

OS SIGNIFICADOS DOS CONCEITOS DE CULTURA, IDENTIDADE E DIFERENÇA NOS TRABALHOS SOBRE AFRO-BRASILEIROS E EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

José Licínio **Backes** – UCDB

Agência Financiadora: CNPq

Considerações Iniciais

O trabalho tem como objetivo analisar os trabalhos apresentados no GT “Afro-brasileiros e Educação¹” da ANPED no período de 2005 a 2008 quanto aos significados dos conceitos de cultura, identidade e diferença e suas implicações para o campo epistemológico da educação.

Quanto à escolha dos trabalhos da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) deve-se ao fato de esta se caracterizar como o evento anual mais importante da educação (*Qualis* Internacional A), onde pesquisadores qualificados de todas as regiões do país submetem seus trabalhos de acordo com a afinidade com o Grupo de Trabalho ou Grupo de Estudo. De todos os trabalhos inscritos, são selecionados apenas, de 12 à 15 trabalhos por GT, por meio de um sistema rigoroso de avaliação e seleção, o que significa que os trabalhos aprovados possuem uma grande relevância para a temática do GT, além de serem consistentes teoricamente.

O trabalho inspira-se nos estudos culturais, que na perspectiva de Hall (2003) podem ser caracterizados por uma multiplicidade de saberes que se articulam, defendendo os interesses dos grupos posicionados nas margens, dos sujeitos cujas identidades continuam sendo vistas como inferiores, patológicas e abjetas.

Para alcançar os objetivos propostos, foram lidos e analisados todos os trabalhos apresentados no período de 2005 a 2008, perfazendo um total de 41 trabalhos², tendo como foco de análise os conceitos de cultura, identidade e diferença e suas implicações epistemológicas.

¹ Lembramos que a partir de 2009 o grupo passou a ser denominado de Educação e Relações Étnico-Raciais, mas neste trabalho utilizaremos a denominação que ele tinha no período analisado.

² Um trabalho de 2005 não foi analisado pois embora o título conste no site da ANPED, seu texto não está disponível, por isso o número de 41 trabalhos.

A caracterização dos conceitos de cultura, identidade e diferença

É interessante observar que todos os trabalhos apresentados no período analisado trazem um conceito de identidade e diferença que salienta seu caráter histórico, relacional, construído. Este caráter pode ser percebido de forma direta ou indireta. De forma direta, pois trazem no próprio trabalho a explicitação de um conceito de identidade, recorrendo a autores que problematizam e questionam a naturalização, a essencialização e a fixação de identidades e se filiam a uma concepção dinâmica, histórica, social e cultural de identidade, destacando as relações de poder como constitutivas das identidades e diferenças.

Neste sentido destacamos as caracterizações dos conceitos de identidade e diferença que estão presentes nos textos analisados: “[...] a identidade étnica e racial é uma questão de saber e poder” (GONÇALVES, 2005, p. 4; 2006, p. 7); “cor é uma categoria classificatória, criada culturalmente” (SANTOS, 2005a, p. 2); “Como força política, esta normatização é obtida no esforço discursivo presente nas formas de representação dos sujeitos colonizados para a obtenção de um resultado favorável no que se refere à garantia de concepções privilegiadas” (MIRANDA, 2005, p. 5); “O termo raça é utilizado não pela visão física e biológica da raça, mas pela desigualdade de tratamento a que estão sujeitos os negros percebida na discriminação vivida socialmente” (PINHO, 2005, p. 1); “[...] identidades e sentidos não devem ser vistos como características definitivas ou essenciais cristalizadas, para sempre, mas como resultados provisórios, porque contextuais, históricos, de um processo agonístico de resistências e acomodações em relação aos vetores impositivos dos estratos hegemônicos da cultura” (SANTOS, 2006, p. 13); “relações sociais estabelecidas em um campo social cuja diversidade étnico/racial possibilita formas híbridas de construção de identidades” (NUNES, 2006, p. 2); “Consideramos raça uma realidade social e política, culturalmente construída – uma categoria social de dominação e de exclusão presente na sociedade brasileira, capaz de manter e reproduzir desigualdades e privilégios” (PASSOS, 2006, p. 4); “A noção de identidade aqui defendida, não pode ser pensada como fixa, acabada, mas como uma produção construída dentro da representação” (CRUZ, 2006, p. 7); “[...] a identidade é relacional, à medida que o sujeito que se identifica, o faz, por aspectos simbólicos relativamente a outras identidades” (ROSA, 2006, p. 4); “A identidade de uma pessoa é construída no decorrer da vida a partir de suas experiências nas

relações sociais, no contato com o outro” (MARQUES, 2006, p. 5); “[...] a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (SANTOS E CANEN, 2007, p. 7); “[...] o processo de construção da identidade étnico-racial é bastante conflituoso” (JESUS, 2008, p. 2008); “[...] entendemos identidades como construções históricas contextuais” (PASSOS E CARVALHO, 2008, p. 4).

