



**PEDAGOGIA INTERÉTNICA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO HUMANA
ANTIRRACISTA E MULTICULTURAL**

**INTERETHNIC PEDAGOGY: AN ANTI-RACIST AND MULTICULTURAL
HUMAN FORMATION PROPOSAL**

**PEDAGOGÍA INTERÉTNICA: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN HUMANA
ANTIRRATISTA Y MULTICULTURAL**

Pedro Ivo Silva¹ - ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4403-9794>

Raimundo Márcio Mota de Castro² - ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9487-4961>

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar os princípios educativos da Pedagogia Interétnica, surgida como iniciativa do Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, com base nas lutas sociais antirracistas do movimento negro nas décadas de 1970 e 1980. No desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, foi utilizada como técnica a revisão bibliográfica de publicações acadêmicas sobre essa pedagogia para sua releitura em contraste com concepções ocidentais de formação humana. Tais concepções, vistas em períodos históricos diferentes, possuem um caráter eurocêntrico e racista que se estendeu à contemporaneidade, não só na Europa, mas também no mundo colonizado. Diante disso, foram identificados princípios e teorias surgidas no século XX em contraposição a essa visão eurocêntrica do conhecimento e que embasaram a Pedagogia Interétnica, de modo que uma formação humana de caráter multicultural crítico e não eurocêntrico está subjacente a sua proposta. A aplicação da Pedagogia Interétnica em cursos de formação docente e em espaços educacionais demonstrou que essa pedagogia pode se tornar uma alternativa às concepções eurocêntricas presentes nos currículos escolares brasileiros, no sentido de promover e valorizar a diversidade cultural, racial e social brasileira.

Palavras-chave: Educação, Pedagogia Interétnica, Racismo, Multiculturalismo.

ABSTRACT

This article examines the educational principles of the Interethnic Pedagogy, which emerged as an initiative of the African-Brazilian Cultural Center, based on the anti-racist social struggles of the black movement in the 70s and 80s. As qualitative research, this study uses bibliographical review of academic productions about this pedagogy for its reinterpretation in contrast to Western conceptions of human development. Such conceptions, seen in different historical periods, point their Eurocentric and racist character that was extended to contemporary times, not only in Europe but also in the colonized world. We also identify principles and theories

¹ Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail: pi.silva@gmail.com

² Universidade Estadual de Goiás. E-mail: prof.marcas.posgrad@gmail.com

that emerged in the twentieth century against this Eurocentric view of knowledge which supported the Interethnic Pedagogy, so that a human formation of critical multicultural character and not ethnocentric underlies its pedagogical proposal. The application of the Interethnic Pedagogy in teacher education and in educational institutions showed that this teaching can become an alternative to the Eurocentric conceptions present in Brazilian school curricula, in order to promote Brazilian cultural, racial and social diversity.

Keywords: Education, Interethnic Pedagogy, Racism, Multiculturalism.

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo analizar los principios educativos de la Pedagogía Interétnica, surgida como iniciativa del Núcleo Cultural Afro-Brasileño, con base en las luchas sociales antirracistas del movimiento negro en las décadas del 1970 y 1980. Como investigación cualitativa, utiliza como técnica la revisión bibliográfica de Publicaciones académicas sobre esta pedagogía para su relectura en contraste con concepciones occidentales de formación humana. Tales concepciones, vistas en períodos históricos diferentes, poseen un carácter eurocéntrico y racista que se extendió a la contemporaneidad, no sólo en Europa, sino también en el mundo colonizado. Por eso, identificamos principios y teorías surgidas en el siglo XX contrarios a esa visión eurocéntrica del conocimiento y que basaron la Pedagogía Interétnica, de modo que una formación humana de carácter multicultural crítico y no eurocéntrico está subyacente a su propuesta. La aplicación de la Pedagogía Interétnica en cursos de formación docente en espacios educativos demostró que esa pedagogía puede convertirse en una alternativa a las concepciones eurocéntricas presentes en los currículos escolares brasileños, en el sentido de promover la diversidad cultural, racial y social brasileña.

Palabras clave: Educación. Pedagogía Interétnica. Racismo. Multiculturalismo.

Data de submissão: 07/04/2022

Data de aceite: 04/05/2022

INTRODUÇÃO

O presente estudo³ refere-se à temática das relações étnico-raciais negras⁴ que, alicerçado na revisão bibliográfica (GIL, 2009) de publicações acadêmicas

sobre a Pedagogia Interétnica (PI)⁵ (CRUZ, 1987; LIMA, 2004; 2008), realiza a releitura destas publicações para levantar o seguinte questionamento: que sentidos da formação humana estão presentes nos princípios teóricos da Pedagogia

³ As discussões aqui apresentadas contemplam parte da dissertação de mestrado acadêmico intitulada “Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade”, defendida em 24/03/2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás (PPG-IELT/UEG) – linha de pesquisa Educação, Escola e Tecnologias.

