

Educação em Direitos Humanos a partir do contexto da América Ladina: devemos queimar as estátuas dos filósofos do cânone?

Amanda Veloso Garcia

Instituto Federal do Rio de Janeiro Campus Pinheiral, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-4959-8256>
amanda.veloso.garcia@gmail.com

Débora Augusto Franco

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

 <http://orcid.org/0000-0002-8302-1549>
debora.franco@uerj.br

Introdução

Este estudo tem por objetivo apresentar e analisar reflexivamente um relato de experiência docente no contexto de uma pós-graduação em Educação em Direitos Humanos no interior do Rio de Janeiro. Neste artigo, apresentaremos um debate acerca da educação em Direitos Humanos conectada ao território da América Ladina, utilizando como “lenha” experiências emergentes no contexto da disciplina “Pedagogias

e Formação Docente”, ministrada por nós duas, e levantando questionamentos acerca do papel da tradição ocidental hegemônica neste contexto. Serão analisados os impactos das atividades formativas propostas, não do ponto de vista individual, mas a partir da compreensão político-social das diferentes camadas de racismo/sexismo estrutural e epistêmico e as diferentes nuances de branquitude que permeiam o incômodo produzido pela performance de queima do cânone filosófico realizada na disciplina. Intencionamos não perder o foco da promoção de uma educação antirracista, antipatriarcal, anticolonial e anti-imperialista.

Este artigo não pretende discutir posicionamentos individuais, mas pensar, através do contexto da sala de aula no decorrer do percurso de nossa disciplina, como se formam e se enunciam reflexões acerca de uma educação em Direitos Humanos no contexto brasileiro. Pretendemos nos debruçar sobre a questão “Qual educação em Direitos Humanos faz sentido no contexto da América Latina?” através dos acontecimentos que emergiram dos desdobramentos da disciplina supracitada. Dessa forma, pretende-se trazer à tona especialmente debates sobre branquitude, a universalidade e a racionalidade no contexto dos Direitos Humanos, e sobre geopolítica e corpo-política do conhecimento.

O artigo se estrutura em três momentos. A primeira seção, sob o título de “Pressupostos e percursos”, compartilha aspectos da disciplina analisada neste artigo, bem como sua ementa, referenciais bibliográficos, metodologia de ensino e avaliação, ao mesmo tempo em que explicita alguns pressupostos teóricos, haja vista que partimos da compreensão de que uma epistemologia pode ser de fato entendida com a explicitação de suas bases, bem como das experiências que a compõem. Já a segunda seção questiona se “Vamos queimar as estátuas dos filósofos do cânone?”. Para refletir acerca de tal questão primeiramente apontamos o problema do universalismo no campo do conhecimento, relacionando isto com seu impacto no campo dos Direitos Humanos. Aqui trazemos para o debate contribuições de Lélia Gonzalez (1983), Vera Maria Candau (2008), Ramón Grosfoguel (2016)

e Enrique Dussel (2008). A terceira seção do artigo, intitulada “Para botar mais lenha na fogueira...” busca aprofundar nas bases deste universalismo dando atenção ao debate sobre a epistemologia da branquitude e apontando alguns elementos fundamentais para uma pedagogia ancorada na “queima” do racismo/sexismo epistêmico. Nesta seção, dialogamos com Cida Bento (2014), Oyèrónké Oyěwùmí (2021), Antônio Bispo dos Santos (2015) e Aníbal Quijano (2005). Por fim, em nossas considerações finais pontuamos que a queima do racismo/sexismo epistêmico é um movimento de trazer para o campo da educação a relação entre as epistemologias, o território e as experiências – de docentes e discentes –, não como forma de reduzir a estas, mas transformando as cosmo percepções, seja pelo diálogo, seja pelo confronto de mundos, acolhido no âmbito da educação como parte da dinâmica social.

Pressupostos e percursos

Na disciplina intitulada “Pedagogias e Formação Docente” foram apresentados temas disparadores da discussão, como raça e gênero, e houve como recurso avaliativo o uso do diário de campo como um dispositivo de análise. As práticas e processos formativos da disciplina partiram do princípio de que a ciência em seu sentido hegemônico, ancorada no positivismo e no reducionismo, tem como cerne o viés do racismo/sexismo epistêmico. Inspiradas por abordagens que emergem no contexto da América Latina, mas também pela Análise Institucional Francesa e pelo recurso da perspectiva interseccional, defendemos que ensinar e fazer ciência corresponde a uma prática formativa que ocupa um lugar político, social e econômico. Nesta disciplina, foram apresentados temas como raça, racismo e gênero, disparadores para as discussões em sala de aula.