Como já salientamos, a caracterização das identidades e diferenças como históricas, relacionais e construídas, fruto das relações de poder, pode ser percebida também de forma indireta, pois muitos trabalhos privilegiam elementos históricos de construção das identidades afro-brasileiras ou espaços sociais e culturais onde as identidades são construídas. Em relação aos elementos históricos de construção da identidade afro-brasileira pode-se observar uma tendência predominante de destacar os elementos históricos que contribuíram para a construção de uma identidade negativa dos afro-brasileiros, destacando-se a escravidão, os estereótipos, o branqueamento e o mito da democracia racial.

A escravidão é apontada como um momento histórico de extrema violência praticada pelo colonizador. Há uma grande preocupação nos textos em enfatizar que os afro-brasileiros não foram passivos e resistiram de diferentes formas a essa imposição: (SOUZA, 2005; SANTOS, 2005b; MORAIS, 2006; GONÇALVES, 2006; CRUZ, 2006; ARANTES, 2008; JOVINO, 2008).

Em relação ao branqueamento são enfatizados os processos perversos nele embutidos, que dificultaram sobremaneira a construção positiva da identidade negra. Novamente, há um destaque para a luta dos negros contra esse processo, ainda que se salienta que essa ideologia marcou fortemente o povo afro-brasileiro. (PAULA, 2005; GONÇALVES, 2005; MIRANDA, 2005; JESUS, 2006; CRUZ, 2006; MENIN E SHIMUZU, 2006; ROSA, 2006; SILVA, 2006; COELHO, 2007; SANTOS E CANEN, 2007; GOMES, 2008; JESUS, 2008).

São ainda enfatizados nos trabalhos apresentados inúmeros estereótipos que foram construídos desde o período da colonização com o intuito de justificar a escravidão e posteriormente as posições marginais reservadas aos povos afro-brasileiros. Esses estereótipos ainda hoje marcam, muitas vezes, as relações raciais no Brasil. (SISS, 2005; PAULA, 2005; COSTA, 2005; PINHO, 2005; PINHO, 2005; MORAIS, 2006; SANTOS,

2006; GONÇALVES, 2006; PASSOS, 2006; JESUS, 2006; MENIN E SHIMUZU, 2006; ROSA, 2006; SILVA, 2007; PEREIRA, 2007; BRITTO, 2007; GOMES, 2008; PASSOS E CARVALHO, 2008).

O mito da democracia racial, como um fenômeno construído no início do século XX é citado em vários trabalhos como o maior entrave para a discussão racial no Brasil e conseqüente adoção de políticas de ações afirmativas, pois é responsável pela falsa idéia de que no Brasil não há racismo. (SISS, 2005; RODRIGUES, 2005; GONÇALVES E SILVA, 2005; VERÍSSIMO, 2005; SOUZA, 2005; COSTA, 2005; SANTOS, 2005; MARQUES, 2006; SILVA, 2006; ROSA, 2006; MENIN E SHIMIZU, 2006; CRUZ, 2006; JESUS, 2006; PASSOS, 2006; GONÇALVES, 2006; PEREIRA, 2007; VALENTIM, 2007; BRITTO, 2007; GOMES, 2008; JESUS, 2008).

Estes elementos históricos apresentados nos trabalhos, embora construídos em diferentes momentos continuam presentes no contexto atual, e continuam dificultando a afirmação das identidades negras. Neste sentido, a maioria dos trabalhos aponta a dificuldade que a escola tem de trabalhar a questão racial. (SISS, 2005; PAULA, 2005; RODRIGUES, 2005; GONÇALVES, 2005; VERÍSSIMO, 2005; SOUZA, 2005; COSTA, 2005; SANTOS, 2005b; PINHO, 2005; CASTRO, 2005; SANTOS, 2006; NUNES, 2006; GONÇALVES, 2006; PASSOS, 2006; JESUS, 2006; CRUZ, 2006; ROSA, 2006; MARQUES, 2006; SILVA, 2006; COELHO, 2007; SANTOS E CANEN, 2007; BRITTO, 2007; RIBEIRO, 2008; SILVA, 2008; JESUS, 2008; PASSOS E CARVALHO, 2008).