⁴ O termo ‘negras’ que adotamos nas expressões ‘relações étnico-raciais negras’ ou ‘educação das relações étnico-raciais negras’ parte do pressuposto maior de que as relações étnico-raciais contemplam variadas raças/etnias que constituem uma sociedade como a brasileira, porém caminha ao encontro do que enfatiza o Parecer nº 003/04, do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre o contexto das relações entre brancos/as e negros/as ser muitas vezes conflituoso, culminando em preconceitos e discriminações contra estes/as últimos/as.

⁵ A expressão “Pedagogia Interétnica” ou sua sigla “PI” serão utilizadas indiscriminadamente ao longo do texto com o mesmo significado.

Interétnica, surgida com base nas lutas sociais do movimento negro (MN)⁶ brasileiro?

Com essa pergunta de pesquisa, propomos inicialmente discorrer sobre a problemática do racismo trazida pela visão eurocêntrica do conhecimento. Na sequência, apresentamos as concepções contrárias a essa visão, que se firmam no sentido de uma formação humana cuja fundamentação teórica está nos princípios do multiculturalismo crítico em associação às práticas educativas e lutas antirracistas desenvolvidas pelo Movimento Negro. Por fim, identificamos as principais características e fundamentos da Pedagogia Interétnica, dentro de um panorama de luta social no Brasil em que teorias e práticas pedagógicas alternativas às vigentes poderiam transformar-se em meios de resistência antirracista com vistas à promoção de justiça social para a população negra no País.

Ao longo do século XX, diversas entidades negras organizaram-se no Brasil para combater o racismo e realizar suas reivindicações sociais, políticas e educacionais para o povo negro, que permaneceu sem as garantias de direitos plenos e sob o jugo da discriminação racial, geração após geração (LIMA, 2004, 2008; AYODELE, 2012; GARCIA, 2012; SANTOS, 2014). Segundo Mattos (2004), esse povo negro, pela sua descendência em território brasileiro, paulatinamente compôs a formação da população e da cultura do País, devido a sua significativa expressão social apesar da diferenciação e da discriminação em relação à população branca.

Com base nesse contexto histórico e social brasileiro, a emergência das discussões sobre as relações étnico-raciais negras trouxe a necessidade de desconstrução dos discursos baseados no código moral e estético advindo da cor da pele que, segundo Garcia (2012), foi

tomado pelo grupo hegemônico, branco, como código que inferioriza e desconsidera as manifestações políticas, culturais, éticas ou estéticas negras nas relações sociais diárias, muitas vezes de maneira velada. Desde as primeiras décadas do século XX, porém, firmaram-se no Brasil ideias de que aqui haveria uma convivência pacífica das raças – ao contrário do que acontecia em outros países, como a África do Sul e os Estados Unidos – e de que todos teriam individualmente chances iguais de sucesso, independentemente de sua origem étnico-racial, o que caracterizou o chamado “mito da democracia racial” (RIBEIRO, 1995). Como fontes para a construção desse mito no imaginário social brasileiro, colaboram obras como ‘Casa-grande & Senzala’ (1933) e ‘Sobrados e Mucambos’ (1936), do sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987), ainda que pesquisadores/as tenham buscado desmitificar essa concepção demonstrando, por meio de seus estudos sociológicos, que a existência da discriminação racial tem sido concreta nas relações sociais brasileiras (RIBEIRO, 1995).

1 Raça, racismo, eurocentrismo e sentidos de formação humana

Ao discorrer sobre o impacto mundial da elaboração e execução do projeto colonizador europeu, iniciado desde o século XVI, Quijano (2005, p. 122) argumenta que uma “perspectiva binária, dualista, de conhecimento, peculiar ao eurocentrismo, impôs-se como mundialmente hegemônica no mesmo fluxo da expansão do domínio colonial da Europa sobre o mundo”. Explica o autor que os fundamentos de tal projeto foram direcionados a subjugar os “primitivos” (negros e índios) do Ocidente e a se opor ao mundo oriental, único concorrente reconhecido, em termos de desenvolvimento civilizatório, frente à Europa.

⁶ A expressão “Movimento Negro” ou sua sigla “MN” serão utilizadas indiscriminadamente ao longo do texto com o mesmo significado.

Em um conceito mais aproximado dessa hegemonia ocidental – ou eurocentrismo –, Nascimento (2003) o representa na expressão ‘supremacismo branco’⁷. Segundo a autora, esse supremacismo garantiu à Europa a dominação política, econômica, territorial, cultural e psicológica mundial “por meio de suas instituições como os sistemas de ensino e evangelização” (NASCIMENTO, 2003, p. 59).

