterrânea, contra a qual quase não podemos nos defender, por estar ele numa posição oculta de ataque que o protege da defesa franca; para conquistar para os negros coisas que até então lhe negam, para elevar o nível moral e intelectual do homem negro e organizar melhor a família, estabelecendo uma concórdia digna com o branco..."* (apud FERNANDES, p. 390-391).

vida nacional. Vale ressaltar que a Associação pretendida pela Frente Negra deveria ter um caráter radicalmente brasileiro, sem repudiar os valores africanos e afro-brasileiros, além de procurar reunir os inúmeros grupos afro-brasileiros para passar do associacionismo fragmentário para uma solidariedade global (BASTIDE, 1983, p.156).

Para viabilizar este projeto a educação ocupava um papel muito importante. Ainda no Manifesto, é possível identificar esta preocupação: “vejamos, então, quem resolverá e como resolverá o nosso problema. Só nós podemos, dentro da Ordem Nacional, resolver o Nosso Problema, pela Associação e pela Educação” (SANTOS apud FERNANDES, 1964, p. 330). O lema da Frente Negra – redigido por Raul Joviano do Amaral em *Frente Negra Brasileira, Suas Finalidades e Obras Realizadas* era *Congregar, Educar e Orientar*. Nas palavras do autor:

> Congregação – A própria natureza do cativeiro matou no homem negro as tendências naturais e individuais ao agrupamento da senzala o escopo do senhor e seus prepostos era evitar essa união por meio de delações e incompatibilidades pessoais.
>
> [...] Educar – O Brasil, de si, já é, na expressão dolorosa, mas justa da estatística um país de analfabetos. E dentre estes, infelizmente, o negro ocupa grande percentagem. Certamente que não lhe cabe culpa dessa situação.
>
> [...] Orientar – Embora o negro se ressinta de melhores noções de instrução e educação, vem ele, individualmente, sentindo a necessidade de se orientar por um prisma mais real e objetivo da vida que lhe possa trazer melhores dias (AMARAL apud FERNANDES, 1964, p. 345-346).

A agência africana é explicita nas passagens acima. Longe de serem expectadores passivos deste período histórico, de produzir um discurso vitimista ou revanchista, os membros da Frente Negra chamavam a atenção para a responsabilidade dos afro-brasileiros em formar as gerações mais jovens para solucionar os problemas que os afligiam. Eles reconheciam que a política de branqueamento era um grande empecilho para esta importante tarefa:

> Desfalcados de valores afirmativamente negros pelo branqueamento das epidermes dos antigos valores negros abastados, fugidos à grei da gente negra pela mestiçagem e pelo preconceito (pois, geralmente o maior inimigo do negro é o branco neto de pretos!!!), o povo negro ficou sem chefes naturais tendo por cima um governo antirracista, preocupado com a dita arianização geral da nação brasileira do passado (SANTOS apud BASTIDE, 1983, p.144).

Diante desta situação dramática Luís de Souza exortava em seu artigo *O Momento* publicado em 1929 no Clarim D’Alvorada:

> Em primeiro plano, está a educação. Logo, precisamos tratar da educação dos nossos menores, fazê-los conhecedores da lei constitucional do país para que, a vindoura geração coordene-se, associando-se politicamente-intelectualmente na evolução nacional; porquanto, a maioria dos homens de cor não acompanhavam de perto e com interesse tudo que se passa ao redor de si, vivem alheios, - pouco se lhes dá se a raça está necessitada, instruída, etc., etc., porque, não receberam uma educação aprimorada na sua infância, que lhes permitissem, facilitando-os observar o abandono em que se encontram. Eduquemos, portanto, os nossos filhos, façamo-los senhores dos seus direitos, para que amanhã, nos orgulhemos de ser negros e pertencentes a uma raça pujante que tem demonstrado o seu valor físico e moral desde os tempos primitivos até a conflagração europeia (SOUZA apud FERNANDES, 1964, p. 403-404).

Vimos no capítulo anterior que Manuel Querino e a imprensa afro-brasileira do final do século XIX reagiram de modo similar ao projeto de nação que se delineava naquele período. A busca pela valorização da tradição africana – apesar do ataque sistemático da cultura europeia – tem sido uma constante em nossa história.

Não escapou também à Frente Negra, a importância de criticar explicitamente os ideais eugênicos que ganharam formas por meio das políticas sanitaristas:

> Miguel Pereira e Belisário Penna afirmaram que o Brasil é um vasto hospital. E nós não tememos afirmar que esse vasto hospital deriva de doença mais grave, que é o preconceito de raça e de cor, enfim a dor da mentalidade de nossos dirigentes, deixando que pereça toda uma gente que é preciso ser substituída, porque é mestiça, porque é negra e deverá ser branca custe o que custar, mesmo à custa do esfacelamento do Brasil, pela vasa do arianismo internacional imigrado (SANTOS apud FERNANDES, 1964, p. 390).

Belisário Penna foi um médico eugenista que em conjunto com Arthur Neiva, aquele a quem Monteiro Lobato escreveu defendendo a Klan e em quem Anísio Teixeira depositava todas as esperanças de curar a *Mulata Velha*, produziram em 1912 um documento, intitulado *Viagem científica pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Pará e de norte a sul de Goiás* que influenciou a intelectualidade do país. Miguel Pereira, também médico sanitarista, fez a afirmação – criticada por Arlindo Veiga dos Santos – tendo como referência o documento de Penna e Neiva em um discurso em homenagem ao diretor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Aloysio de Castro (1881-1859). A afirmação foi retomada por Pereira na homenagem que prestou a Carlos Chagas (1879-1934) (LIMA & HOCHMAN, 1996, p. 24).

Santos condenou de forma explícita o movimento sanitarista por causa de seu racismo. Se a voz dos afro-brasileiros – que como bem sustentou Raul Joviano

trombeteou “o seu clarim de reunir, cujo eco ressoou pelos mais inóspitos rincões do país” (FERNANDES, 1964, p. 353) – fosse ouvida pela *intelligentsia* brasileira certamente teríamos no período uma política educacional de fato democrática.

A Frente Negra, então, criou em sua sede, na rua da Liberdade, 196 uma escola para crianças, além de oferecer cursos de alfabetização e de educação para adultos. A escola para crianças contava com professores nomeados pelo governo. Já os cursos para adultos eram oferecidos, gratuitamente, por membros da Frente formados ou fazendo curso superior. Celina Campos, professora de música, Gersen Barbosa, Lino Guedes, Salatiel de Campos e Raul Joviano do Amaral eram alguns destes professores (QUILOMBHOJE, 1998, p. 42).

Esta importante instituição afro-brasileira se espalhou pelo país e em 1936 tornou-se um partido político. Com o advento do Estado Novo, no ano seguinte, a Frente Negra foi fechada junto com os demais partidos. Deixou um precioso legado para os afrodescendentes.

O Teatro Experimental do Negro fundado pelo saudoso intelectual, artista, professor e militante histórico Abdias do Nascimento, em 1944, seguia os passos da Frente Negra Brasileira:

> Quando em 1944 fundei, no Rio de Janeiro, o *Teatro Experimental do Negro*, o processo de libertação do negro uma vez mais retomou seu caminho, recuperou suas forças e seu ritmo. O que é o TEN? Em termos dos seus propósitos ele constitui uma organização complexa. Foi concebido fundamentalmente como instrumento de redenção e resgate dos valores negro-africanos, os quais existem oprimidos ou/e relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira, onde a ênfase está nos elementos de origem branco europeia. Nosso Teatro seria um laboratório de experimentação cultural e artística, cujo trabalho, ação e produção explícita e claramente enfrentava a supremacia cultural elitista arianizante das classes dominantes. O TEN existiu como um desmascaramento sistemático da hipocrisia racial que permeia a nação. Havia e continua vigente uma filosofia de relações de raças nos fundamentos da sociedade brasileira; paradoxalmente, o nome dessa filosofia é “democracia racial”. “Democracia racial” que é um mero disfarce que as classes branco/brancoides utilizam como estratagema, sob o qual permanecem desfrutando “ad aeternum” o monopólio dos privilégios de toda espécie.
>
> [...] Este *slogan* traduz a insensível e cruel exploração praticada contra os negros por todos os setores e classes da sociedade [...]. Nosso país desenvolveu uma cultura baseada em valores racistas, institucionalizando uma situação de características patológicas: a patologia da brancura. Sociologicamente falando, esta moldura e conteúdo de interação racial se chama simplesmente de genocídio, tanto na forma quanto na prática (NASCIMENTO, 1980, p. 68-69).[218]

[218] As aspas e itálicos são do original.

Podemos imaginar a coragem, bem como, as dificuldades enfrentadas pelo TEN. Se ainda hoje, setenta e dois anos depois da fundação desta importante instituição o mito da democracia racial ainda é forte, imagine em 1944. Defender a redenção e o resgate dos valores negro africanos em um período em que as políticas eugênicas estavam no auge afrontava o ideal de nacionalidade de nossas elites intelectuais. Mesmo Gilberto Freyre, um dos principais artífices deste mito/ideologia, afirmou em seu texto de 1976 *Aspectos da influência africana no Brasil* que foi acusado de negrófilo por defender – em suas obras – a importância da cultura africana na formação do Brasil (FREYRE, 2005, p. 383). Se Freyre foi atacado desta forma o que esperar da reação da elite intelectual do período em relação aos os proponentes do projeto do TEN? Em seu texto *Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões*, Nascimento descreveu esta reação: “pela resposta da imprensa e de outros setores da sociedade, constatei, aos primeiros anúncios da criação deste movimento, que sua própria denominação surgia em nosso meio como um fermento revolucionário” (NASCIMENTO, 2003). O militante histórico afirmava que a simples “menção pública do vocábulo "negro" provocava sussurros de indignação” (NASCIMENTO, 2003).

Podemos ter uma noção exata de como a parte eurocêntrica[219] da sociedade reagiu observando o excerto de dois editoriais do jornal *O Globo*. O primeiro deles, intitulado *Teatro de Negros* em 1944, dizia sem constrangimento:

> Uma corrente defensora da cultura nacional e do desenvolvimento da cena brasileira está propagando e sagrando a ideia da formação de um teatro de negros, na ilusão de que nos advenham daí maiores vantagens para a arte e desenvolvimento do espírito nacional. É evidente que semelhante lembrança não deve merecer o aplauso das figuras de responsabilidade, no encaminhamento dessas questões, **visto não haver nada entre nós que justifique essas distinções entre cena de brancos e cenas de negros**[220], por muito que as mesmas sejam estabelecidas em nome de supostos interesses da cultura.

[219] Nascimento, no texto citado, afirmou que sua ideia de um Teatro Experimental do Negro foi polidamente rechaçada pelo festejado intelectual afro-brasileiro Mario de Andrade. Eis mais um exemplo do efeito pernicioso do embranquecimento cultural.

[220] No início do texto escreveu Abdias do Nascimento: *Várias interrogações suscitaram ao meu espírito a tragédia daquele negro infeliz que o gênio de Eugene O'Neill transformou em O Imperador Jones. Isso acontecia no Teatro Municipal de Lima, capital do Peru, onde me encontrava com os poetas Efraim Tomás Bó, Godofredo Tito Iommi e Raul Young, argentinos, e o brasileiro Napoleão Lopes Filho. Ao próprio impacto da peça juntava-se outro fato chocante: o papel do herói representado por um ator branco tingido de preto.*

> [...] Mas, a verdade, aliás ainda por ser largamente explanada, é que entre nós nem sequer historicamente estas distinções se fundamentaram, e aparte os brados da consciência universal contra a escravatura, o drama humano da abolição e a voz do poeta dos escravos, seriam artificiais quase todas as obras de arte que exploram o tempo das senzalas porquanto, **via de regra, os negros escravos, em todo país eram mais bem tratados do que muitos que vivem hoje desamparados. Os crimes, os tormentos, eram exceções, porquanto a regra sempre foi a doçura brasileira, o fenômeno da mãe preta, dos escravos que, mesmo sobrevinda a Abolição, ficaram por quase toda parte a serviço dos seus senhores, e morreram acarinhados por todos** (apud NASCIMENTO, E., 2003, p. 285).[221]

E no editorial de 1950:

> Com isso procura-se dividir, sem resultados louváveis. Teatro negro, jornal dos negros, clubes dos negros... Mas isso é imitação pura e simples, de efeitos perniciosos. Agora já se fala mesmo em candidatos negros ao pleito de outubro. **Pode-se imaginar um movimento pior e mais danoso ao espírito indiscutível da nossa formação democrática? Vale a pena combate-lo, desde logo, sem prejuízo dos direitos que os homens de cor reclamam e nunca lhe foram recusados. Do contrário, em vez de preconceito de brancos teremos, paradoxalmente, preconceito de pretos. A tais extremos conduzem, não o racismo (que não existe entre nós),**[222] mas o espírito de imitação mal digerido e cuja consequência talvez mais nefasta seja o estabelecimento de um sistema por todos os títulos abominável... (apud NASCIMENTO, E., 2003, p. 286)

Não nos deteremos nas falsidades e contradições dos excertos acima. O que é importante ressaltar, em nosso entendimento, é que os defensores da democracia racial, quando não podem ignorar a voz dos afro-brasileiros, tentam a todo custo desqualificá-la ou silenciá-la. Estes democratas não suportam que os afro-brasileiros tenham liberdade para cuidar das suas vidas – sem a sua tutela e o seu paternalismo – buscando os valores africanos, que rejeitem o branqueamento como condição para ser aceito na sociedade e como solução para o *problema negro*. Por isso precisam defender teses indefensáveis como a brandura da escravidão e a inexistência do racismo no país. Diante da agência africana especulam sobre o

---

Àquela época, 1941, eu nada sabia de teatro, economista que era, e não possuía qualificação técnica para julgar a qualidade interpretativa de Hugo D'Evieri. Porém, algo denunciava a carência daquela força passional específica requerida pelo texto, e que unicamente o artista negro poderia infundir à vivência cênica desse protagonista, pois o drama de Brutus Jones é o dilema, a dor, as chagas existenciais da pessoa de origem africana na sociedade racista das Américas.
Por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça? Entretanto, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população de sessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial? (2003).

[221] Os destaques são nossos.

[222] Os destaques são nossos.

perigo do racismo às avessas.[223] Esta acusação descabida – que persegue os africanos continentais e da diáspora há tempos – tem como objetivo minar sua resistência contra o linchamento étnico vendendo a assimilação biológica e cultural como integração democrática o que tornaria desnecessário que os afro-brasileiros trabalhem em prol dos seus interesses.

Assim como na Frente Negra a educação era fundamental para viabilizar o projeto do TEN. Em entrevista a Daniel Caetano em 1946 dizia Abdias do Nascimento:

> Quando fundamos o Teatro do Negro, ficou desde logo estabelecido que o espetáculo, a pura representação, seria coisa secundária. O principal, para nós, era a educação, e esclarecimento do povo. Pretendíamos dar ocasião aos negros de alfabetizar-se com conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, línguas, literatura, etc. Por isso, enquanto, a União Nacional dos Estudantes nos cedeu algumas de suas inúmeras salas, podemos executar esse programa (NASCIMENTO, E., 2003, p. 289).

É interessante, e irônico, notar que tanto a Frente Negra como o TEN, ao contrário dos principais pensadores da nação, apostavam na construção de uma sociedade democrática. Houve inclusive, no primeiro Congresso do Negro Brasileiro, o cuidado em refletir sobre como educar os brancos os para o advento desta nova sociedade. Nas palavras do ator e um dos fundadores do TEN Aguinaldo Camargo (1918-1952): “reeduquemos o branco, para que ele aprenda a respeitar a criança negra, a respeitar o doutor negro, a empregada negra, para que aprenda a casar-se com a mulher negra, e só assim nesse Brasil, negros e brancos conseguirão uma harmonia para a felicidade de todos” (NASCIMENTO, 1968, p. 231). O TEN publicou de 1948 a 1950 o jornal *Quilombo*. Nele, além de Adias do Nascimento, Guiomar Ferreira de Mattos[224], Guerreiro Ramos, Ironides Rodrigues, escreveram Arthur Ramos, Gilberto Freyre, Nelson Rodrigues (1912-1980), Rachel de Queiroz (1910-2003), Di Cavalcanti (1897-1976), enfim escritores, artistas e intelectuais de diferentes tendências políticas em um jornal cuja preocupação principal era tratar das questões relacionadas a vida dos afro-brasileiros. Diante desta situação temos que enfatizar que o eurocentrismo no pensamento dos renovadores foi possível

[223] A ideia de racismo às avessas, além de absurda, é reveladora. Isto porque ao bradar a existência de um racismo ao contrário assumem que o racismo “normal” é praticado por eles (brancos). Como sagazmente observou Chancellor Williams (1893-1992): *quando eles choram, “racismo às avessas!” ou “discriminação às avessas” e “segregação às avessas”, eles estão dizendo, na verdade, que “somente nós brancos podemos discriminar ou segregar – mas não vocês negros!”* (WILLIAMS, 1987, p. 327). As aspas são do original.

[224] Ver, em *O Negro Revoltado* de Abdias do Nascimento, sua tese apresentada no primeiro Congresso do Negro Brasileiro sobre a necessidade de regulamentação do trabalho doméstico.

porque a eles – lembremos de Charles Mills – era permitido ignorar e desconsiderar as vozes afro-brasileiras mesmo que estes autores tenham tratado deles em seus trabalhos. O eurocentrismo permite o desprezo e a desqualificação da agência africana.

Para ilustrar nossa afirmação tomemos como exemplo o primeiro Congresso do Negro Brasileiro[225] – realizado em 1950 no Rio de Janeiro – promovido pelo Teatro Experimental do Negro que reuniu intelectuais, ativistas dos movimentos negros, pessoas da comunidade e acadêmicos brancos, para discutir a vida, problemas e as aspirações dos afro-brasileiros. Diferentemente do Congresso de Recife, organizado por Gilberto Freyre e o de Salvador, em 1937, organizado por Arthur Ramos e Edison Carneiro que tratavam os afro-brasileiros à maneira indicada por orientação de Silvio Romero[226], o Congresso organizado pelo TEN reivindicava, entre outras coisas, que a academia não tratasse os afro-brasileiros como objeto de ciência. Depois do livre debate, que caracterizou os trabalhos deste histórico Encontro, estranhamente, no final do evento, surgiu uma extemporânea *declaração dos homens de ciência* – assinada por Darcy Ribeiro, que tentou sem sucesso forçar sua aprovação, Guerreiro Ramos[227], Edison Carneiro, o sociólogo Luís Aguiar da Costa Pinto (1920-2002), o ensaísta Amaury Porto de Oliveira (1926-), os historiadores Carlos Galvão Krebs, Joaquim Ribeiro (1907-1964) e Walfrido Morais e o padre e linguista Pedro Schoonakker – alheia à declaração final aprovada e votada por todos os participantes.

Neste documento, os intitulados homens de ciência, expressavam sua preocupação com o perigo do racismo às avessas (olha ele aí de novo) além de afirmar, entre outros impropérios, que apesar de brasileiro o negro ainda apresentava *reminiscências* africanas (NASCIMENTO, 1968, p. 399). Os organizadores do Congresso, obviamente, repudiaram o paternalismo dos "cientistas". Vejamos a indignação de Aguinaldo Camargo:

> Srs. Congressistas! É profundamente lamentável que na sessão solene de encerramento do I Congresso do Negro Brasileiro, onde todas as teses foram debatidas com a maior liberdade de pensamento, com gestos mais

[225] Para mais detalhes do Congresso, ver a obra *O Negro Revoltado*.
[226] Ver as páginas 115 e 116 desta tese.
[227] Guerreiro Ramos foi um dos organizadores do Congresso e um crítico feroz do eurocentrismo presente na sociologia brasileira. Apesar de sua imensa contribuição à causa dos afro-brasileiros não viu, em um primeiro momento, problema ao assinar o manifesto. Este é mais um dos efeitos perniciosos do modelo educacional eurocêntrico.

> francos, em que todos trabalharam na mais ampla democracia até à declaração final do Congresso, onde todos as ações foram perfeitamente focalizadas e assinadas, por todos os membros, aparece agora como apêndice essa declaração. [...] Sempre condenamos o racismo político que é uma questão morta de vez que foi levantado o caso de que existe algo de subterrâneo no Congresso, quero fazer uma análise. Quando se fundou o Comitê Democrático Afro-Brasileiro apareceram elementos subterrâneos. Quando fundamos a Convenção Nacional do Negro Brasileiro, em são Paulo, lá estavam esses elementos. E agora, quando termina o nosso Congresso de forma tão brilhante, eis que nos surge à última hora essa declaração trazida por pessoa naturalmente menos avisada ou de comum acordo com os responsáveis por essa moção extemporânea. Quero afirmar muito seriamente e quero que conste dos Anais o seguinte: é que no movimento negro sempre aparecem elementos de última hora com moções do tipo da que acabamos de ver. Em 1945, Raimundo Souza Dantas, antes de se converter ao cristianismo, entrou no movimento com uma ordem de levar todos os negros para um determinado lugar. Esse escritor, naquela época, era analfabeto. Em São Paulo apareceu declaração idêntica feita pelo Sr. Luiz lobato. E agora aqui aparece trazida pelos Srs. Edison, Costa Pinto, etc. Penso que elementos como o Sr. Lobato, Abataiguara, etc., tem um laço comum para destruí o que se pretende fazer. Parecem ter um laço comum político. Nós queremos dizer que somos antirracistas e contrários a essa corrente político partidária. Nós precisamos é unir a família negra, unir a família brasileira, para maior felicidade do homem, conforme fiz ver em meu discurso (NASCIMENTO, 1968, p. 291).

Como ouvir, e levar em consideração, as vozes afro-brasileiras nunca foi o forte da elite intelectual europeizada, mas o contrário, como denunciou o assistente social Sebastião Rodrigues Alves numa conferência pública na Associação Brasileira de Imprensa: “os cientistas e estudiosos tem procurado transformar nosso trabalho em arapuca ideológica” (NASCIMENTO, 1968, p. 17) Luiz Aguiar da Costa Pinto procurou a UNESCO, que a época estava interessada em patrocinar estudos sobre as relações no Brasil com o intuito de apresentar o país, depois do advento do nazismo, como um modelo a ser seguido. O sociólogo conseguiu fazer com que os “cientistas”, e não a intelectualidade afro-brasileira, realizassem a pesquisa no Rio de Janeiro – houve também pesquisa em São Paulo e na Bahia –, que resultou no livro extremamente tendencioso *O negro no Rio de Janeiro*, de Costa Pinto. Este foi o motivo da denúncia pública de Alves. O livro foi publicado em 1953. Como este trabalho apresentou uma imagem muito deturpada dos afro-brasileiros, Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos, em jornais e em correspondência à UNESCO, questionaram a qualidade da pesquisa, bem como sua postura intelectual do “homem de ciência”, visto que o “estudioso do negro” tinha se apropriado, sem dar o devido crédito, dos trabalhos apresentados durante o Congresso, tratando-os como simples material de pesquisa – pois na tradição eurocêntrica os africanos nunca são sujeitos, ou seja, agentes e produtores de conhecimento e sim objetos a serem

pesquisados e dissecados – ao invés de tratá-lo como autêntica produção da comunidade afro-brasileira. Costa Pinto obteve acesso às atas do Congresso, muito embora tenha sumido com parte delas, porque Abdias do Nascimento as emprestou esperando, obviamente, que ele as devolvesse. Como se viu confrontado pelos intelectuais afro-brasileiros, Costa Pinto respondeu às acusações, com um artigo que foi publicado no periódico carioca *O Jornal*. O trecho a seguir – contido na réplica do "homem de ciência" – ilustra perfeitamente a discussão aqui apresentada: "duvido que haja biologista que depois de estudar, digamos, um micróbio, tenha visto esse micróbio tomar da pena e vir a público escrever sandices a respeito do estudo do qual ele participou como material de laboratório*"* (COSTA PINTO apud NASCIMENTO, 1968, p.17).

Embora este traço cultural esteja arraigado na cultura europeia isto não significa dizer que é impossível rejeitá-lo. Florestan Fernandes, assim como Costa Pinto, foi fortemente influenciado pelo marxismo. No entanto, sua orientação intelectual não impediu que ele ouvisse os afro-brasileiros. Ao contrário do sociólogo paternalista, não os tratou, ao longo de sua carreira acadêmica, como material de laboratório.[228] Veremos uma tentativa honesta de rejeição do eurocentrismo na próxima seção.

3.5. A contribuição de Antonio da Silva Mello

Antonio da Silva Mello nasceu em Juiz de Fora, Minas Gerais. Estudou medicina por três anos na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e completou sua formação em Berlim com distinção e louvor. Antes de exercer a profissão no Brasil trabalhou nos hospitais de Lausane e Genebra na Suíça. Homem de grande espírito

[228] Florestan Fernandes prefaciou a primeira edição do livro de Abdias do Nascimento *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Florestan começa o texto da seguinte maneira: "*são tantos e tão profundos os laços que me prendem a Abdias do Nascimento, que enfrento um compreensível acanhamento em apresentar esta obra ao público brasileiro. Estamos no mesmo barco e dando o mesmo combate – não de hoje, mas há anos. Persistimos por uma questão de caráter e de formação política. E se algo nos separa é o vulto de sua contribuição, comparada com a minha. Eu fui acusado de identificação moral e psicológica com o negro. Ele é o negro militante que não pode ser acusado por ninguém, e, por ventura, o que não desistiu depois que todas as bandeiras se arriaram. Portanto, o que nos distingue é a qualidade de sua contribuição e o valor de sua atividade"* (NASCIMENTO, 2002, p. 47) e termina: "*não pretendia escrever um prefácio e, de fato, não o fiz. Limitei-me a estreitar as mãos de um companheiro de luta e a solidarizar-me com ele. Acredito que estamos certos e creio, firmemente, que em breve o significado histórico da missão que Abdias do Nascimento se impôs será reconhecida e receberá forte apoio de todos aqueles que lutam pela causa da democracia no Brasil."* (NASCIMENTO, 2002, p. 51).

científico e formação acadêmica sólida publicou importantes obras[229] sobre as mais variadas e relevantes questões nacionais. Em nosso trabalho, daremos destaque a uma delas, em particular, publicada em 1958: *Estudos Sobre o Negro*.

Esse livro é uma referência importante, pois o autor procurou conhecer a história e cultura dos africanos não apenas a partir de referenciais eurocêntricos e eurocentrados. Como já dissemos, na seção sobre a afrocentricidade, este estudo exige dos autores europeus – e daqueles formados nesta tradição – uma postura diametralmente oposta àquela pregada por Silvio Romero. Exige deles o reconhecimento de que neste assunto não são professores dos africanos, e sim seus alunos. É preciso que reconheçam a validade do conhecimento produzido fora dos parâmetros europeus, pois, caso contrário, este modelo de estudo – embora validado pela tradição eurocêntrica – não tem autoridade ou relevância para dizer o que são as tradições africanas. Dito de outra forma, para esta tarefa é preciso reconhecer de modo pleno a humanidade dos africanos continentais e da diáspora. Podemos perceber esta atitude no prefácio e ao longo de sua obra:

> No prefácio deste livro dissemos que o que de verdade surpreende na nossa sabedoria é a extraordinária extensão da nossa ignorância. Mesmo quando passamos a vida agarrados aos livros, quando nos formamos por uma universidade, quando até de uma delas nos tornamos professor culto e aplicado, o que acontece sempre, invariavelmente, é descobrirmos a nossa incomensurável ignorância, a exiguidade dos nossos conhecimentos, a insignificância do que conseguimos aprender, logo que descemos abaixo da tênue camada que constitui nossa cultura ou a nossa especialização. Isso, que tem ocorrido comigo inúmeras vezes, repetiu-se agora de maneira mais flagrante e inesperada em relação ao homem de cor, cuja condição social e racial, dentro da história da humanidade, eu desconhecia quase por completo (MELLO, 1958, p. 161).

Dada esta saudável postura, Silva Mello foi em busca de literatura abalizada sobre os africanos. Diferentemente da tradição eurocêntrica, que costuma ignorar a produção africana sobre sua história e civilizações[230], o intelectual mineiro mergulhou profundamente nestes estudos. Vejamos como ele descreveu o resultado

---

[229] Ver por exemplo *Alimentação, Instinto e Cultura*, Editora José Olympio, 1943, *O Homem, sua Vida, sua Educação, sua Felicidade* Editora José Olympio, 1943 e *Nordeste Brasileiro*, Editora José Olympio, 1952.

[230] Uma das principais fontes de consulta de Mello é a obra em três volumes do historiador jamaicano Joel Augustus Rogers (1880-1966) *Sex and Race.* Ver *Sex and Race: Negro-Caucasian Mixing in All Ages and All Lands, Volume I: The Old World.* New York: J. A. Rogers, 1941, *Sex and Race: A History of White, Negro, and Indian Miscegenation in the Two Americas, Volume II: The New World.* New York: J. A. Rogers, 1942, *Sex and Race, Volume III: Why White and Black Mix in Spite of Opposition.* New York: J. A. Rogers, 1944 e a obra *Nature Knows No Color Line: Research into the Negro Ancestry in the White Race*. New York: J. A. Rogers,1952.

desta investigação: “foi aí que aprendi que a gente de cor possuiu uma alta civilização que dominou o mundo, quando os brancos, sobretudo os louros do norte, viviam ainda como bárbaros” (MELLO, 1958, p. 163-164). Não escapou ao autor a negritude dos antigos egípcios que neste período era violentamente questionada pelos egitologistas e a academia europeia[231]: “aliás, na história da humanidade, os negros têm tido papel extraordinário, havendo sido, durante séculos, os dominadores do mundo, o que conseguiram pelo seu poder, a sua ciência, a sua cultura. Menfis e Tebas, no antigo Egito são provas demonstrativas” (MELLO, 1958, p. 173-174) bem como sua influência cultural sobre a Grécia – o que mostra o quão pueril é a tese da origem grega da filosofia, endossada pelos pioneiros da educação – : “os gregos possuíram ídolos negros e os budistas os têm dessa cor, como mostram imagem que os representam (MELLO, 1958, p. 166).” E mais adiante: “quando Bizâncio possuía a mais bela civilização do universo, eram os noruegueses gente das mais atrasadas. Também os egípcios dominaram a Grécia [...]” (MELLO, 1958, p. 176).

Antecipando a tese – que obviamente não era desconhecida – brilhantemente sistematizada por Ivan Van Sertima[232], Mello reconheceu que a influência e presença africana no continente americano é muito anterior à europeia:

> Os ídolos negros datam da mais alta antiguidade, havendo sido encontrados também na América da época pré-colombiana, apresentam particularidades que os ligam às antigas civilizações do Velho Mundo. Quetzaletsatl, o messias mexicano, que era preto e tinha carapinha, devia corresponder ao Osíris dos egípcios o deus dos mortos. Do mesmo modo Ex-Anu, o deus da guerra do antigo México, era de cor. No Museu de História Natural de Nova York e no Arqueológico de Madrid encontram-se ídolos americanos negroides, assim como esculturas que mostram quanto à cultura pré-colombiana estava ligada à da África (MELLO, 1958, p.166).
>
> .

Silva Mello exaltou a influência africana na península ibérica: “os mouros deixaram nos portugueses e espanhóis uma profunda e indelével marca, tanto na fisionomia e na cor da pele, quanto nas artes, no idioma, em toda sua civilização [...]” (MELLO, 1958, p. 165) e antecipando os trabalhos de Runoko Rashidi[233] afirmava: “tem-se afirmado que Hirohito, o atual imperador do Japão, é do tipo tão negroide

---

[231] Somente em 1974 no Colóquio do Cairo, organizado pela UNESCO que Cheikh Anta Diop e Théophile Obenga conseguiram reestabelecer nos meios acadêmicos a negritude e identidade africana do antigo Egito. No entanto, ainda hoje vemos acadêmicos, mídia televisiva e a indústria cinematográfica retratando os antigos egípcios como brancos.

[232] Ver a página 10 desta tese.

[233] Ver, por exemplo, *African Presence in Early Asia,* Transaction Books,1988.

que, se viajasse, incógnito pelos Estados Unidos, esbarraria nas dificuldades que habitualmente os pretos encontram por lá" (MELLO, 1958, p. 167).

Não era preciso muito esforço para reconhecer que os africanos nunca foram párias da humanidade. Muito pelo contrário. Somente é possível compreender adequadamente a história do ser humano estudando a história africana. Nas palavras de Diop: "uma vez que a perspectiva aceita até agora pela ciência oficial seja revertida, a história da humanidade tornar-se-á clara e a história da África poderá ser escrita" (DIOP, 1974, p. xvi).

Dado os fatos acima relatados constatamos a gritante diferença de postura entre Mello e os renovadores, que nunca é demais lembrar, foram contemporâneos. Enquanto os escolanovistas, orgulhosos de sua ignorância sobre as civilizações africanas, formulavam políticas educacionais eugênicas para garantir o branqueamento da nação, Silva Mello dizia:

> É por demais sabido que a solução julgada melhor tem sido a miscigenação, pela qual o elemento negro terá de desaparecer progressivamente. Parece que pouca gente tem percebido tratar-se aí de um **autêntico processo de linchamento social**,[234] que se processará pacificamente, mas graças ao qual será possível acabar com o negro. Isso estaria certo, caso o processo fosse espontâneo, natural, biológico, não porém, representando uma defesa social, um recurso para o preto libertar-se da sua triste situação social. O que é preciso é que ele encontre o caminho de sua ascensão, de tornar-se o que realmente possa ser, de atingir uma posição social capaz de lhe facultar todas as possibilidades que existem para outros seres humanos. Pode-se falar de uma experiência que necessita ser realizada porque, afinal, não sabemos ainda o que é o negro, quais as suas possibilidades de ascensão, o seu verdadeiro valor como ser humano. **Até agora, ele tem sido julgado pelo branco, juiz tendencioso em causa própria, certamente por demais parcial, injusto, quando não diretamente criminoso** (MELLO, 1958, p. 222).

Essa postura de Silva Mello – autor solenemente ignorado pela academia do país – permitiu a ele que destacasse o relevante papel de Abdias do Nascimento na democratização da sociedade brasileira: "entre nós, o Teatro Experimental e o Instituto Nacional do Negro, criados por Abdias do Nascimento, negro de imenso valor humano, vieram demonstrar as altas qualidades de sensibilidade e inteligência da nossa gente de cor." (MELLO, 1958, p. 131-132). Nas obras dos membros da trindade cardinalícia não encontramos referência à Frente Negra Brasileira e ao TEN.

