



COSMOVISÃO AFRICANA COMO CAMINHO PARA A SUPERAÇÃO DO RACISMO E DO CAPACITISMO NAS ESCOLAS¹

Prof. Dr. Juarez Tadeu de Paula Xavier²

Débora Martins Lopes³

Fernanda de França Gatto⁴

Isabela Holl Cirimbelli Grossi Parreira⁵

Paola Leutwiler Oliveira Moraes⁶

RESUMO

O presente trabalho aborda a problemática das concepções hegemônicas de estética, cultura e beleza e seus desdobramentos na sociedade brasileira. A partir da revisão bibliográfica de teóricos que estudam o racismo, o capacitismo, a educação para as relações étnico-raciais, inclusiva e para a diversidade, foi proposta a ideia de que para a superação desse cenário segregador é preciso resgatar a cosmovisão africana, principalmente iorubá, e a aplicar as Leis 10.639/2003 e 13.146/2015 nas escolas, com o fito de construir uma sociedade que inclua sujeitos acêntricos e que promova, assim, a equidade, a inclusão e o respeito à pluralidade sociocultural existente.

Palavras-chave: Racismo Religioso, Capacitismo, Educação Inclusiva, Cosmovisão Africana.

INTRODUÇÃO

A sociedade não vê todos os corpos como iguais, o autor Mbembe (2021) ressalta que, atualmente, todos estão expostos a estigmas e perigos, mas há as populações mais vulneráveis e que estão em maior risco. Este estudo pretende abordar a concepção de corpo, dentro do conceito foucaultiano (1975), no qual o corpo não é um sinônimo de pessoa, mas é algo controlado e utilizado para manutenção do poder capitalista hegemônico. O poder não somente controla e utiliza a energia dos corpos, ele também os protege, fornece conhecimentos, segurança e prazeres, (FOUCAULT, 1975), entretanto não são todos que usufruem desses aspectos positivos, uma vez que a hegemonia segrega, exclui e constrói

¹ O presente artigo é fruto de pesquisas das discentes que assinam este estudo, todas são orientadas pelo prof. dr Juarez Tadeu Xavier de Paula e são mestradas no Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da Unesp (PPGMIT)

² Professor orientador: Docente, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, juarez.xavier@unesp.br;

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, debora.mlps@gmail.com;

⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, fernanda.gatto@unesp.br;

⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, isabelaholl@gmail.com;

⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP paleutwiler@gmail.com.





aparatos simbólicos e imaginários que dão bases ao racismo (MBEMBE, 2018) ao capacitismo e a demais estigmas. Além disso, este estudo busca trazer uma visão antagônica, humanizadora e inclusiva através da inserção da cosmovisão africana sobre a diversidade de corpos e a forma como esses são interpretados por essa ótica. Como ressalta West (2002), o encontro afroamericano com o mundo moderno se deu a partir de segregações doutrinárias que embutiram a cultura eurocêntrica como norma social, de forma a construir um estado supremacista. O autor alerta sobre a desigualdade que alcança diversos patamares.

Para além da questão racial, entre os desdobramentos das concepções hegemônicas de estética, cultura e manutenção do sistema hegemônico por meio da produção destaca-se o capacitismo. O sistema atual de poder se caracteriza como uma “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano” (CAMPBELL, 2001, p. 44). Nessa lógica, corpos com deficiência são lidos como menos aptos, incapazes ou descartáveis, pois não atingem as premissas estéticas e mentais que humanizam indivíduos. Presente na estrutura da sociedade, o discurso capacitista promoveu e ainda promove práticas eugenistas e segregadoras por parte do Estado, das instituições e da sociedade civil, que culminaram na marginalização das pessoas com deficiência (PCDs).