Com os acontecimentos socioeconômicos na Europa a partir do século XVII, período convencionalmente chamado de Idade Moderna, a sociedade europeia passou paulatinamente de um modo de pensar coletivo baseado na salvação por Deus para processos de racionalização, de secularização e de domínio, que caracterizaram “sua mentalidade em curso de laicização” (CAMBI, 1999, p. 278). Essa mentalidade também perpassou o indivíduo e seus processos de formação, o que fez surgir diversas teorias pedagógicas para se contrapor ao modelo de formação educacional herdado da Idade Média, a escolástica.

O primeiro e mais notório representante desse novo modo de pensar a educação foi Comenius (1592-1670), o qual pressupunha em sua obra *Didática Magna* como ensinar tudo a todos, em menor tempo, com vantajosa rapidez e com o menor custo (COMENIUS, 2001). Para Cambi (1999, p. 281) seu modelo representa uma “ideia de educação universal nutrida por fortes ideais filosóficos e político-religiosos” e “afirma a universalidade da educação contra as restrições devidas a tradições e a interesses de grupos e de classes”. Esse pensamento foi seguido em diversas partes da Europa e modificado em outras teorias, ao mesmo tempo em que também gerou oposição. Na Inglaterra, por exemplo, John Locke (1632-1704), compreendia que a educação não poderia ser uma iniciativa coletiva, mas sim um

processo de formação individual, pois acreditava que o ser humano era como uma tábula rasa, preenchida pela experiência e pela sua ação no mundo – o trabalho –, sendo a educação primordial para a formação do homem útil à sociedade e não mais o virtuoso da Idade Média (LOCKE, 1986). Para este teórico, um conjunto de disciplinas que cultivassem tanto o exercício da mente como o exercício do corpo definiriam a educação capaz de formar o homem, já que “a saúde é necessária ao homem para o manejo de seus negócios e para sua felicidade própria” (LOCKE, 1986, p. 35, tradução nossa).

O que aqui nos perguntamos é: *a quem se destinavam essas teorias pedagógicas como a de Comenius e a de Locke?* Observamos que não se tratava de um conceito abrangente a toda humanidade, devido à própria natureza do pensamento da época. Como nos mostra Cambi (1999, p. 281), a teoria de Comenius como uma prática universalista da educação foi representada “especialmente na área norteeuropeia, onde mais se observavam os ideais culturais e políticos da Idade Média”. Já as teorias pedagógicas de Locke, reunidas em *Pensamentos sobre a educação*, configuravam-se como “escritos para as crianças da nobreza e da burguesia, a quem boa educação deve assegurar o espírito bem disciplinado e o corpo em boa forma, condições necessárias e suficientes da felicidade” (HUBERT, 1976, p. 237).

A preocupação educativa do teórico estava em formar os filhos da burguesia e dos nobres europeus, os quais aderiam cada vez mais aos valores burgueses, uma vez que o liberalismo triunfara sobre o absolutismo, bem como se difundiam e se firmavam os modelos e as necessidades sociais dessa nova classe que ascendia (BATISTA, 2004). Percebemos, com isso, que essas teorias desenvolvidas em educação – bem como outras difundidas em diversas áreas do conhecimento – foram voltadas para os valores e práticas de

⁷ A universalização eurocêntrica (ou hegemonia ocidental) é tratada como ‘supremacismo branco’

por Nascimento (2003) de maneira similar à acepção de ‘supremacia branca’ de Moore (2010).

ideologias e filosofias vigentes na sociedade europeia. Nesse esteio, Moore (2010, p. 59) argumenta que “toda filosofia ‘universalista’ elaborada no Ocidente tem como base a história da Europa, a evolução socioeconômica de seus povos e as instituições culturais e políticas que eles criaram”, de forma que se manteve a postura eurocêntrica hegemônica difundida pelo mundo ocidental colonizado.

A partir do século XVIII, o uso conceitual de ‘raça’ começou a ser desenvolvido sob a análise de pesquisadores europeus como Carolus Linnaeus (1707-1778) e Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), para determinar a classificação dos povos humanos biologicamente, considerando a moral e a inteligência que se atribuía a cada raça como parâmetro para sua hierarquização. No entanto, as próprias características raciais, morais e intelectuais desses estudiosos eram por eles entendidas como superiores nessa análise (SANTOS; PALOMARES; CARDOSO; QUINTÃO, 2010), assim como também o fizeram os naturalistas dos séculos XVIII-XIX para hierarquizar e imputar uma escala de valores entre as raças (MUNANGA, 2004).