Isso não significa que a escola não seja um espaço de construção das identidades raciais, mas é um espaço extremamente negativo. Os estereótipos continuam sendo a forma mais utilizada para se referir aos sujeitos negros no espaço escolar. Essa forma negativa continua presente também nos livros didáticos. (COSTA, 2005; MARQUES, 2006; SILVA, 2006) e nos Meios de Comunicação Social (MIRANDA, 2005).

Em relação aos espaços analisados como espaços positivos de afirmação da identidade afro-brasileira e ao mesmo tempo como espaços de resistência às estratégias de dominação e imposição da cultura branca, o Movimento Social Negro aparece com grande destaque: (MIRANDA, 2005; GONÇALVES, 2005; RODRIGUES, 2005; PAULA, 2005; SISS, 2005; SILVA, 2006; MARQUES, 2006; MENIN, 2006; CRUZ, 2006;

GONÇALVES, 2006; BRITTO, 2007; VALENTIM, 2007; PEREIRA, 2007; COELHO, 2007; SILVA, 2007; BACKES, 2008; RIBEIRO, 2008).

Além dos Movimentos Negros, são apontados também os espaços de religiosidade africana, tanto no contexto da colonização como atualmente. (PAULA, 2005; SANTOS, 2005b; SANTOS, 2006; DUPRET, 2008; PETIT E CRUZ, 2008).

Há ainda um conjunto de trabalhos que enfatiza a importância e a necessidade da reconstrução da representação da África. (MORAIS, 2006; SANTOS, 2006; CRUZ, 2006; ROSA, 2006; SANTOS E CANEN, 2007; PEREIRA, 2007).

Temos também nos trabalhos reflexões que enfatizam a importância das redes de apoio, como relações de amizade, família, comunidade (PAULA, 2005; CASTRO, 2005; JESUS, 2006; BRITTO, 2007; FELIZARDO, 2008; BACKES, 2008; SILVA, 2008; GOMES, 2008) e experiências de educadoras negras (JESUS, 2008).

A música e a dança afro também aparecem como espaço de construção positiva das identidades negras (PETIT E CRUZ, 2008; RIBEIRO, 2008). Cabe ainda registrar, que nossa análise aponta que dois trabalhos enfatizam práticas específicas de resistência e afirmação da identidade de caráter histórico, como os quilombos (SILVA, 2007) e as Irmandades Negras (CUNHA, 2005).

Pela análise efetuada dos espaços sociais e culturais que constroem as identidades, enfatizamos que se pode observar duas tendências que se articulam: por um lado são destacados um conjunto de espaços que reproduzem as imagens e representações negativas de afro-brasileiros, com um destaque para a escola, que mesmo com as novas políticas de educação continua privilegiando a cultura branca, reproduzindo estereótipos e racismos. Essas reflexões geralmente vêm acompanhadas de uma série de dados estatísticos que mostram objetivamente que os afro-brasileiros estão em desvantagem em relação ao acesso à educação (menos anos de escolaridade, dificuldade de acesso e permanência no Ensino Superior...), no espaço na mídia, (papéis marginais desempenhados nas novelas) e socialmente mais excluídos (renda menor, maior desemprego, maior número de pobres...).

Em relação aos espaços sociais e culturais positivos, ou seja, de afirmação da identidade afro-brasileira, como vimos, são destacados os espaços religiosos de matriz africana, os espaços de música afro, a família (dos afro-brasileiros), as relações raciais de

amizade, as experiências de professoras afro-brasileiras e principalmente o Movimento Social Negro.

Ao apontarmos que as tendências se articulam, estamos nos apoiando no campo teórico dos estudos culturais, segundo o qual, as identidades são um produto das representações (tanto negativas, estereotipadas como das positivas, de afirmação) que circulam em diferentes contextos. Ainda segundo esse mesmo campo teórico, o que determina se são as representações negativas ou positivas que vão ter maior efeito sobre os sujeitos, produzindo suas identidades, são as relações sociais de poder. Essas relações de poder, como a história brasileira não deixa dúvidas, foram sempre assimétricas e hierárquicas, ou dito de outra forma, foram sempre, caracterizadas pela lógica do colonizador, que inventou o outro (o negro, o índio) como um sujeito incapaz de se governar: “ao negar ao colonizado a capacidade de se auto governar, a independência, os modos de civilidade ocidentais, confere autoridade à versão e missão oficiais do poder colonial” (BHABHA, 2001, p. 127).