Uma das materializações mais brutais desse discurso ocorreu durante o regime nazista⁷, quando foi promulgada a lei de prevenção contra a “prole geneticamente doente” (Das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses, doravante GezVeN), que ocasionou a esterilização e morte de centenas de PCDs (DIAS, 2013). No Brasil, pode-se citar a fundação da Liga Brasileira de Higiene Mental em 1923, que propôs a criação de uma nação próspera, moderna e mais saudável por meio da normatização da população através da prevenção eugênica (LOBO, 2015). Outro exemplo foi a existência do Hospital Psiquiátrico Colônia de Barbacena, que entre as décadas de 1960 e 1980 torturou e ocasionou o genocídio de mais de 60 mil pessoas tidas como “desajustadas” ou “anormais”; entre essas estavam PCDs, negros, pessoas que viviam em situação de rua e LGBTQIA+ (ARBEX, 2019).

Além disso, dados apontam os resultados dos processos de marginalização e segregação que a “grande narrativa do capacitismo” (DIAS, 2013) viabilizou: cerca de 70% das PCDs estão no patamar de pobreza (SERIN, 2010), apenas 0,9% possuem carteira

⁷ O Estado nazista é visto como aquele que abriu caminho para uma tremenda consolidação do direito de matar, que culminou no projeto da “solução final”. Ao fazê-lo, tornou-se o arquétipo de uma formação de poder que combinava as características de Estado racista, Estado assassino e Estado suicidário” (MBEMBE, 2018, p.19).



assinada (IBGE, 2010), 61,13% não possuem nenhum tipo de instrução ou apresentam apenas o ensino fundamental completo (IBGE, 2010), grande parte dos moradores de rua possuem algum tipo de deficiência (DIAS, 2013) e as maiores vítimas de violência sexual são mulheres com deficiência, que apresentam de 4 a 10 vezes mais chances de serem abusadas (IPEA, 2018).

Nesse contexto, para Foucault (1987), há instituições na modernidade que são responsáveis por disciplinar os corpos, como as escolas. O ambiente escolar é o primeiro contato do indivíduo com os valores disciplinares, onde ele é treinado para a vida adulta. “Um corpo bem disciplinado é a base do gesto eficiente” (FOUCAULT, 1987, p.120). A repetição, a disciplina, o pensamento acrítico e o apagamento de culturas contra hegemônicas, que se relacionam com uma sociedade fabril, são características que ainda estão inseridas na escola atual. As estruturas internas básicas de ensino escolar se perpetuam desde a Revolução Industrial e foram determinadas para formar sujeitos de maneira padronizada e homogênea, sendo o mesmo processo de ensino e aprendizagem para educandos diferentes (CAMARGO; SILVA, 2015). Ou seja, essa arquitetura escolar é utilizada para retroalimentar os interesses do Estado patriarcal, capitalista e supremacista branco (HOOKS, 1992), e, por isso, secreta e retroalimenta sistemas de poder, como o racismo e o capacitismo.

Todo corpo que extrapola a regra do homem universal está sujeito a estigmas e exclusões. A autora Butler, disserta sobre os corpos que não são inteligíveis para o sistema, os que se encaixam no normativo e os que não são vistos como normais. Ela foca seu estudo para análise de como a sociedade interpreta e age perante corpos de pessoas LGBTQIA+, entretanto há mais corpos que não são vistos como normativos, ou seja, não pertencem a norma, como as pessoas com deficiência. Ao questionar o conceito de “normativo”, Butler afirma que se a repetição é algo necessário para a fundamentação de qualquer norma, então há uma possibilidade de subversão e desestabilização do normativo. Para ela, ampliar a tolerância social a corpos não inteligíveis não é o ideal, mas sim repensar a categoria do que é “comum”, a existência humana é diversa e não cabe dentro das normas sociais estabelecidas (BUTLER, 2016).