Esses estudos foram embasados na suposta autoridade científica de seus autores, porém regados de seus valores sociais, e permearam a estrutura social ocidental do século XIX para afirmar a superioridade da raça ariana, o que condicionou um fenômeno psicocultural a que Moore (2010) chama de ‘supremacia branca’. Esse fenômeno adentrou o imaginário social do século XX de tal forma que ainda hoje ressoamos seus princípios institucionalmente ou individualmente. A pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005) afirma que ações fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto reproduzem essa lógica em termos institucionais. Já no trato das relações interpessoais, a autora assevera como a ideia de supremacia branca se reproduz, por exemplo, nas discussões a respeito de raça carregadas de “opiniões e

posturas racistas [que] têm como base a aparência física” (GOMES, 2005, p. 46).

A reprodução da ideologia da supremacia branca permeia o imaginário social brasileiro nas tensões surgidas nas relações entre brancos e negros, conforme expõe o Parecer CNE/CP nº 003/2004, emitido pelo Conselho Nacional de Educação. O documento traz a discussão social da situação da população negra no Brasil e apresenta diversas orientações para uma (re)educação das relações étnico-raciais em geral, uma vez que “determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 13).

Nessa lógica de raciocínio, Abbagnano (2007, p. 822) caracteriza o racismo como uma “doutrina segundo a qual todas as manifestações histórico-sociais do homem e os seus valores (ou desvalores) dependem da raça”. Conforme discorre o autor, foi o francês Gobineau (1816-1882) o fundador dessa doutrina em seu ‘Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas’ (1853-55), cuja pregação apontava ser a raça ariana, descendente dos nórdicos, destinada a dirigir todo o gênero humano. Essa suposta verdade, uma vez difundida na Europa, bem como nos países colonizados ao longo dos últimos séculos, apresenta hoje seu caráter não só comportamental, em ações de ódio e aversão discriminatórias, como também ideológico, na formulação e adoção de verdades acerca da suposta superioridade de uma raça sobre outras (GOMES, 2005).

No que tange ao povo negro escravizado, Ataíde e Morais (2003, p. 84) expõem a manutenção da estrutura colonial “pretendia relegar os afrodescendentes a uma condição de completa ausência de referências étnico-identitárias” (ATAÍDE; MORAIS, 2003, p. 84), o que reforça a análise de Póvoas (2010, p. 70) sobre a situação histórica de silenciamento de

conhecimentos e valores das minorias pela elite dominante e seus padrões:

A história oficial do país é contada do ponto de vista da elite dominante, isto é, do lugar ocupado pelas ideias preponderantes de um viés europeu. Por aí se fixaram determinantes para a educação, economia, política, língua, religião. O esquecimento das demais tonalidades que compõem o povo brasileiro se constitui uma marca profunda dos padrões ainda em voga, nas oficialidades.

Para fazer frente a esse silenciamento, a pesquisadora Elisa Larkin Nascimento (2003) entende que a ideia do fortalecimento da identidade negra e dos valores da negritude possa ser o caminho de humanização do que foi desumanizado nessas relações étnico-raciais negras ao longo dos processos coloniais e pós-coloniais de dominação europeia. Segundo a autora: “a mobilização das identidades como afirmação da resistência deve ser entendida como desdobramento do processo anticolonialista e avaliada como parte de um *continuum* histórico” (NASCIMENTO, 2003, p. 59).

Essa ‘resistência’ tem sido também capaz de identificar e reconhecer que a ‘supremacia branca’ e seu projeto homogeneizante, associados aos sentidos de formação humana concebidos na modernidade, continuam a se perpetuar nos processos educativos e nas instituições escolares contemporâneas

[em] teorias pedagógicas dissociadas dos valores referenciais sócio-ético-estéticos dos alunos que, por sua vez, são obrigados a reprimi-los ou sublimá-los, submetendo-se a um tipo de “cartilha pedagógica” ideologicamente individualista, consumista e etnocentrista (ATAÍDE; MORAIS, 2003, p. 84).

Nesse sentido, pensar em uma proposta pedagógica alternativa, de caráter multicultural e pluriétnico, que empreenda a (re)educação das relações étnico-raciais a que se refere o Parecer CNE/CP nº 003/2004, pode se configurar passo importante no combate ao racismo na sociedade.

2 O movimento negro no Brasil e suas demandas por educação

As manifestações sociais organizadas de negros e negras no Brasil estiveram voltadas contra a forma institucional de racismo – sem deixar a constante atuação pela conscientização individual – especialmente no que tange à educação, desde o início do século XX.

Gomes (2005, p. 52-53) assevera que a forma individual de racismo se manifesta em atos discriminatórios ou violentos e sua forma institucional encontra-se em ações

[...] fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto [...] sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. [...] Manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil.