Nesse sentido é de fundamental importância, para o processo de afirmação da identidade, reconhecer os processos históricos e as relações de poder que contribuíram para a produção de uma determinada identidade (subalternizada, inferiorizada, estereotipada...), para a partir desse reconhecimento poder subvertê-la, re-significá-la e posicioná-la em outros tempos e espaços, isto é, em espaços e tempos multiculturais críticos (MACLAREN, 2000). Da mesma forma, é preciso buscar nessa história espaços e tempos de resistência que sinalizam que não há lógica (mesmo a colonizadora) que seja capaz de aniquilar a diferença, de impor uma identidade, de subjugar plenamente uma cultura. Esses tempos e espaços, ao serem visibilizados (e há em muitos dos trabalhos analisados a descrição dessa energia subversiva) potencializam e servem de inspiração para as lutas atuais em torno de processos de afirmação, valorização e justiça para com os afro-brasileiros.

Portanto, pode-se dizer que as pesquisas realizadas e apresentadas no GT têm um grande potencial político, ao privilegiarem as duas tendências: os mecanismos (externos) acionados na tentativa de impor uma identidade e os mecanismos (internos) de resistência e produção da identidade, posto que as identidades, numa perspectiva não essencialista como

postulam os estudos culturais são ao mesmo tempo o resultado de um processo de imposição (de fora) e produção e resistência do próprio grupo.

É importante salientar que a forma como as identidades e diferenças são vistas nos textos analisados está relacionada ao entendimento de cultura que está implicado. Embora a maioria dos textos não explicita o conceito de cultura, podemos afirmar que se trata de um entendimento de cultura que a concebe como dinâmica e repleta de relações de poder. Essa afirmação sustenta-se tanto nas reflexões sobre as identidades e diferenças que acabamos de expor, que implicam um determinado entendimento de cultura, como no fato de que todos os trabalhos quando se referem à cultura, remetem a uma concepção dinâmica.

São caracterizações sobre a cultura presentes nos trabalhos analisados que demonstram que ela é dinâmica e repleta de relações de poder: “O multiculturalismo crítico e de resistência também se recusa a ver a cultura como não-conflitiva, harmoniosa e consensual” (GONÇALVES, 2005, p. 8). A cultura é um “espaço de contestação estratégica” (SANTOS, 2006, p. 2). “Deve-se pensar em culturas híbridas forjadas na relação fronteiriça entre brancos e negros, proprietários e não proprietários” (NUNES, 2006, p. 9); “[...] não deve haver uma hierarquização de uma cultura sobre a outra” (MARQUES, 2006, p. 14); “cultura como espaço de conflito” (VALENTIM, 2007, p. 5); “A diáspora é a vida no exílio e por isso tem que ser pensada na cultura como um processo dinâmico, sem essencialismos, nos processos históricos. O estar em outra terra exige uma re-configuração das identidades” (PASSOS E CARVALHO, 2008, p. 8).

Como argumentaremos em seguida, pode-se afirmar que essas concepções de identidade, diferença e cultura articulam-se com uma determinada postura epistemológica, no sentido de serem ao mesmo tempo produtoras e produto de concepções epistemológicas.

As posturas epistemológicas presentes nos trabalhos analisados

Ao analisarmos os textos apresentados no período de 2005 a 2008, podemos destacar que todos os trabalhos apresentados podem ser situados como inscritos na epistemologia multicultural, se entendermos por ela, as características apontadas por Semprini (1999). Segundo o autor, a epistemologia multicultural apresenta quatro características fundamentais: “A realidade é uma construção. [...] As interpretações são

subjetivas. [...] Os valores são relativos. [...] O conhecimento é um fato político” (SEMPRINI, 1999, p. 83-84). Apesar de reconhecermos que diferentes multiculturalismos existem, (Semprini não tem a preocupação de se deter nessas diferentes versões), podemos dizer que se adotarmos a classificação adotada por McLaren (2000), todos os textos apresentados no período analisado podem ser classificados como inscritos no multiculturalismo crítico ou revolucionário, pois este como também destaca Hall (2003), “[...] enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência” (p. 53). Segundo Silva (2004), “[...] o multiculturalismo **não pode ser separado das relações de poder** que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço” (p. 83).

Pode-se dizer que mesmo nos textos em que não há referência ao multiculturalismo, a dimensão epistemológica multicultural (crítica ou revolucionária) está presente, pois não observamos nenhum texto que não faz uma problematização das relações de poder que produziram tanto as identidades afro-brasileiras como as identidades brancas, evidenciando que essas relações embora assimétricas e desiguais sempre foram subvertidas pela presença ativa da luta dos negros. Neste sentido salientamos algumas reflexões que estão presentes nos textos analisados, que demonstram a dimensão política, isto é, as relações de poder como constitutivas das culturas e das identidades, indicando uma aproximação com o multiculturalismo destacado por Silva (2004) ou do multiculturalismo revolucionário de McLaren (2000) que também traz o questionamento das relações de poder.