---

[234] Os destaques são nossos.

Silva Mello não parou na denúncia do racismo existente na sociedade brasileira. No final do livro apresentou seu projeto – frustrado por falta de adesão – para criar a *Associação Brasileira Para a Reabilitação do Homem de Cor*. Mello alegou ter encontrado muitos obstáculos para criação da Associação e isto o deixou desarvorado. Para viabilizar o projeto enviou convite assinado pela comissão organizadora – composta por negros, brancos, intelectuais, políticos, industriais e representantes de todas as classes sociais – para apresentar e debater o esboço do estatuto da Associação. Este evento deveria ter sido realizado no Ministério da Educação (MELLO, 1958, p. 212).

Apesar de sua frustração o intelectual mineiro publicou no livro o esboço completo do estatuto. Nele podemos ler:

> § 1º – Uma das suas principais atribuições será selecionar pessoas de cor de reconhecido valor para economicamente, facultar-lhes ou garantir-lhes a formação e o desenvolvimento intelectual ou profissional em qualquer das suas variadas modalidades, nas artes, nas ciências, nas indústrias e em outros ramos do saber e da atividade humanos. Esse objetivo impõe-se como tanto mais justo e necessário, quanto até agora, em todos os países no Brasil, as pessoas de cor se tem conservado, em sua grande maioria, em situação inferior, sobretudo do lado material, o que não tem permitido a sua ascensão natural, com o desenvolvimento de suas possibilidades e capacidades.
>
> § 2º – A Associação procurará selecionar assim, nas escolas públicas, privadas e particulares de todo o país, crianças e adolescentes de cor, excepcionalmente dotados, para que frequentem instituições secundárias, profissionais e superiores de ensino, segundo suas capacidades e aptidões naturais.
>
> § 3º – Para a realização do objetivo indicado, as crianças e os adolescentes em questão receberão, como prêmio e recompensa ao seu mérito, lugares em internatos ou externatos de instituições de ensino, ou mesadas e auxílios pecuniários, capazes de possibilitar-lhes os estudos segundo suas tendências e aptidões.
>
> § 4º – A finalidade da Associação sendo essencialmente cultural, poderá ela fornecer auxílio material a pessoas de cor da classe intelectual quando necessitadas para a execução ou publicação de trabalhos culturais de reconhecido valor (MELLO, 1958, p. 212-213).

E pensar que ainda hoje existem aqueles que reduzem as políticas de ação afirmativa na educação a uma forma de racismo às avessas. Imagine o quão diferente seria o país se a proposta do estatuto fosse debatida com a sociedade e implementada. Dada nossa reflexão até o momento, é preciso destacar que não bastaria colocar os afro-brasileiros nas melhores escolas, visto que a educação que receberiam nestas instituições seria eurocêntrica implicando as consequências já discutidas. Silva Mello, entretanto, não deixou de observar este ponto:

> Além disso, a associação [...] formaria uma biblioteca especializada de livros e periódicos escritos por pessoas de cor, nacionais e estrangeiras, assim como obras que lhes sejam referentes; editaria seu arquivo; organizaria sessões cursos, seminários, conferências, também cogitando de estudos investigações e outras atividades relacionadas com os problemas do homem de cor (MELLO, 1958, p.223).

Apesar da importante contribuição do intelectual mineiro na valorização das civilizações africanas e no combate ao racismo da sociedade brasileira, Mello incorreu, em sua obra, em algumas contradições gritantes. Influenciado por Gilberto Freyre, a quem dedicou *O Nordeste Brasileiro*, escreveu: "se o Brasil tem sido, no mundo, o país que mais tem contribuído para uma **solução digna e humana**[235] deste problema, é justo que também nós, justamente nós, procuremos avançar ainda mais nessa mesma direção, alargando as conquistas já alcançadas" (MELLO, 1958, p. 220). É impressionante observar a força do mito da democracia racial. A afirmação se encontra duas páginas antes de qualificar a política de branqueamento de linchamento social. O mesmo autor – que considerava fundamental uma Associação para a Reabilitação do Homem de Cor – é o mesmo que escreveu: "o que houve no Brasil foi uma extraordinária compreensão e tolerância pelo elemento de cor, que já vinha protegido pela Europa pelas leis portuguesas" (MELLO, 1958, p. 111) e arrematou: "Harding reconheceu que, de todos os países do mundo, era o Brasil o de democracia mais real, não existiam linhas de separação social, o povo era o mais tolerante do universo, havia resolvido o problema das raças, sendo abundante o elemento negro" (MELLO, 1958, p. 112). Entre os muitos exemplos citados em seu livro, para corroborar esta tese, Silva Mello apresentou Machado de Assis – desconsiderando todo o processo de embraquecimento que este grande intelectual foi vítima – como prova de como a questão racial estava resolvida no país graças ao humanismo cristão (MELLO, 1958, p. 112).

Como o autor conseguia conciliar teses tão contraditórias? Penso que não há explicação satisfatória para este problema. Entretanto, pretendemos elaborar uma reflexão a respeito. A obra de Mello também pode ser vista como um rigoroso esforço para provar a seus pares que os africanos não eram inferiores, que possuíram civilização avançada culturalmente e algumas delas influenciaram as europeias, que muitas das teses consideradas científicas sobre a superioridade branca e inferioridade negra, estavam eivadas de preconceitos e que entre os

[235] Os destaques são nossos.

homens importantes da história brasileira tinham ascendência africana. Assim, demonstrando *cientificamente* o valor dos afro-brasileiros e a importância dos africanos ao longo da história pretendia contribuir para a superação do racismo na sociedade, visto que ela seria convencida de que os africanos possuíam história, cultura e civilizações dignas de nota e, desse modo, poderiam integrar-se à sociedade brasileira.[236]

Se esta análise for correta, ela nos mostra que apesar da tentativa do autor de se libertar da influência do eurocentrismo seu êxito não foi completo[237]. Isto porque esta estratégia bem intencionada assume, mesmo que inadvertidamente, que é normal e correto que os europeus sejam o parâmetro para todos os seres humanos, além de conferir-lhes autoridade para decidir sobre a humanidade dos africanos. Alguém poderia objetar: mas esta tese de doutorado não tem pretensão semelhante à de Mello? E este autor responde: não! Ao tratarmos das civilizações africanas, da história e cultura afro-brasileira e dos pensadores e militantes afro-brasileiros que contestaram a superioridade branca pretendemos mostrar que os europeus e seus descendentes sabiam o que estavam fazendo ao ignorarem e diminuírem estas tradições. Tomemos os renovadores como exemplo. Sua posição em defesa da educação eugênica e do branqueamento foi fruto de suas escolhas coerentemente orientadas pelo traço cultural arraigado no ocidente e não porque os conhecimentos disponíveis no momento os levaram a este caminho. A roupagem científica e filosófica serviu apenas para legitimar estas espúrias teses. De modo algum foi determinada pelo tempo histórico em que viviam, pois, se assim fosse, teríamos que admitir que era obrigatório defender o embranquecimento dos afro-brasileiros. Ao

---

[236] Na página 221 da obra de Mello, podemos ler: "*Se o homem de cor já demonstrou o seu valor e a sua capacidade, é preciso que seja isso reconhecido de uma maneira geral, indiscutível. No Brasil, essa demonstração já foi dada, bastando citar os nomes de Cotegipe, que teve o título de barão e foi diversas vezes ministro de Estado; o Visconde de Montezuma e Sales Torres Homem, senadores da monarquia; o glorioso General Osório; Floriano Peixoto, Rodrigues Alves, Nilo Peçanha e outros presidentes da República, além de muitos outros célebres nas armas, na política, na diplomacia etc. Machado de Assis, o nosso maior escritor, patrono da Academia de letras, não foi branco, assim como também não o foram Gonçalves Dias, Carlos Gomes, Pedro Américo, Mestre Valentim, Faria Brito, Tobias Barreto, os Rebouças, Domício da Gama, José do Patrocínio, o Aleijadinho, Cruz e Souza, Olavo Bilac, Antonio Torres e, mais perto de nós, Dom Silvério, Manuel Querino, Lima Barreto, Oliveira Viana, João Ribeiro, Mário de Andrade, Teodoro Sampaio, Constâncio Alves, Juliano Moreira, Primitivo Moacir e Jorge de Lima. Em qualquer setor da nossa cultura poderão ser encontrados extraordinários homens de cor, inúmeros deles vivos no momento atual, representantes do que há de mais elevado na Inteligência e dignidades humanas, mas que não citamos temerosos de ferir suscetibilidades.* (MELLO, 1958, p. 221-222)

[237] O uso constante da expressão "homem de cor" denuncia a influência do eurocentrismo em seu texto.

contrário. Eles poderiam ter adotado posições similares às defendidas pela Frente Negra, pelo TEN, ou por Silva Mello. Para apoiar nossa reflexão recorremos ao pensador Greg Laun:

> Eu elaborei este argumento não para levantar questões céticas sobre o nosso conhecimento de que as raças são iguais, mas para mostrar que a posição que sustenta que igualdade racial depende de evidência científica é mal orientada e mal informada. O uso de evidência científica para apoiar o supremacismo branco exige que ele já esteja em seu lugar. Assim, embora tentativas empíricas de refutar o supremacismo branco sejam importantes, elas deixam intacto o cerne do racismo. Uma posição antirracista não pode ser elaborada sem compromisso teórico (mais do que meramente empírico) com a igualdade racial. (LAUN, p.36)

Por causa de casos como estes, é que Asante, em conjunto com os pesquisadores afrocêntricos, insistem na importância do paradigma da afrocentricidade para compreender os fenômenos africanos. Ele nos permite observar e tratar dos mesmos fenômenos, investigados pela tradição eurocêntrica, porém com diferentes propósitos o que, nos leva, obviamente a obter diferentes conclusões, visto que a realidade é interpretada a partir de uma perspectiva diversa. Se um autor como Mello, que fez uma honesta tentativa para superar o eurocentrismo, não pode evitar a penetração deste traço cultural em seus textos – o que o levou a contradições insuperáveis – o que esperar de autores comprometidos com as teses eurocêntricas?

Vejamos outra implicação do eurocentrismo na obra do pensador mineiro:

> Na época de Hitler, vi muita gente boa, de pele escura e cabelo crespo, entusiasmada por aquela terrível política racial. Até certo ponto, é isso compreensível, tanto devido a recalques psicológicos, quanto pelo fato de muitos fazerem parte de nossa melhor sociedade, quer pelo seu valor pessoal ou as qualidades intelectuais, quer pela sua posição ou fortuna (MELLO, 1958, p. 95, 96).

É possível que ele esteja se referindo ao psiquiatra afro-brasileiro Juliano Moreira, que como vimos saudou a criação da Sociedade Eugênica de São Paulo, e de quem foi grande amigo (MELLO, 1958, p. 131). Mello disse ser compreensível que a terrível política racial de Hilter seja defendida por um afro-brasileiro. Não seria mais lógico apontar a crueldade do processo que consiste em fazer as vítimas colaborarem com seus algozes? A resposta seria afirmativa se não fosse a parte eurocêntrica de Mello falando no excerto. Isto nos leva a outra questão intrigante: por que Silva Mello qualificou como boas pessoas que defendem o extermínio?

Obviamente todos nós podemos cometer erros, defender causas que se revelam equivocadas e nosso caráter não deve ser avaliado apenas por estas escolhas ruins. No entanto, defender o genocídio, não constitui um “erro” qualquer. Legitimar conscientemente que determinados seres humanos podem ser eliminados não é apenas um equívoco que se corrige simplesmente se desculpando ou revendo a posição – como, por exemplo, defender, e rejeitar, a tese de que o sol gira em torno da Terra – embora estas atitudes sejam louváveis. Além do mais, os escolanovistas estudados neste capítulo, jamais se retrataram ou se arrependeram de defender a eugenia e o branqueamento.

O pensador mineiro não elucidou este ponto. Apenas sustentava que pertencer a *nossa melhor sociedade* – pertencimento este determinado pelo valor intelectual, pessoal, posição ou fortuna – consistia em motivo suficiente para a defesa da atrocidade nazista. Estaria o autor afirmando que era normal a melhor sociedade do país – eufemismo para sociedade branca – defender uma das piores políticas que ela já produziu? Aqui já começamos perceber seu eurocentrismo manifestando-se. Quer dizer que devemos considerar normal uma pessoa intelectualmente valorosa defender uma terrível política racial? Não deveria ser justamente o contrário? Pessoas com qualidades intelectuais não deveriam repudiar o nazismo?

A força do traço cultural, na obra de Mello, fez com que contraditoriamente, visto defendeu a criação de bibliotecas especializadas nos estudos africanos, valorizasse o embranquecimento cultural dos afro-brasileiros:

> Mas, desde 1888, pela abolição, iniciou-se a sua instrução, sabendo hoje mais de 50% da sua população de cor ler e escrever. E os resultados apareceram desde cedo de maneira surpreendente. Muitos tornaram-se professores de português, latim, retórica, filosofia, matemática ou de outras disciplinas, assim como também sacerdotes, políticos, magistrados, escritores, diplomatas etc. Hoje, em todas as classes superiores do Brasil é elevada a proporção dos homens de cor, que se adaptaram por completo à civilização dos brancos, **transformando-se em homens brancos de fisionomia negra**,[238] como se expressa Frank Tannenbaum. É pela educação que tem sido transpostas as barreiras de separação, cada vez mais facilmente, graças sobretudo a concursos e outros testes de julgamento (MELLO, 1958, p.120).

Nosso capítulo anterior desmente a estatística apresentada por Mello. O autor via com naturalidade o processo de assimilação cultural que se iniciou

[238] Os destaques são nossos.

embrionariamente no final do século XIX e início do século XX. Apesar deste amontoado de contradições Antonio da Silva Mello ofereceu uma importante contribuição, ignorada é verdade, na valorização das tradições africanas.

Capítulo 4
Pedagogia do Oprimido ou Educação Quilombista?

O interessante a se ressaltar, nessas formas racionalizadas da dominação/opressão racial, é que até as correntes ditas progressistas também refletem, no seu economicismo reducionista, o mesmo processo de interpretação etnocêntrica. Ou seja, apesar de sua denúncia em face das injustiças socioeconômicas que caracterizam as sociedades capitalistas, não se apercebem como reprodutoras de uma injustiça racial paralela que tem por objetivo exatamente a reprodução/perpetuação daquelas. A pergunta que se coloca é: até que ponto essas correntes, ao reduzirem a questão do negro a uma questão socioeconômica, não estariam evitando assumir o seu papel de agentes do racismo disfarçado que cimenta nossas relações sociais? Nesse sentido, seu discurso difere muito pouco daquele das correntes conservadoras que, por razões óbvias, desejam manter seus privilégios intocáveis. Em outros termos, o paternalismo/liberalismo racial que permeia o discurso "revolucionário", na luta contra o monopólio do capital, revela uma forma de perpetuação dos mecanismos de dominação utilizados pelo sistema que combate. Também ele reage negativamente quando uma minoria negra, consciente do racismo disfarçado, denuncia os diferentes processos de marginalização a que seu povo está submetido.

Lélia Gonzales

4.1. Os limites da crítica de Paulo Freire à educação bancária

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) nasceu em Recife e foi uma das principais referencias do pensamento educacional brasileiro da segunda metade do

século passado. Formado em Direito, embora praticamente[239] não tenha exercido a profissão, Freire, antes de escrever sua obra clássica – *Pedagogia do Oprimido*[240] – foi professor de língua portuguesa, em Recife, no colégio Oswaldo Cruz e depois diretor do Departamento de Educação e Cultura do SESI de Pernambuco onde começou seu longo e reconhecido trabalho de alfabetização de adultos. Desde 2012 é o patrono da educação brasileira.

Crítico ferrenho da educação tradicional, que chamava de "bancária", visto que esta – em seu entender – se limitava apenas a transmitir os conteúdos e valores dos opressores aos oprimidos, o intelectual pernambucano defendia um modelo de educação que considerava problematizadora e libertadora. Para viabilizar este modelo, seria necessário superar – a seu juízo – a contradição inerente à concepção bancária entre educador e educando. Em suas palavras:

> Na concepção "bancária"[241] que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar–se esta superação. Pelo contrário refletindo a sociedade opressora, sendo a dimensão da "cultura do silêncio", a "educação" "bancária" mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2011, p. 82).

Para Freire, em sociedades marcadas por relações de opressão, os educadores bancários adquirem sua razão de ser na absolutização da ignorância dos oprimidos (FREIRE, 2011, p. 81). Por este motivo o pensador pernambucano sustentava que – eis uma das contradições a que se referia – "na visão bancária de educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (FREIRE, 2011, p. 81). Assim, este modelo de educação visa conformar os oprimidos ao sistema opressor vigente eliminando as possibilidades de contestação.[242] Este saber dos opressores, para Freire, é falso, visto que não reconhece a experiência existencial dos oprimidos, pois para o autor "só existe saber na invenção, na

---

[239] Ver as páginas 21 a 25 de *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*.

[240] A obra foi originalmente escrita entre 1967 e 1968, quando o autor estava exilado no Chile. A repercussão desse escrito foi tamanha que ele foi traduzido para diversos países e se consolidou como uma das principais obras da pedagogia crítica. A edição que usamos neste trabalho é a quinquagésima publicada em 2011.

[241] As aspas do excerto são do original.

[242] Podemos ler na página 86 da *Pedagogia do Oprimido*: "*Não é de estranhar, pois, que nesta visão "bancária" da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos."* As aspas são do original.

reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (FREIRE, 2011, p. 81).

A fim de superar a concepção bancária de educação, Paulo Freire propôs um modelo em que o diálogo fosse a base da relação entre educador e educando e batizou esta concepção educacional de problematizadora ou libertadora. De acordo com o autor:

> Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.
>
> É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando educador (FREIRE, 2011, p. 95).

Como a educação libertadora deveria suprimir a contradição entre educador e educando, Freire sustentava – esta afirmação se tornou célebre – que "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 2011, p. 95). A educação problematizadora visa conscientizar o oprimido – torná-lo crítico – da realidade opressora em que está inserido para que ele possa conquistar a sua liberdade e sua humanização.

Tendo feito esta breve descrição da crítica de Paulo Freire à concepção bancária da educação, podemos começar a apontar nossas divergências em relação às teses freireanas. Embora seja louvável a atitude de Freire de procurar combater a opressão por meio da educação, seu entendimento deste conceito nos parece problemático. Podemos concordar com o professor quando este sustentava que os modelos educacionais – em sociedade marcadas por relações de opressão – procuram ajustar os oprimidos ao sistema e não transformar a situação que o oprime para que o opressor melhor os domine (FREIRE, 2011, p. 84). Parafraseando Asante[243] "escolas são reflexos da sociedade que as desenvolve (isto é, uma sociedade caracterizada pela opressão desenvolverá um sistema educacional baseado na subjugação dos oprimidos)." No entanto, não aceitamos a tese de que é vedada à educação a tarefa de transmitir valores e conhecimentos – como se isso fosse possível no modelo problematizador de Freire –, que este processo implique

[243] Ver as páginas 15 e 21 desta tese.

sempre em dominação e que seja necessário acabar com a distinção[244] entre educador e educando ou professor e aluno. Sobre estes temas, se ainda resta alguma dúvida, as palavras do pensador pernambucano ajudam a dirimi-las:

> Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou transferir, ou de transmitir "conhecimentos"[245] e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária", mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos (FREIRE, 2011, p. 94).

Ademais, o que ou quem confere legitimidade ao educador problematizador? Com quais valores ou critérios este educador decide – em nome do oprimido – o que deve ser problematizado? Detalharemos adiante as nossas objeções.

Em nossa crítica ao pensamento educacional brasileiro, que gerou um modelo transmissor dos valores eurocêntricos, salientamos a ausência da transmissão dos valores, tradições e conhecimentos africanos e afro-brasileiros. Vimos, no capítulo anterior, que o processo de universalização da escola pública veio acompanhado de um completo repúdio ao ser africano. Desse modo, o que estamos defendendo não é apenas a rejeição ou superação da educação eurocêntrica em nome de uma liberdade e humanidade abstratas e sim a criação de modelos afrocentrados de educação[246] para que os valores africanos sejam preservados e transmitidos e, assim, possamos, de fato, construir uma sociedade intercultural. Dito de outra forma, uma educação que problematize o modelo bancário não é necessariamente um

---

[244] Sustentar que existe contradição entre educador e educando parece um exagero retórico e um equívoco. Estritamente falando proposições contraditórias são aquelas em se a afirmativa é verdadeira a sua negativa é falsa e vice-versa. Esta definição não pode ser aplicada aos termos educador e educando. Vejamos, agora, o que ocorre se compreendermos, como Freire, o termo "educador" como "aquele que sabe" e o educando como "aquele que não sabe" (FREIRE, 2011, p. 82). Embora estas definições sejam aparentemente contraditórias elas nos trazem as seguintes dificuldades: o que o educador sabe? O que o educando não sabe? O verbo saber exige complemento, além do fato de a definição, no que tange ao educando, ser negativa. Se as respostas forem respectivamente "tudo" e "nada" estaremos, obviamente, diante de uma caricatura. Se, por exemplo, definirmos o educador como "aquele que sabe o conteúdo de uma determinada disciplina" e o educando como "aquele não sabe o conteúdo desta disciplina" as definições podem ser imprecisas – no caso do termo "educando" continua negativa – porém estão longe de serem contraditórias. Raciocínio similar pode ser elaborado para as outras "contradições" descritas por Freire. Parece mais promissor compreender estes termos como relacionais. Ver a nota 243.

[245] As aspas são do original.

[246] Faremos uma discussão detalhada deste tema no capítulo 5.

modelo que reconheça, aceite, preserve e transmita os valores africanos e afro-brasileiros. Neste contexto, é preciso observar que o processo educacional nas civilizações africanas, da qual os afro-brasileiros são herdeiros, se fez historicamente pela transmissão da cultura aos mais jovens pelos mais velhos.[247] Ela é inspirada no modelo familiar (CARRUTHERS, 2007, p. 257).[248] Não há, portanto, contradição entre educador e educando a ser superada. A título de exemplo, podemos citar o modelo de educação egípcia na qual o pai ensina a Boa Palavra aos filhos (CARRUTHERS, 2007, p. 258) a importância dos Griots[249] entre os Bambaras, Mandingas, Fulas, a preservação e transmissão das tradições africanas realizadas pelas mães e pais de santo nos terreiros de candomblé. Estes modelos familiares de educação inspiraram a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro, o modelo Quilombista e o da Pedagogia Interétnica que analisaremos neste capítulo. Este ponto é importante, pois – como apontamos no primeiro capítulo – um povo que não preserva suas tradições está fadado a desaparecer. Por mais que nós, afro-brasileiros, vivamos em um sistema social desenhado historicamente para nos

---

[247] No texto *Notes on an Afrikan-Centered Pedagogy* de Agyei Akoto podemos ler: "*Uma pedagogia afrocentrada é uma pedagogia derivada da dinâmica contínua da história e cultura africana. É um esforço para estimular e alimentar a consciência crítica e criativa e para inculcar, através da aplicação e estudo, um compromisso consciente e firme para a reconstrução da verdadeira nacionalidade africana, e a restauração da continuidade da história e cultura africana. Além disso, ela representa um esforço para criar uma personalidade africana dinâmica e liberada. Esta personalidade é realizada pela interação entre mwalimu (professor) e mwanafunzi (aluno) de um modo que reflete suas africanidades fundamentais e simultaneamente transforma seus ambientes em um modelo de liberdade e humanismo.*

O indivíduo que assume o papel de mwalimu (professor) deve não somente estar envolvido no estudo da cultura, mas deve estar envolvido de modo concreto e contínuo com o avanço cultural e ou político dos interesses dos povos africanos. O mwalimu precede os seus/suas estudantes (wanafunzi) como um representante do conjunto da cultura. Aos Walimu (professores) são confiados o objetivo de inculcar os valores essenciais da cultura e, portanto, jogam um papel essencial na garantia de sua continuação. O mwalimu representa, de um lado, as limitações da tradição e da ordem existente enquanto, de outro lado, os estudante (mwanafunzi) representa a nova ordem ou as potencialidades ilimitadas. ***O mwalimu como representante da ordem vigente com sua sabedoria acumulada da tradição deve procurar comunicá-la de um modo que inspire e abasteça de energia nova e ilimitada o potencial do estudante. O mwanafunzi deve ser motivado para acolher aquela sabedoria como um combustível para a longa jornada e não como um fardo. Se esta sabedoria, tesouro cultural e herança da nação, são percebidos como algo opressivo, então o mwalimu e a nação falharam e a continuidade da cultura nacional está em risco. "O mwalimu é o canal essencial e a conexão entre a tradição e o potencial da nação."*** (p. 325-326). As ênfases são nossas.

[248] Ver também o artigo de Felix Boateng, no livro organizado por Kariamu Welsh Asante e Molefi Kete Asante, African Traditional Education: A Tool for intergenerational Communication in: *African Culture: The Rhytms of Unity*.

[249] Palavra de origem francesa utilizada para denominar contadores de histórias, poetas, cantadores e genealogistas. Ver a obra de Lillian Pacheco *Pedagogia Griô: A reinvenção da Roda da Vida*, Lençois, Bahia, 2006.

oprimir, nossa identidade não consiste em ser **oprimido**. Como Asa Hilliard sabiamente afirmou:

> Nós não precisamos de uma identidade étnica *oposicional*.[250] Nós não somos o povo dos "direitos civis", mesmo que tenhamos lutado até a morte em heroicas batalhas por nossos direitos. Nós não existimos somente porque somos oprimidos. A essência da nossa identidade não depende de nossos opressores. Quem nós seríamos se eles não existissem? Nós podemos estar desproporcionalmente em *condição* de pobreza, porém nossa identidade não é "o pobre". Identidade genuína é baseada em cultura coletiva e tradições, não em oposição ao supremacismo branco, mesmo sabendo do quão necessária esta luta seja (HILLIARD, 2007).

Se, como afro-brasileiros, adotássemos o modelo problematizador de Freire, o que faríamos após superada a opressão? A seguir a recomendação do autor deveríamos adotar a pedagogia dos homens em permanente processo de libertação (FREIRE, 2011, p. 57). O que exatamente isso quer dizer? Freire afirmava que esta pedagogia humanista deveria expulsar os mitos criados pela sociedade opressora que ainda sobrevivem na sociedade nova forjada pela transformação revolucionária[251] (FREIRE, 2011, p. 57). Como mitos opressores poderiam sobreviver em uma sociedade livre de opressão? Não é justamente a conscientização – rejeição da mitologia criada pelos opressores – dos oprimidos que os leva a aderir à transformação revolucionária da realidade? Freire poderia ter detalhado melhor este tópico. Podemos, entretanto, continuar indagando: a pedagogia humanista freireana é adequada aos afro-brasileiros? Que horizonte de sociedade Paulo Freire tinha em mente? Seria este modelo social aceitável para os afro-brasileiros? Será que a metodologia de Freire é adequada para formar os nossos **walimu**? Responderemos estas questões na próxima seção.

---

[250] Os itálicos e aspas são do original.

[251] Freire descreveu sua educação problematizadora como futuridade revolucionária (p.102), visto que, para ele, o ser humano é histórico, inconcluso. Desse modo, sua pedagogia humanista não deve ser dissociada do ideário revolucionário do período em que sua obra foi produzida. A revolução desejada por Freire pretendia levar os oprimidos para um modelo socialista de sociedade? Como já indicamos acima discutiremos este tema na próxima seção, mas é importante notar que ao refletir sobre este assunto Freire cita como exemplo – embora não mencione diretamente a China – uma "revolução cultural". (p. 57). No entanto, nas páginas 183-185, ao tratar da importância da revolução cultural para o processo revolucionário de transformação da realidade opressora escreveu: "*o sentido pedagógico, dialógico, da revolução, que a faz "revolução cultural" também, tem de acompanha-la em torno de suas fases.*

É ele ainda um dos eficientes meios de evitar que o poder revolucionário se institucionalize, estratificando-se em "burocracia" contrarrevolucionária, pois que a contrarrevolução também é dos revolucionários que se tornam reacionários." Ao final deste parágrafo Freire colocou uma nota de rodapé remetendo ao texto *On contradictions* de Mao Tse-Tung. As aspas são do original.

4.2. O eurocentrismo subjacente à pedagogia do oprimido

Vimos falando da pedagogia do oprimido, porém até agora não tínhamos apresentado a definição de Freire. Ele a definiu da seguinte maneira: “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos [...]” (FREIRE, 2011, p. 43). O pensador pernambucano sustentava que “desta reflexão resultaria o engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fara é refará” (FREIRE, 2011, p. 43).

Este modelo pedagógico era de fundamental importância para o autor, visto que, em seu entendimento, a sociedade de seu tempo estava dividida entre opressores e oprimidos. Apesar da correção de seu diagnóstico, sua caracterização apresenta limitações. Primeiro, porque Freire não explicou adequadamente a que relação de opressão se referia. Segundo, o intelectual pernambucano não definiu de modo preciso quem eram os opressores e os oprimidos. Ao lermos sua obra temos a impressão de que é tarefa simples e óbvia reconhecer estes e aqueles. Esta limitação, no entanto, não passou despercebida e Freire foi criticado neste aspecto. Ciente desta crítica, o educador respondeu ironicamente em sua obra *Pedagogia da Esperança*:

> Uma dessas críticas, aparentemente, pelo menos, mais formal, mecanicista, do que dialética, estranhava que eu não fizesse referência às classes sociais, que eu não tivesse afirmado, sobretudo, que a “luta de classes é o motor da história”.[252] Estranhava que, em lugar de classes sociais, eu trabalhasse com o conceito vago de oprimido.
>
> Em primeiro lugar, me parece impossível que após a leitura da *Pedagogia do oprimido*, empresários e trabalhadores, rurais ou urbanos, chegassem à conclusão, os primeiros, de que eram operários, os segundos, empresários. E isto porque a vaguidade do conceito de oprimido os tivesse deixado de tal maneira confusos e indecisos que os empresários hesitassem em torno de se deveriam ou não continuar a usufruir a “mais valia” e os trabalhadores em torno de seu direito à greve, como instrumento fundamental à defesa de seus interesses.
>
> [...] Na primeira vez, porém, em que li uma dessas críticas me impus algumas horas de releitura do livro, contando as vezes em que, no texto todo, falava em classes sociais. Ultrapassei duas dezenas (FREIRE, 2011a, p. 123-124).

[252] As aspas são do original.

As críticas que Freire respondeu eram oriundas de marxistas que estavam insatisfeitos com – no entendimento destes – a ausência de referências ao conceito de “classes sociais” (FREIRE, 2011a, p. 123). Embora seja problemático, para dizer o mínimo, caracterizar qualquer empresário como um opressor e qualquer trabalhador urbano como oprimido, lembremos que a primeira edição de *Pedagogia da Esperança* foi publicada em 1992 – o que reforça a tese de que os conceitos empregados por Freire eram vagos – sua resposta deve ter satisfeito os marxistas. Para nós, entretanto, a resposta é insatisfatória. Assim, a crítica que faremos em relação a falta de precisão dos termos opressor e oprimido tomará direção diferente daquela efetuada pelos defensores do pensador alemão. Argumentaremos que a vagueza dos conceitos utilizados Freire decorre do fato de o educador entender que o conceito de classe é o instrumento analítico fundamental para explicar as diferentes formas de opressão e que submeter os problemas específicos dos africanos a uma análise estritamente classista é uma postura eurocêntrica e, portanto, antiafricana.

Em sua resposta aos marxistas, Freire poderia ter dito que utilizou o termo oprimido porque existem outras formas de opressão como, por exemplo, a racial e sexual e que estas não podiam ser reduzidas à opressão de classe. Daí a opção por um termo mais abrangente. Entretanto, esta não foi sua escolha o que é no mínimo intrigante dada a gravidade do machismo e do racismo no Brasil. Esta omissão, no entanto, não é acidental. Sua obra, assim como a de Karl Marx[253], subestima o papel da cultura e superestima o papel das classes sociais no que diz respeito à formação da identidade dos povos e dos indivíduos bem como no tocante à ação política com vistas ao que entendem ser uma sociedade mais justa e humana. Além do mais,

[253] Ver o excelente artigo de Nah Dove An African-Centered Critique of *Marx's* Logic publicado em 1995 no *The Western Journal of Black Studies* e o artigo de Agyei Akoto citado na nota 243. Nele podemos ler nas páginas 323-324: “*Paulo Freire, por exemplo, cuja filosofia e educação têm inspirados muitos, mantém essencialmente uma análise marxista da história social que sofre das mesmas limitações que o marxismo em relação às questões de cultura e raça. O pressuposto de universalidade que permeia os escritos de Freire é derivado do tratamento filosófico eurocêntrico da relação entre conhecimento e a natureza da relação “homem-mundo”. Esta perspectiva universalista é típica entre teóricos políticos “radicais” eurocêntricos que rotineiramente subestimam o significado das diferenças nacionais e culturais. [...] Freire, entretanto, é limitado pelo paradigma estrutural marxista no qual a cultura é acidental para as relações sociais e dinâmica histórica. A sua falha em reconhecer ou considerar em sua teoria a riqueza, variedade e vigorosa tradição cultural dos afro-brasileiros, que representam mais de 50% da população, pode somente ser atribuída às limitações teóricas de sua perspectiva essencialmente eurocêntrica e estruturalista.”*

seguindo a tradição eurocêntrica marxista[254], assumiu que a opressão racial e sexual deveriam ser subordinadas à opressão de classe. Em suas palavras:

> Há um outro aprendizado demasiado importante, mas ao mesmo tempo, demasiado difícil de ser feito, sobretudo em sociedades altamente complexas como a norte-americana. Refiro-me ao aprendizado de que a compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura não se esgota nas questões de raça e de sexo, mas demanda também a compreensão do corte de classe. Em outras palavras, o sexo não explica tudo. A raça só também. A classe só igualmente. A discriminação racial não pode, de alguma forma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tampouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferença sexual, há também a "cor"[255] da ideologia (FREIRE, 2011a, p.214).