Em face à constatação e ao combate das desigualdades sociais motivadas por questões raciais no mundo ocidental, o movimento negro, entendido como “movimentos sociais organizados formalmente, patenteados ao longo do século XX, sob essa denominação” (LOPES, 2004 apud AYODELE, 2012, p. 118), desenvolveu-se mais fortemente no Brasil na década de 1970 em torno do objetivo de combate ao racismo e por meio da denúncia contra o mito da democracia racial, sendo uma articulação política de diversas ações antirracistas, de afirmação e

preservação da cultura negra, e que perdura até os dias atuais no País. A trajetória do Movimento Negro no Brasil em suas demandas debatidas politicamente, bem como por meio das pesquisas acadêmicas e governamentais que as constataram, passaram a exigir do Estado

[...] medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população (BRASIL, 2004).

Antes desse período, significativas organizações de negras e negros destacaram-se em sua luta antirracista, como a Revolta da Chibata (em 1910, no Rio de Janeiro), a Imprensa Negra (década de 1920, em São Paulo) e a Frente Negra Brasileira (em 1931, em São Paulo). Mais adiante, entre as décadas de 40 e 60, surgiu o Teatro Experimental do Negro/TEN (em 1944, no Rio de Janeiro), fundado por Abdias do Nascimento, cuja proposta estava em engajar atores e dramaturgos negros na luta contra o racismo por meio de processos educativos e de conscientização da realidade racial do Brasil, em atividades de alfabetização e dramaturgia (SANTOS, 2014). No que tange às décadas de 70 e 80, o pesquisador Ivan Costa Lima (2008) identifica que, em uma explosão de movimentos sociais que se opuseram à ditadura militar, criaram-se diversas organizações em torno da ação cultural e política da população negra, como na cidade de Salvador – BA: o Núcleo Cultural Afro-brasileiro (NCAB)⁸, em 1974; a Sociedade Male Cultura e Arte Negra (1975); e os Blocos Afros, como Ilê Aiyê (1974), entre outros. Ainda segundo o autor, outras organizações apareceram pelo país, destacando-se o Movimento Negro

Unificado (MNU), fundado em São Paulo (1978), cuja postura político-crítica estava em denunciar a manipulação da cultura afro-brasileira pelo poder vigente.

Todas essas organizações negras buscaram ações de cunho antirracista – seja no âmbito religioso, cultural, artístico, político ou acadêmico – também para suprir as demandas educativas da população negra brasileira (SANTOS, 2005), pois a educação como fator principal de acesso a oportunidades dadas aos brancos foi desde os primórdios do MN considerada como a possibilidade de integração de negros e negras à vida nacional e à superação da miséria (PINTO, 1993). Em vários aspectos, as demandas do MN aproximam-se das reflexões produzidas pelos estudos sobre as relações raciais no campo da educação no Brasil, em razão desse movimento

[...] entender que devido ao trato cultura-político-social dispensado ao povo africano e afrodescendente negro ao longo da história brasileira, a luta por educação de qualidade para a população negra tem o sentido de a) restituir o capital cultural extirpado pela colonização e fragmentado pelo racismo; e b) constituir-se em mecanismo de reparação sócio-histórico-cultural, assegurando a esta população igualdade de condições e de bem-estar (AYODELE, 2012, p. 120).

Dentre suas ações desenvolvidas capazes de refletir contemporaneamente ideais antirracistas para uma formação humana multicultural e pluriétnica, interessa-nos a proposta da Pedagogia Interétnica do NCAB, de Salvador (BA), não só devido ao seu alcance na contemplação das concepções dos movimentos negros em geral sobre o combate ao racismo, mas também em razão

⁸ A expressão “Núcleo Cultural Afro-brasileiro” ou sua sigla “NCAB” serão utilizadas

indiscriminadamente ao longo do texto com o mesmo significado.

de sua proximidade com a teoria do multiculturalismo.

3 Multiculturalismo, a pedagogia interétnica e sua oposição à concepção eurocêntrica do conhecimento

Com o surgimento de reivindicações de grupos sociais desde o início do século XX, repercutiam na sociedade ocidental os ideais de harmonia entre povos e culturas em uma perspectiva “orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 51), caracterizando o que veio a ser conhecido como multiculturalismo. Albuquerque e Brandim (2008, p. 52) afirmam que tal concepção surgiu

[...] em meados do século XX nos Estados Unidos e [...] se difunde no mundo ocidental como forma de enfrentamento dos conflitos gerados em função das questões econômicas, políticas, e, mormente, étnico-culturais, na tentativa de combater discriminações e preconceitos, haja vista as dificuldades de indivíduos e grupos de acolher e conviver com a pluralidade e as diferenças culturais.

Os pesquisadores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2001) reconhecem a ação do movimento negro na origem do multiculturalismo desenvolvido no Brasil e entendem que devem dimensionar a importância deste para a construção da democracia e da identidade nacional, pelos diferentes caminhos que percorreu, especialmente na área educacional. Para esses autores,

[...] buscar compreender o multiculturalismo e suas repercussões na educação implica destrinchar referências ideológicas, elucidar encaminhamentos teóricos,

descobrir práticas culturais, ressignificar práticas pedagógicas, posicionar-se politicamente e situar-se socialmente” (GONÇALVES; SILVA, 2001, p. 71).