Neste ensaio, para pensar a formação docente, nos apoiamos na perspectiva étnico-racial e na perspectiva de gênero, dois temas que compõem a ementa da nossa disciplina que, por sua vez, tem como

objetivo perspectivar a formação docente nos âmbitos tradicional e contra-hegemônico, a partir de uma discussão acerca dos letramentos étnico-raciais, de classe e de gênero e do acesso aos Direitos Humanos, com o intuito de ampliar e promover a construção de novos exercícios e práticas pedagógicas/profissionais.

O ensino para uma educação em Direitos Humanos a partir da disciplina “Pedagogias e Formação Docente” tem por finalidade, ainda, compreender o que direciona as práticas formativas em espaços formais e não formais de educação a partir de uma pedagogia da pergunta, que pretende, dentre outros atravessamentos, questionar a nossa própria experiência enquanto educadoras/res, mas também as diversas experiências dos/as discentes que compõem conosco a sala de aula. Para isso, iniciamos as aulas sempre com questionamentos acerca das práticas cotidianas em educação em Direitos Humanos, que envolvem pensar, além das experiências em espaços formais e não formais de educação, a formação do/a educador/educadora e suas perspectivas epistemológicas em educação; os valores e direitos que guiam e permeiam os processos de formação dos/as educadores/educadoras em relação à sua prática profissional e formação pessoal; o papel da educação na transformação social; a relação entre a educação, o capital, o racismo e o sexismo na atualidade; e, por fim, os parâmetros nos quais a educação se configura como direito humano. Neste ensaio, em especial, interessa abordar a universalidade do conhecimento no âmbito dos Direitos Humanos, discutindo pedagogias e formação docente no âmbito das relações étnico-raciais e de gênero, a partir de um debate em torno da importância do cânone filosófico na reprodução do racismo/sexismo epistêmico.

Na perspectiva étnico-racial, interessa compreender que o fenômeno da branquitude constitui-se como um entrave para as políticas públicas educacionais antirracistas, já que a manutenção de privilégios brancos permanece assentada nos princípios fundantes ocidentais que são, por sua origem, pautados numa cultura de exclusão, subalternização, racismo e violência. Neste sentido, faz-se importante promover ações de ensino voltadas à conscientização do fenômeno da branquitude e, com isso, a promoção da igualdade racial nas políticas locais de educação,

trabalhando a partir de um processo crítico-reflexivo acerca da branquitude como parte fundamental do racismo estrutural no cotidiano das práticas acadêmicas. As nossas atividades de ensino estão balizadas pelos processos históricos e sociais e por uma via ético-estético-política que busca descolonizar as práticas educacionais, não como um manual de capacitação profissional, mas como uma pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2019), isto é, uma educação que se lance como encantamento e responsabilidade com a vida frente às violências operadas pelo racismo e colonialismo no Brasil. Entende que as ações de formação docente sob a ótica de uma pedagogia antirracista e antipatriarcal, seja no âmbito da educação formal ou não formal, contribui a promoção de saúde mental da população que não se encaixa no ideal da branquitude e do heteropatriarcado e para os processos de inclusão escolar. A disciplina do Programa de Pós-Graduação foi composta por discentes/profissionais de diferentes áreas de atuação, como Educação, Psicologia, Direito, Saúde e Assistência Social.

O cronograma da disciplina “Pedagogias e Formação Docente” foi pensado a partir de uma ementa que preconiza os estudos da formação docente na sua relação com a educação em Direitos Humanos. O conteúdo programático envolve a relação das pedagogias com o sistema capitalista e o mundo do trabalho; os letramentos e o acesso aos Direitos Humanos; as pedagogias e práticas educacionais emancipatórias; a formação docente na perspectiva do currículo e o currículo como território de disputa; a formação docente na perspectiva das relações étnico-raciais; a educação em Direitos Humanos em espaços educacionais formais e não-formais; e a formação docente na perspectiva de gênero e da interseccionalidade.