Se a discriminação racial e sexual não podem ser reduzidas a um problema de classe por que é preciso este conceito para compreender àqueles fenômenos em sua totalidade? É difícil entender este tipo de raciocínio. Ele adquire algum sentido, embora não o livre de contradição, somente se o conceito de classe for compreendido como fundamental para explicar a exploração das mulheres e dos negros. Esta postura universalista, comum à tradição marxista, fez com que Freire achasse desnecessário detalhar seu conceito de oprimido. Além do mais, o intelectual pernambucano pensava que considerar as questões específicas das mulheres, indígenas, africanos, chicanos, em detrimento da classe social, dividiria o movimento revolucionário[256]:

> Após a abertura da sessão pela coordenadora, uma a uma, a liderança dos diferentes grupos se levantava e dizia: "somos negros e queremos ficar sós". "Somos índios e queremos estar sós". "Somos chicanos e queremos um lugar só para nós". Com ironia, um jovem negro, voltando-se para um grupo de brancos disse: "esse é o grupo dos outros." E os brancos, que silenciosos estavam, silenciosos ficaram.
>
> [...] Foi exatamente no silêncio que se fez em seguida à fala da liderança de cada grupo reivindicando seu isolamento que falei e disse: "respeito a posição de vocês, mas estou convencido de que quanto mais as chamadas minorias se assumam como tais e se fechem umas às outras, tanto melhor dorme a única e real minoria, a classe dominante (FREIRE, 2011a, p. 210-211).

Aparentemente, não há nada de errado em defender que os oprimidos se unam contra o opressor. O problema da análise freireana é que para ele esta união deve

---

[254] Ver a seção 1.4.4 do primeiro capítulo.
[255] As aspas são do original.
[256] Sobre este tema ver o texto de Carlos Moore *O Marxismo e a questão racial*.

ter como base o conceito de classe, que é oriundo da realidade europeia e, portanto, não tem validade universal, o que significa que os diferentes grupos deveriam abandonar ou relativizar as suas questões culturais específicas em nome da luta contra a classe dominante – e de um futuro socialista[257] – que parece não pertencer a nenhuma cultura específica e nem ter cor. O curioso é que no excerto acima, dado que os oprimidos mencionados são mexicanos, africanos e indígenas os opressores só poderiam, obviamente, ser brancos de ascendência europeia como Freire e os outros brancos que, de modo geral, ocupavam – ou pretendiam ocupar – papel de liderança desses movimentos!

Como a aceitação da análise marxista da realidade exige que os africanos continentais e diáspora renunciem a enfrentar seus problemas específicos em nome da luta contra o sistema capitalista opressor, os africanos comprometidos com a visão afrocentrada do mundo rejeitaram terminantemente a usar este instrumento teórico para compreender e solucionar seus problemas. Primeiramente, vejamos como Abdias do Nascimento se posicionava sobre o tema:

> A razão e a lógica dos negros têm outros fundamentos. Adotar a análise marxista aos nossos problemas significa uma contradição fatal: nós negros fomos as vítimas do processo capitalista e fomos novamente as vítimas daqueles que supostamente combatem o capitalismo na área industrializada do euro-norte-americanismo. A análise de Marx foi induzida da realidade sócio econômica da Inglaterra, nos primórdios da industrialização capitalista. Á época em que os africanos estavam sendo caçados como feras em seu continente e trazidos para as plantações de algodão da Louisiana, do Maranhão, ou para os canaviais de Cuba, da Bahia, ou da Jamaica. Enquanto os operários europeus, não importa a existência ou não da contradição de classes, tinham seus padrões de vida elevados à medida que se expandia às custas da opressão e da destruição completa dos africanos. Marx substituiu a categoria humana dos africanos pela categoria econômica (NASCIMENTO, 1980, p. 170).

Nascimento não chegou a estas conclusões apenas por meio da análise teórica do marxismo. Suas experiências práticas[258] com os marxistas foram muito

---

[257] Em *Ação cultural para a liberdade* Freire escreveu: "*Um projeto verdadeiramente revolucionário, por outro lado, se autentica, na medida em que vai cumprindo sua vocação natural: a de selar a unidade, a comunhão, entre a liderança revolucionária e as massas populares, na prática da transformação da sociedade de classes e na da construção da sociedade socialista. Quanto mais esta unidade se concretiza, tanto menos perigo tem a liderança revolucionária de burocratizar-se.*" (p. 92). Analisaremos adiante se o modelo socialista de sociedade atende às necessidades dos africanos continentais e da diáspora.

[258] Lembremos do triste episódio protagonizado pelos "cientistas" no I Congresso do Negro Brasileiro descrito no capítulo anterior.

reveladoras e o convenceram de que este instrumento teórico não atendia às necessidades dos afro-brasileiros:

> Em 1945 no Rio de Janeiro com Aguinaldo Camargo e Sebastião Rodrigues Alves, além de outros militantes negros fundamos uma espécie de braço político do Teatro Experimental do Negro: o Comitê Afro-Brasileiro, que funcionava na mesma sede da UNE onde se localizava o TEN. O objetivo imediato do comitê era a luta pela anistia geral dos presos políticos. O Comitê estava aberto a todos os que quisessem colaborar, não importando raça, cor, profissão, credo político. O Comitê desenvolveu atividade intensa até que veio a anistia e foram libertados os prisioneiros políticos, em sua maioria membros do partido comunista. A esta altura dos acontecimentos, os "radicais brancos" da UNE, somados a "alguns radicais negros", se tornaram maioria na direção do Comitê. Chegara o instante de o Comitê se engajar noutras batalhas políticas mais restritas aos interesses da comunidade afro-brasileira, vencida que estava a etapa da anistia. Foi então que os "radicais" negros e brancos, revelaram a verdadeira razão de sua presença no seio do Comitê: tratar da questão específica do negro era fascismo, que ia resultar na divisão das classes oprimidas. O grupo fundador do Comitê insistiu na necessidade de o Comitê cumprir seu objetivo fundamental: a defesas das massas afro-brasileiras em todos os aspectos da realidade do país. E aqui chegamos ao momento culminante: usando a mascara negra dos "radicais" negros, os "radicais" brancos, como maioria, expulsaram do Comitê os seus três fundadores: Abdias do Nascimento, Aguinaldo de Oliveira Camargo e Sebastião Rodrigues Alves. O motivo justificador da expulsão: éramos negros racistas! Com a nossa exclusão os "amigos" brancos destruíram mais esse esforço no sentido de organizar uma força política independente da comunidade negra, pois logo que saímos do Comitê, este morria de morte natural: para defender a classe operária e os oprimidos de qualquer origem já existia o partido comunista, ao qual os "radicais" pertenciam[259] (NASCIMENTO, 1980, p. 172-173).

Stokely Carmichael (1941-1998), um dos principais líderes do movimento do Poder Negro, que ganhou força nos Estados Unidos a partir do final da década de 60 do século passado, também chegou às mesmas conclusões de Abdias do Nascimento:

> Por conseguinte, é necessário compreender que nossa análise do capitalismo norte-americano e internacional começa na raça. Cor e cultura eram, e são, fatores básicos na nossa opressão. [...]
>
> Em nossa análise econômica, nossa interpretação de Marx não provém somente de seus escritos, mas, como vemos, da relação entre os países capitalistas e os povos de cor no mundo inteiro. Agora usarei o Movimento Trabalhista como exemplo para mostrar o que acontece quando as pessoas num país branco no Ocidente se organizam quando estão sendo oprimidas. Quero usar o Movimento Trabalhista nos Estados Unidos porque ele sempre é citado no mundo inteiro como movimento real, ou amigo do negro, e que será capaz de ajuda-lo. O mesmo é válido para todos os outros pequenos países brancos onde trabalhadores se organizam – aqui está a maneira como eles escapam da sujeição.

[259] As aspas são do original.

> O Movimento Trabalhista dos Estados Unidos – embora no começo alguns de seus grandes líderes na luta fossem, sem dúvida, contrários ao controle absoluto da economia pelos magnatas industriais – lutavam, em essência, apenas por dinheiro. E esta tem sido a luta dos trabalhadores brancos no Ocidente. A luta por uma coisa – mais dinheiro. Os poucos que tinham a visão de estender a luta para dar o controle da produção aos trabalhadores jamais conseguiram transmitir toda sua visão à plebe. O Movimento Trabalhista se viu pedindo aos magnatas industriais não que abrissem mão do seu controle, mas que lhe dessem mais alguns frutos desse controle. Por conseguinte, os Estados Unidos anteciparam a profecia de Marx e evitaram a inevitável luta de classes dentro do país expandindo-se par o Terceiro Mundo, explorando os recursos e o trabalho escravo dos povos de cor. Inglaterra e França fizeram o mesmo. Os capitalistas norte-americanos jamais reduziram seus lucros nacionais para partilhá-los com os trabalhadores. Em vez disso, expandiram-se internacionalmente e jogaram os ossos dos seus lucros à classe operária norte-americana que os roeram. A classe trabalhadora norte americana goza dos frutos dos trabalhadores do Terceiro Mundo. O proletariado se tornou o Terceiro Mundo, e a sociedade ocidental branca é a burguesia (CARMICHAEL, 1968, p. 58-60).

Na África do Sul a tensão se manifestou entre os marxistas e o movimento da Consciência Negra – que teve Steve Biko (1946-1970) como um dos principais representantes –. Observemos, primeiramente, sua análise sobre os liberais:

> Nosso problema é aquele estranho grupo de não conformistas que explicam sua participação em termos negativos: aquele grupo de pessoas bem intencionadas, que têm uma porção de nomes: liberais, esquerdistas etc. São os que alegam não serem responsáveis pelo racismo dos brancos e pela "atitude desumana do país em relação ao negro".[260] São as pessoas que declaram sentir a opressão com a mesma intensidade que os negros e que, por este motivo, também deveriam se envolver na luta do negro por um lugar ao sol. Em resumo, são as pessoas que dizem que tem a alma negra, dentro de uma pele branca.
>
> O papel do branco liberal na história do negro da África do Sul é bem curioso. A maioria das organizações negras estavam sob a direção de brancos. Fiéis á sua imagem, os brancos liberais sempre sabiam o que era bom para os negros e diziam isto a eles. O mais incrível é o fato dos negros acreditarem neles durante tanto tempo. Foi só no fim da década de 50 que os negros começaram a exigir o direito de se tornarem seus próprios guardiões (BIKO, 1990, p. 32).

E agora sobre a teoria marxista da solidariedade entre as classes:

> Devemos então aceitar que uma análise de nossa situação em termos da cor das pessoas desde logo leva em conta o determinante único da ação política – isto é, a cor – ao mesmo tempo que descreve, com justiça, os negros como os únicos trabalhadores reais na África do Sul. Essa análise elimina de imediato todas as sugestões de que algum dia pode haver um relacionamento efetivo entre os verdadeiros trabalhadores, ou seja, os negros, e os trabalhadores brancos privilegiados, já que mostramos que estes últimos são os maiores sustentáculos do sistema. Na verdade o

[260] As aspas são do original.

> governo permitiu que se desenvolvesse entre os brancos uma atitude antinegro tão perigosa que ser negro é considerado quase um pecado, e por isso os brancos pobres – que economicamente são os que estão mais próximos dos negros – assumiram uma postura extremamente reacionária em relação a eles, demonstrando a distância existindo entre dois grupos. **Assim, o sentimento antinegro mais forte se encontra entre os brancos pobres, a quem a teoria das classes convoca para se unirem aos negros na luta pela emancipação. É esse tipo de lógica tortuosa que a abordagem da Consciência Negra procura erradicar**[261] (BIKO, 1990, p. 67).

As citações acima são autoexplicativas, e não deixam dúvida sobre o entendimento dos marxistas sobre o problema racial. Também podemos perceber o papel nefasto desenvolvido por estas lideranças nos assuntos específicos do mundo africano. Nesse aspecto também podemos dizer que eles são universalistas, pois sua forma de agir frente à opressão racial no Brasil, África do Sul, Estados Unidos e no Caribe – como veremos a seguir no relato que C.L.R. James (1901-1989) fez da relação de seu amigo George Padmore (1903-1959), líder afro-caribenho, com o Partido Comunista – foi rigorosamente a mesma:

> Bem, George, a situação está mudando e nós queremos que você agora tenha calma com os Imperialistas Democratas: Grã-Bretanha, França e os Estados Unidos, e que você lidere o ataque contra os imperialistas Fascistas, a Alemanha, a Itália e o Japão." Padmore disse-lhes: "Mas como posso fazer isto? A Alemanha e o Japão não tem colônias na África, como vou atacar a eles, quando é a Grã-Bretanha e a França que têm as colônias na África e os Estados Unidos são o país mais racista do mundo? Como esperam vocês que eu diga na minha propaganda africana, a esses três, que eles são os imperialistas democratas?" Então disseram-lhe: Bem, George, você sabe, esta é a linha". George disse que ele não podia fazer isso, e eles disseram: "Mas, George, você entende, precisamos ter disciplina." Ele falou: "Vocês podem ter sua disciplina, mas não vão me disciplinar para dizer que Grã-Bretanha e França e os Estados Unidos são 'Imperialistas Democráticos' e os amigos do comunismo. Isso não dá". E fez as malas e foi para Londres (JAMES apud NASCIMENTO, E.,1980, p. 62).[262]

Raciocínio similar pode ser utilizado para demonstrar que o uso do conceito de classe como ferramenta teórica fundamental na explicação da opressão sexual, de modo algum atende às necessidades das mulheres africanas. Porém, gostaríamos de complementar esta análise com a defesa da seguinte proposição: aderir ao feminismo como forma de superação da opressão machista também não é o melhor caminho para as afrodescendentes superarem o flagelo do sexismo. Isto porque,

---

[261] As ênfases são nossas.
[262] As aspas são do original.

como vimos no primeiro capítulo, o patriarcado e o machismo não são fenômenos universais. São oriundos das experiências europeias. As civilizações africanas como vimos são matrilineares. O movimento feminista, que surgiu como uma reação ao patriarcalismo – que é um dos elementos estruturantes do capitalismo e do socialismo assim como o racismo – embora importante no combate ao machismo, originou-se a partir da experiência das mulheres brancas pertencentes à cultura europeia. Ao aderir a este movimento, as africanas perceberam que suas experiências não eram retratadas adequadamente por esta perspectiva e desenvolveram o feminismo negro que, obviamente, não é adequado para lidar com os problemas das mulheres africanas continentais e da diáspora, visto que o paradigma feminista não está enraizado em suas experiências. Dito de outro modo, é possível dizer que as mulheres de ascendência europeia, por pertencerem à cultura ocidental, têm mais privilégios – "oprimem" – que as mulheres de ascendência africana. Assim, pensadoras como Clenora Hudson-Weems e Nah Dove, por exemplo, advogam, no lugar do feminismo, *o Mulherismo Africana*.[263] Sobre este tópico vejamos como Nah Dove se posiciona:

> Teorias que se referem à natureza particular das experiências das mulheres africanas têm sido frequentemente inadequadas. Aquelas relacionadas à tradição feminista, branca ou negra, têm criticado as condições sociais das mulheres nas sociedades europeizadas e procuram soluções no paradigma europeu. A parte deste modelo, Hudson-Weens (1993) teórica do Mulherismo Africana examina criticamente as limitações da teoria feminista e ajuda a explicar, compreensivamente, as ideias e o ativismo de algumas mulheres africanas que têm contribuído para teoria mulherista de diferentes perspectivas ideológicas. Neste sentido, ela começa a construção de um paradigma afrocêntrico que engloba o ativismo de todas as mulheres africanas, reconhecidos ou ignoradas, que têm lutado para libertar os povos africanos em escala global.
>
> Minha perspectiva teórica, aceita a valiosa análise de Hudson-Weens. Minha contribuição é enfatizar o conceito de cultura como uma ferramenta de análise para o entendimento da natureza da experiência das mulheres africanas. Eu, especificamente, tomo a cultura como uma arma de resistência e como base para definir uma nova ordem. **Eu enfatizo a validade da experiência das mães**[264] que olham para sua reafricanização como solução para o desafio das estruturas sociais alheias e dos valores e comportamentos impróprios entre os africanos. (DOVE, 1998, p. 515-516).

---

[263] A expressão em inglês é Africana Womanism. Para este debate ver a obra de Clenora Hudson-Weems *Africana womanism: reclaiming ourselves*. Troy. MI: Bedford Publishers, 1993 o artigo de Nah Dove *African Womanism: An Afrocentric Theory* in: Journal of Black Studies vol. 28 n.5,1998, p. 515-539, o capítulo 2 do livro de Elisa Larkin Nascimento *O Sortilégio da Cor* e o artigo de Vânia Maria da Silva Bonfim *A Identidade Contraditória da Mulher Negra Brasileira: Bases Históricas* in: Elisa L. Nascimento (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 219-249.

[264] As ênfases são nossas.

Uma feminista tradicional certamente terá horror à ideia de que a experiência das mães é uma arma de resistência à opressão sexual. Dove e Hudson-Weens argumentam que a critica ao patriarcado não implica automaticamente na defesa dos valores africanos. Para este objetivo é necessário uma perspectiva afrocentrada condição que o feminismo e o marxismo não podem cumprir, pois, retomando o que já foi dito, se apenas a "classe" das mulheres fosse tomada como elemento determinante para a identidade e ação política das mulheres de ascendência africana, e não a sua cultura, por melhores que sejam as intenções dos marxistas e das feministas, eles não contribuirão satisfatoriamente para restauração da identidade, da humanidade e nem oferecerão uma educação adequada a estas. Ao contrário, estes paradigmas alheios vão aculturá-las, visto que a pretexto de libertá-las de fato vão impor uma visão de mundo estranha às suas experiências culturais.

Apesar de todas estas contundentes objeções, Freire se manteve firme em sua defesa da centralidade do conceito de classe, ou seja, em seu eurocentrismo, na explicação da opressão sexual e racial:

> De 1973 a 1992, as coisas não mudaram muito quanto à recusa quase sistemática que movimentos antirracistas e antissexistas, indiscutivelmente sérios, opõem à presença da classe social na análise compreensiva, de um lado, do fenômeno, do outro da luta contra ele, bem como a tese da unidade na diversidade (FREIRE, 2011a, p. 217).

Qual a dificuldade em aceitar a posição dos movimentos antirracistas e antissexistas? Não era Freire um crítico da invasão cultural que ele definia como "a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão" (FREIRE, 2011, p. 205). Como superar esta contradição?

Para responder a estas questões, voltemos à sua definição da pedagogia do oprimido. Da definição proposta por Paulo Freire podemos perceber que ele não se via como um oprimido, visto que esta pedagogia deve ser forjada *com ele* e não *para ele*. Assim, temos que, curiosamente, a pedagogia do oprimido não foi desenvolvida por um oprimido. Este corolário nos faz perguntar: por que as vítimas da opressão devem aderir a uma pedagogia que não foi formulada por elas? Porque – responderia o pensador pernambucano – os oprimidos hospedam o opressor dentro si (FREIRE, 2011, p. 43). Segundo o educador "somente na medida em que se descubram "hospedeiros" do opressor, poderão contribuir para o partejamento de

sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo.” (FREIRE, 2011, p. 43). Embora Freire ressaltasse a importância da participação dos oprimidos no processo revolucionário ele parecia desconfiar da capacidade dos oprimidos de elaborar uma pedagogia que atendesse suas necessidades bem como de sua competência para perceber o correto caminho para conseguir sua libertação.[265] Em suas palavras:

> A liderança há de confiar nas potencialidades das massas a quem não pode tratar como objetos de sua ação. Há de confiar em que elas são capazes de se empenhar na busca de sua libertação, **mas há de desconfiar, sempre desconfiar, da ambiguidade dos homens oprimidos.**
>
> **Desconfiar dos homens oprimidos, não é, propriamente, desconfiar deles enquanto homens, mas desconfiar do opressor “hospedado” neles.**[266]
>
> Desta maneira, quando Guevara chama a atenção ao revolucionário para a ‘necessidade de desconfiar sempre – desconfiar do camponês que adere, do guia que indica os caminhos, desconfiar até de sua sombra”, não está rompendo a condição fundamental da teoria da ação dialógica. Está sendo, apenas, realista (FREIRE, 2011, p. 230).

Descobrimos, agora, que os africanos, indígenas, chicanos e mulheres têm o opressor hospedado dentro de si e, portanto, a menos que se rendam – por meio do diálogo, é claro – à visão de mundo das lideranças revolucionárias não poderão se livrar deste hóspede indesejado bem como colaborar no desenvolvimento de uma pedagogia que atenda às suas necessidades. Se os oprimidos não podem formular a sua pedagogia a lógica nos manda concluir que esta deve ser formulada pelos opressores já que na descrição freireana existem apenas opressores e oprimidos. Entretanto, o educador pernambucano afirmava que a pedagogia do oprimido não pode ser elaborada pelos opressores (FREIRE, 2011, p. 43) e, desse modo, a aceitar os seus termos, temos a curiosa situação de que Paulo Freire não é nem opressor nem oprimido e que a pedagogia do oprimido foi gerada por um ente completamente misterioso. Como não era possível ignorar este amontoado de contradições e confusões, o educador progressista nos brindou com a seguinte confissão:

---

[265] Freire repetidas vezes afirmou que o oprimido tem o opressor hospedado em si. Ver, por exemplo, as páginas 67, 68, 118, 195, 215 e 221.

[266] As ênfases são nossas. As aspas são do original.

> Queremos referir-nos ao momento de constituição da liderança revolucionária e algumas de suas consequências básicas, de caráter histórico e sociológico, para o processo revolucionário.
>
> **Desde logo de modo geral, esta liderança é encarnada por homens que, desta ou daquela forma, participavam dos estratos sociais dos dominadores**.
>
> Em um dado momento da sua experiência existencial, em certas condições históricas, estes, num ato de verdadeira solidariedade (pelo menos assim deve se esperar), renunciam à classe à qual pertencem e aderem aos oprimidos.
>
> Seja esta adesão o resultado de uma análise científica da realidade ou não, ela implícita, quando verdadeira, um ato de amor, de real compromisso (FREIRE, 2011, p. 220).

Quer dizer que a liderança revolucionária, ou seja, o educador problematizador libertador – visto que Freire escreveu: "por que assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz cointencionalidade. **Educador e educandos (liderança e massas)**[267], cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa [...]" (FREIRE, 2011, p. 77) – é oriundo das classes dominantes?[268] Os oprimidos devem aderir a uma pedagogia formulada por *homens* que participavam dos estratos sociais dos dominadores? Quer dizer que estes são capazes, por um passe de magia branca, de se conscientizarem e se libertarem da ideologia de seus pares opressores e os oprimidos, que são os maiores interessados em sua libertação, não são capazes disso? Não há entre estes pobres coitados ninguém com condições de realizar uma análise científica da realidade? Freire poderia ao menos ter tentado explicar que experiência existencial e que circunstâncias históricas são essas que fazem com que estes abnegados – num ato de verdadeira solidariedade – realizassem esta operação mágica, digo, se voltem contra seus pares. Já que não há esta explicação como as vítimas da opressão, vão identificar aqueles que – nas palavras de Steve Biko – sentem a opressão com a mesma intensidade que os

---

[267] É curioso Freire ter identificado os educandos com as massas, visto que estas podem ser moldadas e manipuladas. As ênfases são nossas.

[268] É o mesmo problema enfrentado por Marx e Engels no *Manifesto do Partido Comunista*. Como para os autores a sociedade estava dividida entre burgueses e proletários e estes comandariam a revolução socialista eles precisavam explicar a sua participação neste processo visto que não eram proletários. Eis o passe de magia branca utilizado pelos pensadores que provavelmente inspirou a também solução mágica de Freire: "*Enfim, nos momentos em que a luta de classes se aproxima da hora decisiva, o processo de dissolução no interior da classe dominante, no interior de toda velha sociedade, assume um caráter tão aberto, tão violento, que uma pequena fração da classe dominante dela se desvincula e se junta à classe revolucionária, a classe que traz nas mãos o futuro. Assim, tal como, outrora, uma parte da nobreza passou-se para a burguesia, também atualmente uma parte da burguesia passa-se para o proletariado, notadamente uma parte dos ideólogos burgueses que conseguiram elevar-se à compreensão teórica do movimento histórico em seu conjunto*." (1998, p. 17). Desnecessário dizer que para os pensadores a produção das ideias e da consciência está diretamente relacionada com a atividade material.

oprimidos? Seria por meio de uma carta pública de renúncia a seus privilégios? Seria pelo abandono de seus bens e do seu conforto? Basta seu gesto unilateral para que os oprimidos os recebessem de braços abertos e sem *desconfiar* deles? Afinal, aos oprimidos deveria ser dado este direito não é? Freire, no entanto, não perdeu tempo com estas questões menores. Bastou afirmar "o caminho, então que a liderança faz até elas é espontaneamente dialógico. Há empatia quase imediata entre as massas e a liderança revolucionária. O compromisso entre elas se sela quase repentinamente" (FREIRE, 2011, p. 222) e apresentar Fidel Castro (p. 223) e Che Guevara (p. 225, 230, 231) como modelos de liderança que entraram em comunhão com o povo. Parece que os africanos continentais e da diáspora não devem se inspirar em suas tradições e suas lideranças, mas em abnegados como Mao, Che e Fidel.[269]

Para não ser injusto com o educador progressista, ele mencionou algumas dessas experiências – nunca é tarde – em *Pedagogia da Esperança*. Nesta obra somos informados que "a *Pedagogia do oprimido* não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas minha passagem pelo SESI foi fundamental. Diria até que indispensável à sua elaboração" (FREIRE, 2011a, p. 26). Realmente uma experiência existencial reveladora. Se os oprimidos tivessem a oportunidade de trabalhar neste lugar... ! Outra experiência relatada por Freire é aquela que começou e encerrou sua carreira de advogado. O educador, então advogado, representava o credor de um jovem dentista que havia se instalado em um consultório e não conseguiu pagar suas contas. Em contato com este, ouviu que ele reconhecia a sua dívida, que tinha dado um passo maior que a perna e que ele – Freire – poderia providenciar a retirada dos móveis, da sala de jantar, da sala de visitas menos a sua filha pequena. Como ele não tinha como pagar a dívida e Freire, como advogado do credor, deveria fazer com que esta fosse paga, compadeceu-se do dentista e desligou-se do caso, atitude que daria ao dentista um pouco mais de tempo, e da sua carreira de advogado. Em seguida aceitou o convite para trabalhar no SESI (FREIRE, 2011a, p. 24-26). Uma epifania reservada a poucos! Em outro momento do texto, o pensador pernambucano relatou outra experiência reveladora:

[269] Na página 70 de *Cartas à Guiné Bissau* há uma foto do Centro de Formação e Recuperação de Professores **Máximo Gorki** que presumo ser uma pessoa importante para a cultura guienense.

Este aprendizado, de história longa, é ensaiado na minha tese universitária anteriormente citada, continua esboçado em *Educação como prática de liberdade* esse explicita definitivamente na *Pedagogia do oprimido*. Um momento, até poderia dizer, solene, entre outros, deste aprendizado, ocorreu durante a jornada, a que me referi antes, de falas em que discuti a questão da autoridade, da liberdade, do castigo e do prêmio em educação. Ocorreu exatamente no núcleo ou centro social do SESI [...]

Baseando-me num excelente estudo de Piaget sobre o código moral da criança, sua representação mental do castigo, a provável causa do castigo e este, falei longamente citando o próprio Piaget, sobre o assunto, defendendo uma relação dialógica, amorosa, entre pais, mães, filhas, filhos, que fosse substituindo o uso dos castigos violentos.

Meu erro não estava em citar Piaget. [...] Meu erro estava, primeiro, no uso de minha linguagem, de minha sintaxe, sem um esforço maior de aproximação dela à dos presentes. Segundo, na quase desatenção à realidade dura da imensa audiência que tinha em frente a mim.

[...] "Acabamos de escutar"[270], começou ele, "umas palavras bonitas do Dr. Paulo Freire. Palavras bonitas mesmo. Bem-ditas. Umas até simples, que a gente entende fácil. Outras mais complicadas, mas deu para entender as coisas mais importantes que elas todas juntas dizem".

"Agora, eu queria dizer umas coisas ao doutor que acho que os meus companheiros concordam" [...] "Dr. Paulo, o senhor sabe onde a gente mora? O senhor já esteve na casa de um de nós?" Começou então a descrever a geografia precária de suas casas. [...]

– Doutor, nunca fui à sua casa, mas vou dizer ao senhor como ela é. Quantos filhos têm? É tudo menino?

– Cinco – disse eu, mais afundado ainda na cadeira. – Três meninas e dois meninos.

– Pois bem, doutor, sua casa deve ser uma casa solta no terreno, que a gente chama de "oitão livre". Deve ter um quarto só para o senhor e sua mulher. Outro quarto grande, é para as três meninas. Tem outro tipo de doutor que tem um quarto para cada filho e filha. Mas o senhor não é desse tipo, não. Tem outro quarto para os dois meninos. Banheiro com água quente. Cozinha com a linha Arno. Um quarto de empregada bem menor que os dos filhos e no lado de fora da casa [...]

Não havia nada a acrescentar nem a retirar. Aquela era minha casa. Um mundo diferente espaçoso, confortável.

– Agora, veja doutor a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler falar esses tipos de fala que o senhor fez agora. Isso tudo cansa também. Mas – continuou uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas banho vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança. Se a gente bate nos filhos e até sai dos limites não é porque a gente não ame eles não. É porque a dureza da vida não muito pra escolher.

Isto é saber de classe, digo eu agora.

[...] O fato de jamais haver esquecido a trama em que se deu aquele discurso é significativo. O discurso daquela noite longínqua se vem pondo diante de mim como se fosse um texto escrito, um ensaio que eu devesse constantemente revisar. Na verdade, ele foi o ponto culminante no aprendizado há muito iniciado – o de que o educador ou educadora progressista, ainda quando, às vezes tenha de falar ao povo, deve ir transformando o *ao* em *com* o povo. E isso implica o respeito ao " saber de experiência feito" de que sempre falo, somente a partir do qual é possível superá-lo. Naquela noite, já dentro do carro que nos conduziria de volta à

[270] As aspas são do original.

> casa, falei um pouco amargo, a Elza que, só raramente não me acompanhando às reuniões, fazia excelentes observações que me ajudavam sempre.
>
> **– Pensei que havia sido tão claro – disse eu. – Parece que não me entenderam**.[271]
>
> – Não terá sido você, Paulo, quem não os entendeu? – perguntou Elza, e continuou: Creio que entenderam o fundamental de sua fala. O discurso do operário foi claro sobre isto. Eles entenderam você, mas precisavam que você os entendesse. Esta é questão.
>
> Anos depois, a Pedagogia do oprimido falava da teoria embutida na prática daquela noite, cuja memória eu trouxera para o exílio, ao lado da lembrança, de outras tramas vividas. (FREIRE, 2011a, p. 34-39).

Ironias a parte, o que estas experiências ensinaram de fato a Freire? Elas lhe ensinaram que não se deve chegar com uma verdade pronta aos oprimidos, pois eles a perceberiam – corretamente – como uma imposição. Freire aprendeu que deveria escutar as questões que eles lhes traziam – a considerar o seu saber e a sua cultura – para, a partir daí, problematizá-los e "levar a consciência" – ou seja, sua visão de mundo e seus valores àqueles que precisavam ser libertados. Este método – chamado por Freire de educação libertadora – dada as estratégias utilizadas não é percebido como uma imposição cultural ou educação bancária e sim como *diálogo,* visto que leva em consideração o que os oprimidos têm a dizer. Por isso tratar da opressão racial, sexual, dos indígenas é importante para Paulo Freire e os educadores progressistas. É um meio de apresentar o socialismo para estes povos. No entanto, como sustentava Freire, os revolucionários radicais não deviam ser sectários (FREIRE, 2011, p. 37), ainda que para eles a questão central, para o entendimento e superação do sistema capitalista opressor seja a de classe.[272] Se esta descrição parece exagerada ou uma caricatura vejamos este outro relato:

---

[271] As ênfases são nossas.

[272] No prefácio do livro póstumo de Paulo Freire, *A África ensinando a gente*, escrito em conjunto com Sérgio Guimarães (1951-), Ana Freire (1933-) escreve: "*O livro envolve uma parte da presença de Paulo na África, o seu pensamento sobre ela, de 25 anos atrás, em diálogo com seu parceiro. Entretanto como é comum nos escritos e falas de Paulo este texto ainda é atual. E de como a África hoje percebe Paulo, através dos diálogos travados por Sérgio com diversos interlocutores africanos e africanas, tantos anos depois que ele lá atuou com os nacionais*." (p. 17). Em um desses diálogos, com o então ministro da educação de Angola António Burity da Silva Neto (1955-), no qual Burity relata sua experiencia educacional durante o colonialismo português podemos perceber no seu discurso os efeitos nocivos de uma educação eurocêntrica marxista e a necessidade de Guimarães de mostrar a primazia da classe sobre a "raça" "*Sérgio – Quanto à questão da exclusão: o senhor na época tinha a percepção de que uma grande parte das crianças angolanas ficava de fora da escola? Ou havia já um esforço do colono em assegurar que um maior número de crianças fossem à escola, precisamente para poder assimilá-las mais facilmente?*

Burity – Bem, no meu tempo já havia mais abertura. Eu já faço parte de uma geração em que todo o processo colonial já estava não só em decomposição, mas também em mudança, para se adaptar às novas realidades, que vinham sendo impostas pelos movimentos de libertação.

> Em conversa recente com o sociólogo e professor brasileiro Otávio Ianni, da Unicamp, ouvi dele o relato de alguns de seus encontros com jovens militantes da esquerda, um deles na prisão, no Recife, em 1963, em que ele, Ianni, de um lado, não escondia sua emoção ante e ouviu, de outro, sua concordância com a forma como aqueles militantes respeitavam a cultura popular, e nela, as manifestações de suas crenças religiosas.
>
> – De que precisa você? – pergunta Ianni ao jovem encarcerado.
>
> – De uma Bíblia – respondeu.
>
> – Pensava que você me pediria o *Que fazer?* De Lenin – disse Ianni.
>
> – Não preciso de Lenin **agora**.[273] Preciso da Bíblia para entender melhor o universo místico dos camponeses. Sem esta compreensão, como posso me comunicar com eles?
>
> [...] Sem que o educador se exponha inteiro à cultura popular, dificilmente seu discurso terá mais ouvintes do que ele mesmo. Mais do que perder-se inoperante, seu discurso pode reforçar a dependência popular, pode sublinhar a apregoada "superioridade linguística"[274] das classes dominantes (FREIRE, 2011a, p. 148).