No esteio dessa compreensão teórica, a Pedagogia Interétnica surgiu em 1978 como proposta desenvolvida no Núcleo Cultural Afro-brasileiro (NCAB), movimento negro local da cidade de Salvador (BA). O NCAB buscou reunir intelectuais em diálogo com suas experiências e vivências de discriminação racial, tomando por base o estudo e a pesquisa de processos educativos familiares, escolares, sociais e midiáticos, a fim de traçar ações educativas de combate ao etnocentrismo e ao racismo transmitidos nesses processos (CRUZ, 1987). A postura do NCAB traduzia sua perspectiva de ação mais política sobre a situação do negro em Salvador (LIMA, 2004), o que confirma o fato de que

[...] já surgiam na Bahia intelectuais do mundo negro, insurgindo-se contra a ideologia do mito da democracia racial, questionando a posição dos negros e buscando estabelecer uma legitimidade científica para a sua organização específica na sociedade (BACELAR, 2003, p. 236).

Com base nas entrevistas feitas com participantes e fundadores do NCAB, a pesquisa de Lima (2004, p. 81) analisa que esses integrantes

[...] compreendiam que, a partir da percepção da existência do racismo, a partir da vivência deste conflito e pelas leituras e referências acadêmicas, era fundamental o reconhecimento científico na sua atuação, posteriormente, numa intervenção no espaço educacional a partir da construção de uma proposta pedagógica, e contribuir na

estruturação de um grande debate que culminou anos mais tarde, na contribuição em organizar o MNU.

Diante dessa necessidade de intervenção pedagógica nas práticas educativas vigentes, o pesquisador descreve que a proposta da PI passou a ser construída ao longo de seminários, cursos e encontros promovidos pelo NCAB até a sistematização realizada por seu idealizador, Manoel de Almeida Cruz (1950-2004), um dos fundadores do Núcleo. De que forma, então, organizou-se a estrutura teórica dessa pedagogia para uma formação humana contrária ao eurocentrismo e ao racismo?

A concepção de educação da PI dialoga fortemente com o ‘multiculturalismo crítico e de resistência’, o qual

[...] compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, neste sentido, [...] enfatiza a tarefa de transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 2000, p. 123).

Essa vertente do multiculturalismo parece fundamentar o caráter de luta social antirracista assumido pelo MN em suas várias ações no campo educativo, como o que objetiva a PI no que tange a “criar uma nova escola, que prestigie os valores culturais dos grupos étnicos dominados” (CRUZ, 1987, p. 74). É nessa contramão da hegemonia europeia que a PI aproxima sua fundamentação à perspectiva dos movimentos multiculturais, uma vez que

[...] apesar das imensas diferenças que podem existir entre, por exemplo, Brasil, Canadá, Índia, Estados Unidos e África do Sul, há de se reconhecer que todos eles estiveram ligados a um poderoso centro de dominação: a Europa ocidental. Isso talvez explique por

que os movimentos multiculturais nesses e em outros países igualmente colonizados representam uma reação ao monoculturalismo ou etnocentrismo que, com mais ou menos firmeza, domina há pelo menos três séculos consecutivos (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 113).

Consideramos que o NCAB manteve as premissas multiculturais críticas em suas questões centrais, uma vez que suas pesquisas sobre racismo realizadas no âmbito das Ciências Sociais serviram de base para a proposição de um sistema de educação interétnica “a fim de reafirmar a existência de um pensamento próprio acerca das relações raciais, em Salvador, e que se diferenciasse do pensamento hegemônico presente na academia” (LIMA, 2004, p. 91). Por outro lado, a Pedagogia Interétnica tende a ir além das questões raciais, incorporando o conceito de etnia em suas propostas, especialmente em relação à educação para o indígena como reconhecimento da dimensão pluriétnica e pluricultural brasileira, de tal forma que tal incorporação “pode ter possibilitado a utilização da etnia como uma categoria mais ampla para o debate dos conflitos étnico-raciais na sociedade brasileira” (LIMA, 2004 p. 142).

Importante ressaltar que etnia por vezes aparece nos estudos acadêmicos em oposição à raça, devido à complexidade de sua definição (LIMA, 2004). Buscamos, assim, alguns autores que, à luz da produção do conhecimento na área de Humanidades, apresentam um conceito mais próximo daquele adotado pela PI em suas concepções.