Como recurso avaliativo, utilizamos a técnica do diário de campo, inspiradas pela aposta metodológica de René Lourau (2004), que propõe uma análise coletiva das condições – sociais, políticas, econômicas, subjetivas, históricas, geográficas – da pesquisa, e que estendemos aos questionamentos produzidos nos processos formativos em nossas práticas de ensino. Para Lourau (2004) o diário de campo é um recurso de análise que envolve, em larga medida, uma recusa à suposta

neutralidade científica e, por isso, compreende o caráter político que todo processo de produção de conhecimento implica, inclusive aquele que sustentamos em nossos processos formativos em sala de aula. Para Lourau (2004), é preciso partir, inicialmente, de uma análise de implicação, o que significa dizer que partimos, sempre, de uma análise dos afetos, dos contextos, dos movimentos, da História, das epistemologias, das tecnologias de produção de modos de produção de existência. Em outras palavras, uma análise situada, que compreende a narratividade do diário de campo como uma aposta ético-estético-política que desmonta o viés hierárquico e positivista, característico de um certo modo de intervir e pensar ocidentalizados. Posicionamento semelhante pode ser observado nos estudos de Haraway (1995), que defende uma ciência crítica, parcial e localizável.

Portanto, uma política dos afetos é condição para a escrita dos diários de campo que escolhemos como metodologia de avaliação da disciplina. As nossas implicações políticas e as nossas práticas formativas e, em especial, na disciplina “Pedagogias e Formação Docente”, requerem o uso do diário de campo como uma ferramenta de análise coletiva dos processos que atravessam nossos modos de ensinar/aprender.

Como aposta metodológica de avaliação foi solicitado aos discentes, em um primeiro momento, que fizessem pelo menos dois registros em um diário de campo que deveria ser construído a partir dos movimentos provocados pelas leituras e debates propostos no percurso da disciplina e, ao final da disciplina, seria realizada uma apresentação, em formato de “Roda de Conversa”, com a projeção do diário de campo e uma apresentação feita pelos/as discentes. Como orientação para o registro dos diários, foi solicitado aos/às estudantes que relacionassem a leitura de um ou mais dos textos da disciplina, um conceito que os discentes desejassem destacar do texto escolhido a uma experiência de vida e/ou pesquisa, ou seja, uma experiência acadêmica e/ou experiência cultural, ou ainda, de trabalho. Além do formato “Roda de Conversa” e projeção de *slides*, a apresentação do diário de campo também poderia ser artística-cultural ou performática, de acordo com o maior interesse e

identificação de cada um. Como estratégia de desmonte das hierarquias de saber, em que o/a docente ocupa o lugar de transmissão e avaliação dos processos de aprendizagem, as professoras se colocaram disponíveis para a construção e apresentação de seus diários de campo. Em um segundo momento e dando seguimento a uma nova disciplina, intitulada “Fundamentos da Educação em Direitos Humanos”, a ideia era que os alunos retomassem a sistematização dos diários de campo a partir de uma nova apresentação, desta vez na forma de um produto final, como um plano de aula ou um projeto de intervenção educacional. Essa outra disciplina da grade curricular do curso foi ministrada por outros dois professores do programa. Entre os diários de campo apresentados pelos/pelas discentes tivemos músicas, poesias, performances, aulas expositivas, desenhos e áudios, relacionando aspectos da vida e do trabalho com conceitos trabalhados na disciplina.

Em nossa disciplina abordamos a universalidade do conhecimento no âmbito dos Direitos Humanos, discutindo pedagogias e formação docente no âmbito das relações étnico-raciais e de gênero¹, a partir de um debate em torno do modo como a importância do cânone se instaurou. Um ponto importante que movimentou o contexto de sala ao longo de todo o percurso da disciplina foi o debate em torno da construção de críticas a filósofos ocidentais, como Immanuel Kant e René Descartes, e ao entendimento de que tais críticas deveriam ser periféricas ou não às contribuições dos teóricos. Neste caminho, havia aqueles que afirmavam a importância de estudar os filósofos europeus consagrados, ou quem julgasse muitos destes trabalhos irrelevantes, especialmente na construção de pesquisas contra-hegemônicas. Na apresentação dos diários de campo, uma das docentes fez a opção de apresentar seu diário na forma de performance, o que incluiu uma vestimenta especial, a saber, uma camisa de malha branca com a frase “fogo nos racistas”, uma pequena fogueira elaborada com lenha e fogo