Os jesuítas utilizaram métodos semelhantes para se *comunicarem* com os povos indígenas. Nunca é demais lembrar que Freire, além de marxista, era cristão. Por este motivo afirmou repetidas vezes que os educadores progressistas oriundos da classe dominante deveriam aderir aos oprimidos por *solidariedade* e entrar em *comunhão* com o povo.

Bem, a esta altura já não resta mais dúvidas de que a pedagogia – melhor seria dizer processo revolucionário – proposta por Freire está inspirada fundamentalmente no modelo socialista cubano e chinês. Em Cuba, há um grande contingente de afro-

---

Sérgio – nós estamos falando de que anos? A sua experiência em Camacupa, por exemplo, data de quando?

Burity – Eu comecei a dar aulas nos anos 70. A partir dessa época já havia de fato uma tendência para a mudança, e a exclusão ia diminuindo. ***O que não significa dizer que não havia discriminação****. Havia discriminação, porque a escola não proporcionava aos alunos a perspectiva de continuidade de estudos. Portanto, um filho de família pobre via-se limitado a concluir no máximo a quarta classe.*

Sérgio – Isso não tinha mais a ver, então, com a questão econômica? Não era tanto uma questão de raça?

Burity – Não.

Sérgio – Quer fosse preto, quer fosse branco, se fosse pobre não conseguia ir adiante?

Burity – ***Não era uma questão de raça, de forma alguma, porque eu também vivi essa situação como aluno.*** *Ainda me recordo perfeitamente: eu era oriundo de famílias pobres. Cresci com isenção de propinas, portanto não pagava propinas. Eu beneficiava de uma merenda escolar e, bem, nunca reprovei, sempre passei. Era um aluno muito querido pelos professores, porque eu tinha muito jeito para teatro e estava sempre envolvido em todas as atividades extra-escolares.* ***Eu e outros elementos de raça negra.*** *Penso que, nesse aspecto, a minha geração não sentiu muito esse problema.*

Cresci numa região onde o racismo ainda predominava muito que era o Huambo, o centro de angola. Portanto, não posso de forma alguma dizer que percebi que havia alguma discriminação pedagógica nesse sentido. No meu tempo já não havia isso*."* (FREIRE, GUIMARÃES, 2003, p. 151-152). As ênfases são nossas.

[273] As ênfases são nossas.

[274] As aspas são do original.

cubanos. Teria esta sociedade resolvido satisfatoriamente o problema racial? O intelectual cubano exilado Carlos Moore nos ajuda a responder a esta questão:

> Onde está o proletariado no "governo do proletariado?"[275] Onde estão os negros, compartilhando o poder, numa nação em que a maioria das pessoas é de origem africana? Nós estamos diante de um governo "proletário" que não tem um único proletário nele, e sim, os membros que pertencem à velha e tradicional burguesia cubana: um governo do povo no qual nenhum afro-cubano é ministro e todo o gabinete ministerial é branco*"* (MOORE, 1964, p. 211).

Moore faz estas afirmações no texto publicado em 1964 *Cuba: The untold history,* cuja tradução para português é intitulada *Qual o lugar dos negros na revolução cubana?* O artigo, publicado na revista *Présence Africaine*, causou tanta celeuma entre os dirigentes de Cuba e nas frentes marxistas que o autor foi acusado – pasmem – de ser agente do imperialismo norte americano.

Poder-se-ia argumentar que as afirmações do dissidente cubano foram feitas cinco anos após a Revolução e, desse modo, seria um período muito curto para o novo regime resolver o problema racial do país. Esta argumentação, no entanto, não se sustenta, pois a publicação, em 2007, do relatório, autorizado pelo regime de Raul Castro, intitulado *Desafios de la problemática racial en Cuba*[276] revelou, pela primeira vez ao público, o resultado das pesquisas feitas pelo regime e pelas universidades, ao longo de mais de duas décadas, que, no entanto, eram mantidos em sigilo. Neste documento encontramos os seguintes indicadores:

> - 68% dos brancos cubanos rejeitam categoricamente o casamento inter-racial;
> - 58% dos brancos, em 1995, consideravam que os negros "eram menos inteligentes" que os brancos;
> - 65% dos brancos, em 1995, acreditavam que os negros "não têm os mesmos valores e decência" que os brancos.
> - Em 1995, 66% da população negra ativa se encontrava desempregada (e se estima que, em 2009, a cifra atingiu 70%), comparativamente a população branca que usufruía de pleno emprego (65.8%);
> - Os negros constituem uma exígua minoria do setor agrícola privado (2%), comparativamente aos brancos (98%);

[275] As aspas são do original.

[276] Esteban Morales Domínguez. *Desafios de La problemática racial en Cuba*. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, 2007. O Dr. Morales é economista e politólogo, membro da academia de ciência de Cuba, ex-Decano da Faculdade de Humanidades, e diretor por duas décadas do importante Centro de Estudos sobre os Estados Unidos (CESEU). A argumentação a seguir se encontra nas páginas 53 e 54 do prefácio que escrevi para o livro de Carlos Moore *O Marxismo e a questão racial*.

> - Nas cooperativas de estado, os negros representam somente 5%, enquanto os brancos somam 95%;
> - Em todos os níveis e instâncias de poder, desde a chefia das empresas até a direção do estado, do governo, parlamento e Partido Comunista, os dirigentes cubanos são majoritariamente brancos cubanos (71%) assim como os quadros técnicos e cientistas (72.7%) (DOMÍNGUEZ, 2007, p. 198-200).

Apenas 10% dos oficiais de alta patente das Forças Armadas Revolucionárias (FAR) são negros. E, em 2009, no Comando Central das FAR somente um – o General Raúl Rodríguez Lobaina – dentre os dez Generais de Divisão é negro (DEL VALLE, 2009).

Mas, o que é mais surpreendente é o baixo índice de estudantes negros matriculados nas universidades cubanas, apenas 3% (DEL VALLE, 2009). Ou seja, após cinco décadas da Revolução castrista, Cuba se vê imerso nos mesmos problemas raciais que o Brasil e apresenta níveis comparáveis de sub-representação negra nas instâncias de poder e de comando da sociedade!

Diante deste quadro, só podemos concluir que adotar o socialismo como solução para o problema racial é uma posição completamente equivocada. Neste sentido, concordamos com Agyei Akoto quando afirma:

> Uma concessão comum e trágica que ocorre nas investigações políticas e econômicas feitas por africanos é a sua adoção acrítica dos sistemas e filosofias da educação com fundamento europeu. Esta prática pode somente resultar em dependência contínua e subordinação. Educadores africanos bem intencionados procurando resolver os problemas que experimentam com os modelos eurocêntricos de educação frequentemente se voltam para teorias progressistas ou radicais da educação e para práticas que também são eurocêntricas. Estas filosofias “radicais” de pensadores eurocêntricos que frequentemente proclamam ser orientados por preceitos de transformação social e democracia são invariavelmente falhos no seu tratamento incompleto das diferenças culturais. Adicionalmente, estes bem intencionados teóricos eurocêntricos continuam a pressupor a universalidade da resposta cultural e do ideal cultural (AKOTO, 1998, p. 323).

Para encerrar esta seção, vale ressaltar que é realmente impressionante que Freire tenha conseguido convencer tanta gente de que sua pedagogia não está comprometida com o eurocentrismo. Isto porque, além do que dissemos nesta seção, sua obra clássica não têm rigorosamente nada a dizer sobre a política nacional de branqueamento – eufemismo para o extermínio dos afro-brasileiros – e nem sobre a educação pública eugênica implantada no país, que como vimos no capítulo anterior foi um dos instrumentos utilizados para viabilizar a política genocida

bem como para efetivar o branqueamento cultural dos negros. O educador dos oprimidos, ao longo de toda sua carreira educacional, não escreveu uma obra sequer que tivesse como tema central este grave problema que assola o seu país de origem. A despeito de tudo isso, seu prestígio entre os afro-brasileiros parece ser imenso. A citação abaixo de Steve Biko talvez sintetize bem esta situação:

> Não basta aos brancos estarem na ofensiva. Acham-se de tal modo mergulhados no preconceito que não acreditam que os negros possam formular os próprios pensamentos sem a orientação e tutela dos brancos. Assim, até mesmo os brancos que veem muitos erros no sistema tomam para si a responsabilidade de controlar a reação dos negros à provocação. Ninguém está sugerindo que não é responsabilidade dos brancos liberais se opor a tudo que há de errado. No entanto, parece coincidência demais que os liberais – poucos como são – não apenas estejam determinando o *modus operandi*[277] dos negros que se opõem ao sistema, como também se achem em sua liderança, apesar de envolvidos com o sistema. Para nós, seu papel define a abrangência da estrutura do poder branco: embora os brancos sejam o nosso problema, são outros brancos que querem nos dizer como lidar com esse problema. Eles fazem isso procurando desviar nossa atenção de inúmeras maneiras. Dizem-nos que a situação é mais a de uma luta de classes que uma luta racial. Eles que procurem Van Tonder no Free State e digam isso a ele. Nós acreditamos que sabemos qual é o problema e vamos continuar fieis a nossas conclusões (BIKO, 1990, p.112).

4.3. O projeto educacional eurocêntrico de Darcy Ribeiro

Darcy Ribeiro (1922-1997) nasceu em Montes Claros, Minas Gerais, e foi um importante antropólogo e político do país. Inspirado por Anísio Teixeira, a quem chamava de mestre, dedicou também grande parte de sua vida pública à causa da educação nacional. Concordando com Teixeira, que sustentava que apesar das mudanças ocorridas no sistema educacional a educação brasileira possuía um caráter extremamente elitista, Ribeiro pretendia desenvolver um modelo de qualidade no qual os mais pobres tivessem acesso. Embora atuando e escrevendo em um contexto diferente dos analisados no segundo e terceiro capítulo desta tese, o diagnóstico do fracasso educacional – e do papel que a escola deveria desempenhar na formação da nação e de uma sociedade mais justa – realizado por Ribeiro é semelhante aos descritos por Rui Barbosa, José Veríssimo, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira[278]. Na obra *Nossa Escola é uma Calamidade* escreveu:

---

[277] Os itálicos são do original.
[278] Ver as páginas 105, 106, 121, 122, 154, 184 e 185.

> Frente a esses dados, precisamos começar a reconhecer e proclamar que temos uma escola primária não só seletiva, mas elitista. Com efeito, ela recebe as crianças populares massivamente, mas tratando-as como se fossem iguais às oriundas dos setores privilegiados, assim as peneira e exclui da escola. Vale dizer que nosso pendor elitista começa na escola primária. Ela, de fato, se estrutura para educar as classes abonadas e não o povo, que constitui a imensa maioria de sua clientela (RIBEIRO, 1984, p. 19).

E mais adiante:

> O que se impõe ali, de imediato, é a edificação de escolas públicas que possam ser tidas como caras da Pátria, a instituição igualitária que a democracia ofereceu em todo mundo à população inteira. Isto é o que serão nossas Escolas Comunitárias Integradas para 500 crianças. Instaladas em edifícios simples, de construção pré-moldada, elas disporão de jardins, amplos refeitórios, quadras de esportes, áreas de lazer, centros de assistência médica e dentária e, sobretudo, de espaço suficiente para todas as atividades didáticas. Essas escolas de novo tipo assumirão dois padrões: um para educação pré-escolar e as quatro primeiras séries do primeiro grau; outro para os alunos de quinta a oitava séries e maiores de 14 anos atrasados nos estudos (RIBEIRO, 1984, p.80-81).

Para Ribeiro, as escolas brasileiras eram elitizadas porque tomavam os alunos da classe média alta como modelo para todos os alunos. Estes, no entender do educador, possuíam uma boa estrutura familiar, econômica e social para realizar as tarefas propostas pelos professores e dedicar – fora do ambiente escolar – tempo para os estudos. Já os alunos pobres, em sua grande maioria, não tem esta estrutura e, desse modo, acabam marginalizados do sistema, visto que não conseguem acompanhar o ritmo por este exigido. Daí o gritante número de analfabetos que produzidos pelo país.[279] Diante deste quadro, o educador progressista sustentava que dado destes fatos seria impossível negar que temos uma escola desonesta, inadequada e impatriótica (RIBEIRO, 1984, p. 20).

Apesar de Ribeiro, ao longo de toda sua trajetória intelectual, política e educacional, aderir a uma visão de mundo socialista rejeitou – como explicação para a calamidade educacional brasileira – aquelas explicações que afirmam ser a escola um mero instrumento reprodutor dos interesses da burguesia, ou seja, resultado de um sinistro projeto classista para conservar a ordem vigente e manter o povo na ignorância. O educador mineiro qualificou de pedagogos infantis, marxólogos ingênuos e sociólogos bobocas os defensores destas teses (RIBEIRO, 1984, p. 35). Continuando sua dura crítica, Ribeiro afirmava que: “os basbaques locais, que falam

---

[279] Sobre este tema ver sua palestra no Simpósio sobre o Ensino Público realizada na 29ª reunião anual da SBPC em 1977 que foi publicada na coletânea intitulada *Ensaios insólitos* com o título *Sobre o óbvio*.

nestes termos, apenas ecoam supostos pensadores revolucionários de países que universalizaram há décadas ou há séculos elementar" (RIBEIRO, 1984, p. 35). Mantendo o tom ácido o educador asseverou: "seus acólitos nativos desembestam por estes caminhos pregando a revolução socialista como requisito prévio para escolarização" (RIBEIRO, 1984, p. 35). Ribeiro rejeitava o caminho revolucionário, pois o considerava catastrófico, visto que "quer o caos agora, prometendo utopia para depois, na verdade não deseja nem pode fazer revolução nenhuma; e, se fizesse, não saberia compor, depois, o sistema educacional que não consegue propor agora" (RIBEIRO, 1984, p. 36).

Qual a explicação, então, oferecida por Darcy Ribeiro para o descalabro educacional brasileiro? O educador de esquerda entendia que as causas deste histórico problema eram bem mais profundas do que as apresentadas acima. Para ele nosso atraso educacional constitui uma sequela do escravismo (RIBEIRO, 1984, p. 43). Retomando esta ideia em um Simpósio realizado no Senado Federal em 1990 intitulado *O desafio da escola básica: qualidade e equidade* Ribeiro desenvolveu a seguinte reflexão:

> Como se compreende que São Paulo, tão "exitoso"[280], tão "façanhudo", seja uma vergonha na educação?
>
> Como é que se compreende que o meu Rio de Janeiro, tão orgulhoso de seu padrão cultural [...], seja ainda pior que são Paulo? [...]
>
> Trata-se de alguma coisa que diz respeito – temo muito – ao caráter nacional, à estrutura da sociedade brasileira. Penso que nossa sociedade é enferma de desigualdades. Pagamos um alto preço pelo fato de termos sido, com Cuba, dos últimos países do mundo a acabar com a escravidão [...].
>
> Dizia a vocês que o Brasil é classificável, nos termos, de Toynbee, como um proletariado externo. A gente que aqui se juntou – índios em quantidade, depois negros aos milhões – se reuniu para produzir o que o senhor queria. O negro veio e produziu açúcar para adoçar a boca do europeu; não a sua boca. Foi "desafricanizado". Sofreu processos terríveis de "desculturação", em que tinha de deixar de ser ele mesmo para ser outro. E assim começou-se a fazer brasileiros.
>
> [...] O Brasil se orgulha muito de ser o segundo produtor mundial de alimentos. O que faz do Brasil o segundo maior produtor de alimentos? A produção de soja para engordar porco no Japão ou Frango na Alemanha. E, simultaneamente, a produção de feijão diminui. Tem-se que importar o que o povo come. Importa-se em quantidades precárias, a oferta de alimento à população é cada vez menor e, por isso, a população tem fome. Como se concebe que tenha fome a população de um país que é o segundo produtor mundial de alimentos? Deveria haver uma abundância muito grande, uma grande fartura. Não há. O país não está organizado para seu povo.

[280] As aspas do excerto são do original.

> A mesma coisa ocorre na educação. Há a mesma atitude de desprezo para com o povo, atitude que o próprio povo assumiu. Uma das maiores espoliações no Brasil não é a da força de trabalho, da capacidade produtiva de índios e negros, de mulatos e mestiços. Não! A espoliação maior é alienação, é a espoliação da alma, é o roubo do espírito (RIBEIRO, 1991, p. 98-101).

Para Darcy Ribeiro, a longa duração do sistema escravista no país consolidou um determinado *ethos* na elite brasileira que a permitiu – e ainda hoje, pasmem, permite – tratar o povo não como um sujeito de direitos, como igual perante a lei, mas como objeto a ser usado e descartado, como se fosse desprovido de quaisquer necessidades e desejos. Em suas palavras: "e o branco? E o patrão? Qual era o papel dele, com o chicote na mão do capataz, a estraçalhar os negros? Seu papel era o de gastar gente, como mais tarde passou-se a gastar carvão e petróleo como fontes energéticas" (RIBEIRO, 1991, p. 99). E logo adiante: "aqui se gastaram índios. Quantos? Eram seis milhões. São 300.000 hoje. [...] Mais tarde, milhões de negros foram também recrutados, caçados, trazidos para cá e também desgastados na tarefa de fazer o Brasil" (RIBEIRO, 1991, p. 99-100). Ribeiro completou o raciocínio indagando quantos negros foram gastos para construir o Brasil e lembrou que não foram apenas aqueles que entraram na força de trabalho, mas pelo menos outros 10 milhões que resistiram no continente e foram mortos durante esta resistência (RIBEIRO, 1991, p. 100).

Bem, diante deste quadro, faria todo sentido esperar que o educador mineiro defendesse a valorização e o resgate da história e cultura afro-brasileira e africana no ambiente escolar. Afinal de contas, Ribeiro reconhecia que os africanos foram submetidos a um cruel processo de aculturação, o que significa que para serem brasileiros os negros deveriam deixar de ser africanos. Já sabemos que os povos que não conhecem sua história estão fadados a desaparecer. Nada mais lógico, então, do que defender o resgate das tradições africanas para que as escolas contribuíssem de modo satisfatório na formação de cidadãos orgulhosos de suas origens. Nutrir esta esperança, no entanto, não passa de um ledo engano! Isto porque, como já vimos no segundo capítulo[281], Ribeiro era um entusiasta do problemático conceito de mestiçagem. Também vimos, no capítulo anterior, que o educador mineiro defendeu a declaração dos "cientistas" no primeiro Congresso do

[281] Ver a página 98.

Negro Brasileiro.[282] Esta declaração tinha por objetivo rotular os esforços realizados pela comunidade afro-brasileira na valorização de suas tradições e no combate ao racismo de racismo às avessas, além de tratar as manifestações culturais africanas como reminiscências que em breve desapareceriam devido ao processo de "homogeneização" – eufemismo para o branqueamento – em curso na sociedade brasileira.

Este posicionamento de Ribeiro está explícito, e reiterado, em seu texto – publicado vinte e seis anos após a controvérsia – *A América Latina existe?* Nele podemos ler:

> Embora presente na América Latina, e frequentemente de forma muito acentuada, o preconceito racial não assume aqui o caráter discriminatório e isolacionista que se observa, por exemplo, nos Estados Unidos. Ali a discriminação recai sobre os descendentes de africanos ou indígenas, qualquer que seja a intensidade da marca racial que carreguem, tendendo a excluí-los do corpo social por se considerar indesejável a mescla com eles. Na América Latina, o preconceito racial é predominantemente de marca e não de origem. Ou seja: recai sobre uma pessoa na proporção de seus traços racialmente diferenciadores e implicitamente incentiva a miscigenação, porque aspira a "branquear"[283] toda a população. Trata-se, sem dúvida, de um preconceito racial, porque a sociedade só admite negros, ou indígenas como futuros mestiços, rechaçando o seu tipo racial. Mas se trata de um **preconceito especial**[284] que discrimina o fenótipo negro e o indígena por **não estar ainda diluído na população majoritariamente mestiça, cujo ideal de relações inter-raciais é a fusão**. (RIBEIRO, 2011, p. 158-159).

O eurocentrismo de Darcy Ribeiro é patente no excerto acima. Em primeiro lugar, porque se arrogava o direito de decidir no lugar dos afro-brasileiros qual preconceito é benéfico e qual é maléfico – como se uma elucubração amalucada como essa tivesse, de fato, algo a dizer sobre os problemas enfrentados pelos negros na sociedade brasileira – aos seus interesses. Em segundo lugar, porque, mantendo a tradição das elites do país, considerava a política de branqueamento como positiva, visto que "integradora", ao contrário da política norte-americana – segregacionista. E, como se não bastasse, ainda afirmou, obviamente sem evidências, que os afro-brasileiros e indígenas tinham como ideal de relações inter-raciais a fusão, ou seja, a mestiçagem com vistas ao seu extermínio! E escreveu, como não poderia deixar de ser, com uma linguagem mansa e humanitária!

---

[282] Ver as páginas 196-198.
[283] As aspas são do original.
[284] As ênfases presentes no excerto são nossas.

Quanto às manifestações culturais africanas, o educador progressista asseverou: “é certo que as reminiscências africanas no folclore, na música e na religião são palpáveis nas áreas onde a influência negra foi maior” (RIBEIRO, 2011, p. 156). E em seguida sentenciou: “mas sua persistência se explica, principalmente, pelas condições de marginalização dessas populações, **que em nenhum caso constituem blocos étnicos inassimiláveis e aspirantes à autonomia**”[285] (RIBEIRO, 2011, p. 156). Está explicado porque Ribeiro – em conjunto com seus colegas “cientistas” – procuraram sabotar o I Congresso do Negro Brasileiro. Já que, em seu entender, não existiam blocos étnicos inassimiláveis e aspirantes à autonomia a própria existência do Teatro Experimental do Negro e do Congresso realizado em 1950 só podiam ser compreendidas como evidência do racismo às avessas de alguns negros insatisfeitos com o processo de “homogeneização” do país, visto que, no raciocínio torpe do educador de esquerda, os descendentes de africanos foram “desafricanizados” – ou seja, no processo de “fazimento” do Brasil não teriam retido nada de sua africanidade – assim como os povos indígenas, em seu entender, foram “desindianizados” para que o Brasil pudesse ser uma nova Roma. Nas palavras de Ribeiro:

> Somos um imenso povo de 150 milhões, uma “romanidade”[286] vestida de carnes negras, de carnes índias. Podia ser uma ”romanidade” melhor, mas é uma “romanidade” afundada no atraso. Somos mais do que todos os povos neolatinos da Europa juntos. Soma-se o italiano com o francês, com o romeno, com o português, com o espanhol e dá menos que o brasileiro. Mas só somos mais em tonelagem humana. Não o somos em presença, em influência no mundo, nem em criatividade cultural e civilizatória. (RIBEIRO, 1991, p. 102).

É interessante observar que Ribeiro usou a expressão “carnes” para se referir as negras e índias, pois ele tinha consciência do estupro de que elas foram vítimas para o que o tal “fazimento” do Brasil pudesse ocorrer. Neste momento, é importante retomar a exaltação que educador fez da violência sexual praticada pelos povos ibéricos: “somos a maior massa latina. Os franceses ficaram tocando punheta, os italianos bebendo chianti, os romenos com medo dos russos, quem saiu fodendo por aí foi o espanhol e português e fizemos uma massa de gente que é de 500 milhões” (RIBEIRO, 1997, p. 108). Elisa Nascimento (2003, p. 131) chama atenção para a

[285] As ênfases são nossas.
[286] As aspas no excerto são do original.

linguagem chula e sexualizada de Darcy como um sinal evidente da ideologia patriarcal bem como – apoiando-se em Leon Poliakov e Muniz Sodré[287] – corretamente afirma que ressuscitar Roma é atualizar o mito ariano.

Se o Brasil é uma nova Roma e os afro-brasileiros não passam de negros desafricanizados, segue-se que não havia motivo para o educador de esquerda defender o ensino da história e cultura africana escolas e, sim, trabalhar para que estes fossem "romanizados". O curioso é que Abdias do Nascimento criticou estas teses de Darcy Ribeiro em sua obra *O Quilombismo*. Escreveu o pensador:

> Primeiro o antropólogo, que pertence evidentemente à camada branca dominante, se julga no direito de determinar qual o preconceito mais grave e menos grave para o negro e o índio. Mas de qualquer forma fica evidente que: 1 – classificando de "menos grave"[288], ele legitimiza o preconceito racial; 2 – que discriminar contra o fenótipo não é o mesmo que discriminar contra o genótipo, isto é, seu argumento é que esta pura masturbação de "cientista social" tem algo a ver com o sofrimento concreto das massas discriminadas seja lá por que *tipo* de racismo; 3 – o ideal da maioria mestiça é a fusão. Neste último item se necessita previamente ressaltar que o "ideal" mencionado vem das camadas ibéricas minoritárias e de seus porta-vozes na antropologia e outras "ciências humanas", na poesia, na história, na política, na literatura, etc.; depois, mesmo se tratando brancóides e não de caucásicos puros, o mesmo Ribeiro enfatizou que tal fusão resultou na imposição da língua colonial e de sua "homogeneidade cultural igualmente notória"
>
> [...]. Outro ponto importante: sua preocupação com "quistos inassimiláveis e aspirantes à autonomia" ecoa a preocupação de Ricardo[289], e se este fala em democracia étnica, aquele endossa a "pacificação homogeneizadora", sob a égide hegemônica das elites ibéricas. Nunca se viu tanto desperdício verbal para justificar a opressão racista-genocida, pois aí está muito claro: os quistos minoritários hispano-portugueses nas Américas, ainda hoje manipulando o poder, temem e não admitem as aspirações autonomistas das nações índia e negro-africana (NASCIMENTO, 1980, p. 147-148).

Entretanto, como não podia deixar de ser, pois já vimos que é próprio dos pensadores eurocêntricos desprezarem a agência africana, Darcy Ribeiro ignorou solenemente estas críticas. Tanto que em sua obra de 1984 – *Nossa Escola é uma Calamidade* – escreveu: "um país monolíngue como o nosso, em que **não há**

---

[287] A obra em questão é *Claros e escuros. Identidade, povo e mídia no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1999.

[288] As aspas e o itálico do excerto são do original.

[289] Nascimento referia-se ao poeta Cassiano Ricardo (1894-1974) a quem já havia criticado. Antes de iniciar a crítica a Ribeiro fez o seguinte preâmbulo: "o que torna a situação do negro brasileiro ainda mais difícil é o fato de estar rodeado de "amigos". Ninguém no país é racista, ninguém odeia ou quer mal ao índio ou ao negro em nossa gloriosa democracia biológica. Os "amigos se espalham da direita à esquerda passando, obviamente pelo centro. Em Cassiano focalizamos um "amigo" da direita. Vejamos agora um da esquerda: Darcy Ribeiro, antropólogo especializado em índios." (p. 146). As aspas são do original.

nenhuma barreira de ordem étnica ou cultural[290], conseguiu ser pior no seu desempenho educacional do que países bilíngues é de fato uma façanha incomparável, ainda que nada invejável" (RIBEIRO, 1984, p. 22). Ribeiro reconhecia o racismo das elites e seu esforço em branquear a nação ao mesmo tempo em que negava a existência de barreiras de ordem étnica ou cultural. Haja apreço por contradições! Estas, no entanto, ajudam a abrir o caminho para a construção da nova "romanidade".

Seria possível argumentar que o educador mineiro não respondeu às críticas por desconhecê-la. Porém, esta argumentação não se sustenta, porque Abdias do Nascimento foi companheiro de partido de Darcy Ribeiro, sendo inclusive seu suplente no Senado Federal. Quando era Senador – vaga que Abdias do Nascimento assumiu após a sua morte – seu gabinete publicou de 1991 a 1996 uma revista intitulada *Carta: falas, reflexões e memórias*.[291] Na edição número 13 de 1994, feita em comemoração ao tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares (1655-1695) foi publicado um conjunto de artigos[292] tratando de diversos temas pertinentes à vida dos afro-brasileiros. Um desses artigos, escrito por Abdias do Nascimento, tem o mesmo título de seu livro *O Quilombismo*. Nele podemos ler:

> É urgente a necessidade do negro brasileiro de recuperar sua memória, sistematicamente agredida pela estrutura de dominação ocidental europeia há quase quinhentos anos. Um processo análogo se registra com a história do continente e de seus descendentes espalhados pelas Américas.
>
> A memória dos afro-brasileiros, ao contrário do que afirmam certos historiadores convencionais de visão curta e superficial entendimento, não se inicia com o tráfico negreiro e nem dos primórdios da escravização dos africanos do século XV.
>
> Estudiosos, cientistas, filósofos e criadores de arte e literatura, personalidades do continente e da diáspora africana [...] estão produzindo obras fundamentais para a África contemporânea e futura, com o intuito de recuperar a memória do saber, do conhecimento científico e filosófico, enfim

[290] As ênfases são nossas.

[291] Na página do Guia de fontes de informação sobre o Senado Federal podemos ler: *Cartas tinha o propósito de ser uma reflexão crítica sobre temas de interesse da nação brasileira. O objetivo da publicação foi contribuir para a transformação da realidade nacional e latino-americana por meio da ação discursiva. Os volumes apresentam artigos, discursos, projetos, entrevistas, entre outros textos de autoria do senador e de outros atores políticos e dividem os artigos em três seções: Falas e Escrituras; Reflexões; e Memórias. Entre os vários temas abordados, destacam-se: educação, povos indígenas, população negra, privatização, dívida externa, América Latina e fundação de Brasília.*
Nem todos os volumes dizem respeito diretamente à atividade de legislar; no entanto, os temas são recorrentes nas discussões das diversas comissões do Congresso Nacional, com reflexos nos projetos de lei elaborados. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/guiadefontes/fontes/fontes-primarias/periodicos-em-geral-3. Acesso em 28/04/2016.

[292] Entre eles se encontram o texto de Nei Lopes (1942-) *Onomástica palmarina*, o de Joel Rufino dos Santos (1941-2015) *Memorial Zumbi*, de Carlos Alberto Medeiros *Da democracia racial à ação afirmativa* e o de Lélia Gonzalez *Mulher Negra*.

> das realizações dos povos de origem negro-africana. A memória do negro brasileiro é parte e partícipe nesse gigantesco esforço de reconstrução de um passado ao qual todos os afro-brasileiros estão ligados. [...]
>
> São os bens de cultura criados pelos nossos antepassados no Egito antigo. Esses egípcios eram negros, e não um povo de origem branca ou vermelho-escura conforme estudiosos europeus do século XIX proclamavam com ênfase tão mentirosa quanto interessada (NASCIMENTO, 1994, p. 19-20).

É bastante improvável que Darcy Ribeiro não tivesse conhecimento das críticas de Nascimento. Estas, entretanto, não foram suficientes[293] para que o educador progressista defendesse um modelo escolar pluricultural. Em sua obra – *O livro dos CIEPs* – escrita em 1986 o autor apresentou de forma detalhada estes Centros Integrados de Educação Pública. Na seção em que discutiu o papel das disciplinas na formação dos alunos não encontramos referência alguma aos conteúdos oriundos das tradições africanas e indígenas. Para continuar demonstrando nossa tese, basta lembrar que Ribeiro foi um dos principais formuladores da atual Lei de Diretrizes e Bases Nacional promulgada em 1996. Dada a importante atuação do

---

[293] Em sua obra *O Povo Brasileiro*, publicada em 1995, podemos verificar que o educador de esquerda não abriu mão daquelas ideias e nem procurou refutar seus críticos: *Apesar da associação da pobreza com a negritude, as diferenças profundas que separam e opõem os brasileiros em extratos flagrantemente contrastantes são de natureza social. [...]*

Assim, os brasileiros de mais nítida fisionomia racial negra, apesar de concentrados nos estratos mais pobres, não atuam social e politicamente motivados pelas diferenças raciais, mas pela conscientização do caráter histórico e social – portanto incidental e superável – dos fatores que obstaculizam sua ascensão. Não é como negros que eles operam no quadro social, mas como integrantes das camadas pobres, mobilizáveis todas por iguais aspirações de progresso econômico e social. O fato de ser negro ou mulato, entretanto, custa também um preço adicional, porque, à crueza do trato mais desigualitário que suportam todos os pobres, se acrescentam forma sutis de hostilidade.

É assinalável, porém, que a natureza mesma do preconceito racial prevalente no Brasil, sendo distinta da que se registra em outras sociedades, o faz atuar como força integradora do que como mecanismo de segregação. O preconceito de raça, de padrão anglo-saxônico, incidindo indiscriminadamente sobre cada pessoa de cor, qualquer que seja a proporção de sangue negro que detenha, conduz necessariamente ao apartamento, à segregação e à violência, pela hostilidade a qualquer forma de convívio. O preconceito de cor dos brasileiros, incidindo, diferencialmente, segundo o matiz da pele, tendendo a identificar como branco o mulato claro, conduz antes a uma expectativa de miscigenação. Expectativa na verdade, discriminatória, porquanto aspirante a que os negros clareiem em lugar de aceita-los tal qual são, mas impulsora da integração.

Acresce, ainda, que, conforme assinalamos repetidamente, mais do que preconceito de raça ou de cor, têm os brasileiros arraigado preconceito de classe. As enormes distâncias sociais que medeiam entre pobres e remediados, não apenas em função de suas posses, mas também pelo seu grau de integração no estilo de vida dos grupos privilegiados – como analfabetos ou letrados, como detentores de um saber vulgar transmitido oralmente ou de um saber moderno, como herdeiros da tradição folclórica ou do patrimônio cultural erudito, como descendentes de famílias bem situadas ou de origem humilde –, opõem pobres e ricos muito mais do que negros e brancos. (p. 235-236). E na página 453 podemos ler: *Nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuando nos fazendo. Essa massa de nativos oriundos da mestiçagem viveu por séculos sem consciência de si, afundada na* ***ninguendade****. Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros. Um povo, até hoje, em ser, na dura busca de seu destino. Olhando-os, ouvindo-os, é fácil perceber que são, de fato, uma nova romanidade, uma romanidade tardia, mas melhor, porque lavada em sangue índio e negro.* A ênfase é do original.

educador mineiro na aprovação da LDB, esta lei educacional ficou popularmente conhecida como “Lei Darcy Ribeiro”. No entanto, nela não havia menção alguma sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira africana e indígena. Por este motivo, os movimentos sociais afro-brasileiros, por meio de muita mobilização, conseguiram que fossem aprovadas as leis 10.639/03 e 11.645/08 que acrescentaram o artigo 26-A na LDB estabelecendo, assim, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana bem como a História e Cultura dos povos Indígenas nas escolas públicas e privadas do país.[294]

Por fim, depois de demonstrado o eurocentrismo no projeto educacional de Ribeiro, vale ressaltar que em suas análises sobre o sistema de educação brasileiro não encontramos repúdio ao modelo eugenista de educação pública instituído no país. Ao contrário, encontramos ao longo de sua trajetória intelectual louvação a Anísio Teixeira[295] sem qualquer observação crítica quanto ao fato deste democrata implementar uma política educacional eugênica. Parece, que para o educador de esquerda, não havia contradição entre defender uma educação de qualidade para os pobres e glorificar um defensor de um modelo de educação baseado na eugenia.