Munanga (2004, p. 28-29), por exemplo, esclarece a diferenciação entre raça e etnia:

O conteúdo da raça é morfológico e o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto

populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela”, pode conter em seu seio diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

Em consonância a essa definição, Gomes (2005, p. 50) apresenta a etnia como “termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade”, de forma que as diferenças se tornam construções sociais, culturais e políticas. Essa visão parece ser a adotada pelo NCAB na construção da Pedagogia Interétnica, no que tange à valorização dos aspectos étnico-culturais humanos em suas concepções educativas. Segundo essas concepções, a educação do índio, por exemplo, precisaria rejeitar a visão eurocêntrica para dialogar e atuar como um complemento da educação própria da sociedade indígena, pois a PI “entende que paralelamente à educação do índio deve haver, também, a educação do não-índio, devido à existência do preconceito anti-índio e do etnocentrismo no interior da sociedade envolvente” (CRUZ, 1987, p. 75).

Cruz (1987, p. 74) também argumenta que essa pedagogia se baseia em cinco pontos como seu sustentáculo: aspecto histórico, culturológico, antropológico, sociológico e psicológico. Ainda segundo o autor, esses princípios formativos caracterizam-se, respectivamente: pela discussão histórico-crítica sobre o desenvolvimento dos grupos étnicos dominados; pela análise dos sistemas simbólicos impostos pelo grupo étnico dominante; pela desmistificação das teorias de superioridade racial; pela análise dos fatores socioculturais de marginalidade;

e pela consideração dos complexos de superioridade e/ou inferioridade dos grupos étnicos em conflito. As bases teórico-metodológicas da proposta pedagógica associariam esses pontos à “concepção da necessidade de construção de um currículo baseado nos valores e na cultura dos grupos étnicos dominados, assentado na questão da educação do negro e na questão da educação do índio”. (LIMA, 2004, p. 97).

Apesar de não ter sido adotada pelo governo municipal de Salvador ou o estadual da Bahia nos sistemas de ensino, a Pedagogia Interétnica teve sua difusão em cursos de formação docente promovidos pelo NCAB no início dos anos 90, o que proporcionou duas experiências de sua implementação, uma na Escola Criativa Olodum (1993-1997) e outra Escola Municipal Alexandrina Nunes Pita (1994). Essas experiências foram capazes de demonstrar a consistência de seus pressupostos teóricos (LIMA, 2004), pois os mesmos ideais antirracistas e contrários ao etnocentrismo e ao monoculturalismo presentes na PI também alicerçavam práticas educativas bem-sucedidas organizadas por terreiros de Candomblé e grupos culturais atuantes em Salvador em “propostas pedagógicas alternativas baseadas nos processos civilizatórios afro-aborígenes⁹” (ATAÍDE; MORAIS, 2003, p. 85).

Considerações possíveis ao presente estudo

Os debates, reivindicações e ações sobre demandas socioeconômicas, políticas e educativas realizadas pelo Movimento Negro no Brasil estiveram muito mais ligadas às suas iniciativas locais independentes e suas pressões sociais do que à elaboração e execução por parte dos governos municipal, estadual ou federal de políticas públicas que as atendessem sem tais iniciativas e pressões. A Pedagogia Interétnica, proposta pelo NCAB, em

⁹ Os autores se referem ao modo orgânico de sociedades africanas e indígenas, que se

encontram e se reconfiguram em terras brasileiras.

Salvador (BA), é uma dessas ações, cujos princípios teóricos dialogam com as premissas do multiculturalismo crítico e de resistência, no que tange à formação capaz de questionar a visão homogênea de sociedade e intervir e modificar a dinâmica social.

A PI propõe a retomada no currículo escolar de valores étnico-estéticos silenciados dos povos marginalizados ao longo do processo colonialista global de homogeneização (ATAÍDE; MORAIS, 2003) e, em consonância com o que diz Cruz (1987), está preocupada e ocupada com a essência do ente humano, com sua libertação total que não só interpreta, mas que seja capaz de modificar radicalmente a sociedade. Como uma construção interventiva educacional surgida dentro do Movimento Negro, a PI confirma seu caráter crítico, antirracista e não eurocêntrico, em concordância com as análises de Lima (2004; 2008), pois se constituiu como uma teoria pedagógica multicultural alternativa ao projeto hegemônico no Brasil de um ensino que não parece preocupado com a promoção e a valorização das diferenças étnico-culturais ou étnico-raciais de sua população, mas que reafirma constante e principalmente os valores eurocêntricos na construção do conhecimento humano.

Por outro lado, a aplicação local dos pressupostos da PI no sistema educacional público da cidade de Salvador (BA), de acordo com Cruz (1987) e Lima (2004; 2008), parece ter alcançado expressividade em apenas duas escolas, atestando a dificuldade, por meio de iniciativas governamentais, de se realizar a implementação de experiências pedagógicas antirracistas e não eurocêntricas nas escolas brasileiras, o que também é apontado por Ataíde e Moraes (2003) em sua pesquisa sobre a mesma dificuldade enfrentada em experiências pedagógicas similares em outras partes do Brasil.