¹ Autores/as trabalhados na disciplina: Ramón Grosfoguel, Oyèrónké Oyèwùmí, Antonio Bispo dos Santos, bell hooks, Aimé Césaire, Franz Fanon, Nilma Lino Gomes, Ailton Krenak, Miguel Arroyo, Luiz Rufino e Guacira Lopes Louro.

em um caldeirão de alumínio, um livro de Immanuel Kant intitulado *Crítica da razão pura* e, após a leitura de escritos racistas que constavam em tal livro, por fim, a queima deste livro na fogueira, simbolizando o enfrentamento do racismo e do sexismo epistêmico, com base nas leituras da disciplina. A escolha por uma performance que envolveu o ritual da queima de um livro de Kant foi tomada como uma estratégia pedagógica que teve como objetivo fazer ruir e provocar a pensar acerca do racismo e o sexismo epistêmico, assim como o racismo/sexismo institucional, característico das Universidades ocidentalizadas, tal como proposto por Grosfoguel (2016). Estávamos apoiadas também em outros textos da disciplina, como Fanon ([1952] 2020) e, em especial, Césaire ([1950] 2020) que nos ensina sobre a indefensável Europa. Tínhamos, ainda, como objetivo, tecer epistemologias a partir das encruzilhadas de Luiz Rufino (2019) fazendo-o atravessar os processos formativos a que nos disponibilizamos experimentar em sala de aula. A performance pretendia, sobretudo, produzir um espaço-tempo-lugar de invenção, arte e expressão da vida em sua máxima potência. Uma vida a partir do Sul.

Para muitos dos discentes presentes, o que foi intitulado como ritual de queima do racismo/sexismo epistêmico, se apresentou como um impacto. Tal repercussão, do ponto de vista negativo, entende a performance como uma violência contra os autores do cânone, como Kant (1993, 2010) que, visto como uma espécie de referência filosófica fundamental, não poderia ser furtado de análise, mesmo quando estas análises supostamente científicas pretendem partir de outros referenciais não hegemônicos. Por outro lado, foi apresentado pelos discentes o ponto de vista positivo, quando alguns relataram a necessidade de promover enfrentamentos críticos, pedagógicos e epistemológicos em suas pesquisas e processos formativos e/ou práticas profissionais.

No decorrer da disciplina apresentamos a importância de considerar as diferentes epistemologias para estratégias adequadas no campo da educação em Direitos Humanos. Nesse sentido, no decorrer das aulas ressaltamos a pluralidade de abordagens que questionam o cânone do saber, com destaque para os movimentos pós-coloniais. Luciana Ballestrin (2017) aponta a existência de pelo menos três principais

vertentes. A primeira destacada é o “pós-colonialismo anticolonial”, “com influências da psicanálise, do pan-africanismo, do pensamento afrodiaspórico e do marxismo revolucionário, a questão da identidade já ali aparecia como fundamental na problematização do colonizado *versus* colonizador e do racismo a serviço do colonialismo” (BALLESTRIN, 2017, p. 509). Destaca também o “pós-colonialismo canônico” ou “pós-estrutural”, denunciando a invenção do Oriente pelo Ocidente, “fortemente influenciado pelos estudos pós-estruturais, pós-modernos, desconstrutivistas, culturais e subalternos indianos” (BALLESTRIN, 2017, p. 509). Por fim, destaca ainda a abordagem “decolonial”, a partir do grupo Modernidade/Colonialidade, ancorada nas contribuições latino-americanas ao debate pós-colonial. Reconhecendo tal pluralidade de epistemologias e sua relação com as diferentes formas de autodenominação dos movimentos, aqui neste artigo a escolha pelo termo “América Ladina” em seu título cumpre a mesma função de indicar com qual epistemologia nos comprometemos. A adoção do termo discutido no contexto da obra de Lélia Gonzalez (1988, 2018) visa defender um território epistemológico, já que esta autora é formada em Filosofia e, apesar de suas contribuições pioneiras para os debates sobre descolonização e racismo/sexismo epistêmico, não está no cânone da formação em Filosofia no Brasil. Ainda que neste texto não nos ativemos exclusivamente a uma única vertente, durante a disciplina destacamos tal diversidade, mas também reivindicamos outro campo, que reconhece a abordagem “contracolonial” de Nêgo Bispo, e não a considera incluída nas perspectivas indicadas por Ballestrin, e a epistemologia a partir da América Ladina de Lélia Gonzalez como um questionamento das bases do cânone, ponto central neste artigo. Gonzalez (1988, p. 69) rompe com as categorias de “um país cujas formações do inconsciente são exclusivamente europeias, brancas” através do conceito de “América Ladina”:

Ao contrário, é uma América Africana cuja latinidade, por inexistente, teve trocado o *t* pelo *d* para, aí sim, ter o seu nome assumido com todas as letras: *América Ladina* (não

é por acaso que a *neurose cultural* brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência). Nesse contexto, todos os brasileiros (e não apenas os "pretos" e os "pardos" do IBGE) são *ladinoamefricanos*. [...] Enquanto denegação de nossa ladinoamerifricanidade, o racismo “à brasileira” se volta justamente contra aqueles que são o testemunho vivo da mesma (os negros), ao mesmo tempo que diz não o fazer (“democracia racial” brasileira) (GONZALEZ, 1988, p. 69).

Como destaca Gonzalez (1988, p. 72), a América Latina é “muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa”, por isso, para nós, a filósofa Lélia representa a expressão da busca por outras bases epistemológicas, outras pedagogias, outras filosofias, que rompem com o “racismo à brasileira”.

Vamos queimar as estátuas dos filósofos do cânone?

[...] que foi que ocorreu, para que o mito da democracia racial tenha tido tanta aceitação e divulgação? Quais foram os processos que teriam determinado sua construção? Que é que ele oculta, para além do que mostra? Como a mulher negra é situada no seu discurso? [...] Ora, na medida em que nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira, pois assim o determina a lógica da dominação, caberia uma indagação via psicanálise. E justamente a partir da alternativa proposta por Miller, ou seja: por que o negro é isso que a lógica da dominação tenta (e consegue muitas vezes, nós o sabemos) domesticar? E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa (GONZALEZ, 2018, p. 190).

Na epígrafe do artigo *Racismo e sexismo na cultura brasileira* (GONZALEZ, 1983), do qual foi retirada a citação acima, Lélia Gonzalez expõe uma situação na qual pessoas negras foram convidadas para um lançamento de livro *sobre* elas. Sentindo-se excluída da festa, uma das convidadas se revoltou e, ao pegar o microfone, denunciou as situações que estavam ocorrendo. A irônica situação descrita por Gonzalez nos provoca a pensar sobre o que ela quer dizer com “o lixo vai falar, e numa boa”, e o que isto tem a ver com o contexto da Universidade e o campo dos Direitos Humanos.

Podemos afirmar que, hoje, o campo dos Direitos Humanos tem sido permeado por uma tensão entre igualdade e diferença. Sendo os Direitos Humanos inicialmente ancorados em um contexto de modernidade, enfatizaram a questão da igualdade, desconsiderando diferenças de raça, gênero, etnia, orientação sexual etc. Como afirma Vera Maria Candau,

atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. Pessoalmente, inclino-me a defender que certamente há uma mudança de ênfase e uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um polo e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro (CANDAU, 2008, p. 47).

Diante disso, a autora chama a atenção para a necessidade de reconceitualização dos Direitos Humanos, rompendo com sua concepção de direitos universais em abstrato. A discussão suscitada pela disciplina “Pedagogias e Formação Docente” procurava denunciar o universalismo que sustenta nossas epistemologias e práticas pedagógicas e trazer à tona tal necessidade de reconceitualização.

Ramón Grosfoguel (2016), que analisa o universalismo ocidental de Descartes a Marx, nos provoca a refletir sobre o privilégio epistêmico do homem branco ocidental em definir as bases epistemológicas das diferentes áreas do conhecimento:

Como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2012) se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países da Europa Ocidental (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos)?

Como foi possível que os homens desses cinco países alcançaram tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo?