4.4. Abdias do Nascimento e o Quilombismo

Ao longo de sua atuação intelectual e política, Abdias do Nascimento sempre adotou uma perspectiva afrocentrada[296]. Ciente de que o racismo na sociedade brasileira historicamente se constituiu como um problema estrutural – e não da ordem das relações interpessoais – entendia que a resposta afro-brasileira a este flagelo também deveria ser estrutural, ou seja, com a valorização e criação das instituições embasadas nas tradições e experiências oriundas do mundo africano e afro-brasileiro. Dentre as inúmeras contribuições oferecidas por este ilustre pensador o conceito de **quilombismo** encontra um lugar proeminente, visto que permite aos

[294] Ver o texto de Sales Augusto dos Santos *A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro* na coletânea organizada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. O autor mostra que na década de 90 do século passado, período em que a LDB era debatida no Congresso Nacional, foram aprovadas – nos municípios de Aracaju, Belém, Belo Horizonte, Porto Alegre, São Paulo, Teresina e no Estado da Bahia – legislações instituindo a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

[295] Ver, por exemplo, o artigo intitulado *Mestre Anísio* que pode ser encontrado na obra *Ensaios Insólitos* publicada em 1979.

[296] Em meu Exame de Qualificação, realizado em novembro 2015, tomei conhecimento, por meio do professor Renato Noguera, que Molefi Asante considera Abdias do Nascimento como um dos seus principais mentores intelectuais.

afro-brasileiros recuperar sua memória – que foi vilipendiada nos últimos cinco séculos pela ação da elite europeizada do país – além de oferecer os elementos necessários para continuar a existência do ser africano no Brasil. Vejamos suas palavras:

> Os quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga ao cativeiro e da organização de uma sociedade. A multiplicação dos quilombos fez deles um autêntico movimento amplo e permanente. Aparentemente um acidente esporádico no começo, rapidamente se transformou de uma improvisação de emergência em metódica e constante vivência das massas africanas que se recusavam à submissão, à exploração e à violência do sistema escravista. O Quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizada no seio das florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também modelos de organizações permitidas ou toleradas[297], frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando genuínos focos de resistência física e cultural. Objetivamente, terreiros, centros, tendas, afoxés, escolas de samba, gafieiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os "ilegais"[298] foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta *práxis* afro-brasileira, eu denomino quilombismo (NASCIMENTO, 1980, p. 255).

Para Nascimento, essa práxis afro-brasileira, que permitiu aos nossos antepassados resistir aos ataques genocidas dos brancos virtuais brasileiros e afirmar a dignidade africana, não poderia ser viabilizada de modo efetivo sem a restauração de nossa memória. Recorrendo aos trabalhos de pensadores do mundo africano – como Cheikh Anta Diop – Nascimento sustentava que nossa história não começou com a maafa, o holocausto da escravidão. A história dos afro-brasileiros é parte da história africana e, desse modo, tem origem nas primeiras civilizações humanas como o antigo Egito. Citando o pensador senegalês: "o fruto moral da sua civilização está para ser contado entre os bens do mundo negro. Ao invés de se apresentar à história como um devedor insolvente, este mundo negro é o próprio iniciador da civilização ocidental ostentada hoje diante de nossos olhos" (DIOP,

---

[297] Na Bahia, estado da nação com maior população afro-brasileira, somente em 1976, ou seja, oitenta e oito anos após a abolição da escravidão foi revogada a exigência imposta às religiões de matriz africana de obterem licença, serem registradas ou pagarem taxa para o seu funcionamento junto às autoridades policiais. Ver NASCIMENTO, 2002, p. 156.

[298] As aspas e o itálico do excerto são do original.

1974, p. xiv) Nascimento didaticamente exemplificou a relevância da perspectiva afrocentrada para seus irmãos afro-brasileiros.

Essa compreensão levou o pensador quilombista a propor a Semana da Memória Afro-Brasileira, que deveria ser celebrada de 14 a 20 de novembro. A data escolhida deveu-se ao fato do, então, recém fundado Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, do qual Nascimento fez parte, ter instituído o vinte de novembro, como o Dia da Consciência Negra, já que este foi o dia da morte de um dos principais quilombolas brasileiros: Zumbi dos Palmares.

Não escapou a Abdias do Nascimento o entendimento de que a superação do racismo na sociedade brasileira passava pela melhora da situação política, econômica e social dos afro-brasileiros e esta passava pela criação de instituições afro-brasileiras independentes.[299] E não apenas isso. Para o pensador "o Quilombismo é um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de um Estado Nacional Quilombista, inspirado na República dos Palmares [...] e em outros quilombos que existiram e existem no país" (NASCIMENTO, 1980, p. 275). Não se tratava, então, apenas da melhoria das condições de vida dos afro-brasileiros e sim de uma transformação radical[300] das estruturas socioeconômicas e culturais da sociedade brasileira (NASCIMENTO, 1980, p. 270). Como os afro-brasileiros sempre foram a maioria da população, Nascimento entendia que nada mais natural que o Estado brasileiro fosse orientado pela cultura majoritária. Deste fato decorria, para o pensador quilombista, que o poder exercido pelos negros seria necessariamente democrático. Como sabia que este tipo de afirmação geraria reação histérica – vejam, querem dividir a nação! São racistas às avessas! – por parte da *intelligentsia* eurocêntrica do país alertava aos maliciosos, ignorantes e racistas que o termo "raça" – utilizado em seu texto – deveria ser compreendido em termos de história e cultura, e não em termos de pureza biológica, visto que raça biologicamente pura não existe e nunca existiu

[299] Abdias do Nascimento tem clareza desta necessidade desde o período em que criou o Teatro Experimental do Negro. Vejamos suas palavras quando fundei o Teatro Experimenta do Negro havia todos esses movimentos populares, inclusive os chamados "centros populares de cultura". Entretanto o negro sempre permaneceu ausente discriminado, nunca teve oportunidade. Só teve oportunidade depois que o próprio negro deflagrou seu movimento teatral. [...] As organizações negras são necessárias porque não adianta pensar que o direito é concedido. O direito é conquistado, é fruto de uma luta (NASCIMENTO apud NASCIMENTO, 1981, p. 52).

[300] Na página 277 Nascimento escreveu: "*o Quilombismo considera a transformação das relações de produção, e da sociedade de um modo geral, por meios não violentos e democráticos, uma via possível*."

(NASCIMENTO, 1980, p. 270-273). Sendo assim, o Estado Quilombista não seria orientado por ideologias que sustentassem a existência de hierarquias entre grupos humanos. Podemos ver este princípio democrático expresso da seguinte maneira: “o Estado Nacional Quilombista tem sua base numa sociedade livre, justa, igualitária e soberana” (NASCIMENTO, 1980, p. 275) e reforçava este postulado afirmando que este igualitarismo democrático quilombista devia se expressar no tocante à raça, sexo, religião, educação, economia, política, justiça, cultura bem como em todos os níveis de poder e das instituições públicas e privadas (NASCIMENTO, 1980, p. 275).

Como não poderia deixar de ser, dado o exposto até o momento, o processo educacional teria um papel importante na recuperação de nossa memória bem como na construção da sociedade quilombista. Nas palavras de Nascimento:

> A educação e o ensino em todos os graus – elementar, médio e superior – serão completamente gratuitos e abertos sem distinção a todos os membros da sociedade quilombista. A história da África, das culturas, das civilizações e artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares. Criar uma Universidade Afro-Brasileira é uma necessidade dentro do programa quilombista (NASCIMENTO, 1980, p. 276).[301]

As diferenças entre as posições afrocentradas de Abdias do Nascimento e das posições progressistas de Paulo Freire e Darcy Ribeiro são gritantes. Estes últimos, embora preocupados em transformar a sociedade devido à opressão e injustiça que vitimam mulheres, pobres, indígenas e afro-brasileiros, em nenhum momento conseguiram superar o eurocentrismo, ou seja, reconhecer que os membros das tradições indígenas e afro-brasileiras deveriam conduzir, a partir de suas experiências, as mudanças sociais que julgam necessárias. Já o pensador quilombista tinha plena consciência desta situação e por este motivo podemos ler em sua obra passagens como a que se segue:

---

[301] Podemos perceber esta preocupação de Abdias do Nascimento desde a criação do Teatro Experimental do Negro, como vimos no capítulo anterior. Em sua obra, *O Genocídio do Negro Brasileiro*, publicada dois anos antes de *O Quilombismo* podemos vê-la expressa nos seguintes termos: *o sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – primário, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia previsto a frase de Silvio Romero, constitui um ritual da formalidade e da ostentação das salas da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se a consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são estudadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra.* (p.143). É triste pensar que estas palavras, escritas há quase quarenta anos, apesar das mudanças na sociedade e dos avanços ocorridos no período, parecem extremamente atuais.

> *Quebrar*[302] a eficácia de certos *slogans* que atravessam a nossa ação contra o racismo, como aquele da luta única de todos os trabalhadores, de todo o povo ou de todos os oprimidos, é um dever do quilombista. Os privilégios raciais do branco em detrimento do negro é uma ideologia que vem desde o mundo antigo. A luta "única" ou "unida" que pregam não passa de outra face do desprezo que nos votam, já que não respeitam nossa identidade e nem a especificidade do nosso problema e do nosso esforço em resolvê-lo (NASCIMENTO, 1980, p.272).

É típico de pensadores eurocêntricos exigirem que os africanos abandonem seus problemas específicos em nome de um suposto futuro – seja ele de inspiração liberal capitalista ou socialista – onde a cultura, a cor não seriam importantes. Curiosamente os europeus – e seu prolongamento arianoide no Brasil, para utilizar a expressão de Nascimento – não cogitam abandonar as suas tradições e nem se perder em uma humanidade incolor. Este é o significado do desprezo e do desrespeito apontado por Nascimento.

Por fim, Abdias do Nascimento considerava de fundamental importância para a consecução do projeto quilombista estudar detalhadamente os brancos. Tal estudo, de acordo com o pensador, se fazia necessário, em primeiro lugar, para que pudéssemos conhecer profundamente o nosso adversário a fim de melhor nos defender de seus impulsos agressivos e de suas explicações fantasiosas que ao longo da história pretenderam justificar suas agressões. Em suas palavras:

> Tive a oportunidade de formalizar a sugestão de Fernando Góis e Guerreiro Ramos quando propus em um seminário que estava ministrando na Universidade de Ife que os africanos deviam promover um Congresso Internacional para estudar os brancos da Europa e seu prolongamento arianoide no Brasil. A ciência negro-africana examinaria o fenômeno mental e psiquiátrico que motivou os europeus a escravizarem outros seres humanos, seus irmãos, com uma brutalidade sádica sem precedentes na história dos homens. Escrutinaria, a ciência negra, em suas origens psiconeurológicas e psicocriminológicas, a necessidade emocional que leva o branco a tentar justificar seus atos de assassínio, tortura, pilhagem, roubo e estupro com fantasias absurdas denominadas, por exemplo, de "carga do homem branco"[303], "destino manifesto", "civilizar os selvagens", "cristianizar os pagãos", "filantropia", "imperativo econômico", "miscigenação", "democracia racial", "assimilação" e outras metáforas que não conseguem ocultar os sintomas que denunciam uma mórbida compulsão cultivada por uma civilização de fundamentos decididamente patológicos
>
> [...] Um estudo desse porte teria de considerar cuidadosamente os mecanismos inconscientes, conscientes, e outros, que induziram os europeus a se apropriarem de todo o patrimônio da civilização negro-africana do Egito antigo, e, utilizando-se da falsificação acadêmica, tentar erradicar a identidade do povo egípcio daquela época, para em seguida negar ao Egito negro as

[302] Os itálicos e as aspas do excerto são do original.
[303] As aspas são do original.

> ciências, as artes, a filosofia, a religião que ele criou, atribuindo-os à Grécia o seu patrimônio de saber (NASCIMENTO, 1980, p.266-268).

Em segundo lugar, Nascimento entendia que o estudo sobre o branco era imperioso porque concordava com Aguinaldo Camargo[304] que conclamou no I Congresso do Negro Brasileiro que os afro-brasileiros deviam – no intuito de construir uma sociedade verdadeiramente democrática no plano cultural, político, econômico e social – reeducar o branco para que ele aprendesse a se portar frente às crianças, mulheres e homens afro-brasileiros. Esta reeducação não seria possível sem o devido conhecimento da personalidade europeia.

Dada a reflexão desenvolvida até o presente momento penso que é possível afirmar que Abdias do Nascimento defenderia um modelo educacional que chamaremos de **Educação Quilombista**. Esta pode ser definida como um processo de transmissão dos valores, crenças, costumes e conhecimentos para que os afro-brasileiros possam viver de maneira adequada nesta sociedade garantindo, assim, a continuidade do seu povo e de sua cultura. Esta educação deve ser inspirada na experiência dos quilombos, visto que estas sociedades permitiram aos africanos existirem nesta terra sem renunciarem a sua africanidade, além de serem abertas aos indígenas e brancos excluídos do sistema colonial. Assim como os quilombos se constituíram como espaços de construção da identidade afro-brasileira e de resistência à aculturação europeia a educação quilombista, hoje, deve ser concebida como um processo de formação do amefricano[305] do Brasil e de resistência ao historicamente constituído modelo eugênico e eurocêntrico de educação com vistas à construção da sociedade democrática intercultural quilombista.

Diante do exposto nesta seção, não seria exagero afirmar que a proposta quilombista de Nascimento antecipa – e anuncia – o debate sobre o multiculturalismo[306] e a interculturalidade que ocorreriam nas décadas subsequentes na sociedade brasileira.

---

[304] Ver a página 195 desta tese.

[305] Ver a nota 23 no primeiro capítulo.

[306] Esta posição é defendida por Elisa Nascimento. Ver o prefácio que a autora escreveu para a edição de 2002, publicada pela Fundação Cultural Palmares, da obra *O Quilombismo.*

4.5. A Pedagogia Interétnica de Manoel de Almeida Cruz

Manoel de Almeida Cruz (1950-2004) nasceu em Salvador, Bahia, e foi um importante defensor de um modelo educacional que valorizasse as culturas inferiorizadas pelo racismo. Formado em sociologia e um dos fundadores do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro[307] em 1974, Cruz entendia que era possível eliminar a chaga do racismo da sociedade brasileira. A partir dos cursos, seminários, encontros – entre outras atividades – promovidos pelo Núcleo durante as décadas de setenta e oitenta o sociólogo baiano sistematizou em sua obra *Alternativas Para Combater o Racismo Segundo a Pedagogia Interétnica*, publicada em 1989 pelo próprio Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, a Pedagogia Interétnica uma proposta educacional inovadora, visto que o pensador sustentava acertadamente que: "até agora não existe um estudo sistematizado na área da educação sobre a realidade pluriétnica e multicultural do país" (CRUZ, 1989, p. 11). Para o autor os estudiosos brasileiros da educação "nunca tiveram como objeto de preocupação a questão da diversidade étnica existente no país, o pensamento pedagógico brasileiro sempre concebeu o Brasil como uma nação monoétnica" (CRUZ, 1989, p. 11).

Diante deste quadro e do fato de que na década de 70 o Departamento de Ciências Sociais do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro e a Universidade Federal da Bahia identificaram – por meio de pesquisa sobre relações raciais – a existência do preconceito antinegro e do eurocentrismo na população de Salvador e do Recôncavo Baiano, Manoel Cruz e Roberto Santos sugeriram a formação de um grupo de estudos para que fosse elaborado um sistema de educação interétnica com intuito de modificar os comportamentos racistas presentes na sociedade por meio da educação. Esta era entendida, num sentido amplo, como um processo que ocorre na família, escola, comunidade e meios de comunicação social e, uma vez que – de acordo com o sociólogo – o preconceito racial se transmite por meio destas instituições, nada mais lógico do que interferir nelas e nos seus processos educacionais para reverter esta situação. Assim, para Cruz "a pedagogia interétnica

[307] Em entrevista a Ivan da Costa Lima, Manoel de Almeida Cruz afirmou que o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro foi uma das primeiras organizações do movimento negro da Bahia a estudar pesquisar e valorizar a cultura afro-brasileira e africana bem como de conscientização política e organização da comunidade afro-brasileira. Lima, no entanto, vê esta afirmação com reservas. Ver sua dissertação de mestrado 2004 *Uma Proposta Pedagógica no Movimento Negro no Brasil: Pedagogia Interétnica de Salvador, Uma ação de Combate ao Racism*o defendida em 2004 (p. 79-80).

significa na verdade uma resposta científica a nível teórico e metodológico na luta contra o racismo" (CRUZ, 1989, p. 12-13).

Manoel Cruz criticou os estudiosos do preconceito racial, pois em seu entendimento estes "apenas tinham se limitado a diagnosticar sua existência sem, contudo, imaginar um meio de eliminá-lo" (CRUZ, 1989, p. 13). Assim, para Cruz, a pedagogia interétnica com o auxílio de disciplinas como sociologia, história, antropologia, psicologia, filosofia, semiologia e biologia tinha o compromisso de modificar "os comportamentos preconceituosos desfavoráveis ao negro e ao índio na estrutura global da sociedade brasileira" (CRUZ, 1989, p. 13). O que foi dito acima pode ser encontrado de modo sistematizado na seguinte definição oferecida pelo educador baiano:

> A pedagogia interétnica tem como objetivo fundamental o estudo e a pesquisa do etnocentrismo, do preconceito racial e do racismo transmitidos pelo processo de socialização ou educacional (família, comunidade, escola, sociedade global e meios de comunicação social), além de indicar medidas educativas para combater os referidos fenômenos.
>
> Esta pedagogia em questão recomenda uma linguagem total (escola, teatro, imprensa, radio, histórias em quadrinhos, posters, cine, TV, vídeos e palestras) como um meio de mudança de atitudes preconceituosas e de discriminações raciais, propondo ainda uma intervenção sistematizada na área de educação formal, a partir da elaboração de um currículo escolar baseado nos valores dos grupos étnicos subalternos (CRUZ, 1989, p. 51).

Manoel de Almeida Cruz organizou sua pedagogia em quatro eixos, a saber: Métodos de Pesquisas Sobre o Preconceito e sobre o Racismo, Métodos de Combate ao Racismo Recomendados pela Pedagogia Interétnica, Aspectos Estruturais da Pedagogia Interétnica e os Procedimentos Metodológicos da Pedagogia Interétnica. Vejamos a seguir cada um desses eixos.

4.5.1. Métodos de pesquisas sobre o preconceito

Para viabilizar a pesquisa – que visa oferecer um diagnóstico acurado – sobre o preconceito racial, o racismo e o etnocentrismo que são transmitidos pelo processo de socialização existente na sociedade brasileira o educador baiano utilizou o método sociológico, o método de análise da linguagem ordinária e o método semiológico.

Quanto ao primeiro, o sociólogo o definiu da seguinte maneira: "consiste na pesquisa empírica da mensuração das atitudes, que fornece os dados do que as

pessoas pensam, sentem, esperam, ou desejam no seu contexto social percebido" (CRUZ, 1989, p. 51). Cruz sustentava que este método devia se utilizar de questionários não diretivos de distância social formulando perguntas como você se casaria com uma pessoa negra?

Já o método de análise da linguagem ordinária é fundamentado na filosofia da linguagem. Para o educador baiano a linguagem deveria ser analisada em seu contexto sociocultural, isto é "o significado de uma palavra depende daquele que a usa, quando, onde, com que objetivo e em que situação" (CRUZ, 1989, p. 51). Este método está embasado na filosofia de Ludwig Wittgenstein (1889-1951), mais especificamente em seu livro *Investigações Filosóficas*.

Por fim, o método semiológico "possibilita uma leitura mais abrangente do preconceito racial, à medida em que investiga a ideologia racista projetada nos objetos culturais e nos sistemas visuais – verbais, (cinema, TV, publicidade, ilustração em revistas, livros e estórias em quadrinhos) (CRUZ, 1989, p. 51-52). Para Cruz esta metodologia permitiria identificar o supremacismo branco presente em objetos culturais. Como exemplo ele oferece a "meia cor da pele" e a calcinha cor da "pele" visto que estes se identificam com a cor branca que é tomada como modelo de cor de pele humana.

4.5.2. Métodos de combate ao racismo recomendados pela Pedagogia Interétnica

Para combater o racismo o sociólogo educador utilizou o método curricular, o método etnodramático e o método da comunicação total. O primeiro método é importante, pois permite a reflexão crítica sobre o currículo oculto. Para o autor este currículo assegura a reprodução dos valores e crenças e ideologias dominantes como o objetivo de manter o status quo da sociedade. No entanto, para Cruz, ao mesmo tempo em que as ideologias classistas, racistas e sexistas são veiculadas pelo currículo oculto, acontece na escola a resistência a esta reprodução social e cultural. É neste contexto que, para o educador surgem as propostas de um currículo escolar fundamentado nos valores dos grupos étnicos dominados (CRUZ, 1989, p. 53).

Já método etnodramático “tem como objetivo combater o racismo, o preconceito racial e o etnocentrismo utilizando uma linguagem dramática, comprometida com uma visão crítica da situação do negro na sociedade brasileira [...] (CRUZ, 1989, p. 55). Para o autor o teatro é fundamental para a educação, visto que se serve da criatividade e da liberdade. Cruz sustentava a importância do diálogo e de uma postura crítica em relação a situação existencial dos grupos oprimidos. Como exemplos da importância do teatro na educação lembrou da concepção dramática de Bertolt Brecht (1898-1956), do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1931-2009) e do Teatro Experimental do Negro de Abdias do Nascimento.

Por último, o método da comunicação total permite a análise crítica da comunicação de massa, pois para Cruz a comunicação de massa é “essencialmente anti-dialogical adversa à liberdade do homem, antiemancipadora e se respalda em uma estrutura normativa, que se identifica com os interesses das classes dominantes [...]” (CRUZ, 1989, p. 56) ao contrário da “comunicação autêntica está comprometida com a liberdade e torna possível o diálogo” (CRUZ, 1989, p. 55-56).

4.5.3. Aspectos estruturais da Pedagogia Interétnica

Para a efetiva aplicação dos métodos operacionais de combate ao racismo, Manoel Cruz entendia que era fundamental que eles estivessem articulados com os seguintes aspectos estruturais: aspecto psicológico, aspecto histórico, aspecto sociológico, aspecto axiológico e o aspecto antropobiológico.

O sociólogo educador considerava o aspecto psicológico da mais alta importância. Isto porque, para Cruz, a este aspecto compete indicar medidas teóricas e práticas para superar o complexo de superioridade do branco e de inferioridade do negro que são resultados do ideal de branqueamento vigente na sociedade brasileira (CRUZ, 1989, p. 56-57).

O aspecto histórico é aquele que tem o objetivo de investigar “as raízes históricas do preconceito racial e os fatores que levaram este ou aquele grupo étnico a se desenvolver mais do que o outro, além de propor uma revisão crítica da historiografia do negro brasileiro” (CRUZ, 1989, p. 58). Para tanto, Cruz propunha o estudo das civilizações africanas no período anterior à colonização europeia dando

ênfase à Civilização Egípcia, Etíope e o Reino Iorubá articulados com a resistência afro-brasileira após à colonização.

Com o aspecto sociológico é possível o estudo “da situação socioeconômica do negro em nossa sociedade, investigando as causas histórico-sociológicas que determinaram a marginalidade do negro na estrutura social estabelecida” (CRUZ, 1989, p. 60). Cruz aponta a política oficial de imigração – do início do século passado – amparada na existente ideologia de embranquecimento como um dos fatores da exclusão do afro-brasileiro.

O aspecto axiológico permite que se analise de modo crítico os efeitos da imposição dos valores estéticos europeus aos afro-brasileiros e indígenas, posto que os valores estéticos são apreendidos pelos indivíduos no seu contexto histórico-social (CRUZ, 1989, p. 62).

Por fim, o aspecto antropobiológico permite analisar – utilizando como recurso pesquisas antropológicas atualizadas – as teorias pseudocientíficas de superioridade racial como as sustentadas por Arthur Gobineau (1816-1882), Otto Ammon (1842-1916) e Georges Lapouge (1854-1936) e suas implicações políticas como o nazismo e o apartheid (CRUZ, 1989, p. 63-65).

4.5.4. Procedimentos metodológicos da Pedagogia Interétnica

Manoel Cruz apresentou dois procedimentos metodológicos de sua pedagogia interétnica: o procedimento etnofenomenológico e o procedimento dialético. O primeiro “consiste na aplicação do método fenomenológico nas relações interétnicas, a medida em que se coloque entre parênteses, ideias preconcebidas e crenças tradicionais que se tenha contra este ou aquele grupo étnico (CRUZ, 1989, p. 66). Para Cruz este procedimento permitiria um relacionamento dialógico entre os diferentes grupos étnicos.

Já o procedimento dialético “permite uma visão de conjunto da realidade, a partir de uma consciência crítica e transformadora” (CRUZ, 1989, p. 69). Para o educador baiano, este método – que tem longa tradição na filosofia e é devidamente apresentada pelo autor – “possibilita uma compreensão profunda do sistema capitalista especialmente no que tange ao processo de educação burguesa, detectando os conteúdos ideológicos de natureza classista e racista, veiculado

através do aparelho escolar, da família e da sociedade como um todo" (CRUZ, 1989, p. 69-70).

Ao final da apresentação destes quatro eixos o pensador baiano explicitou sua compreensão do papel da educação na libertação dos oprimidos:

> A educação como um instrumento de libertação dos povos oprimidos não tem nenhum compromisso com os escritos pedagógicos que coisificam e brutalizam o homem. Uma educação autêntica e libertadora denuncia e desmoraliza a opressão, e anuncia um novo mundo livre e humano.
>
> Os povos oprimidos não devem abrir mão do seu que fazer revolucionário, a denunciar as estruturas sociais injustas e anunciar um mundo mais justo, os homens assumem uma posição libertadora.
>
> Pois, somente uma concepção dialética da realidade tornará possível a formação de uma consciência crítica, que conceba a educação como um processo social para a libertação, e a pedagogia interétnica deve estar plenamente comprometida com este processo de libertação (CRUZ, 1989, p. 76).

Apesar existirem muitos pontos de contato entre a proposta quilombista de Abdias do Nascimento e a pedagogia interétnica de Manoel da Cruz as diferenças entre elas são bem perceptíveis. Trataremos delas na próxima seção.

4.5.5. A Pedagogia Interétnica e a Afrocentricidade

A proposta pedagógica de Manuel de Almeida Cruz trouxe, sem dúvidas, inestimáveis contribuições, no árduo processo de valorização e resgate das culturas afro-brasileiras e africanas empreendidos pelos afrodescendentes na sociedade brasileira. Entretanto, ao não adotar referenciais teóricos africanos – e sim europeus – como base para a Pedagogia Interétnica, Cruz fez um opção paradoxal: combater o eurocentrismo e o racismo utilizando as ciências sociais e filosofia europeias sem avaliar o quanto estas formas de conhecimento estão comprometidas com o supremacismo europeu. Esta postura, no mínimo, problemática pode ser explicada em parte pela pressão exercida pelos defensores da ideologia da democracia racial que percebem em todo o movimento afro-brasileiro que busca resgatar as tradições africanas e denunciar a existência do racismo como uma forma de racismo às avessas e, certamente, contribuiu para a rejeição da perspectiva afrocêntrica como podemos perceber nos depoimentos de Manoel Cruz e de Lino Almeida (1958-2006), também fundador do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, dados a Ivan Lima:

> Primeiro, que a gente viu o seguinte, somos negros, somos discriminados, mas ao lado do negro tem outros grupos étnicos que também são discriminados, por exemplo, o índio, o próprio cigano, então a nossa pedagogia não ficou centrada somente na raça negra, não é uma pedagogia a exemplo, como prega Maulana Karenga lá nos Estados Unidos, afrocentrada ou afrocentrista, a nossa pedagogia é interétnica, pode ser aplicada em qualquer parte do mundo onde haja conflitos entre etnias, quando digo etnias, envolve raça e cultura (CRUZ, apud LIMA, 2004, p. 105).

E em seguida:

> Porque, na verdade, já se apontava a perspectiva de nós estabelecermos esse diálogo, essa relação dialógica, porque essa afirmação de nossa consciência, de negritude, ela não se dava na perspectiva de guetizacão, quer dizer, a gente tinha essa consciência, já esta perspectiva que nos víamos, como nós estamos conseguindo isto, num processo de progresso permanente, construir a inteireza de nosso ser, a totalidade de nosso ser, da compreensão de ser negro e, o passo seguinte, após a reconstrução da totalidade de nosso ser, da compreensão de ser negro, no sentido absoluto da palavra é buscar essa relação de dialogo com os outros grupos raciais que compõe a raça humana
> [...]
> Porque, na verdade nós que fomos oprimidos, nós que fomos discriminados não vamos reproduzir esses valores, não vamos reproduzir essas posturas. E a Pedagogia Interétnica é fundamentalmente isso, inclusive essa visão dialógica de procurar respeitar, estabelecer um convívio, um convívio equânime, equilibrado, harmônico, entre os mais diferentes grupos raciais que compõem a sociedade brasileira, que construíram a sociedade, nossos irmãos índios, os nossos irmãos europeus (ALMEIDA apud LIMA, p. 105-106).

É no mínimo estranho que uma pedagogia elaborada com o objetivo de superar o etnocentrismo também seja concebida para ter validade universal. Se a Pedagogia Interétnica pode ser aplicada em qualquer lugar onde haja conflitos entre etnias não podemos escapar da conclusão de que esta pedagogia tem a pretensão de ser culturalmente neutra. Admitindo esta hipótese absurda, visto que toda proposta teórica é *culturalmente localizada*, poderíamos ainda perguntar: como uma pedagogia que não pretende ter enraizamento cultural pode ser útil na transmissão e valorização da cultura afro-brasileira e africana? Bem, como sabemos que não existem propostas teóricas geradas em um vácuo cultural, temos de fazer uma pergunta ainda mais séria: em qual cultura está enraizada a Pedagogia Interétnica? Para responder esta questão basta olharmos para seus principais referenciais teóricos.[308] Neste ponto, a despeito de suas boas intenções e de sua luta em favor

[308] Em depoimento, sobre as influências teóricas que recebeu, a Ivan Lima podemos ler: *Dentro do ponto de vista técnico e científico nos fundamentamos muito nas teorias de um psicólogo norte-*

dos afro-brasileiros, entendemos que faltou a Manoel Cruz uma concepção mais aprofundada do conceito de cultura. Isto o levou a assumir, de modo acrítico, a busca pela universalidade como uma atitude neutra e não como o que de fato ela é, a saber, um traço cultural europeu (ANI, 1994). Como, dado o eurocentrismo, toda característica cultural europeia é tida como superior e o contrário da busca pela universalidade é o reconhecimento da particularidade cultural, este é percebido como indicativo de uma humanidade inferior, paroquialismo ou beligerância para com as outras culturas. Daí a tese avançada por Cruz e Almeida de que a educação afrocentrada tenderia a levar os afro-brasileiros ao gueto. Observe que – admitindo como válido este raciocínio – se a Pedagogia Interétnica fosse voltada para os negros baianos ou negros brasileiros seria considerada uma pedagogia voltada para uma minoria! Se este é o caso, a Pedagogia Interétnica não poderia libertar "apenas" os afro-brasileiros, mas todos os oprimidos. Como podemos perceber, esta proposta é similar à de Paulo Freire a quem já criticamos nas seções anteriores.[309]

O educador baiano, ao assumir acriticamente este traço cultural europeu, enredou-se em algumas armadilhas. Por exemplo, Cruz tomou as ciências sociais e filosofia europeias como universais e comprometidas apenas com a busca da verdade. Esta assunção fez com que em sua análise sobre as raízes históricas do preconceito racial e do racismo escrevesse o seguinte:

> O faraó Sesóstris III (1887-1849 a. C) mandou erigir acima da catarata do Nilo o seguinte texto:

---

americano, psicólogo social, chamado Allport, nos fundamentamos muito nas ideias dele, nas pesquisas que ele realizou nos Estados Unidos.
[...] Paulo Freire, pelo ponto de vista da concepção crítica da educação, influenciou também, muito ***embora Paulo Freire não tenha explorado a diversidade étnica****, mas, dentro do ponto de vista, da consciência crítica, nos influenciou também. O próprio Guerreiro Ramos nos influenciou, Abdias do Nascimento. Tive influências do marxismo, de Frantz Fanon, um conjunto de teorias que ajudaram e subsidiaram [...] A fenomenologia de Husserl, a Filosofia da Linguagem, uma série de teorias.* (LIMA, 2004, p.104). As ênfases são nossas.

[309] Sobre este tópico consideramos a análise de Marimba Ani exemplar: *Karl Marx ofereceu uma análise da história e da sociedade capitalista. Muitos daqueles que aceitaram sua análise têm elevado o marxismo ao nível da ideologia; Transformaram sua análise num "ismo". Ao fazer isso eles sucumbiram à visão de mundo europeia, na qual a ciência torna-se religião (cientificismo) e o universalismo é expresso como "internacionalismo" (obliteração das diferenças culturais), na qual espera-se que os "revolucionários" se comprometam com o objetivo universal de uma sociedade sem classes. Ironicamente a análise marxiana, por causa do seu materialismo pobre, somente inspira revoluções viáveis quando enraizadas em circunstâncias culturais [...].*

Os mais "liberais" e "progressistas" dos europeus assumem a posição que eles são os mais qualificados para liderar o resto de nós em nossa guerra contra o ***seu*** *povo. De fato, inimigos tornam-se necessariamente abstrações como "forças" e não seres culturais para poderem sustentar sua posição de contínua superioridade como nossos líderes*. (1994, p. 549). As aspas e a ênfase são do original.