A exclusão também ocorre no âmbito cultural, excedendo a pauta dos corpos excluídos. Observa-se, no país, que o fenômeno do racismo religioso está presente também no locus das escolas, conforme o estudo de Patrício Carneiro Araújo (*apud* NOGUEIRA, 2020, pp. 76-77), que mapeou a quantidade de professores e de alunos praticantes das tradições



afrobrasileiras em cinco escolas estaduais situadas em São Paulo-SP. Dentre os 374 informantes da pesquisa, notou-se a ausência quase total de sujeitos pertencentes às Comunidades Tradicionais de Terreiro (CTTro). Os dados foram recentemente ilustrados pelo caso de racismo religioso do qual a estudante e filha de santo Júlia Almeida Lima⁸, de 13 anos, foi vítima, ao ser impedida de frequentar o seu colégio, em Salvador-BA, por trajar vestimentas do Candomblé. O constrangimento e a perseguição aos praticantes das tradições afrobrasileiras, desde a tenra idade, explicita o motivo de eles se manterem no anonimato.⁹

Assim como o racismo religioso, o capacitismo também se faz presente em diversas situações escolares. Sousa (2019), em seu estudo de caso intitulado “*capacitismo e currículo oculto escolar: construindo relações*”, relatou situações em que educadores apresentaram grandes dificuldades de convivência e para a inserção de educandos com deficiência nas atividades propostas em sala de aula, devido à ausência de discussões relacionadas à educação inclusiva no processo de formação inicial. Além disso, observou-se que esse comportamento discriminatório foi replicado na relação dos educandos sem deficiência com os que possuem deficiência. Tal lógica foi reproduzida pelo atual ministro da educação, Milton Ribeiro, que em uma entrevista afirmou que as crianças com deficiência atrapalham o ensino dos demais estudantes e, em alguns casos, seria “impossível a convivência”¹⁰.

Tais narrativas interiorizam e sustentam comportamentos, atitudes preconceituosas e discriminatórias contra a população negra e com deficiência. Assim, esses grupos acêntricos passam a ter o processo de ensino e aprendizagem obstruído por barreiras visíveis e invisíveis, implicando diversos obstáculos para a aquisição da autonomia e a construção de uma identidade social positiva (CAVALLERO, 2012). Contudo, é preciso esperar (FREIRE, 1992) e trazer à tona os mecanismos disruptivos da lógica perversa em que a sociedade está imersa. Dentre esses, na perspectiva da práxis educacional libertadora, destacam-se epistemologias capazes de promover a inclusão e a diversidade. Para tal, constitui-se a prerrogativa da descolonização do pensamento, da cosmovisão e dos corpos.

⁸ UOL. *Escola barra aluna por roupa do candomblé e mãe de santo chama a polícia*. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2021/07/23/ialorixa-denuncia-escola-de-salvador-por-barra-r-aluna-com-roupa-religiosa.htm>. Acesso em: 25 set. 2021.

⁹ “Certamente, a vergonha, a estigmatização, o racismo e o apagamento de pessoas de terreiro apontam para a estratégia de se esconder atrás da indicação de pertencimento religioso ligado às expressões religiosas hegemônicas brancas, a outras religiosidades ou até à ausência de religião. É preferível até se identificar como não religioso a pertencer a uma religião de origem preta.” (NOGUEIRA, 2020, p. 78)

¹⁰ Ribeiro sobre crianças deficientes nas escolas: “Não queremos inclusivismo”. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/08/24/milton-ribeiro-ministro-da-educacao-fala-criancas-deficiencia.htm>. Acesso em: 29 set. 2021.



Faz-se necessário situar o país dentro do locus de sabedoria africana e de sua ancestralidade, juntamente com o continente de origem¹¹ e demais países da diáspora negra. Conforme o pensamento de Luiz Rufino, em sua obra *Pedagogia das Encruzilhadas* (2019):

A presença negro-africana nas bandas ocidentais do Atlântico, nas Américas, é marca do devir-negro no mundo, mas é também uma marca inventiva da reconstrução da vida enquanto possibilidade produzida nas frestas, em meio à escassez, e na transgressão de um mundo desencantado. A ancestralidade como sabedoria pluriversal ressemantizada por essas populações em diáspora emerge como um dos principais elementos que substanciam a invenção e a defesa da vida. (RUFINO, 2019, p. 15)

Sendo assim, o presente ensaio teórico busca revisar as discussões teóricas que ampliam a compreensão da educação inclusiva e para a diversidade, sob a ótica da cosmologia africana, com o objetivo de apontar estratégias transgressoras da realidade perversa vivência por pessoas com deficiência, negras e praticantes de religiões de matriz africana.