Com base na revisão bibliográfica realizada, entendemos que as barreiras

encontradas para a implementação da PI no sistema educacional não se deveram à fragilidade dos pressupostos dessa proposta pedagógica, mas a fatores como a mentalidade social pautada no mito da democracia racial e na inexistência de conflitos raciais no Brasil, bem como nos modelos pedagógicos eurocêntricos que conduzem a educação do País. Soma-se a isso a falta de mobilização governamental no investimento em pesquisa sobre os pressupostos educacionais da PI, talvez porque tal pedagogia foi concebida em um período marcado por repressão política e limitação de pesquisas sobre a questão racial no campo acadêmico (SANTOS, 2005). Embora suas discussões e aplicações tenham adentrado alguns poucos espaços educacionais anos mais tarde, a PI ainda não possui amplo respaldo em pesquisa educativa que lhe permita maior divulgação e reconhecimento social, acadêmico e governamental para fazer frente ao modelo hegemônico adotado no sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALBUQUERQUE, Maria José Albuquerque da Silva; BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação**: em defesa da diversidade cultural. Revista Diversa. Belo Horizonte: UFMG, ano I – n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF>. Acesso em: 28 abr. 2020.

ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de; MORAIS, Edmilson de Sena. A (re)construção da identidade étnica afrodescendente a partir de uma proposta alternativa de educação pluricultural. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador: UNEB, v. 12, n. 19, p. 81-98, jan./jun. 2003.

Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/revista-da-faeeba/20>. Acesso em 28 abr. 2020.

AYODELE, Cristina. Trajetória da educação do negro no Brasil: movimento negro e políticas públicas. In: MORAES, Cristina de Cássia Pereira; LISBOA, Andreia Silva; OLIVEIRA, Luciana de Fatima (Orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais**. Goiânia: FUNAPE, UFG/Ciar, 2. ed., 2012, p. 113-141.

BACELAR, Jeferson Afonso. **Mario Gusmão**: um príncipe negro na terra dos dragões da maldade. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais), 2003. 414f. – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – UFBA, Salvador, 2003.

BATISTA, Gustavo Araújo. John Locke: sua biografia, sua personalidade, sua época, sua filosofia e pedagogia e sua proposta curricular. **Cadernos da FUCAMP**. Monte Carmelo: FUCAMP, v. 3, n. 3, p. 1-25, 2004. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/53>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencine. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro:

ANPEd, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. Trad. de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CRUZ, Manoel de Almeida. Pedagogia interétnica. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 74-76 nov. 1987. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1277/1278>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

GARCIA, Alysson Fernandes. Introdução conceitual para a educação das relações étnico-raciais. In: MORAES, Cristina de Cássia Pereira; LISBOA, Andreia Silva; OLIVEIRA, Luciana de Fatima (Orgs.). **Educação para as relações étnico-raciais**. Goiânia: FUNAPE, UFG/Ciar, 2. ed., 2012, p. 143-167.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. 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. 39-62.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O Jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 29, n.º. 1, p. 109-123, jan./jun., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a09v29n1.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

HUBERT, Rene. **História da pedagogia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

LIMA, Ivan Costa. **Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil**: Pedagogia Interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. Dissertação (Mestrado em Educação), 2004. 170f. - Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86988>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

_____. Trajetória, história e identidade negra: elementos de constituição da pedagogia interétnica em Salvador. **Revista Teias**. Rio de Janeiro: UERJ, ano 9, n. 17, p. 3-15, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/245/243>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Trad. De Rafael Laselata. Madrid: Akal, 1986.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MATTOS, Hebe Maria. **Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2004.

MOORE, Carlos. **O marxismo e a questão racial**: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão. Trad. de Bruno Gini Madeira. Belo Horizonte: Nandyala; Uberlândia: Cenafro, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004, p. 15-34.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo**: luta e identidade. 1993. Tese (Doutorado em antropologia Política) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP, São Paulo, 1993.

PÓVOAS, Ruy do Carmo. **A memória do feminino no Candomblé**: tecelagem e padronização do tecido social do povo de terreiro. Ilhéus: Editus, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **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.

_____. **Educação**: um pensamento negro contemporâneo. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, Diego Junior da Silva;
PALOMARES, Nathália Barbosa;
NORMANDO, David; QUINTÃO, Cátia
Cardoso Abdo. Raça versus etnia:
diferenciar para melhor aplicar. **Dental
Press de Ortodontia e Ortopedia Facial**.
Maringá: Dental Press Editora, vol.15, n. 3,
2010, p. 121-124. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2020.