> "Limite Sul. Erigido no VIII ano do reinado de Sesóstris, Rei do Alto e do Baixo Egito, o qual viverá através das idades. Nenhum negro atravessará este limite por água ou por terra, de navio ou com seus rebanhos, salvo se for com o propósito de comerciar ou fazer compras. Os negros que atravessarem para este fim serão tratados com hospitalidade, mas proíbe-se a todo negro, em qualquer caso, descer o rio de barco além de Heh".
>
> Já os gregos há 2000 anos concebiam todos os homens que não fossem da sua própria raça como bárbaros e Heródoto, grande historiador grego, ao se referir aos africanos o fazia em termos que se seguem: "são seres que se alimentam de gafanhotos e cobras, partilham as mesmas esposas e se comunicam através de gritos agudos como morcegos" (CRUZ, 1989, p. 19-20).

Cruz definiu o preconceito racial como "uma atitude negativa, tendo como objeto um grupo ou pessoa fundamentada em um processo de comparação sócio-cultural em que o grupo é tido como ponto positivo de referência" (CRUZ, 1989, p. 19). Dada esta definição, o primeiro exemplo apresentado pelo sociólogo só faz sentido se considerarmos o faraó Sesóstris, bem como todos os egípcios, como brancos o que já sabemos ser falso. Isto é curioso, pois Cruz reconhecia que "o Egito, a mais antiga forma de cultura africana que se notabilizou, na história e na glória dos faraós são bastante conhecidos. Entretanto, costuma-se dizer que o Egito não era africano, uma tese que atualmente não é levada a sério" (CRUZ, 1989, p. 59). Se o Egito é africano – ou seja, negro – que sentido pode fazer a proibição de Sesóstris? E Cruz ainda afirmou que a tese hegeliana não é levada a sério!

Mais espantoso ainda, o que mostra a força do eurocentrismo, é que o educador baiano tenha citado esta suposta proibição a partir do texto *Os mitos raciais* de autoria do antropólogo Juan Comas (1900-1979) autor que não tinha familiaridade com a civilização egípcia. Este fato, por si só, não constitui necessariamente um problema. Porém, consultando este texto verificamos que a citação não apresenta referência! E Cruz, surpreendentemente, aceita-a sem nenhuma reserva – sendo que o próprio Comas (1970, p.13) alertava que o exemplo aduzido tratava-se mais de uma medida política de que de preconceito racial, além do fato de, aparentemente, não ter percebido que o exemplo apresentado, se verdadeiro, mostra a discriminação de negros contra negros – algo absurdo – contrariando sua definição e o propósito de seu texto.

O segundo exemplo apresentado por Cruz padece do mesmo problema. A citação atribuída a Heródoto foi extraída do livro de Martiniano José da Silva (1936-) *Racismo à Brasileira: Raízes Históricas*. Consultando esta obra percebemos que a passagem atribuída ao historiador grego também não tem referência. Não seria o

caso, então, de suspeitar de sua veracidade? De buscar a fonte primária? Em sua obra *História* – mais especificamente o livro II intitulado *Euterpe* – Heródoto retratou o Egito como uma importante civilização do mundo antigo[310] o que, obviamente, não se coaduna com a imagem de seres que se alimentam de gafanhotos e cobras, partilham as mesmas esposas e se comunicam através de gritos agudos como morcegos. Nela encontramos passagens como as que seguem:

> Sempre me parecera que os colquidianos eram egípcios de origem, e foi para certificar-me disso que resolvi sondar uns e outros. Os colquidianos tinham mais reminiscências dos egípcios do que estes daqueles. Os egípcios pensam que esse povo é descendente de uma parte das tropas de Sesóstris, e eu pensava da mesma maneira por dois motivos: primeiro, por serem os colquidianos negros e possuírem cabelos crespos, prova um tanto inequívoca, pois têm isso de comum com os outros povos; segundo, e principalmente, porque os colquidianos, os egípcios e etíopes foram os primeiros a adotar a circuncisão (HERÓDOTO, 2001, p. 248).

E mais adiante:

> Disseram-me ainda os sacerdotes que Sesóstris realizou a partilha das terras, concedendo a cada egípcio uma porção igual, com a condição de lhe ser pago todos os anos certo tributo. Se o rio carregava alguma parte do lote de alguém, o prejudicado ia procurar o rei e expor-lhe o acontecido. O soberano enviava agrimensores ao local para determinar a redução sofrida pelo lote, passando o dono a pagar um tributo proporcional à porção restante. Eis, segundo me parece, a origem da geometria, que teria passado desse país para a Grécia (HERÓDOTO, 2001, p. 251).

Se Manoel Cruz tivesse adotado a postura afrocentrada[311] de Abdias do Nascimento, vale ressaltar que as obras *O Genocídio do Negro Brasileiro* e *O Quilombismo* encontram-se entre as suas referências, certamente teria evitado estas armadilhas. Eis, novamente demonstrada, a importância da perspectiva afrocêntrica.[312]

---

[310] Ver, no primeiro capítulo, a seção *As origens africanas da filosofia grega.*

[311] Em sua análise histórica do conceito de dialética, Manoel Cruz não problematizou a interpretação comum de que o conceito de dialética se origina na Grécia e de que Heráclito foi o primeiro pensador a utilizá-lo. Na página 249 de O Quilombismo Abdias do Nascimento reproduz as seguintes palavras de Cheikh Anta Diop: *a matemática pitagórica, a teoria dos quatro elementos de Tales de Mileto, o materialismo epicureano, o idealismo platônico, o judaísmo, o islamismo, e a ciência moderna, estão enraizados na cosmogonia e ciência egípcias. Só temos que meditar sobre Osíris, o deus redentor, que se sacrifica, morre e é ressuscitado, uma figura essencialmente identificável a Cristo.* Ver também Diop, 1974, p. xiv e James, 2001, p. 55 -83.

[312] Em sua magistral análise do universalismo europeu, Marimba Ani nos brinda com a seguinte passagem: *universalismo, quando traduzido de modo cientificista, torna-se objetificação. A ilusão da objetividade promove o mito do compromisso com a universalidade, ou seja, ele é uma postura que repudia a ação política ou interesse de grupo. Através disso, o interesse de grupo pode de modo sutil ser chamado de outra coisa e não do que ele é. Podemos concluir que este universalismo semanticamente representa um valor europeu, e não um objetivo válido universalmente, e, como um*

Ao longo desta tese, mostramos que alguns dos principais pensadores da educação do país bem como o sistema educacional criado e defendido por eles rejeitaram terminantemente as tradições africanas e afro-brasileiras. Sendo assim, é inescapável perguntar: o que nós, afro-brasileiros, devemos fazer para garantir a transmissão e preservação de nossos valores, crenças, costumes e conhecimentos, em suma, a continuidade da nossa cultura? Refletiremos cuidadosamente sobre este tema no próximo capítulo.

"imperativo", serve aos interesses do imperialismo cultural europeu da seguinte maneira: uma vez que os indivíduos são persuadidos que características universais são os próprios objetivos humanos, os valores e modelos europeus podem ser apresentados como universais, enquanto outros são rotulados como "particulares". Então pode se fazer proselitismo da ideologia europeia sem que isto apareça como uma imposição, invasão, conquista, exploração ou chauvinismo.

O chamado europeu para o "universalismo" é uma arma formidável e as vítimas da agressão europeia podem combate-la com sucesso se eles/nós procedermos como se segue:

1. *Recuse aceitar a "universalidade" como humanamente possível ou desejável.*
2. *Avalie criticamente todos os conceitos universalistas, incluindo monoteísmo, objetividade científica, progressismo, humanismo abstrato; rejeite-os quando representarem somente valores europeus e estiverem em conflito com nossas próprias ideologias.*
3. *Aceite o nacionalismo, isto é, compromisso cultural, como potencialmente positivo, libertador e expressão construtiva de energia humana, dependendo do conteúdo e definição específicas que são dados a ele.*

Se formos cuidadosos em relação a estes fatos culturais, o interesse europeu expresso como "universalismo" será bem visível como expressão do seu nacionalismo e compromisso cultural e, desse modo, perderá sua efetividade intelectual e ideológica. Estaremos aptos a nos reconhecer como vitoriosos. (1994, p. 551-552). As aspas são do original. Para um bom exemplo deste processo ver a seção *O eurocentrismo de Fernando de Azevedo* no capítulo anterior.

Capítulo 5

Rumo a uma educação intercultural: a proposta educacional Quilombista

O propósito e a forma da educação constituem uma prioridade do paradigma afrocêntrico em razão de seu potencial libertador. Estabelecendo uma distinção bastante útil entre educação e escolaridade, Mwalimu Shujaa afirma que a educação é um imperativo cultural para os africanos nos Estados Unidos. Enquanto o principal propósito da escolaridade é o controle social, juntamente com a reprodução da hegemonia do segmento populacional dominante euro-norte-americano sobre a sociedade, a educação assegura a transmissão à geração seguinte de valores e atitude que reflitam a cultura de determinado grupo. Com esse estado de coisas, é claro que os africanos que frequentam as escolas públicas euro-norte-americanas não estão adquirindo "educação" nem devem esperar se educar, já que recebem uma quantidade enorme de imagens negativas e debilitantes de si mesmos. Em resultado, muitos de nós se comportam como "idiotas instruídos", incapazes de dar qualquer contribuição que seja à nossa comunidade, aderindo à ordem europeia individualista, materialista e racista.

Ama Mazama

5.1. Educação e poder

Como vimos no capítulo anterior, Abdias do Nascimento propôs, no seminário que ministrou na universidade de Ife, que os africanos continentais e da diáspora deveriam estudar os brancos europeus, e seu prolongamento arianoide no Brasil, a fim de melhor se defenderem dos impulsos agressivos e das explicações fantasiosas que estes, ao longo da história, elaboraram para justificar suas agressões contra os afrodescendentes e para planejar adequadamente as instituições, daremos especial

atenção neste capítulo às instituições escolares, que levariam adiante o projeto quilombista com o intuito de construir uma sociedade verdadeiramente democrática no plano cultural, político, econômico e social. Diversos autores – entre eles podemos citar Marimba Ani, Iva Carruthers (1945-), Chinweizu (1943-), Kobi, K. K. Kambon (1943-), Jacob Carruthers e Francis Cress Welsing (1935-2016) – se dedicaram a esta tarefa e ofereceram contribuições valiosas para a compreensão da cultura e da personalidade europeia. Nesta seção utilizaremos a análise de Marimba Ani, visto que a pensadora investigou detalhadamente, na obra já citada nesta tese, a importância e o papel do desejo de poder na formação da personalidade dos europeus.

Para compreender o comportamento e o pensamento cultural deste grupo humano, Marimba Ani, utilizando-se da língua banto kiswahili, cunhou três conceitos fundamentais: *asili, utamawazo* e *utamaroho*. Para Ani, o conceito de *asili "*é uma ferramenta conceitual para a análise do princípio explicador da cultura. É o princípio germinal do ser cultural, é a sua essência [...]; nós podemos dizer que é o DNA da cultura" (Ani, 1994, p. 12). A filósofa sustenta que por meio deste conceito é possível "entender e explicar o comportamento, o pensamento a criação de um povo em função da origem e da lógica da cultura. Neste caso, nos permite compreender o pensamento e comportamento europeu como sendo parte de um conjunto ideológico" (Ani, 1994, p. 13).

Já os conceitos de *utamawazo* e de *utamaroho* foram formados a partir dos termos *utamaduni* que significa "civilização" ou "cultura" e *wazo* que significa pensamento e *roho* que significa vida espiritual. Assim, Ani criou os termos *utamawazo* para transmitir a ideia de pensamento culturalmente estruturado e *utamaroho* significando a vida espiritual da cultura ou a personalidade coletiva dos seus membros. (Ani, 1994, p. 13). De acordo com a pensadora, o conceito de *utamawazo* nos permite demonstrar a consistência ideológica das premissas da cultura e identificar aquelas que devem servir de expressão de uma entidade cultural singular. Ele é expresso na literatura, filosofia, discurso acadêmico e pedagogia. No que diz respeito a *utamaroho*, Ani afirma que é um conceito que denota o meio pelo qual o *asili* age para forjar a resposta coletiva dos membros da cultura frente à vida e o mundo que eles confrontam. Também pode ser entendido como uma força vital que se torna poderosa por meio de sua coletividade. O caráter único da cultura –

suas realizações, limitações, esplendor, instituições e postura em relação a outras culturas – são reforçados por sua *utamaroho* (Ani, 1994, p. 15-17).

Estes três conceitos estão inter-relacionados. A autora afirma que por se originarem da *asili*, o *utamawazo* e a *utamaroho* não devem ser pensados como distintos da *asili*, mas como manifestações do DNA da cultura. Vejamos como Ani descreve esta relação:

> O *asili* é a semente que produz a força. A força é o *utamaroho* de um povo. É a personalização coletiva do *asili* e representa a possibilidade de sua existência continuada. O *utamawazo* é a modalidade de pensamento na qual a vida mental do povo deve funcionar para que eles criem e aceitem a cultura que é consistente com o *asili* original.
>
> *Utamaroho* e *Utamawazo* são fenômenos extremamente poderosos na experiência europeia. Elas estão juntas no *asili,* o princípio da cultura. Nem o caráter da *utamaroho* europeia nem a natureza do seu utamawazo são alteráveis a menos que o *asili* mude. Entendida desta maneira, a cultura é o desdobramento dos princípios já implicados no processo original. Mas o conceito de *asili* não implica sua própria causa (ANI, 1994, p. 17).

No primeiro capítulo, ao tratarmos da *Teoria das duas Origens*[313] de Cheikh Anta Diop, foi possível identificar importantes traços da personalidade coletiva europeia (*utamaroho*). Como vimos, estas características culturais, apesar de não serem imutáveis, persistem a despeito das mudanças geográficas e das condições materiais. Marimba Ani, no entanto, ressalta que – diferentemente da preocupação de Diop e de outros autores que a filósofa analisa[314] – seu trabalho pretende explicar a lógica do desenvolvimento da cultura europeia, ou seja, explicar o que orienta o pensamento e a ação dos europeus e não como a semente (*asili*) foi plantada.

Para explicar esta lógica, Ani procura, ao longo de seu trabalho, responder a seguinte questão: “qual a explicação para o poder europeu e seu sucesso no domínio do mundo?” (ANI, 1994, p. 17) e após rigorosa investigação, a filósofa afirma: “concluímos que o sucesso da cultura europeia depende da combinação sinfônica de suas modalidades dominantes em torno do tema do poder” (ANI, 1994, p. 556). Cumpre, então, compreendermos como os europeus concebem o poder. Vejamos as suas palavras:

> É importante entender a relação entre expansionismo e controle, desde que eles dão forma para as dinâmicas da *utamoroho*[315] europeia.

[313] Ver as páginas 16-20.
[314] Ver o capítulo 8 de sua obra.
[315] Os itálicos e as aspas são do original.

> "Controlar", para sua *utamaroho* significa tornar passivo. Uma vez que uma coisa, pessoa, ou cultura pode "agir de acordo" com o ego europeu, considera-se que este ego é expandido. Expansionismo é o aumento dos seus domínios. Portanto o conceito europeu de "poder" é a habilidade para manipular e controlar – tornar passivo um agente de mudança. É poder "sobre", não poder "por meio de".
>
> Este conceito de poder, então, nasce da natureza da *utamaroho* europeia, torna-se um termo essencial na etnologia dos europeus; isto é, a natureza do seu centro, sua *asili*. A crônica desarmonia e desequilíbrio da *utamaroho* perverte o espírito em direção à cobiça. Como segurança emocional é obtida por meio de controle material, a necessidade de satisfazê-la torna incessante o desejo de poder, isto é, a realização da *asili.* A natureza da *utamaroho* é a própria garantia da fonte continuada de energia colocada a serviço da busca europeia por grande, imenso poder. E esta busca pelo poder torna-se "premissa" da cultura – aquele aspecto fundamental sobre o qual todos os outros dependem. É a *asili* europeia. Todas as suas formas são consistentes com esta ideologia dominante. Tem sido o objetivo de toda esta discussão demonstrar a histórica e sincrônica profundidade e difusão desta força ideológica, que o conceito de *asili* tem nos permitido reconhecer. Começando com a premissa da necessidade de poder como tem sido definida, os modos de expressão dominantes do pensamento e comportamento europeu tornam-se etnologicamente explicáveis. A *asili* na qual o desejo de poder se origina exige que o mundo seja redefinido em termos de relação de poder; toda característica e tema discutidos podem ser entendidos como um mecanismo designado para conseguir a ilusão ou a realidade do controle europeu. (ANI, 1994, p. 563-564).

O excerto acima nos mostra que o poder europeu – que é um poder "sobre" – não é exercido necessariamente por meio de coerção física. Desse modo, é imperioso perguntar: como é possível controlar pessoas ou culturas sem recorrer ao uso da força? Simples. Basta "transformá-las em objetos". Basta "dessacralizá-las". Na crítica que fizemos a Werner Jaeger[316] mostramos como Ani descreve o processo europeu de obtenção do conhecimento, que tem em Platão seu iniciador: primeiro assumem que o universo é um objeto e que estão separados dele. Depois postulam que para conhecer este objeto é preciso controlá-lo. Para obter este controle é preciso distanciamento do objeto a ser conhecido, ou seja, é preciso que suas emoções sejam domesticadas. Pronto! Separado o sujeito do objeto e a razão da emoção o universo pode ser moldado ao ego europeu que tem a ilusão de controlá-lo e de se expandir. Nasce, assim, o ser humano "racional" e "superior".

O processo acima pode ser aplicado para compreender o modo pelo qual os europeus e euro-americanos "conhecem" os africanos continentais e da diáspora bem como a relação que estes estabeleceram – e estabelecem – com aqueles. Primeiro identificam os africanos com as características consideradas inferiores,

[316] Ver as páginas 84-86.

relacionadas muitas vezes a características emocionais. Depois de objetificado, ou desumanizado, a única relação possível entre um “sujeito racional” e um “objeto irracional” é a de controle, visto que na cultura europeia o “superior” deve controlar o “inferior”. Pronto! Temos as condições para o Holocausto da Escravidão e a política de embranquecimento que constituem exemplos históricos do expansionismo europeu.

Fica, apenas, faltando explicar de que forma os europeus conseguem o assentimento das vítimas – visto que este nem sempre é obtido por meio da coerção física – em relação a políticas agressivas e violentas contra elas perpetradas. Para obter este entendimento devemos ressaltar que a definição de Ani menciona que além da habilidade de controlar deve haver também a habilidade de manipular os possíveis agentes de mudança. Como esta manipulação se dá? A definição de poder de Wade Nobles – que é similar e complementar à de Marimba Ani – pode nos ajudar a compreender este processo de manipulação. Para Nobles “poder é a capacidade de definir a realidade e fazer outras pessoas reagirem à sua definição como se fosse delas” (NOBLES, 1985, posição 970). Em seu texto *Sakhu Sheti: Retomando e Reapropriando um Foco psicológico Afrocentrado* Nobles utiliza o seguinte exemplo para ilustrar como funciona o poder europeu:

> A realidade mais importante para se definir é o significado da própria condição de ser humano. O processo de “embranquecimento”[317] foi e continua sendo uma tentativa de redefinir para os africanos no Brasil o que significa pessoa humana. Ao fazê-lo, afirma que ser africano era menos humano e que por meio desse processo de “embranquecimento” os africanos poderiam tornar-se humanos. Com efeito, o embranquecimento associa a bondade, o sucesso, a criatividade, o gênio, a beleza e a civilização com a brancura. Em última instância, identifica a condição humana com o fato de ser branco (NOBLES, 2009, p.287).

Uma vez definida a realidade em termos europeus estes a impõe às suas vítimas. Uma das formas mais eficientes de realizar esta imposição é através da educação. Os europeus compreenderam que, por meio desta, era possível manipular e controlar as suas vítimas sem recorrerem à violência física. Marimba Ani, em sua crítica afrocêntrica ao pensamento e comportamento dos europeus, nos mostra que desde os primórdios de sua história eles descobriram as relações existentes entre educação e poder:

[317] As aspas são do original.

> O segredo que os europeus descobriram cedo em sua história é que a cultura carrega regras para o pensamento, e que se for possível a eles impor sua cultura sobre suas vítimas a criatividade de sua visão fica limitada, destruindo sua habilidade de agir com vontade, intenção e em função de seu próprio interesse (ANI, 1994, p. 1).

Por este motivo os africanos continentais e da diáspora que vivem em sociedades controladas por europeus aprendem a tomar a realidade europeia como se fosse sua. As escolas nestas sociedades – como bem mostraram Asante (1991), Hilliard (2007) e Shujaa (1998) – são responsáveis por preservar e transmitir os valores, hábitos, crenças e costumes europeus, depreciar a cultura africana para assim manter a hegemonia europeia. Por isso muitos afro-brasileiros aceitam o branqueamento e acreditam viver em uma democracia racial. Se não há racismo no país, que motivos há para mudar a sociedade? Eis a neutralização do agente de mudança mencionada por Ani.

Esta relação entre poder e educação também foi explicitada, na década de 30 do século passado, por Carter G. Woodson em sua célebre expressão contida em sua obra *The Miseducation of Negro – A Deseducação do Negro*: “quando se controla o pensamento de um homem não é preciso preocupar-se com suas ações” (WOODSON, 2011, p.15).

Dado este estado de coisas, para que possamos construir um modelo educacional que atenda às nossas necessidades – a Educação Quilombista – é fundamental que saibamos qual é nossa realidade social. É o que faremos na próxima seção.

5.1.1. A supremacia branca global

Vimos, no segundo capítulo desta tese, que professor Carlos Moore sustenta que o racismo não é um produto da modernidade, do capitalismo ou do Holocausto da Escravidão. Para o antropólogo sua origem remonta à Antiguidade.[318] Em sua obra,

[318] Em entrevista a Carlos Moore e Shawna Moore, Cheikh Anta Diop, ao responder uma questão sobre a *Teoria da Confrontação da Cor e Racismo (Supremacia Branca)* de Frances Cress Welsing, fez as seguintes observações sobre a origem do racismo: *Não há dúvida alguma de que a raça branca, que apareceu pela primeira vez durante o Paleolítico Superior – por volta de 20.000 a.C. – foi o produto de um processo de despigmentação. Claro, seria difícil, se não impossível, determinar a data exata da proporção numérica destes proto-brancos em relação a seus antecessores negros daquele período na Europa. Entretanto, não há dúvida de que a perspectiva cultural destes proto-*

Moore mostra que desde este período existiram sociedades organizadas com base no privilégio e valorização do fenótipo branco em detrimento do fenótipo negro. Apesar de inovadora e profunda, a análise de Moore se restringiu aos modelos raciais pré-modernos –, ou seja, pré-capitalistas e pré-industriais – visto que estes, no entender do antropólogo, explicam de modo mais adequado a realidade das relações raciais na América "Latina"[319]. Ao fazer esta opção, Moore não investigou[320] detalhadamente um importante produto da modernidade: a supremacia branca global.

Embora os afro-brasileiros vivam no modelo ibero-americano de relações raciais, é fundamental, para compreendermos adequadamente a nossa realidade, ter conhecimento do papel desempenhado pela supremacia branca global na formação, do mundo moderno, visto que o Brasil também é resultado deste e, desse modo, não está alheio ao processo de globalização. Para nos auxiliar na compreensão deste sistema político recorremos ao filósofo Charles Mills. Em sua obra *The Racial Contract* podemos ler:

> A supremacia branca é o sistema político não nomeado que fez do mundo moderno o que ele é hoje. Você não encontrará este termo em textos introdutórios ou avançados de teoria política. Um curso padrão de

---

brancos estava condicionada, durante a época glacial, às condições severa de seu "berço do Norte", até o momento de eles iniciarem seus movimentos migratórios em direção às áreas do sul, por volta de 1500 a.C. Moldados por seu berço ambiental, esses primitivos brancos nômades desenvolveram, sem dúvida, uma consciência social típica do ambiente hostil ao qual eles foram confinados por um longo período. A xenofobia foi uma das características dessa consciência. A herança patriarcal, outra. Agora, se tentarmos investigar mais fundo sobre os hábitos psíquicos desta população naquela época, eu tenderia a concordar com a Dra. Welsing. Ainda assim, devemos ser cautelosos porque, quando lidamos com o reino abstrato, o reino da consciência individual, considerado num período de tempo tão longo sobre o qual não temos a menor documentação é preciso ter cuidado. Eu creio que aquilo que a Dra. Welsing avaliou com precisão foi que, na origem do racismo, se encontra, definitivamente um fenômeno de reflexo defensivo. Eu acredito ser o racismo uma reação ao medo, mais frequente quando não confesso. O racista é alguém que se sente ameaçado por alguma coisa que ele não pode ou consegue ***controlar*** (DIOP apud MOORE, 2007, p. 313-314). Talvez esta seja uma das explicações possíveis da origem do desejo de poder e controle na cultura europeia. Como diz Ani (1994, p. 447): *que estes dois fenômenos (racismo e poder) estão relacionados é claro, mas natureza desta relação não é facilmente entendida.* As aspas são do original. As ênfases são nossas.

[319] A escolha de Moore se deveu ao fato de a maioria da literatura existente sobre a questão racial analisar o modelo saxônico – surgido após-modernidade – que se define em função da biologização do racismo e pela imposição de estruturas de segregação racial ostensivas e pelo fato de a maioria da humanidade viver sob a pressão de modelos tipológicos pré-modernos (MOORE, 2007, p. 31)

[320] Não investigou em detalhes devido ao escopo de sua obra, visto que Moore reconhece este fenômeno há pelo menos quatro décadas como pode ser percebido no excerto a seguir extraído da tradução do seu texto de 1972 *Were Marx and Engels White Racists?* : *A expansão incontrolada do Ocidente levou a um desenvolvimento sem precedentes da ciência e da tecnologia no século XIX. Esse progresso material foi acompanhado por um fenômeno psicocultural peculiar há muito conhecido do "mundo ariano", mas que agora se manifestava com força renovada – a supremacia branca* (MOORE, 2010, p. 62-63).

> graduação em filosofia começará com Platão e Aristóteles, talvez diga algo sobre Agostinho, Tomás de Aquino e Maquiavel, seguirá em direção a Hobbes, Locke, Mill e Marx, e então termina com Rawls e Nozick. O curso apresentar-lhe-á noções de aristocracia, democracia, absolutismo, liberalismo, governo representativo, socialismo, capitalismo de bem estar, e libertarianismo. Mas, embora ele cubra mais de dois mil anos do pensamento político ocidental e trate ostensivamente de uma variedade de sistemas políticos, não há menção ao sistema político básico que moldou o mundo nos últimos séculos. E esta omissão não é acidental. Ao contrário, ela reflete o fato que os livros de referência e os cursos foram escritos e planejados por brancos que tomam seu privilégio racial como natural e não o veem como *político*[321], como uma forma de dominação. Ironicamente, o mais importante sistema político da história global recente – o sistema de dominação pelo qual os povos brancos têm historicamente governado e, de certo modo continuam a governar os povos não brancos – não é visto como sistema político (MILLS, 1997, p.1-2).

Para trazer a luz este sistema político não nomeado, Mills utiliza a linguagem dos contratualistas para mostrar que subjacente ao contrato social existe um contrato racial. A ideia de usar a linguagem dos teóricos do contrato social foi inspirada pelo trabalho de Carole Pateman (1940-) – *O Contrato Sexual*. Neste a autora sustenta a tese de que o contrato social pressupõe o contrato sexual, ou seja, a liberdade civil pressupõe o direito patriarcal. De modo similar, Mills sustenta que os direitos e garantias previstos aos signatários do contrato social não são extensivos a toda humanidade, pois subjacente a este contrato há o contrato racial que consiste em um conjunto de acordos formais e informais entre brancos – que se consideram pessoas – para tratar e reconhecer os não brancos – considerados sub-humanos – de modo diferenciado para assim garantir seus benefícios e privilégios. Mills sustenta que todos os brancos são beneficiários deste contrato, embora nem todos sejam signatários (MILLS, 1997, p. 11).

Dada a caracterização acima, a obra do filósofo jamaicano pode ser pensada a de três partir alegações básicas: a alegação existencial, que consiste em afirmar que a supremacia branca – local e global – existe e tem existido por muitos anos; a alegação conceitual que sustenta que a supremacia branca deve ser pensada como sistema político; e a alegação metodológica que defende que este sistema político deve ser teorizado por meio do *Contrato Racial* (MILLS, 1997, p. 7).

Para mostrar que supremacia branca global existe, Mills lista uma série de atos, debates e documentos que ilustram, ao longo da história dos últimos cinco séculos, o governo mundial dos brancos. Em suas palavras:

---

[321] O itálico é do original.

> Nós vivemos, então, em um mundo construído sobre o Contrato Racial. Que isso ocorre é muito óbvio se pensarmos sobre (as datas e os detalhes da conquista colonial, a constituição destes estados e seus mecanismos jurídicos de exclusão, as histórias das ideologias racistas oficiais, as batalhas contra a escravidão e o colonialismo, as estruturas formais e informais de discriminação, estão todos na memória histórica recente e, de fato, fartamente documentada em outras disciplinas) e não é óbvio, porque que a maioria dos brancos *não*[322] pensam sobre isso ou não pensam nisso como resultado da história política de opressão, mas como "o jeito que as coisas são". ("Vocês dizem que nós estamos em todo o mundo por que nós conquistamos o mundo? Por que colocar as coisas desta forma?") No Tratado de Tordesilhas (1494) que dividiu o mundo entre Espanha e Portugal, a conferência de Valladolid (Espanha) (1550-1551) para decidir se os nativos americanos eram realmente humanos, os debates sobre a escravidão africana e o abolicionismo, a Conferência de Berlim (1884-1885) para divisão da África, os vários pactos entre os europeus, tratados e acordos informais sobre policiar suas colônias, a discussão em Versalhes após a Primeira Guerra Mundial para tornar o mundo seguro para a democracia – nós vemos (ou deveríamos ver) com completa clareza o mundo sendo governo pelos povos brancos. Então embora haja também conflitos internos – discordâncias, batalhas, mesmo guerras – o móvel e forma dominantes será europeus em casa e no exterior, contra os não europeus alinhados para lutar sob suas respectivas bandeiras, e o próprio sistema brancos de dominação raramente sendo desafiado (MILLS, 1997, p. 30-31).

Mills distingue dois períodos da supremacia branca global: o período de jure e o período de fato. O primeiro é caracterizado pelas conquistas europeias, o colonialismo, a escravização dos africanos, pela aberta identificação racial e pela hegemonia das ideologias racistas. Mills afirma que no período de jure da supremacia branca global o contrato racial era explícito e, neste sentido tinha a virtude da transparência social, visto que a supremacia branca era abertamente proclamada (MILLS, 1997, p. 73). Já o segundo período é caracterizado não pelo domínio constitucional e jurídico, mas sim por meio do privilégio econômico, social, cultural e político adquirido durante o período das conquistas e desse modo seu reconhecimento não é tão imediato. O filósofo sustenta que o caracteriza este período é a tensão entre a continuidade do privilégio branco e a extensão formal de direitos a todas as pessoas (MILLS, 1997, p. 73).

Para Mills o momento presente pode ser entendido como sendo parte do período de fato da supremacia branca global. O pensador afirma que "o Contrato Racial continua a se manifestar por acordos locais não oficiais de vários tipos [...], discriminação em contrato de trabalho, decisões políticas sobre alocação de

[322] Os itálicos e as aspas são do original.

recursos, etc." (MILLS, 1997, p. 73) e, assim, ao contrário do período de jure, não proclama abertamente a superioridade dos brancos.

Como vimos no terceiro capítulo[323], para lidar com questões relacionadas à raça os europeus, por meio do Contrato Racial, desenvolveram uma epistemologia da ignorância que visa protegê-los de levantar e responder perguntas incômodas. Os africanos continentais e da diáspora educados sobre a égide desta epistemologia serão levados a tomar a (ilusória) realidade europeia como se fosse sua e desse modo negar a realidade da supremacia branca global. Podemos ser levados a menosprezar a importância do racismo na formação e manutenção das estruturas sociais, políticas e culturais do mundo contemporâneo bem como desconsiderar que este é um traço cultural do ocidente[324] e – desse modo difícil de ser alterado – assim alimentar a acrítica esperança de que a fonte da supremacia branca possa ser combatida com o avanço da ciência e da educação.[325]

Depois de toda análise realizada até o presente momento estamos preparados para responder a questão fundamental que orienta nossa reflexão neste capítulo: dado que o racismo, o eurocentrismo, e a supremacia branca são realidades permanentes na sociedade brasileira – e por consequência nos modelos escolares gerados por esta – e o fato de os afro-brasileiros não controlarem as instituições de

---

[323] Ver as páginas 162-163.

[324] No primeiro capítulo – ver páginas 57 e 58 – afirmamos que o eurocentrismo é um traço cultural do ocidente, visto que é derivado da xenofobia, e uma forma de racismo. Ou, para usar a linguagem de Mills, uma variação cultural da supremacia branca. Para aprofundar este assunto ver o artigo de Frantz Fanon *Racismo e Cultura* que está em sua obra **Em Defesa da Revolução Africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980 que na página 44 escreveu: *numa cultura com racismo, o racista é, pois, normal.* Ver também o livro de Vulindlela Wobogo, *Cold Wind From the North: The Prehistoric European Origin of Racism Explained by Diop's Two Cradle's Theory*, Books on Demand, 2011.

[325] Sobre este tema Carlos Moore escreve: *A despeito de uma série de evidências, permanece uma interpretação otimista, amplamente arraigada e estimulada na consciência popular, segundo a qual o racismo seria um fenômeno estático, que recuaria constantemente diante da educação, do crescimento econômico – o chamado desenvolvimento –, da expansão dos conhecimentos científicos e mudanças tecnológicas. [...]*

Ao contrário de retroceder, como era de esperar, tendo em conta o enorme salto da Humanidade em matéria de educação e de conhecimentos em geral, o racismo se insere na dinâmica socioeconômica do século XXI com um novo e brutal vigor excludente. [...]