METODOLOGIA

O presente artigo reflete quatro pesquisas de mestrado em curso no Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) - Campus Bauru, que estão integradas ao Núcleo de Estudos e Observações em Economia Criativa (NeoCriativa), sob o prisma da cosmovisão africana e das relações interseccionais de raça, gênero e classe. A partir da revisão bibliográfica de teóricos que estudam o racismo, o capacitismo, a educação para as relações étnico-raciais e a educação inclusiva, foram analisados orikis, versos sagrados proferidos na cultura iorubá, assim como notícias sobre a temática abordada que foram repercutidas em veículos corporativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Evidencia-se a construção do sujeito com base na cultura iorubá¹², de forte influência na formação das tradições afrobrasileiras, de modo a trazer novas possibilidades de compreensão das diferenças humanas. Entende-se, a partir dessa cosmovisão, que o indivíduo

¹¹ “Afrocentricidade é uma estrutura de referência na qual os fenômenos são vistos da perspectiva da pessoa africana.[...] Na educação isto significa que os professores oferecem aos alunos a oportunidade de estudar o mundo e seus povos, conceitos e história do ponto de vista da visão de mundo africana.” (ASANTE, 2019, p. 137)

¹² Um dos principais grupos étnicos da Nigéria. Para saber mais: *Cultura Iorubá*. Disponível em: <https://www.infoescola.com/africa/cultura-ioruba/>. Acesso em: 28 set. 2021.



é formado de múltiplos princípios vitais: arà é o corpo físico; òjiji é a essência espiritual visível; okàn, o coração, fonte de inteligência e de intuição; e èmí, o sopro de vida ou, de maneira genérica, a alma.¹³ Este, por sua vez, refere-se também ao movimento de respiração, princípio através do qual as palavras recebem e emanam poder ao serem proferidas, base de toda a transmissão oral do conhecimento. A partir do sopro de vida, que parte do sagrado para o ser humano, movimentam-se as heranças culturais e os saberes comunitários.

A tradição oral é a grande escala da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 169)¹⁴

Dentre os versos sagrados proferidos na cultura iorubá, estão as evocações aos Orixás¹⁵ chamadas de orikis, palavra construída a partir de orí, que significa a cabeça¹⁶, e kî, saudar. Os orikis carregam características e atributos dos Orixás, transmitindo seus valores de maneira didática e memorável. A partir dos registros presentes na obra *Exu e a ordem do universo*, de Síkírù Sàlàmi e Ronilda Iyakemi Ribeiro (2011), nota-se que alguns orikis de Oxalá são de particular importância para a compreensão das diferenças entre os seres humanos.

Oxalá é conhecido como a divindade responsável por criar a terra e povoá-la, moldando os seres humanos do barro.¹⁷ Conforme documentado na obra *Orixás* de Pierre Verger, é considerado a maior divindade do panteão na Bahia, onde foi sincretizado com o

¹³ SÀLÁMI; RIBEIRO, 2011, p. 34

¹⁴ Utiliza-se dos conceitos de tradição oral de Hampaté Bâ para discutir a oralidade de forma geral dentre as tradições africanas.

¹⁵ “Os orixás, divindades, ganham a forma visível nos fenômenos da natureza. São genitores divinos que definem a pertença do ser humano à ordem cósmica. Assim sendo, representam valores e forças de caráter universal e regulam as relações com o sistema como totalidade.” (SÀLÁMI; RIBEIRO, 2011, p. 54)

¹⁶ A cabeça pode ser compreendida como a cabeça física do corpo e/ou como a divindade pessoal que habita em cada um, que carrega o destino do sujeito, suas dificuldades e oportunidades. (SÀLÁMI; RIBEIRO, 2011)

¹⁷ SÀLÁMI; RIBEIRO, 2011, p. 58



Senhor do Bonfim¹⁸. Provém da fé em Oxalá o hábito de os sujeitos das CTTro de vestirem branco¹⁹ às sextas-feiras, dia consagrado a ele.