São indicativos da aproximação com o multiculturalismo os seguintes excertos dos textos analisados: “Neste artigo, a arena política traduz-se na intenção de um grupo até então desconsiderado/desacreditado como ator político em influir em um processo decisório, no conteúdo das leis, em romper com a idéia de uma nação unicultural (RODRIGUES, 2005, p. 3); “[...] o padrão de estigmatização usado pelos grupos de poder elevado em relação a seus outsiders é o mesmo no mundo inteiro” (PINHO, 2005, p. 5); “A estranheza causada pelas diferenças físicas e culturais desses ‘nativos’, aliada ao interesse de conquista, dominação e exploração das riquezas naturais do ‘novo mundo’ contribui para a invenção de ‘raças’ humanas, classificadas em superiores e inferiores” (CRUZ, 2006, p. 3); “As relações sociais não podem ser vistas simples e ingenuamente como relações puras e desinteressadas. Elas são relações de poder” (CRUZ, 2006, p. 8); “Os

personagens negros mais freqüentes foram tratados como objeto, com menor possibilidade de uso da palavra e constituídos discursivamente como outro, com pouca possibilidade de participação no exercício de poder” (SILVA, 2006, p. 13); “[...] o poder de uma cultura majoritária pode impedir-nos de ver e aceitar a existência, o valor e a riqueza de outras culturas” (SANTOS E CANEN, 2007, p. 2); “[...] a questão racial está estreitamente relacionada às relações de poder que opõem o homem branco europeu às populações por ele colonizado” (SANTOS E CANEN, 2007, p. 9); “[...] a idéia de raça legítima, de modo particular, poderes e hierarquias sociais” (JOVINO, 2008, p. 1).

Como os fragmentos dos autores citados apontam, há uma ênfase na dimensão política em suas análises. Outro aspecto a salientar quanto a epistemologia que está presente nos textos é a percepção de que a realidade é construída, o que implica reconhecer que o conhecimento produzido é “[...] apenas uma versão, mais ou menos eficiente, da realidade” (SEMPRINI, 1999, p. 83). Neste sentido, também Silva (2004) salienta que uma das características mais importantes dos estudos culturais é o reconhecimento do caráter construído, e, portanto, inventado da realidade. Portanto: “A análise consiste, então, em mostrar as origens dessa invenção e os processos pelos quais ela se tornou ‘naturalizada’” (SILVA, 2004, p. 134).

A preocupação dos autores nos trabalhos apresentados em mostrar que a realidade foi inventada pode ser observada pela crítica que é feita aos processos de naturalização da inferioridade e da subalternidade dos sujeitos afro-brasileiros, (geralmente baseados em supostas características biológicas vistas como determinantes dos sujeitos), à ênfase dada à história da construção das identidades (como já enfatizamos anteriormente), como também pela assunção de uma postura que se opõe explicitamente a idéia de um conhecimento único, final, conclusivo.

Portanto, em relação à crítica aos processos de naturalização e a ênfase no caráter construído da realidade podemos destacar vários trabalhos: Gonçalves (2006) lembra que muitas vezes o fracasso foi explicado a partir da naturalização: “Várias teorias tentavam explicar o fracasso escolar com base em características que apontariam uma suposta inferioridade genética relacionada à raça” (p. 6). Morais (2006) observa que desde “[...] o século XVI foi **construída** entre os portugueses que chegavam ao continente africano uma representação negativa acerca das capacidades intelectuais daqueles povos ‘primitivos’” (p.