Longe de recuar diante da educação e da ciência, e em vez de ser contido pelo acúmulo crescente de conhecimentos, ***o racismo adentra-se na ciência e converte-se em modo de educação****. Ele ressurge como um racismo mais "científico", mais "refinado" e, crescentemente, mais "cordial" e "educado". A realidade é que, como assinalou pertinentemente o pensador Aimé Césaire, em Discurso sobre o Colonialismo, o racismo evolui constantemente. Ademais, evolui sempre em uma única direção: o nazismo. Cada vez que o racismo recua, ele o faz somente diante de uma ferrenha oposição. E cada vez que essa oposição enfraquece, ele começa novamente a ganhar novos espaços, continuando a evoluir – da mesma forma que evolui o tempo – conforme seu sentido inicial. O racismo nunca recua de forma permanente* (MOORE, 2007, p. 286-289). As aspas são do original. As ênfases são nossas.

ensino do país é mister indagar: é possível fazer com que a escola pública ofereça uma educação que atenda às necessidades dos afro-brasileiros?

5.2. A importância e a necessidade de uma Educação Quilombista (Afrocentrada)

Penso que quem acompanhou o caminho percorrido até o presente momento não terá dificuldades em reconhecer os seguintes fatos: a cultura europeia é baseada no desejo de poder; este poder é exercido por meio do controle dos povos e culturas não europeias; uma das maneiras de controlar estes povos e culturas é através da educação escolar; a educação escolar no Brasil, ao longo dos séculos XX e XXI, foi constituída sob a égide do racismo, do eurocentrismo e da supremacia branca – que são realidades permanentes nesta sociedade – visto que diferentes políticas educacionais foram aplicadas durante este período e estas foram fruto do pensamento de autores com as mais diversas orientações teóricas. Sabemos também que ao longo deste tempo não houve esforço dos pensadores da educação do país para superar o modelo educacional eurocêntrico aqui implantado. Os capítulos anteriores, na verdade, mostraram o contrário. Assim, como bem observou Asa Hilliard, estes fatos devem ser colocados em perspectiva histórica. Escreveu o educador: “não é necessário entrar em grandes detalhes sobre a história da educação dos africanos sob a escravidão, colonização, apartheid e a ideologia do supremacismo branco. O registro é claro. O tratamento dado aos africanos não é caso de negligência ou acidente. Não foi benigno”. (HILLIARD, 2007). Diante destes fatos, a única resposta possível à questão que formulamos é um rotundo; não! A escola pública brasileira não tem – não pretende e nunca pretendeu ter – condições de oferecer educação que atenda às necessidades dos afro-brasileiros.

Reconhecer esta realidade é de fundamental importância, pois caso contrário, tomaremos uma falsa realidade como nossa e assumiremos o que Anísio Teixeira chamou de *concepção mágica de educação*. Nesta “a escola passa a ser um bem em si mesmo e, como tal, sempre boa, seja pouca ou inadequada ou totalmente ineficiente. Algo será sempre aprendido e o que for será sempre um bem” (TEIXEIRA, 1976, p. 280). Os afro-brasileiros, ao agirem de acordo com esta concepção, somente gastarão tempo, esforços e energias na inócua empreitada de

pressionar ou tentar convencer – com argumentos baseados nas ciências ou na moralidade – o grupo hegemônico que controla o Estado brasileiro a abandonar seu modelo eurocêntrico educação.

Por que considero inócuas a pressão ou a tentativa de convencimento do grupo hegemônico? Porque, no primeiro caso, ainda que bem sucedida, esbarra no fato de não controlarmos as instituições escolares do país. Tomemos como exemplo a aprovação da Lei 10.639/03. Ela é fruto da pressão do movimento social afro-brasileiro. No entanto, a maioria das escolas não a cumpre – apesar de ser uma lei federal. Este fato não incomoda os gestores públicos, pois decorridos mais de uma década da aprovação do artigo 26A da LDB não há ação coordenada dos poderes públicos para que o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira se torne realidade nas escolas do país. Como não temos poder sobre estas instituições não temos viabilizar o pleno cumprimento da lei. Já a tentativa de convencimento é uma decorrência da aceitação da concepção mágica da educação que por sua vez é decorrente da aceitação da realidade europeia. Esta atitude, além de inócua, é extremamente ingênua, pois quando se adota a estratégia de tentar convencer o grupo branco hegemônico de que eles devem favorecer o desenvolvimento de escolas que ensinem as tradições africanas e afro-brasileiras e que combatam o racismo, o eurocentrismo e a supremacia branca, parte-se do estranho, para dizer o mínimo, pressuposto de que estes não sabem que a educação que defendem e promovem é racista e eurocêntrica. Pois, se não fosse assim, que sentido poderia haver em tentar convencer os promotores do eurocentrismo a combatê-lo?[326]

---

[326] Sobre este tópico o intelectual afro-estadunidense Chancellor Williams fez a seguinte provocação: *quando a segregação nas escolas e residências foi declarada ilegal nos Estados Unidos, os brancos fugiram das cidades para os subúrbios como se uma praga tivesse sido liberada, ou como se alguma doença mortal fosse espalhada. Os negros foram deixados sozinhos nas cidades, agora chamadas de guetos ou "centros decadentes." Esta rejeição foi total e completa. A juventude negra dos Estados Unidos recebeu, primeiro e rapidamente, a mensagem dos brancos. Eles formaram novas frentes de batalha. Milhões de negros da "classe média" e seus líderes ainda não receberam a mensagem e provavelmente nunca receberão. Para eles o homem branco é o barco e todo o resto é o mar. Eles próprios não se sentem competentes para desenvolver modelos superiores de vida nas comunidades negras criadas por estes mesmos brancos que eles adoram. Para eles, não pode haver "educação de qualidade" a menos que, de qualquer maneira, algumas caras brancas, qualquer tipo de face branca, estejam nas salas de aula. Seu principal objetivo é forçar os brancos fugitivos a aceita-los ou, "por favor, povo superior, permita que andemos no mesmo ônibus ou que enviemos algumas de nossas crianças para suas escolas!" Assim que obtém estas vitórias vazias para o movimento de integração, eles adicionam um novo choro: "Dê-nos igualdade racial!"*

Estes negros não têm nem orgulho étnico nem auto-respeito que é tão característico dos indígenas, japoneses e chineses; e eles parecem completamente insensíveis ao fato de serem abertamente rejeitados pelos brancos e trabalham com a ideia fantástica de que podem forçar os brancos a aceita-los socialmente (1987, p. 311). As aspas são do original.

Este choque de realidade deve fazer com que assumamos de vez algo que deveria ser um princípio básico, a saber: a obrigação de educar as crianças e jovens afro-brasileiros, a geração mais jovem, é nossa, da geração mais velha. Vimos nos capítulos anteriores o exemplo de Pretextato dos Passos e Silva, da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental do Negro, de Abdias do Nascimento com Quilombismo e de Manoel de Almeida Cruz com a Pedagogia interétnica. Ao longo de nossa história no Brasil as gerações mais velhas sempre tiveram consciência de sua responsabilidade em educar as gerações mais novas. Porém, quase quatrocentos anos de escravidão, mais um século de política de branqueamento nos introjetou o complexo de inferioridade, pressionando-nos a abandonar nossas raízes, além de destruir nossos processos de socialização. Perdemos a consciência de que somos uma família. Como bem colocou Hilliard (2007) "tentativas sólidas e estratégicas foram feitas no sentido de usar as estruturas educacionais para destruir a "consciência crítica", alienar os africanos da tradição e uns dos outros, ensinar inferioridade africana e superioridade europeia." Assim, devemos ter clareza de que esta responsabilidade não deve ser transferida para ninguém. Muito menos a um Estado comprometido historicamente com práticas genocidas contra a nosso povo. Como disse Jacob Carruthers:

> Devido ao sinistro projeto eurocêntrico de educação para nossa juventude negra, devemos considerar como questão de senso comum a educação afrocentrada. (Rejeitarei sem comentar a absurda noção que um currículo universal é a solução.) Vamos agora deixar o caso um pouco mais claro.
>
> A crise endêmica na educação negra é a base do que Bobby Wright chama de "Menticídio".[327] Menticídio é a fase mais sofisticada da estratégia de guerra dos supremacistas brancos contra a raça negra. Se perdermos esta guerra não haverá mais problemas na educação negra, nem educação negra e nem negros. [...] Se quisermos vencer a guerra contra o supremacismo branco, se quisermos viver, então devemos tirar a educação das mãos de nossos inimigos. Nós devemos construiu a verdadeira educação africana sobre uma base revigorada. Somente uma educação afrocentrada oferece esta base. (CARRUTHERS, 1999, p. 260).

Mwalimu Shujaa (1998, p. 15), ao distinguir educação – definida como um processo de transmissão de uma geração para a geração seguinte o conhecimento dos valores, estética, crenças espirituais, e todas as coisas que dão singularidade a

[327] As aspas são do original.

uma particular orientação cultural – e escolaridade, definida como processo que tende a perpetuar e manter as existentes relações de poder na sociedade e as estruturas que suportam estas relações, mostrou que maioria dos afro-estadunidenses recebem mais escolaridade do que educação. Fenômeno similar ocorre com os afro-brasileiros. Shujaa também deixou claro que todo grupo cultural deve providenciar este processo de transmissão ou deixará de existir. Diante do exposto, penso ser evidente que somente é possível resolvermos nosso problema educacional através da Educação Quilombista. E o que seria este modelo afrocentrado de educação?

Definimos, no capítulo anterior, a Educação Quilombista como um processo de transmissão dos valores, crenças, costumes e conhecimentos para que os afro-brasileiros possam viver de maneira adequada nesta sociedade garantindo, assim, a continuidade do seu povo e de sua cultura. Dissemos também que esta educação deve ser inspirada na experiência dos quilombos, pois estas sociedades permitiram aos africanos existirem nesta terra sem renunciarem a sua africanidade, além de serem abertas aos indígenas e brancos excluídos do sistema colonial. Assim como os quilombos se constituíram como espaços de construção da identidade afro-brasileira e de resistência à aculturação europeia a educação quilombista, hoje, deve ser concebida como um processo de formação do amefricano do Brasil e de resistência ao historicamente constituído modelo eugênico e eurocêntrico de educação com vistas à construção da sociedade democrática intercultural quilombista. Para realizar estes objetivos é preciso desenvolver instituições escolares, ou seja, processos de educação e socialização inspirados nas tradições africanas, que estas instituições estejam sob o nosso controle, além de elaborar um currículo[328] que viabilize estas necessidades e preparar professores para ministrar os conteúdos necessários para formação dos afro-brasileiros. No que diz respeito a grade curricular o texto do filósofo Renato Noguera *Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais de um currículo afrocentrado* nos oferece um bom ponto de partida para pensar um currículo inspirado nos princípios e valores africanos. Nele podemos ler:

---

[328] Wade Nobles (1996, p. 9-10) define o currículo *um curso de estudo cujo propósito é (1) sistematicamente guiar a transmissão da informação e conhecimento, (2) reforçar o desejo de aprender/conhecer e (3) encorajar a internalização do comportamento e/ou atitudes consistentes com o conhecimento aprendido*. Nobles também sustenta que a *cultura é a dimensão invisível de todo o currículo* (p. 6).

> Quais seriam os princípios ou parâmetros para um currículo afrocentrado? Asante escreveu uma série sucinta de elementos de organização do currículo denominado *Princípios Asante para o currículo afrocentrado*, o artigo conta com 10 princípios: 1^{0}) Você e sua comunidade; 2^{0}) Bem estar e biologia; 3^{0}) Tradição e Inovação; 4^{0}) Expressão e criação artística; 5^{0}) Localização no tempo e no espaço; 6^{0}) Produção e distribuição; 7^{0}) Poder e autoridade; 8^{0}) Tecnologia e ciência; 9^{0}) Escolhas e consequências; 10^{0}) Mundo e sociedade. Partir da leitura desses elementos constitutivos de cada princípio e uma articulação com Nguzo Saba[329] torna possível uma exploração afrocentrada da área de fundamentos da educação, isto é, podemos analisar os elementos filosóficos, históricos, psicológicos e sociológicos numa perspectiva africana para compor o campo multifacetado da educação. Portanto, uma leitura cuidadosa de Nguzo Saba e os *Princípios Asante para o currículo afrocentrado* não deixa dúvidas, Karenga e Asante concordam que a validade do conhecimento é medida pela sua potencialidade em atender a comunidade, integrar as pessoas e proporcionar uma vida sem oposição com o meio ambiente (NOGUERA, 2010).

Embora Noguera não esteja pensando em escolas independentes, seu trabalho apresenta uma valiosa reflexão sobre como o currículo brasileiro pode ser afrocentrado. Sua análise reconhece que o “sistema educacional hegemônico é permeado pelos valores que localizam a natureza como objeto, o conhecimento como arma e propriedade, e, o ser humano como ser que “controla” e exige que tudo gravite ao seu redor” (NOGUERA, 2010) e, desse modo, entende que em uma educação afrocentrada é preciso alinhavar e articular os Sete Princípios da Ética Africana ao longo de toda extensão curricular.

A despeito de nosso entendimento de que a escola pública não atende às necessidades dos afro-brasileiros, não podemos ignorar o fato de que a maioria dos afrodescendentes estuda na rede pública. Além do mais, o modelo quilombista aqui proposto não existe. Desse modo, temos que pensar no trabalho que pode ser feito em relação aos afro-brasileiros que estudam na escola pública até porque pagamos altos impostos por este péssimo sistema educacional.

5.3. As possibilidades de mudança da escola pública

A crítica ao racismo da sociedade brasileira realizada pelo movimento negro a partir do final da década de setenta do século passado abalou o mito da democracia

[329] Ver a nota 3 no primeiro capítulo.

racial e impulsionou decisivamente o debate sobre o multiculturalismo na educação. Molefi Asante (1991, p. 172) o define como “uma abordagem não hierárquica que respeita e celebra uma variedade de perspectivas culturais sobre os fenômenos do mundo.”

Hoje se reconhece o caráter plural da sociedade brasileira e, desse modo, uma das questões centrais hoje debatidas consiste em saber que espaço deve ser dado às diferentes culturas formadoras do país no ambiente escolar. Assim, a despeito do eurocentrismo reinante na educação brasileira, o multiculturalismo permitiu a abertura de espaços para a inserção das africanidades[330] nas escolas. No bojo desta abertura consolidou-se o debate e a implementação das políticas de ação afirmativa nas universidades bem como começa cada vez mais a proliferar disciplinas relacionadas à educação para as relações raciais, ao multiculturalismo e a interculturalidade cursos de formação de professores.

No entanto, apesar dos avanços obtidos pela agenda multicultural entendemos que ela tem deixado muito a desejar no combate ao eurocentrismo[331]. Estamos de acordo com Asa Hilliard quando ele sustenta que:

> Algumas formas de educação multicultural procedem como se a opressão calculada só existisse no passado. Seu preceito parece ser “Agora temos de esquecer e seguir em frente”[332]. Respondendo de forma tópica a ações negativas visíveis como estereótipos e preconceitos, elas perdem de vista as estruturas de dominação em grande parte invisíveis, sobretudo as estruturas educacionais. Não conseguimos perceber o vínculo entre as estruturas educacionais e o plano estratégico com vistas à hegemonia (HILLIARD, 2009, p. 323).

O alerta de Hilliard é importante, pois ao ignorar o tema do poder e hegemonia a agenda multicultural tende a centrar esforços no estudo de problemas como relações raciais, preconceitos, estereótipos, inclusão, valorização da diversidade[333]. Apesar

---

[330] Ver o texto de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: **Educação e raça: perspectivas, políticas e pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

[331] Ver, por exemplo, a coletânea organizada por Vera Maria Candau e Antonio Flávio Moreira intitulada *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Dos oito artigos que compõem a obra nenhum deles trata detalhadamente do eurocentrismo e nem do papel historicamente desempenhado pelo sistema escolar para manter a hegemonia branca europeia.

[332] As aspas são do original.

[333] Sobre este tema Carlos Moore escreve: *ultimamente, o tema da promoção da diversidade tem surgido no sentido de lutar contra os preconceitos, as discriminações, a intolerância, a xenofobia e contra o racismo. Ora, a promoção da diversidade não conduz, em si, às mudanças profundas de paradigma nem à desracialização do imaginário social, ou ao desmantelamento das estruturas raciológicas da sociedade, que se apresentam como condições* ***sine qua non*** *para derrubar o racismo da posição central que ocupa na sociedade contemporânea. A diversidade em si é um dado*

da importância destes temas eles erram o alvo, pois como corretamente afirma Hilliard (2007) este vocabulário tende a trivializar o problema da hegemonia. Para o educador "precisamos avançar além do trivial e dar o máximo de prioridade e atenção ao problema mais importante: a contenção global das famílias étnicas e a destruição de suas próprias estruturas e processos educacionais altamente eficientes" (HILLIARD, 2009, p. 318). Somente haverá educação intercultural quando as diferentes tradições oprimidas forem restauradas, ouvidas e respeitadas e isto somente será possível com a superação do eurocentrismo.

Também devemos ressaltar que uma boa parte dos defensores do multiculturalismo são orientados ideologicamente pela perspectiva dos estudos culturais. Esta perspectiva trouxe importantes contribuições para a nossa maneira de compreender a formação das identidades dos sujeitos, bem como mostrou que esta constituição é produto de relações de poder historicamente construídas e, que, portanto, não é imutável. Como a escola é um dos veículos transmissores da cultura e formador da identidade dos indivíduos, os estudos culturais sustentam que o ensino não deve restringir-se apenas a veicular a cultura hegemônica. Isto significa que as culturas dos afro-brasileiros, dos indígenas, das mulheres, dos homossexuais, que – de modo geral – estão excluídas do ambiente escolar, devem ser inseridas neste ambiente.[334]

No entanto, estes proponentes do multiculturalismo dialogam muito pouco, ou quase nada, com perspectivas teóricas não europeias o que não deixa de ser um

---

estático, não necessariamente transformador, especialmente se removido do contexto estrutural e das condições estruturantes próprias à sociedade racializada e refletidas no racismo.

O problema da sociedade racializada não é tanto a presença ou não de "diversidade" e seu reconhecimento formal como um dado social ou cultural, mas o reconhecimento positivo da ***diferença*** *no sentido da aceitação do Outro total, e das dinâmicas singulares que lhe são constitutivamente próprias. É por isso que, se não for ancorada num contexto de profundas mudanças estruturais visando ao desmantelamento das desigualdades sociorraciais, a promoção da "diversidade" pode, rapidamente, se revelar como uma nova tentativa de autoengano.* (MOORE, 2007, p.291-292). As aspas e as ênfases são do original.

[334] Sobre a questão da maneira pela qual os conhecimentos africanos devem figurar no currículo Wade Nobles apresenta a seguinte análise: *No que diz respeito à educação, cultura não é simplesmente uma compilação de heróis étnicos e feriados. Cultura também não é simplesmente consciência sobre a música e dança dos outros povos. [...]*

Nós pensamos como se cultura na educação significasse que tudo o que temos que fazer é tornar as pessoas "culturalmente sensíveis" para o fato de que os povos negros gostam de dançar ou que gostam de música ou que os irmãos têm aquelas grandes caixas profundas ou que a música e a dança são uma parte essencial da estética cultural dos povos negros. Infundir o conteúdo não deve significar que nós, como educadores, devemos estar satisfeitos em simplesmente colocar no currículo heróis afro-americanos e feriados como se nós estivéssemos temperando comida da alma, ao invés de cuidar da experiência educacional das crianças distintas culturalmente. Quando fazemos isso nós nos engamos acreditando que tratamos da questão da cultura em termos de prática educacional ou experiência (NOBLES, 1996 p. 7).

paradoxo. Além do mais, a definição de cultura que adotam[335] – para estes estudiosos quaisquer sistemas ou códigos de significado que dão sentido às nossas ações humanas e nos permitem interpretar de modo significativo as ações alheias pode ser compreendido como culturas – é, em nosso entender, problemática. Isto porque entendemos que estender o conceito de cultura a qualquer agrupamento que partilhe experiências e significados cria um problema para que os africanos se reconheçam enquanto tal. A cultura, em nosso entendimento, está relacionada com a formação de um povo e não com a formação de subgrupos, que podem inclusive pertencer ao mesmo povo. A compreensão de cultura dos estudos culturais lhes permitem, por exemplo, afirmar a existência da cultura dos homens, dos ricos, dos pobres, dos jovens e por extensão da cultura dos afro-brasileiros ricos, pobres, jovens etc. Assim, a despeito do fato da perspectiva cultural abrir espaço nas escolas para o ensino das africanidades não contribuirá de modo satisfatório na elaboração da identidade cultural dos afro-brasileiros, pois esta será fragmentada, além de levar – por exemplo – um negro rico a pensar que ele tem mais em comum com um branco rico do que um negro pobre.

Diante de mais estes limites, quais possiblidades se apresentam para os afro-brasileiros que estudam na escola pública? Para tratar desta questão recorremos a reflexão da educadora Carol D. Lee. Em seu artigo *African Centered Pedagogy: Complexities e Possibilities* a autora avalia as possibilidades da implementação de uma pedagogia afrocentrada nas escolas públicas dos Estados Unidos para assim atenderem de modo satisfatório necessidades educacionais dos afro-estadunidenses. Apontando os mesmos limites e necessidades discutidos neste capítulo Lee escreve:

> Dado tais pré-requisitos é difícil acreditar que a escola pública em um país democrático e diverso etnicamente como os Estados Unidos possa assumir a responsabilidade de libertar qualquer grupo de pessoas. Eu acredito que é possível fazer o que segue nas escolas públicas:
>
> 1. Estimular o desenvolvimento das habilidades em leitura e escrita, matemática, humanidades e tecnologias que são necessárias para adquirir autossuficiência econômica na sociedade;
> 2. Ensinar conhecimentos de cidadania baseados em um entendimento realístico e completo do sistema político, e sustentar estes

[335] Ver, por exemplo, a obra de Stuart Hall *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, o livro de Paul Gilroy *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34, 1993 e o livro de Nestor G. Canclini *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2013.

> conhecimentos promovendo habilidades de questionamento, pensamento crítico e ensinando valores democráticos;
> 3. Apresentar uma visão geral da nação, do continente, e do mundo que represente adequadamente as contribuições de todos os grupos étnicos no armazém do conhecimento humano.
>
> Mesmo se as escolas públicas realizassem todas essas coisas, as condições necessárias para os afro-estadunidenses adquirir orgulho étnico, autossuficiência, igualdade, riqueza e poder não seriam satisfeitas. Para os africanos nos Estados Unidos obter tais objetivos, uma visão de mundo cultural e política coletiva, embora não monolítica, é necessária. A escola pública não comporta esta visão de mundo (LEE, 1998, p. 308).

A educadora apresenta temas importantes para nossa reflexão. As recentes pesquisas têm mostrado um alto índice de analfabetismo funcional entre os estudantes brasileiros bem como um baixo índice de aprendizagem em matemática[336], ciências e humanidades. A solução destes problemas pode ocorrer sem, necessariamente, provocar grandes mudanças nas estruturas de poder vigentes. São objetivos que a escola pública pode cumprir. Dada a consolidação no imaginário do Ocidente da democracia como um valor, o ensino de cidadania e de valores democráticos tornam-se importantes tanto para os alunos como para os governantes. Quanto ao terceiro objetivo, mesmo os defensores de um multiculturalismo conservador concordariam que todos os grupos étnicos contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento acumulado ao longo da história da humanidade.

No entanto, embora importantes e exequíveis, não podemos perder de vista que estes objetivos devem estar articulados com nosso objetivo principal. Como bem coloca Carol Lee: “escolas independentes afro-estadunidenses e pesquisadores educacionais afrocentrados representam potencialmente uma aliança ideal para o trabalho colaborativo em direção à transformação da escola pública” (LEE, 1998. p. 308). O objetivo principal é o desenvolvimento de escolas quilombistas independentes. Somente após o seu desenvolvimento e a colaboração dos pesquisadores educacionais afrocentrados poderemos transformar a escola pública em instituições verdadeiramente interculturais[337].

---

[336] Ver, por exemplo, o IDEB de 2015.

[337] Quanto aos afro-brasileiros que estudam em escolas particulares, penso que a mesma estratégia é válida.

5.4. Desafios para o desenvolvimento da Educação Quilombista

Na introdução desta tese dissemos que a questão – "que contribuição eu, como professor e pesquisador da educação, poderia oferecer para que a lei 10.639/03 seja efetivamente cumprida?" – foi uma das indagações que inspiraram este trabalho. Penso que após esta jornada respondemos de forma satisfatória esta indagação.

No entanto, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana somente se tornará uma realidade no país quando nós, afro-brasileiros, assumirmos a responsabilidade pelos processos de socialização de nossas crianças e jovens. É fundamental, que como família étnica, enfrentemos os grandes desafios que estão colocados diante de nós.

Se a análise aqui apresentada é correta, segue-se que a criação de modelos educacionais quilombistas (afrocentrados) é urgente e, desse modo, não podemos escapar da seguinte questão: que caminhos devemos percorrer para que este modelo educacional se torne realidade? Antes de enfrentarmos este problema é preciso reconhecer que ele parece não estar no horizonte da comunidade afro-brasileira e nem da maioria dos pensadores afro-brasileiros da educação – embora estes e aqueles, provavelmente, concordem com o diagnóstico apresentado neste trabalho. Por este motivo, nesta seção, pretendo lançar um convite para aprofundarmos o debate sobre algumas questões que considero estratégicas para nosso futuro como família étnica.

O educador Asa Hilliard, no Seminário Interconfessional de Atlanta que teve como tema *O Estado Espiritual dos Negros Americanos*, identificou doze desafios para os africanos continentais e da diáspora. O pensador – acertadamente a nosso ver – entendia que os desafios que estão colocados para afro-estadunidenses são os mesmos colocados aos africanos ao redor do mundo, pois as estruturas hegemônicas que nos dominam são as mesmas, além do fato de não ser possível separar o estado da educação africana da situação em geral que os povos africanos se encontram (HILLIARD, 2000, p. 3-4).[338] No que diz respeito ao nosso problema

[338] Lélia Gonzales expressou o mesmo entendimento em seu artigo *A categoria político cultural da amefricanidade*: *ontem como hoje,* ***amefricanos*** *oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa* ***Amefricanidade*** *que identifica, na Diáspora, uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o* ***racismo****, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim com*

educacional, creio que eles nos oferecem um excelente ponto de partida para iniciarmos a longa tarefa que temos pela frente:

> 1. Nós somos inconscientes, sem visão global dos povos africanos e sem visão global das famílias étnicas de sucesso. Percebemo-nos como povos locais em um mundo globalizado. Alguns de nós se percebe somente como indivíduo sem qualquer conexão com a comunidade africana local.
> 2. Temos amnésia aguda, sem memórias válidas ou consciência de nós mesmos como povos históricos evoluindo através dos tempos e se espalhando através do mundo. Somos episódicos em nossa própria experiência.
> 3. Somos um povo desintegrado e desorganizado. Perdemos nossa solidariedade. Muitos de nós não sentem vínculo identitário com nosso povo.
> **4. Não estamos educando nossas crianças. Não temos estruturas sistemáticas de socialização para as nossas crianças. Elas criam a si mesmas ou são criadas por outros. Falta-nos uma das funções vitais mais importantes, a responsabilidade pela transmissão cultural intergeracional**.[339]
> 5. Temos crescentemente perdido a fé nas comunidades independentes, tornando-se mais subordinados a instituições que nós não controlamos.
> 6. Não temos objetivos estratégicos, planos e mobilização de longo alcance. Sem isto nada positivo nos acontecerá.
> 7. Não temos adequada compreensão da produção de riqueza e acumulação. Muitos de nós ganham dinheiro. Poucos fazem riqueza. Nosso apetite por consumo nos torna fonte primária de exploração para outros.
> 8. Não temos compreensão adequada de como cuidar da saúde e prevenir doenças. Nós não temos dietas saudáveis. Não monitoramos e controlamos nosso meio ambiente. Não temos orientação crítica sobre estas coisas.
> 9. Não temos um grupo de pensadores importantes, independentes e autônomos financeiramente que nos ajude a resolver nossos problemas. Não vemos como grupos de sucesso se financiam e contam com ideias baseadas em pesquisa e reflexão.
> 10. Não temos um Ensino Superior Afrocentrado adequado. Definições, pressupostos, prioridades e acima de tudo nossa visão de mundo deve estar refletida nele.
> 11. Não temos suficientes centros culturais, movimentos, monumentos, e celebrações para realçar as experiências mais importantes e nos direcionar. Estas coisas nos oferecem a oportunidade de ser reflexivo e desenvolver uma visão mais firme do futuro
> 12. Não temos comunicações independentes oficiais, como periódicos nacionais e internacionais para tratar dos nossos problemas sérios e contínuos. Isto é vergonhoso. Não é questão de recursos. É questão de consciência. Socialização apropriada produzirá apetite entre as massas do nosso povo para informação apropriada (HILLIARD, 2000, p. 4-6).

Penso que o diagnóstico de Hilliard é acurado. Certamente pode haver divergências quanto a esta caracterização, entretanto entendo que se conseguirmos chegar a um acordo sobre qual é a nossa real situação e qual o real estado de

---

parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades (1988, p. 76). As ênfases são do original.

[339] Hilliard sustentava que os desafios 1 e 4 eram os mais urgentes. As ênfases são nossas

nossa educação conseguiremos, juntos como família, enfrentar os imensos desafios que o século XXI nos impõe.

O convite está feito!

6. Considerações Finais

Como vimos ao longo deste trabalho, uma crítica muito comum efetuada a teorias, propostas e projetos que pretendem fazer com que os afrodescendentes assumam a agência de sua história consiste em procurar demonstrar que estas tendem a rejeitar a interação com outras culturas devido a ênfase colocada na diferença das tradições africanas em relação à cultura europeia, o que levaria a uma preocupação excessiva em restaurar e transmitir apenas estas tradições. Neste sentido, costuma-se também caracterizar a concepção de cultura – que orienta estas teorias e projetos – como essencialista, imutável, como criadora de identidades fixas e assim, impermeáveis a interação e à interculturalidade. Por extensão, poder-se-ia argumentar que o modelo educacional quilombista defendido nesta tese, ao enfatizar o ensino dos conhecimentos, valores, crenças e costumes dos africanos e afro-brasileiros, corre o risco de formar pessoas avessas ao normal processo de comunicação entre as culturas, visto que este modelo afrocentrado tenderia a rejeitar o ensino dos conhecimentos oriundos de outros matizes culturais. Diante disso, nestas considerações finais, faz-se necessário responder a estas prováveis objeções. A resposta aqui apresentada, certamente pode ajudar a desfazer alguns possíveis equívocos de interpretação, quanto à crítica afrocêntrica aqui efetuada, que ainda possam existir e não foram desfeitos ao longo do caminho percorrido até o presente momento.

O primeiro fato que é preciso reconhecer – no que diz respeito à educação intercultural, ou seja, da possibilidade de um real diálogo entre as culturas no Brasil – é que esta somente será possível quando duas condições forem satisfeitas:

1. Os afro-brasileiros e indígenas controlarem os processos educacionais de suas crianças e jovens para que suas respectivas culturas sejam preservadas, transmitidas e renovadas;

2. A superação do eurocentrismo.

Não é possível estabelecer diálogo verdadeiro[340] quando o grupo descendente de europeus se considera superior aos grupos descendentes de africanos e indígenas. Nesta situação o que existe, de fato, é imposição e não diálogo. Por este motivo, apresentamos no primeiro capítulo uma crítica vigorosa ao eurocentrismo. Sem a devida compreensão deste fenômeno não será possível rejeitá-lo e superá-lo. Por isso mostramos que a ideia de que a cultura europeia é universal e superior às demais culturas existentes no mundo não se constituiu a partir do resultado de sólidas pesquisas científicas. Ao contrário, é um traço da cultura europeia, que permite aos europeus, e seus descendentes fora da Europa, compreenderem os diferentes grupos culturais a partir de seus próprios valores para em seguida inferiorizá-los com vistas a saciar o seu desejo de poder e controle.

A crítica a seu mito fundador, então, era imperiosa. Ao evidenciarmos que a civilização e a filosofia não surgiram na Grécia, mas no continente africano, e que estas teses são produtos do racismo dos séculos XVIII e XIX, ficamos melhor preparados para compreender a extensão e o alcance desta característica cultural. Também compreendemos que o eurocentrismo não está desaparecendo, até porque estas teses ainda são reproduzidas e valorizadas no Ocidente bem como seus criadores e promotores são compreendidos como grandes humanistas.

Os capítulos 2, 3 e 4 deste trabalho mostraram que este arraigado traço cultural europeu orientou as pesquisas dos principais pensadores da educação do país e fez com que estes escolhessem desenvolver modelos educacionais que repudiassem as africanidades no ambiente escolar. Assim, superar o eurocentrismo não significa apenas rejeitar uma crença metafísica na superioridade da existência europeia, uma ideologia que pretende justificar a dominação dos europeus, que a cultura europeia é universal e que o desenvolvimento da Europa não recebeu contribuição dos povos não europeus e teve origem na Grécia antiga. Significa, acima de tudo, recusar seus processos de validação. No tocante à nossa reflexão, significa descolonizar nossas

---

[340] Sobre este tópico Elisa Nascimento (2003, p. 98) escreve: *para o afrocentrista, a questão não se localiza no reconhecimento, mas na capacitação para participar do jogo democrático de poder. Antes de pleitear o reconhecimento do outro, o afrocentrista quer constituir as bases para o pleno auto-reconhecimento de seu povo e sua cultura, condição necessária a essa capacitação. Prioriza, então a desconstrução dos conceitos dominantes de história e cultura africanas, distorcidos pelo eurocentrismo, e a reconstrução dos conteúdos por ele encobertos.*

Esse processo aponta outro conceito na teoria afrocêntrica, o da agência, que denota protagonismo: o exercício da capacidade de pensar, criar, agir, participar e transformar a sociedade por conta própria. [...] Por isso, a proposta da afrocentricidade resultou na fundação de escolas afrocentradas e no desencadeamento de um movimento amplo na área da educação.

mentes – interromper o menticídio –, ou seja, rejeitar as teorias e os modelos educacionais defendidos por Rui Barbosa, José Veríssimo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro e de tantos outros intelectuais que ainda hoje são vistos como grandes referências humanistas e democráticas apesar de terem sustentado – ou não recusado – a educação eugênica mesmo depois dos horrores provocados pelo nazismo.