De maneira mais ampla, está o oriki “Obàtálá adáni bó tí ri”, que diz que Obatalá criou o indivíduo da maneira que ele é. Considera-se que todos os seres apresentam características que os tornam únicos e que todas as diferenças devem ser respeitadas para um bom convívio em sociedade. Essa aceitação é fundamental, na medida em que todos os sujeitos estão interligados por uma grande teia. Porém, tratando-se da personalidade de cada um, isso não significa que não deve haver o autoconhecimento e mudanças no próprio comportamento e atitudes.²⁰

Outro oriki iorubá diz “Òrìsà tó dá abuké, ló se okun sí aro ní idi”, cujo significado é que foi Orixá quem criou a pessoa com cifose²¹ e a pessoa com deficiência física.²² Dessa forma, podemos transmitir a compreensão de que a deficiência física também faz parte da criação de Oxalá, constituindo parte da diversidade humana. Portanto, deve ser respeitada como toda característica física.

Por fim, há um ditado que diz “Ki 'se ejo eleyin gan-n-gan; Orisa l'o se e ti ko fi awo bo o”, que demonstra que pessoas com dentição protuberantes não devem acanhar-se, pois foi Orixá quem os fez sem cobertura suficiente para seus dentes.²³ Este dito popular reforça a necessidade de aceitação própria. Nas palavras de Síkírù Sàlámì e Ronilda Iyakemi Ribeiro: “ditos populares como estes têm a finalidade de favorecer nas pessoas a autoaceitação e autoconfiança, propiciando, ainda, a elevação da autoestima.”²⁴

A cosmovisão africana sobre a diversidade de corpos, expressa, por exemplo, por meio dos orikis, é materializada no estudo de elementos culturais de África, vilipendiado

¹⁸ Para conhecer mais, ouvir: *08- Eu fui a Bahia - (Ponto de Baiano) - Hugo De oxossi - con letra*. Disponível em: <https://youtu.be/QiLM3vUNVpU>. Acesso em: 28 set. 2021.

¹⁹ “Sua cor é o branco. É frequentemente representado pela figura de um ancião com trajes e ornamentos brancos e todos os objetos a ele associados são igualmente brancos, incluindo-se as roupas e os ornamentos de seus sacerdotes, sacerdotisas de devotos. As contas de seus colares são brancas ou de marfim.” (SÀLÁMI; RIBEIRO, 2011, p. 59)

²⁰ “O homem tem o poder de tomar em suas mãos as rédeas do curso da própria existência e participar de modo responsável de seu desenrolar, através da busca de ampliação da consciência, do acúmulo de conhecimentos e do desenvolvimento disciplinado da vontade, o que demanda, entre outras coisas, expor-se a experiências múltiplas e diversas.” (SÀLÁMI; RIBEIRO, 2011, p. 172)

²¹ “A cifose ou hiper cifose, como é conhecida cientificamente, é um desvio na coluna que faz com que as costas fiquem em posição de ‘corcunda’ e, em alguns casos, pode fazer com que a pessoa apresente o pescoço, ombros e cabeça muito inclinados para frente.” (PINHEIRO, Marcelle. *Cifose (hipercifose): o que é, sintomas, causas e tratamento*. Disponível em: <https://www.tuasaude.com/cifose/>. Acesso em: 02 out. 2021.)

²² Optou-se por adaptar a tradução original do oriki, a partir de termos inclusivos.

²³ Novamente, ocorreu uma adaptação da tradução original para manter o uso de palavras inclusivas.

²⁴ SÀLÁMI; RIBEIRO, 2011, p. 60



durante muitos anos pela educação brasileira. Entretanto, o estudo da cultura afrobrasileira se tornou obrigatório no cenário educacional nacional, no ano de 2003, quando foi sancionada pelo então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.639 (BRASIL,2003), que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, sejam privados ou públicos. A lei determina o estudo “da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”²⁵.