9, grifo nosso). Passos (2006) no seu trabalho faz questão de frisar: “Descartamos, porém, um conceito biológico de raça” (p. 4). Cruz (2006) evidencia o caráter interessado, construído e político da ciência ao lembrar que os conhecimentos biológicos foram utilizados para defender “[...] uma superioridade natural da ‘raça’ branca com relação à raça negra e amarela” (p.3), ou seja, tratou-se de um “racismo científico” (CRUZ, 2006, p. 4), que contribui para posicionar os negros nas margens na sociedade brasileira. Santos (2006) destaca o caráter sempre provisório do conhecimento: “Dimensão crítica que funda a carência, o sentimento de incompletude e a motivação para buscar noutros saberes ou práticas as respostas que não se encontram dentro dos limites de um dado saber ou prática” (p. 8). Nunes (2006) assume que sua pesquisa é atravessada pela subjetividade, afirmando que na medida em que se aproximava da comunidade “crescia na amorosidade, no compromisso moral e ético para com a individualidade do outro que está ali não para ser dissecado [...] pulsante, desencadeador de outras formas de se pensar o conhecimento a ciência e a educação” (p.4). Silva (2006) no seu trabalho que analisou os personagens negros e brancos nos livros didáticos concluiu: “O conjunto dos resultados indica a manutenção da branquidade normativa, a **naturalização** da condição do branco” (p. 14). Passos (2008) escreve: “temos assumido a pesquisa, não mais como investigação pura, neutra e desinteressada” (p. 12). Jesus (2008) escreve na finalização do seu texto, “palavras provisoriamente finais” (p. 15). Backes (2008) lembra o deserto quando escreve sobre a pesquisa: “A metáfora do deserto aplica-se muito bem à pesquisa: os caminhos são muitos e não há como saber *a priori* aonde levarão.” (p. 1). Jovino (2008) enfatiza o caráter construído do conceito de raça: “[...] a raça tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social e, portanto, somente no mundo social pode ter realidade plena” (p. 1). Felizardo Junior (2008) assume os limites do próprio conhecimento: “Embora limitado, o presente estudo pode contribuir para se compreender as redes de socialização dos jovens [negros]” (p. 15). Arantes (2008) ao assumir que escreverá a história a partir do “olhar de baixo” lembra que ao tratar os documentos é “preciso compreender o contexto de produção em que foram elaboradas as fontes com que se quer trabalhar para não torná-las verdades absolutas e incontestáveis” (p. 2). Gomes (2008) escreve: “Este trabalho não tem pretensões conclusivas e sim questionadoras” (p. 14). Dupret (2008) sustenta uma ciência entendida “como exercício de criatividade e atividade que permite integrar a arte e os diferentes

conhecimentos: científicos e populares” (p. 2). Silva (2008) no final do seu trabalho observa: “[...] de modo algum, pretendemos ter esgotado o tema. Abrimos perspectiva para que o tema continue a ser pesquisado e reinterpretado, considerando a sua importância” (p. 13). Britto (2007) assume que as características do pesquisador estão presentes no conhecimento construído: “Essa opção foi referenciada pela própria condição racial do pesquisador” (p. 5). Santos (2007) nas suas considerações finais destaca: “Não é possível esgotar o assunto, contudo, é possível levantar questões e reflexões” (p. 12). Pereira (2007) explicita a relação entre política e ciência: “Tem sido mais difícil intervir num campo de poder – o poder acadêmico – no qual tem sido tão difícil se instalar uma nova ética na produção de conhecimentos, cujo compromisso com a teoria incorpore a noção crucial da política como constitutiva do conceito” (p. 15). Costa (2005) critica as visões estáticas e a naturalização das identidades: “**A preservação dessa visão de mundo como algo estático**, contribui para as constantes atualizações de imagens negativas que desqualifica o negro e o posiciona em vínculo estreito com atributos de escória social, ao ponto de se automatizarem as ligações mentais entre negros e características socialmente indesejáveis como se fossem **inatas** a eles” (p.10, grifos nossos). Pinho (2005) explicita que utiliza o termo raça “não pela visão física e biológica da raça, mas pela desigualdade de tratamento a que estão sujeitos os negros percebida na discriminação vivida socialmente” (p. 1). Souza (2005) lembra que o corpo negro foi **inventado** pelos colonizadores para justificar a escravidão: “Os sinais do corpo negro – o nariz, a boca, o tipo de cabelo – justificaram, para os colonizadores, a criação de um padrão de beleza e de ‘fealdade’ que persegue os negros e afro-descendentes até hoje” (p. 8). Miranda (2005) salienta: “Já assumimos neste trabalho, que todos falamos de algum lugar” (p. 12). Cunha (2005) lembra que a história da educação foi escrita a partir dos interesses do branco e sugere que seja escrita de modo que “o negro deixa de ser mero coadjuvante e passa a ator principal”. Veríssimo (2005) lembra que a atividade da pesquisa em sociologia é “**desnaturalizar** os fenômenos sociais” (p. 2) e explicita que o pesquisador é responsável pelos rumos da pesquisa: “O olhar da pesquisadora foi, aos poucos, selecionando e, ao mesmo tempo, particularizando os elementos fundamentais do universo pesquisado” (p.3). Gonçalves (2005) reconhece a provisoriabilidade do conhecimento e de que ele é um processo em construção ao destacar: “Espero que essa discussão prossiga para que possamos avançar rumo a uma pedagogia

multicultural crítica” (p. 16). Siss (2005) lembra: “Se é verdade que o conhecimento é sempre provisório, ou seja, que está sempre em construção [...] então o conhecimento [...] há de estar aberto a novas contribuições e reformulações que possibilitem o questionamento e a descolonização do imaginário dos educadores” (p. 4).