Se a razão e a civilização são tributárias do Ocidente, como é possível falar em educação intercultural?[341] Que diálogo poderia haver entre seres "racionais" e "irracionais"? Neste contexto, só fazem sentido políticas assimilacionistas ou de exclusão. Por este motivo, também criticamos o multiculturalismo, visto que ele é compatível com estas modalidades de políticas. Além do mais, como bem coloca o professor Antonio Joaquim Severino: "o multiculturalismo perde toda sua legitimidade se ele se reduzir a pura afirmação da presença das diferentes culturas, transformadas em novos Narcisos coletivos. É preciso assegurar a intercomunicação entre elas." (SEVERINO, 2015, p. 185).

Assim, é urgente que as culturas silenciadas sejam restauradas e ouvidas. É preciso que o contínuo epistemicídio praticado pela Europa – e suas ramificações na África, Asia e América – seja por ela reconhecido como tal e interrompido. Cheikh Anta Diop dedicou sua vida ao renascimento cultural africano, ou seja, a construir um corpo de conhecimentos que articule nossas experiências presentes com as das clássicas civilizações do continente. O objetivo deste renascimento, então, não é nos congelar em um passado idealizado, mas, a partir das nossas tradições, preparar o futuro. Não concordamos, portanto, com a ideia de que a cultura africana é incompatível com a modernidade.[342] Daí a importância da primeira condição. Antes, porém, de nos atermos a ela é importante destacar que escolas cristãs – sejam elas de orientação católica, metodista, presbiteriana –, judaicas, bilíngues – seja a segunda língua o inglês, alemão ou francês – de um modo geral, não são acusadas de serem fechadas culturalmente, de querer dividir a nação, ou de serem avessas à interculturalidade. Isto nos mostra que estes grupos, por serem considerados plenamente humanos, têm o direito de defender suas tradições. Já os afro-brasileiros e indígenas...

---

[341] Sobre este tema ver o artigo de Renato Noguera Denegrindo a Educação: Um Ensaio Filosófico Para uma Pedagogia da Pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Número 18: maio-outubro/2012, p. 62-73.

[342] Para uma boa reflexão sobre este tema ver o capítulo 9 da obra citada de Vulindlela Wobogo.

Dado estes fatos, a Educação Quilombista está plenamente justificada. Ela é um dos instrumentos que permitirá a criação das condições necessárias para que os afro-brasileiros possam interagir em igualdade de condições com qualquer grupo cultural. Desse modo, seria improcedente criticar este modelo afrocentrado a partir da alegação de que ele é avesso à interculturalidade. Até porque, afirmamos textualmente que este modelo educacional tem como um dos seus objetivos contribuir para a construção da sociedade democrática intercultural quilombista.[343] Além do mais, a Educação Quilombista vai nos permitir enfrentar a hegemonia cultural europeia. Assim como os Quilombos foram eficazes e fundamentais no enfrentamento da supremacia branca com roupagem colonialista, o Quilombismo pode se tornar cada vez mais fundamental e eficaz no combate à supremacia branca com roupagem "democrática".

Devemos, também, ressaltar que a Educação Quilombista permitirá ao conjunto dos brasileiros conhecerem de modo adequado a cultura africana e afro-brasileira. Neste sentido, esta educação cumpre um papel decisivo na superação do eurocentrismo, pois devolve o saber de origem africana aos seus descendentes. Assim, aqueles que tiverem interesse em conhecer e/ou aprofundar os estudos sobre as tradições amefricanas aprenderão que não devem estudar o que os descendentes de europeus pensam sobre os afro-brasileiros e africanos e sim estudar em instituições quilombistas para aprenderem o que os amefricanos do Brasil têm a dizer sobre suas tradições.[344]

Como dissemos no final do capítulo anterior, temos um longo trabalho pela frente. Sendo assim, reforço o convite para debatermos as teses aqui apresentadas a fim de que possamos, como família étnica, planejar adequadamente nosso futuro na sociedade brasileira.

---

[343] Ver as páginas 245 e 270.

[344] Sobre a importância do estudo das africanidades, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2010) escreve: [...] *estudar História e Cultura Afro-brasileira e Africana para os negros significa aprofundar no conhecimento próprio; para os não negros implica dialogar com visões de mundo e* ***ethos*** *distintos, tão valiosos quanto os de que são originários, a fim de que se venha a construir, em colaboração, a sociedade justa e democrática a que aspiramos. Promover o estudo da história e cultura dos africanos e dos afrodescendentes é participar com eles da resistência à opressão, descobrir permanências da herança espiritual, material, intelectual de um povo diverso* (2010, p. 44-45). A ênfase é do original.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHAM, William E. Anton Wihelm Amo. In: Kwasi Wiredu (org.). **A Companion to African Philosophy.** Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004, p.191-199.

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas, políticas e pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

AGUILAR FILHO, Sidney. **Educação, Autoritarismo e Eugenia: Exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945).** 2011. 364f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

AKOTO, Agyei. Notes on an Afrikan-Centered Pedagogy. In: Mwalimu Shujaa (org.).**Too Much Schooling Too Little Education: A Paradox of Black Life in White Societies.** Trenton: Africa World Press, 1998, p. 319-337.

ANAIS DA CÂMARA. Sessão em 22 de outubro de 1923, p. 140-149.

ANAIS DA CÂMARA. Sessão em 27 de dezembro de 1923, p. 378-390.

ANI, Marimba. **Yurugu: An African-Centered Critique of European Cultural Thought and Behavior.** Trenton: Africa World Press, 1994.

ARAÚJO, Sonia M. S. (org.). **José Veríssimo: Raça, Cultura e Educação**. Belém: EDUFPA, 2007.

ASANTE, Molefi Kete. The Afrocentric Idea in Education. In: **The Journal of Negro Education** Vol. 60**,** n.2, 1991, p. 170-180.

_____. **The Afrocentric Idea.** Filadélfia: Temple University Press, 1998.

_____; MAZAMA, Ama (orgs.). **Egypt vs Greece and the American Academy: The debate over the birth of civilization.** Chicago**:** Africa American Images, 2002.

_____. **Afrocentricity: The Theory of Social Change**. Chicago: Africa American Images, 2003.

_____. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar. In: Elisa L. Nascimento (org.). **Afrocentricidade Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009a, p. 93-110.

_____. **Race in Antiquity: Truly Out Africa.** Disponível em: http://www.asante.net/articles/19/race-in-antiquity-truly-out-of-africa/, 2009b. Acesso

em: 22 ago. 2014.

AZEVEDO, Fernando**. Novos Caminhos e Novos Fins.** São Paulo: Melhoramentos, 19?.

_____. O Estado e a Educação. In: **A educação e seus problemas: Tomo I**. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 73-91.

_____. A Unidade Nacional e a Educação. In: **A educação e seus problemas: Tomo I**. São Paulo: Melhoramentos, p. 1958, p. 163-193.

_____. A Lição da Grécia. In: **A educação e seus problemas: Tomo II**. São Paulo: Melhoramentos, 1958, p. 29-45.

_____. **Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser.** São Paulo: Melhoramentos, 1960.

_____. **A cultura brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1964.

_____. O nacionalismo e o universalismo da cultura. In: **Na Batalha do Humanismo, e outras conferências.** São Paulo: Melhoramentos, 1967, p.205-222.

_____. A Civilização Ocidental, suas Origens e Difusão. In: **Na Batalha do Humanismo, e outras conferências.** São Paulo: Melhoramentos, 1967, p.277-293.

BARBOSA, Rui. **Reforma do Ensino Secundário e Superior**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Vol. X Tomo I, 1882.

_____. **Reforma do Ensino Primário**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Vol. X Tomo I, 1883.

_____. Da Educação Física. In: **Reforma do Ensino Primário**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Vol. X Tomo II, 1883, p. 65-98.

_____. História. In: **Reforma do Ensino Primário**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Vol. X Tomo II, 1883, p. 338-358.

_____. Cultura Moral e Cultura Cívica. In: **Reforma do Ensino Primário**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Vol. X Tomo II, 1883, p. 365-385.

_____. Higiene Escolar. In: **Reforma do Ensino Primário**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Vol. X Tomo IV, 1883, p. 1-67.

_____. Art. 7. Da higiene Escolar. In: **Reforma do Ensino Primário**. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, Vol. X Tomo IV, 1883, p. 143-146.

_____. A Convenção Fatal. In: **A Imprensa.** Rio de Janeiro, Ministério da

Educação e Saúde, Vol. XXVI Tomo VII, p. 9-18, 1899.

_____. A Convenção Fatal: Desinfecção Preliminar. In: **A Imprensa.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Vol. XXVI Tomo VII, 1899, p. 43-52.

_____. A Convenção Fatal: Origens Políticas. In: **A Imprensa.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Vol. XXVI Tomo VII, 1899, p. 53-66.

_____. A Convenção Fatal: A Irmã Primogênita. In: **A Imprensa.** Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Vol. XXVI Tomo VII, 1899, p. 67-78.

_____. **Discurso pronunciado na sessão cívica de 28 de maio de 1917, no Teatro Municipal.** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.

BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-Brasileiros**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

BEN-JOCHANNAN, Yoseph A. A. **Black Man of the Nile and his Family**. Baltimore: Black Classic Press, 1989.

BERNAL, Martin. **Black Athena: The Afroasiatics Roots of Classical Civilization**. New Brunswick: Rutger University Press, vol.1, 1987.

BERNASCONI, Robert. Hegel at Court of Ashanti. In: Stuart Barnett (Ed.). **Hegel After Derrida**. Routledege: New York, 1998, p.41-63.

_____. Who Invented The Concept of Race? In: Robert Bernasconi (org.). **Race**. Massachusetts**:** Blackwell Publishers, 2001, p. 11-36.

_____. Kant as Unfamiliar Source of Racism. In: Julie K. Ward; Tommy L. Lott (orgs.). **Philosophers on Race: critical essays.** Oxford: Blackwell Publishing, 2003, p. 145-166.

_____. Will the real Kant please stand up: The challenge of Enlightenment racism to study of history of philosophy, **Radical Philosophy** 117, Jan/ Fev, 2003, p. 13-22.

_____; MANN, Anika M. The contradictions of racism: Locke, slavery and the two treatises. In: Andrew Valls (org.). **Race and Racism in Modern Philosophy**. New York: Cornel University Press, 2005 p. 89-107.

BIKO, Steve. **Escrevo o Que Eu Quero**. São Paulo: Ática, 1990.

BOJUNGA, Cláudio. O Brasileiro Negro, 90 anos Depois seguido do debate sobre o tema de Raça e Classe no Brasil. In: Darcy Ribeiro et al. **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p. 175-204.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações**

Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasilia, DF: Ministério da Educação, 2004.

BURNS, E. Bradford. Manuel Querino's Interpretation of the African Contribution to Brazil. In: **The Journal of Negro History, Vol. 59**, nº. 1 Jan., 1974, p. 78-86.

CALÓGERAS, João P. **Formação Histórica do Brasil**. São Paulo: Nacional, 1957.

CARMICHAEL, Stokely. O Poder Negro. In: David Cooper (org). **Diálética da Libertação**. Rio de Janeiro Zahar, 1968.

CARNEIRO, Edison. **Antologia do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como Fundamento do Ser**. 2005. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARRUTHERS, Jacob H. **Intellectual Warfare**. Chicago: Third World Press, 1999.

CAVALLEIRO, Eliane. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril: Cortiços e Epidemias na Corte imperial.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à História da Filosofia: Dos Pré-Socráticos a Aristóteles.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

COMAS, Juan. Os mitos raciais. In: **Raça e Ciência**. São Paulo: Perspectiva, 1970, p. 11-55.

CRUZ, Manoel de Almeida: **Alternativas Para Combater o Racismo Segundo a Pedagogia Interétnica**. Salvador, Núcleo Cultural Afro Brasileiro, 1989.

DAVID, Alain. Negroes. In: Robert Bernasconi; Sybil Cook (orgs.). **Race and Racism in Continental Philosophy**. Bloomington: Indiana University Press, 2003.

DÁVILA, Jerry**. Diploma de Brancura: Política Social e Racial no Brasil 1917-1945.** São Paulo: UNESP, 2006.

DAVIS, David Brion. **O Problema da Escravidão na Cultura Ocidental**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

DEL VALLE, Hans de Salas. Afro-Cubans: Powerless Majority in Their Own Country. Relatório do Institute for Cuban and Cuban-American Studies. University of Miami

(UM). In: **CUBA FACTS.** Vol. 49, dezembro de 2009. Disponível em: http://ctp.iccas.miami.edu/FACTS_Web/Cuba%20Facts%20Issue%2049%20December.htm. Acesso em 29/02/2016.

DIOP, Cheikh Anta. **The African Origin of Civilization Mith or Reality?** Westport: Lawrence Hill, 1974.

_____.**The Cultural Unity of Black Africa: The Domains of Patriarchy and of Matriarchy in Classical Antiquity.** London: Karnak House, 1989**.**

_____. **Civilization or Barbarism: An Authentic Antropology.** Chicago: Lawrence Hill Books, 1991.

_____. A origem dos antigos egípcios. In: Gamal Mokthar (org.). **História Geral da África, vol. II. A África Antiga**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 1-36.

DIWAN, Pietra: **Raça Pura. Uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

DOMÍNGUES, Esteban M. **Desafios de La problemática racial en Cuba**. La Habana: Fundación Fernando Ortiz, 2007.

DOVE, Nah. An African-Centered Critique of *Marx's* Logic. In: **The Western Journal of Black Studies,** vol. 19, No. 4, 1995, p. 260-272.

_____. African Womanism: An Afrocentric Theory. In: **Journal of Black Studies** vol. 28 n.5, 1998, p. 515-539.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade.** São Paulo: Vozes, 1993.

_____**.** Europa, Modernidade e Eurocentrismo**.** In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 24-32.

EZE, Emmanuel C. **Race and Enlightenment – A Reader –** Massachusetts: Blackwell Publishers, 1997a.

_____. (org.). The Color of Reason: The Idea of Race in Kant's Anthropology. In: **Postcolonial African Philosophy A Critical Reader**. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1997b, p. 103-40.

_____. Hume, Race and Human Nature. In: **Journal of History of Ideas**, 2002, p. 691-698.

FANON, Frantz. **Em Defesa da Revolução Africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.

_____. **Os Condenados da Terra.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro à Sociedade de Classes**. INEP: Rio de Janeiro, 1964.

FINCH III, Charles S. A Afrocentricidade e Seus Críticos. In: Elisa L. Nascimento (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 167-177.

_____ e NASCIMENTO, Elisa L. Abordagem Afrocentrada História e Evolução. In: Elisa L. Nascimento (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 37-69.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____, GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREYRE, Gilberto. Aspectos da influência africana no Brasil. In**: Revista del Cesla**, Varsóvia, n.7, 2005, p. 369-384. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/2433/243320976021.pdf. Acesso em 03 nov. 2015.

GLEDHILL, H. Sabrina. **Travessias racialistas no Atlântico Negro: reflexões sobre Booker T. Washington e Manuel R. Querino**. 2014. 303f. Tese (Doutorado em Estudos e Étnicos Africanos) – Centro de Estudos Afro-Orientais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. **O século da Higiene. Uma história de intelectuais da saúde (Brasil, século XX)**. 2003. 294f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2003.

GONZALES, Lélia. **Cultura, Etnicidade e Trabalho: Efeitos Linguísticos e Políticos da Exploração da Mulher**. Comunicação apresentada no 8^{0} Encontro Nacional da Associação de Estudos Latino Americanos, 5-7 de abril de 1979, p. 1-17. Disponível em: https://coletivomariasbaderna.files.wordpress.com/2012/09/cultura_etnicidade_e_trabalho.pdf. Acesso em 27 out. 2015.

_____. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro.** Rio de Janeiro, n^{0} 92/93 (jan./jun.), 1988, p. 69-82.

GUALTIERI, Regina C. E. Educar para regenerar e selecionar: Convergências entre os ideários eugênicos e educacionais no Brasil. In: **Revista Estudos de Sociologia, Araraquara,** v.13, n.25, p.91-110, 2008. Disponível em: seer.fclar.unesp.br/estudos/article/download/1147/933 . Acesso em: 10 set. 2014.

HEGEL, G. W. F. **Filosofia da História**. Brasília: Editora da UnB, 1995.

_____. **Lecciones sobre la historia de la filosofia**. México: Fondo de Cultura Economica, 1995a.

HERÓDOTO. Euterpe. In: **Histórias vol. II.** São Paulo: Ediouro, 2001**.**

HILIARD, Asa. G. The State of African Education. American Educational Research **Association Plenary Presentation Commission on Research in Black Education**, Abril, 2000. p. 1-17. Disponível em: http://www.coribe.org/pdf/hilliard.pdf. Acesso em 05 set. 2016.

_____. Race, identity, hegemony, and education: What do we need to know now? In: **Rethinking School Online**, 14 (2), Dezembro, 2007. Disponível em: http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/14_02/race142.shtml em 10 set. 2013.

_____. O Rabequista e a Festa: Uma Crítica Africana à "Educação Multicultural" nos Estados Unidos. In: Elisa L. Nascimento (org.). **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 315-329.

HINKELAMERT, Franz. La Inversion de los Derechos Humanos: El caso John Locke. In**: Revista Pasos** n. 85 setembro – outubro, 1999, p. 20-35.

HUME, David. Investigação acerca do entendimento humano. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1973.

_____. Do Caráter Nacional. In: **Ensaios Morais Políticos e Literários**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004, p. 331-353.

IGLÉSIAS, Maura. O que é a Filosofia e para que serve. In: Antonio Rezende (org.) **Curso de Filosofia para professores e alunos do segundo grau e de graduação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

IMMERWAHR, John. Hume's Revised Racism. In: **Journal of History of Ideas**, vol.53 n. 3 julho /setembro, 1992, p. 481-486.

JAEGER, Werner. **Paideia: A Formação do homem Grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

JÁMBLICO. **Vida Pitagórica**. Madrid: Editorial Gredos, 2003.

JAMES, George G. M. **Stolen Legacy: The Greeks were not authors of Greek Philosophy but people of North Africa commonly called Egyptians were**. African American Images, 2001.

KANT, Immanuel. **Lógica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

_____. **Sobre a Pedagogia.** Piracicaba: Unimep, 1996.

_____. **Observações Sobre o Sentimento do Belo e do Sublime**, Campinas: Papirus, 1993.

_____. From Physical Geography. In: Emmanuel C. Eze (org.) **Race and the Enlightenment – A Reader –** Massachusetts: Blackwell Publishers, 1997, p.58-64

_____. Of the Different Human Races. In: Robert Bernasconi & Tommy L. Lott (orgs.) **The Idea of Race**. Indianapolis, Hackett Publishing Company, 2000.

_____. On the Use of Teleological Principles of Philosophy. In: Robert Bernasconi (org.) **Race.** Massachusetts: Blackwell Publishers, 2001, p. 37-56.

_____. **A Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. Lisboa, Edições 70, 2004.

_____. Determinação do conceito de uma Raça Humana. In: **Kant e-Prints. Kant e-Prints.** Campinas, Série 2, v.7,n.2, p.28-45, jul.-dez.,2012. Disponível em: ftp://ftp.cle.unicamp.br/pub/kant-e-prints/Vol-7-2-2012/4%20-%20Traducao.pdf. Acesso em 09 jun. 2014

LACERDA, João Batista de. Sobre os mestiços no Brasil. In: **Revista História, Ciências, Saúde-** Manguinhos vol.18 n.1 Rio de Janeiro-Março. 2011 p. 225-242.

LAÉRCIO, Diógenes. **Vida e Doutrina dos Filósofos Ilustres**. Brasília: Editora da UnB, 1987.

LAUN, Gregory D. **A Theory of Just Us: Tracing Themes of Colonialism and White Supremacy in Immanuel Kant´s Ethical Philosophy**. (Texto impresso, cópia pessoal).

LEE, Carol D. African Centered Pedagogy: Complexities e Possibilities. In: Mwalimu Shujaa (org.).**Too Much Schooling Too Little Education: A Paradox of Black Life in White Societies.** Trenton: Africa World Press, 1998, p. 295-318.

LIMA, Ivan da Costa. **Uma Proposta Pedagógica no Movimento Negro no Brasil: Pedagogia Interétnica de Salvador, Uma ação de Combate ao Racismo**. 2004, 170f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2004.

LIMA, Nísia T. & HOCHMAN, Gilberto. Condenado Pela Raça Absolvido Pela Medicina: O Brasil Descoberto Pelo Movimento Sanitarista da Primeira República. In: Marcos C. Maio & Ricardo V. Santos (orgs.). **Raça, Ciência e Sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996, p. 23-40.

LOBATO, José B. M. **A Barca de Gleyre**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

_____. **Geografia de Dona Benta**. São Paulo: Brasiliense, 1975.

_____. **Caçadas de Pedrinho**. São Paulo: Globo, 2009.

_____. Carta a Arthur Neiva em 10 de abril de 1928. In: **Revista Bravo**. São Paulo: Abril, 2011.

_____. Carta a Arthur Neiva em 15 de dezembro de 1935. In: **Revista Bravo**. São Paulo: Abril, 2011.

LOCKE, John. **Dois Tratados Sobre o Governo**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Ensaio sobre o entendimento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. **A pedagogia de Rui Barbosa.** Brasília: INEP, 2001.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. A **medicalização da raça.** Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **O Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Carta a Pável Vasilyevich Annenkov.** Carta disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1846/12/28.htm. Acesso em 12 jun. 2014

_____. **Os Resultados Eventuais da Dominação Britânica Sobre a Índia.** Carta disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1846/12/28.htm acesso em 12 jun. 2014.

MAZAMA, Ama. A Afrocentricidade Como um Novo Paradigma. In: Elisa L. Nascimento (org.) **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009, p.111-127.

MELLO, Antonio da Silva. **Estudos Sobre o Negro**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958.

MILLS, Charles W. **The Racial Contract**. Ithaca: Cornell University Press, 1997.

MONTESQUIEU, Charles. Do Espírito das Leis. In: **Os Pensadores**, São Paulo: Abril, 1973.

MOORE, Carlos. Cuba: The Untold Story. **Présence Africaine: Cultural Review of the Negro World 24** (English Edition), n^0 52, 1964, p. 177-230.

_____. **Racismo & sociedade: novas bases epistemológicas para entender o racismo**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

_____. **O marxismo e a questão racial: Karl Marx e Friedrich Engels Frente à escravidão e o racismo.** Belo Horizonte: Editora Nandyala, 2010.

MORAIS FILHO, Alexandre J. M. **Festas e Tradições Populares do Brasil**. Brasília: Senado Federal Conselho Editorial, 2002.

MORTON, Eric. Race and Racism in the Works of David Hume. In: **Journal on African Philosophy**, vol.1 n. 1 2002. p. 1-27. Disponível em: http://www.africaknowledgeproject.org/index.php/jap/article/view/6. Acesso em: 10 fev. 2014.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2004.

NABUCO, Joaquim. Carta a José Veríssimo de 25 de novembro de 1908.

_____. O **Abolicionismo.** São Paulo: Publifolha, 2000.

NASCIMENTO, Abdias. **O Negro Revoltado**. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

_____. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. O Quilombismo. In: **Carta: falas, reflexões, memórias**. Brasília, Gabinete do Senador Darcy Ribeiro, n. 13, p. 19-30, 1994.

_____. **O Brasil na Mira do Pan Africanismo**. Salvador: EDUFBA: CEAO, 2002.

_____. **Quilombo: Vida, Problemas e Aspirações do Negro**. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões. In: **Revista de Estudos Avançados**, vol.18 n. 50, São Paulo Jan/Abr., 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100019&script=sci_arttext. Acesso em 01 nov. 2015.

NASCIMENTO, Elisa L. **Pan-africanismo na América do Sul: emergência de uma rebelião negra,** São Paulo: Selo Negro, 1981.

_____. O **Sortilégio da Cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NOBLES, Wade W. **Africanity and the Black Family the development of a theoretical model**., Ca.: Black Family Institute Publications, 1985. Edição Kindle.

_____. The Infusion of Africa e African-American Content: A Question of Content and Intent**.** In: Asa G. Hilliard; Larry O. Williams; Lucretia Payton-Stewart (orgs.). **Infusion of African and African American content in the School Curriculum.** Chicago: Third World Press, 1995, p. 5-24.

_____. Sakhu Sheti: Retomando e Reapropriando um Foco psicológico Afrocentrado In: Elisa L. Nascimento (org.) **Afrocentricidade: Uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 277-297.

NOGUERA, Renato. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado*.* **Revista África de Africanidades***,* Ano 3, n. 11, novembro, 2010. Disponível em: http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf. Acesso em 29 jul.2014.

_____. **O Ensino de Filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2011.

_____. Denegrindo a Educação: Um Ensaio Filosófico Para uma Pedagogia da Pluriversalidade. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Número 18: maio-outubro/2012, p. 62-73. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7033/5556. Acesso em 29 jul.2014

_____. A ética da serenidade: o caminho da barca e a medida da balança na filosofia de Amen-em-ope. **Ensaios Filosóficos,** vol. VIII dezembro, 2013, p.139-155. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo8/noguera_renato.pdf. Acesso em 22 jul. 2014.

OBENGA, Théophile. Egypt: Ancient History of African Philosophy. In: Kwasi Wiredu (org.). **A Companion to African Philosophy.** Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004 p.31-49.

_____. **African Philosophy The Pharaonic Períod: 2780-330 BC**. Popenguine: Per Ankh, 2004a.

ONYEWUENYI, Innocent C. **The African Origin of Greek Philosophy: An exercise in Afrocentrism.** Nsukka: University of Nigeria Press, 2005.

PAGNI, Pedro A. **Anísio Teixeira: Experiência reflexiva e projeto democrático: A atualidade de uma Filosofia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PINTO, Ana Flávia M. **De Pele Escura e Tinta Preta: A imprensa Negra do Século XIX (1833-1899)**. 2006. 197f. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PLATÃO. **Epinomis, ou o Filósofo**. Bauru: Edipro, 1999.

_____. **As Leis**. Bauru: Edipro, 1999.

PLUTARCO. Isis Y Osiris. In: **Obras Morales Y de Costumbres (Moralia VI)**. Madrid: Editorial Gredos, 1995.

POLIAKOV, Leon. **O Mito Ariano**. São Paulo: Perspectiva,1974.

POPKIN, Richard. Hume's Racism Reconsidered. In: Richard Popkin (org.). **The Third Force of Seventeen-Century Thought**, E. J. Brill, 1992, p. 65-76.

_____. Hume's Racism. In: Richard Popkin (org.).**The High Road to Pyrrhonism.** Hackett Publishing Company, 1993, p. 251-266.

PRAXEDES, Walter. **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais.** Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/083/83praxedes.htm. Acesso em: 24 mar. 2014.

QUERINO, Manuel. **Costumes Africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

QUILOMBHOJE (org.). **Frente Negra Brasileira: depoimentos**. Entrevistas e textos de Márcio Barbosa. São Paulo: Quilombhoje/Fundo Nacional da cultura, 1998.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Andes Ltda., 1957.

RAMOSE, Mogobe B. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. In: **Ensaios Filosóficos,** vol. IV outubro, 2011, p. 6-24. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em 22 jul.2014.

REIS, Carlos A**. Do convívio e colaboração das raças: elogio da mestiçagem e reabilitação do negro em Manuel Querino**. 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2009.

RIBEIRO, Darcy. Mestre Anísio. In: **Ensaios Insólitos**. Porto Alegre: L&PM Editores,

1979.

_____. **Nossa Escola é uma Calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984.

_____. **O livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. Aspectos Culturais do Fracasso Educacional Brasileiro. In: Ligia Cademartori (org.). **O desafio da escola básica: qualidade e equidade**. Brasília: IPEA, 1991, p. 97-118.

_____. **O Povo Brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. **Mestiço é que é bom**! Rio de Janeiro: Revan, 1997.

_____. A América Latina existe? In: **Ensaios Insólitos**. Rio de Janeiro: Ludens, 2011.

_____. Sobre o óbvio. In: **Ensaios Insólitos**. Rio de Janeiro: Ludens, 2011.

ROCHA, Celia Aparecida. **A re-significação da eugenia na Educação entre 1946 e 1970: um estudo sobre a construção do discurso eugênico na formação docente**. 2010. 491f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RODRIGUES, Raimundo N. **Os Africanos no Brasil**. São Paulo: Madras, 2008.

ROMERO, Silvio. **Estudos sobre a poesia popular no Brasil**. Rio de Janeiro: Typ Laemmert & C., 1888.

SANTOS, Gilca R. **O Pensamento Educacional de Francisco Lucrécio e Ironides Rodrigues**. 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SANTOS, Gislene A. **A Invenção do Ser Negro**. São Paulo: EDUC, 2002.

SANTOS, Ricardo Augusto dos. **Pau que nasce torto, nunca se endireita! E quem é bom, já nasce feito? Esterilização, Saneamento e Educação: uma leitura do Eugenismo em Renato Kehl (1917-1937).** 2008. 257f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciência Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas do Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEREQUEBERHAN, Tsenay. The Critique of Eurocentrism and the Practice of African Philosophy**.** In: Emmanuel C. Eze (org.) **Postcolonial African Philosophy A Critical Reader**, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1997, p. 141-161.

_____. Karl Marx and African Emancipatory Thought: Critique of Marx's Euro-Centric Metaphysics**. Praxis International**, issue 1+2, 1990, p: 161-181.

SERTIMA, Ivan Van. **They Came Before Columbus: The African Presence in Ancient America.** New York: Random House Trade Paperbacks, 2003.

SEVERINO, Antonio J. A epistemologia latino-americana e o desafio da interculturalidade. In: **Anais do V Encontro de Pesquisa Discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uninove**, 2015, São Paulo. Anais do I Encontro de Pesquisa em Educação, Relações Étnico-Raciais e Culturas. São Paulo: UNINOVE PPGE/PROGEPE, 2015, p. 182-192.

SILVA, Petronilha B. G. e. Estudos Afro-Brasileiros: Africanidades e Cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectivas, políticas e pedagógicas e estéticas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da Imagem Eurocêntrica**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SHUJAA, MWALIMU (org). Education and Schooling: You Can Have One Without The Other. In: **Too Much Schooling Too Little Education: A Paradox of Black Life in White Societies.** Trenton: Africa World Press, 1998.

SILVA, Adriana M. P. **Aprender com Perfeição e sem Coação: Uma escola para meninos pretos e pardos na Corte**. Brasília, Editora Plano, 2000.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco – Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SPENCER, Herbert. **Educação Intelectual, Moral e Física**. Porto: Casa Editora Alcino Aranha & Cia, 1888.

STEPAN, Nancy L. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

_____. Padrões brasileiros de educação e cultura. In: **Educação no Brasil.** São Paulo Companhia Editora Nacional, 1976, p. 59-79.

_____. A Reconstrução Educacional Brasileira. In: **Educação no Brasil.** São Paulo Companhia Editora Nacional, 1976, p. 131-141.

_____. O substitutivo à Lei de Diretrizes e Bases. In: **Educação no Brasil.** São Paulo: Ed. Nacional, 1976, p. 219-228.

_____. Duplicidade da aventura colonizadora na América Latina e sua repercussão nas instituições escolares. In: **Educação no Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 263-284.

_____. A educação e a sociedade brasileira. In: **Educação no Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 285-315.

_____. A educação como problema central da sociedade. In: **Educação no Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 316-324.

_____. Educação e unidade nacional. In: **Educação no Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976, p. 325-341.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o Mundo Moderno**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TIBEBU, Teshale. **Hegel and the Third World: The Making of Eurocentrism in World History**. New York: Syracuse University Press, 2011.

TRINDADE, Azoilda L. **O Racismo no cotidiano escolar**. 1994. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituo de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

VALDEMARIN, Vera T. **O liberalismo demiurgo**. Estudo sobre a reforma educacional projetada nos *Pareceres* de Rui Barbosa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl M. Fernando de Azevedo e a Questão da “Raça Brasileira”: Sua Regeneração Pela Educação Física. In: **Cadernos de História da Educação**, vol. 8, n.1 – jan/jun. 2009.

VERÍSSIMO, José. **Cenas da vida amazônica com estudos sobre as populações indígenas e mestiças da Amazônia.** Lisboa: Tavares Cardoso, 1886.

_____. **Estudos Brasileiros, 1877-1885**. Pará: Tavares Cardoso, 1889.

_____. O País Extraordinário. In: **Jornal do Comércio,** 04 de dezembro de 1899.

_____. Prefácio. In: Paulo Tavares. **Questões de Ensino.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908a.

_____. Machado de Assis Impressões e Reminiscências. In: **Jornal do Comércio**, 29 de outubro de 1908b.

_____. **A Educação Nacional.** Rio de Janeiro: Topbooks; Belo Horizonte: PUC Minas, 2013.

VIDAL, Diana G. (org.) **Na Batalha da Educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila. (orgs). **Conversa Entre Amigos: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1986.

VOLTAIRE. Tratado de Metafísica. In: **Os Pensadores**, São Paulo: Abril, 1973.

WIREDU, Kwasi. Amo's Critique of Descarte's Philosophy of Mind. In: Kwasi Wiredu (org.). **A Companion to African Philosophy.** Massachusetts: Blackwell Publishing, 2004 p. 200-206.

WIRTH, Jason M. Beyond Black Orpheus: Preliminary Thoughts on the Good of African Philosophy. In: Robert Bernasconi; Sybil Cook (orgs.). **Race and Racism in Continental Philosophy**. Bloomington: Indiana University Press, 2003, p. 268-285.

WOBOGO, Vulindlela. **Cold Wind From the North: The Prehistoric European Origin of Racism Explained by Diop's Two Cradle's Theory**. Charleston: Books on Demand, 2011.

WILLIAMS, Chancellor. **The Destruction of Black Civilization: Great Issues of a Race From 4500 B. C. to 2000 A. D.** Chicago: Third World Press, 1987.

WOODSON, Carter G**. The Miseducation of the Negro.** Nevada: IAP, 2010.