Gomes (2017) aponta que reivindicações históricas do Movimento Negro, demandas educacionais que datam dos anos de 1980, foram finalmente transformadas em políticas pelo Ministério da Educação (MEC) nos anos 2000. A autora aponta que: “É possível perceber que o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdades e diversidade, vem incorporando, aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas de suas ações e políticas, especialmente na educação”. (GOMES, 2017, p. 36)

Gomes aponta que a lei em questão foi regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/04 e pela resolução CNE/CP 01/04. Do texto do parecer, o qual teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004), consta que

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (GONÇALVES E SILVA, 2004, p. 5)

Ainda dentro da perspectiva da educação inclusiva e para as relações étnico-raciais, a cosmovisão africana sobre os corpos dialoga com os preceitos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006,

²⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 28/9/2021, às 18h.



da qual o Brasil é signatário (BRASIL, 2008)²⁶. Nesse sentido, é reconhecido “o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade” (BRASIL, 2008), conceito vinculado ao modelo social da deficiência, que se contrapõe à concepção capacitista de que corpos com deficiência são “anormais” e naturalmente destinados à segregação. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015)²⁷ reitera o modelo social, aponta os deveres e garante a inserção das PCDs em todos os setores da sociedade.

Contudo, apesar dos aparatos legais mencionados, observa-se um não cumprimento das Leis que abarcam sujeitos acêntricos. Um caso que ilustrou a situação com relação às PCDs ocorreu em uma escola particular localizada em Campo Grande, onde uma mãe foi impedida de matricular seu filho com deficiência na instituição, pois, segundo um funcionário, não havia vagas para “alunos laudados”²⁸.

Com relação à lei 10.639/2003, no ano de 2021 ela atingiu a maioria, ou seja, completou dezoito anos. Todavia, consoante Macaé Evaristo, ex-secretária de educação de Minas Gerais, o Brasil vive um período de retrocesso com relação à aplicação dessa legislação, haja vista o desmantelamento do setor educacional no país, manifesto, por exemplo, por meio da extinção da Secadi no dia 2/1/2019, no governo do presidente Jair Bolsonaro. ²⁹A ex-secretária e titular da Secadi entre 2013 e 2014 afirma ainda que, no hodierno, o Brasil vive uma série de cortes na educação e um total desrespeito às prioridades e metas estabelecidas no plano nacional de educação, o que não exclui o descaso com a proposta de implementação do ensino de história da África nos currículos das escolas. O professor Otair Fernandes, pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), aborda que há uma resistência por parte dos gestores das escolas desde a criação da lei, com relação à sua aplicação. Segundo

²⁶ BRASIL. Decreto nº 186, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 29 set 2021.

²⁷BRASIL. Lei brasileira de inclusão. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 set 2021.

²⁸ Escola particular é autuada por recusar matrícula de aluno com deficiência. Disponível em: <https://midiamax.uol.com.br/cotidiano/consumidor/2020/escola-particular-e-autuada-por-recusar-matricula-de-aluno-com-deficiencia>. Acesso em: 29 set 2021.

²⁹Lei de ensino da história africana faz dezoito anos sem sair do papel. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/lei-de-ensino-da-historia-africana-faz-18-anos-com-desafios-para-sair-do-papel.shtml?utm_source=whatsapp&utm_medium=social&utm_campaign=compwa&origin=folha. Acesso em 29/9/2021, às 19:06.



ele, para que essa aplicação ocorra, há uma dependência dos movimentos negros e de quem ocupa cargos públicos. O professor afirma que o Ministério Público tem feito um trabalho convergente com a implementação da lei, todavia são necessárias ainda ações do Poder Judiciário contra quem não cumpre a legislação.

Nessa perspectiva, caso as leis que abordam a diversidade étnico-racial e a inclusão de todos e de todas à sociedade brasileira não sejam aplicadas, haverá continuamente a segregação desses povos tanto das escolas quanto da sociedade como um todo, e esta será prejudicada ao cultivar em sua mentalidade histórias únicas discriminatórias, construídas a partir da valorização das narrativas daqueles que detêm o poder, e que revelam ignorância sobre os corpos e os povos e etnias que compõem o Brasil. Diante disso, Adichie aborda “O perigo de uma história única” e destaca o quão perigoso e pernicioso pode ser para um povo ter sua história narrada apenas sob o ponto de vista dos poderosos, vencedores e dominadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a educação brasileira tem reproduzido estereótipos e discriminações contra a população negra e as PCDs, o que revela a cristalização dos processos educacionais replicantes das estruturas patriarcais, racistas e capacitistas. Nesse âmbito, o atual governo brasileiro, via falas do Ministro da Educação, reforça a estigmatização dos sujeitos acêntricos e afasta o projeto de educação brasileiro da diversidade e da pluralidade.