Com foi possível perceber há nos trabalhos apresentados uma opção por explicitar que se trata de um conhecimento construído, uma “versão da realidade” na qual a subjetividade longe de ser vista como possível de ser extirpada é assumida, fazendo com que os textos tenham um rigor diferente do apregoadado pela epistemologia monocultural que acredita ser possível reduzir o sujeito do conhecimento a suas “[...] funções intelectivas e cognitivas” (SEMPRINI, 1999, p. 87).

O rigor das pesquisas que originam os textos apresentados na ANPED não está no fato de pressupor a neutralidade e a possibilidade do saber desinteressado, mas no entendimento que é fundamental questionar o próprio sujeito do conhecimento, posicionar-se, mostrar quais interesses e quais poderes estão presentes: “Posicionar-se, posicionar-nos como sujeitos, parece sugerir o fato de interrogar (-nos) pelo lugar desde o qual parte o olhar – e não pelo que é *efetivamente* olhado” (SKLIAR, 2003, p. 70). Como afirma Bhabha (2001), é preciso pensar fora da epistemologia que “[...] insiste no sujeito como sempre anterior ao social ou no saber do social como necessariamente subsumindo ou negando a ‘diferença’ particular na homogeneidade transcendente do geral” (BHABHA, 2001, p. 258).

Pode-se dizer ainda, seguindo Semprini (1999) que os textos seguem uma epistemologia multicultural pois se pautam em valores relativos. Há uma grande preocupação em mostrar que os valores da branquidade não são universais, mas relativos à cultura branca, que recorreu e recorre à violência física e simbólica para que sejam assumidos por todos. Esse questionamento da suposta universalidade ocorre, sobretudo, pelo questionamento do mito da democracia racial, que supõe uma pseudo-universalidade e é responsável pela criação de um imaginário social que nega a existência de racismo no Brasil.

Observações Finais

Fazer a análise dos trabalhos de outros autores é sempre um processo agonístico. Sempre fica a impressão que as ênfases poderiam ter sido outras e que possíveis injustiças ocorreram durante a análise. Necessário se faz salientar que em nenhum momento esteve em questão a qualidade dos trabalhos analisados, pois esta já foi atestada no processo de seleção da ANPED.

Cabe enfatizar nesse momento a importância política do GT Afro-Brasileiros e Educação para o campo epistemológico da educação (lembramos que para os estudos culturais, epistemologia e política estão profundamente articulados) ao contribuir significativamente para a ruptura da epistemologia monocultural (SEMPRINI, 1999) e assumir explicitamente uma postura multicultural (multiculturalismo crítico ou revolucionário, segundo MACLAREN), contribuindo para desnaturalizar concepções epistemológicas que embora arrogavam o direito de falar em nome de todos, defendiam na verdade os interesses da cultura branca, masculina, ocidental, eurocêntrica.

Deve-se enfatizar ainda a importância do GT para o campo pedagógico ao criticar os processos escolares que ainda se pautam no mito da democracia racial e no ideal de branqueamento e abrir caminhos para uma educação multicultural, que não associe a diferença a déficit, anormalidade, patologia, inferioridade.

Por último, salientamos a visibilidade que o GT dá às lutas dos afro-brasileiros diante do processo de colonização física e simbólica. Essa visibilidade é crucial para questionar no contexto brasileiro, o mito da democracia racial (que como vimos é citado e criticado em vários trabalhos analisados), o ideal de branquidade (igualmente muito mencionado nos trabalhos), subvertendo as relações de poder construídas no Brasil. Isso nos parece fundamental, pois subverter a lógica colonizadora é, afinal, o grande objetivo da educação multicultural revolucionária.

Referências:

ARANTES, Adlene Silva. **Educação de crianças desvalidas na Província de Pernambuco no século XIX**. 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

BACKES, José Licínio. **Comunidades afro-brasileiras:** comunidades étnicas que resistem ao individualismo pela afirmação de sua identidade. 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2001.

BRITTO, Walfredo Ferreira de. **Jovens negros, futebol, educação e relações raciais:** o projeto esportivo Digoreste – Cuiabá, MT. 30ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2007.

CASTRO, Edmara da Costa. **Educação superior:** a importância das “redes de apoio” na trajetória escolar de alunos negros universitários. Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Silêncio e cor:** relações raciais e a formação de professoras do estado do Pará (1970-1989). 30ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2007.

COSTA, Cândida Soares da. **Percepções de alunos e professores sobre a discriminação racial no livro didático.** 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. **Cor/raça no censo escolar de 2005:** o que é ser preto, branco, pardo? 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. **Reconstruindo a memória de um projeto escolar para negros.** 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.

DUPRET, Leila. **Cultura afro-brasileira e o jovem na Baixada Fluminense:** diferenças e desafios. 3ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

BRITTO, Walfredo Ferreira de. **Jovens negros, futebol, educação e relações raciais:** o projeto esportivo Digoreste – Cuiabá, MT. 30ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2007.

FELIZARDO JÚNIOR, Luiz Carlos. **Socialização e educação:** um estudo como jovens negros num espaço público de lazer de uma grande metrópole. 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

GOMES, Márcia Regina Luiz. **A percepção da discriminação racial pelas lentes de famílias negras e brancas em Cuiabá – MT.** 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SILVA, Maria Vieira da. **A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural:** avanços e limitações. 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Educação das relações étnico-raciais:** o desafio da formação docente. 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

JESUS, Lori Hack de. **O campo de possibilidades na trajetória de alunos negros do Ensino Médio.** 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

JESUS, Regina de Fátima de. **Micro-ações afirmativas no cotidiano escolar de escolas públicas.** 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

JOVINO, Ione da Silva. **Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras: ambigüidade no século XIX.** 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **A identidade negra e o currículo escolar: um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos.** 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

MENIN, Maria Suzana de Stéfano; SHIMIZU, Alessandra de Moraes. **Representações sociais de diferentes políticas de ação afirmativa para negros, afro-descendentes e alunos de escolas públicas numa universidade brasileira.** 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

MIRANDA, Cláudia. **Narrativas sobre “cotas” em jornais: o híbrido e o grotesco nos discursos de resistência frente à perspectiva afro-descendente de interculturalidade.** 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.

MORAIS, Christianni Cardoso. **Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (Comarca do rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850).** 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Prática do fazer, prática do saber: vivências e aprendizados com uma infância rural e negra.** 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

PASSOS, Joana Célia dos. **Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo.** 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto; CARVALHO, Carlos Alberto de. **Práticas, narrativas e memórias da diáspora: paisagens de uma pesquisa.** 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

PAULA, Cláudia Regina de. **Trajetórias de homens negros no magistério: experiências narradas.** 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.

PEREIRA, Amauri Mendes. **“Quem não pode atalhar, arroteia!”: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei 10.639/03.** 30ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2007.

PETIT, Sandra Haydée; CRUZ, Norval Batista. **Arkhé: corpo, simbologia e ancestralidade como canais de ensinamento na educação.** 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

PINHO, Vilma Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar: percepção de professores de Educação Física sobre alunos negros.** 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

RIBEIRO, William de Góes. **Hiphologia: o que dizem pesquisadores brasileiros sobre o Hip Hop na escola?** 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

RODRIGUES, Tatiane Consentino. **Movimento negro, raça e política educacional.** 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.

ROSA, Maria Cristina. **Os professores de arte e a inclusão: o caso da Lei 10639/2003.** 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

SANTOS, Cássia Fabiane dos. **Cor na UFMT: perfil dos alunos de História, Economia e Direito.** 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005a.

SANTOS, Eneida Pereira dos. **Tradução, registro de memória, atuação do artista: instigadores do pensar que inventa o que quer a população negra brasileira - ser igual e diferente.** 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

SANTOS, Erisvaldo P. dos. **A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância.** 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005b.

SANTOS, Micheli Thereza dos; CANEN, Ana. **Desafiando o preconceito racial: a escola como organização multicultural.** 30ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2007.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo.** Bauru, EDUSC, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Fabiana Cristina da. **O papel exercido por famílias negras e de meios populares na trajetória de escolarização dos filhos (Pernambuco, 1950-1970).** 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008.

SILVA, Fátima Aparecida. **Produção e apropriação da memória dos escravizados no Brasil: escola, Movimento Negro e o 13 de maio em Sorocaba – 1930.** 30ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2007.

SILVA, Paulo V. B. **Personagens negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa.** 29ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SISS, Ahyas. **Multiculturalismo, educação brasileira e formação de professores: verdade ou ilusão?** 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Construção da identidade dos alunos negros e afro-descendentes:** alguns aspectos. 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **A heterogeneidade agora é a marca da universidade:** representações dos professores da Faculdade de Direito em relação aos alunos cotistas. 30ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2007.

VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa. **Escola pública e o difícil diálogo com a inclusão.** 28ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2005.