Contudo, a educação para a diversidade é o caminho para se chegar a uma educação que seja, de fato, inclusiva. A aplicação das leis 13.146/2015 e da lei 10.639/2003, que abordam a inclusão de PCDs e que preconizam o estudo da história e da cultura africana e afrobrasileira nas escolas, é o caminho para a superação das desigualdades, da segregação e da violência contra os povos acêntricos. É preciso resgatar a cosmovisão africana, descolonizando o pensamento da escola e da sociedade brasileira, a fim de se promover uma sociedade igualitária.

Dessarte, uma educação que humaniza aqueles que são desumanizados, sobretudo sujeitos acêntricos, deve resgatar a ancestralidade afro-brasileira, a qual traz narrativas de aceitação e de respeito à diversidade, considerando o design universal da aprendizagem, a saber, o pensar universalizante nas diversas especificações e peculiaridades de cada ser humano, buscando, assim, por meio de recursos pedagógicos acessíveis a todos e todas, uma



educação que seja, simultaneamente, para todos e todas e para cada um e cada uma.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro**. 1ª ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 11ª ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CAMARGO, Ailton. L.; SILVA, Rodrigo A. **A cultura escolar na era digital: o impacto da aceleração tecnológica na relação professor-alunos, no currículo e na organização escolar**. In: TANZI NETO, Adolfo et al. **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**. 1. ed. São Paulo: Penso, 2015.

CAMPBELL, Fiona Kumari. **Inciting legal fictions: Disability date with ontology and the ableist body of the law**. Griffith Law Review, 10, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito E Discriminação Na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social**. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência–SEDPeD/Diversitas/USP Legal –São Paulo, junho/2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/145111795-Por-uma-genealogia-do-capacitismo-da-eugenia-estatal-a-narrativa-capacitista-social.html>. Acesso em: 29 set 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

GOMES, Nilma Lino (2017). **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes

PARECER HOMOLOGADO Nº: CNE/CP 003/2004. Colegiado CP. Aprovado em 10/3/2004. PROCESSO N.º: 23001.000215/2002-96. Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 19/5/2004. Resolução N° 1, de 17 de junho de 2004. CONSELHEIROS: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

HOOKS, Bell. **Black Looks: Race and Representation**. Massachusetts: South End Press, 1992.

Disponível em: <https://aboutabicycle.files.wordpress.com/2012/05/bell-hooks-black-looks-race-and-representation.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021



IBGE, Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. **População residente, por cor ou raça, segundo o sexo, a situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil – 2010**. In Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Censo Demográfico 2010. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf.

Acesso em: 29 set 2021.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Org.). **Atlas da violência 2018**. Rio de Janeiro: IPEA; FBSP, 2018. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em: 29 set 2021.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MBEMBE, Achille. **O Mundo de Joelhos**. Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3mWNaTYptB8> Acesso em: 04 de out de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SERIN, Secretaria de Relações Institucionais do Governo do Estado da Bahia. **Notícias: 1 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://www.serin.ba.gov.br>. Acesso em: 29 set 2021.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. **A Tradição Viva**. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). História Geral da África, I. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/345975/mod_forum/intro/hampate_ba_tradicao%20viva.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

VERGER, Pierre. **Orixás**. [S. l.: s. n., 20 --?]. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16634790-Orixas-pierre-fatumbi-verger.html>. Acesso em: 28 set. 2021.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância Religiosa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

ASANTE, Molefi K. A ideia afrocêntrica em educação. **Revista Sul-Americana De Filosofia E Educação (RESAFE)**, [S. l.], n. 31, p. 136–148, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28261>. Acesso em: 30 set. 2021.