Como eles conseguiram monopolizar a autoridade do conhecimento do mundo? Por que o que hoje conhecemos como teoria social, histórica, filosófica, econômica ou crítica se baseia na experiência sócio-histórica e na visão de mundo de homens destes cinco países? Como é que no século XXI, com tanta diversidade epistêmica existente no mundo, estejamos ancorados em estruturas epistêmicas tão provincianas camufladas de universais? Quando se ingressa em qualquer departamento de ciências sociais ou humanidades, o cânone do pensamento a ser ensinado é fundamentalmente encontrado numa teoria produzida por homens dos cinco países da Europa ocidental citados anteriormente. (GROSFOGUEL, 2016, p. 25)

Sem justificativas plausíveis para tal privilégio, Ramón Grosfoguel o compreende como um provincianismo disfarçado de universalidade, que produz inferioridade epistêmica ao desqualificar outras possibilidades epistemológicas.

Entre os mais importantes filósofos do cânone está René Descartes, cuja teoria institui um imaginário do “olho de Deus”, pois se fundamenta em uma “não localização”, em um saber não situado, colocando o conhecimento como um monólogo interior que permite afirmar verdades indubitáveis. Enrique Dussel (2008) e Ramón Grosfoguel (2016) entendem que o *cogito* cartesiano inaugura o mito da egopolítica do conhecimento, um “Eu” transcendente, onipresente, onipotente como Deus, que a tudo vê, sem dizer de onde nem em qual perspectivas, nem por quais mediações, uma “epistemologia do ponto zero, ou seja, um

ponto de vista que não assume a si mesmo como ponto de vista” (GROSFOGUEL, 2016, p. 30):

A divisão de “sujeito-objeto”, a “objetividade” – entendida como “neutralidade” –, o mito de um “Ego” que produz conhecimento “imparcial”, não condicionados por seu corpo ou localização no espaço, a ideia de conhecimento como produto de um monólogo interior, sem laços sociais com outros seres humanos e a universalidade entendida como algo além de qualquer particularidade continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas. Qualquer conhecimento que pretenda partir do corpo político do conhecimento (Anzaldúa, 1987; Fanon, 2010) e chegar à geopolítica do conhecimento (Dussel, 1977), em oposição ao mito do conhecimento da egopolítica cartesiana, é visto como tendencioso, inválido, irrelevante, sem seriedade, parcial, isto é, como conhecimento inferior. (GROSFOGUEL, 2016, p. 30)

O truque que permite a alguns humanos se entenderem como portadores da visão dos “olhos de Deus” se ancora no racismo/sexismo epistêmico, pois a condição sócio-histórica estrutural que torna possível o cogito é precedida de “150 anos de ‘conquisto, logo existo’” (GROSFOGUEL, 2016, p. 30), já que se pensa como centro do mundo porque se entende como o conquistador dele. Portanto, está relacionada a pelo menos quatro grandes genocídios/epistemicídios no decorrer da história:

1. contra os muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andalus em nome da “pureza do sangue”;
2. contra os povos indígenas do continente americano, primeiro, e, depois, contra os aborígenes na Ásia;
3. contra africanos aprisionados em seu território e, posteriormente, escravizados no continente americano; e
4. contra as mulheres que praticavam e transmitiam o conhecimento indo-europeu na Europa, que foram

queimadas vivas sob a acusação de serem bruxas (GROSFOGUEL, 2016, p. 31).

Como sabemos o epistemicídio a que foram submetidos alguns povos foi determinante para que fossem colocados em um lugar de inferioridade no qual sua humanidade e dignidade não fosse reconhecida e seu genocídio fosse considerado um “custo aceitável” e necessário à civilização. Esse processo de colonização do ser delega muitos povos para a zona do não ser.

No que diz respeito ao universalismo ocidental, Grosfoguel destaca dois pontos:

1- Qualquer cosmopolitismo ou proposta global que seja construída a partir do universalismo abstrato do segundo tipo, isto é, do epistemológico, da egopolítica do conhecimento, não deixará de ser um desenho global imperial/colonial. Se a verdade universal é construída a partir da epistemologia de um território, uma única tradição de pensamento e um corpo particular (seja ocidental, cristão ou Islâmico) na exclusão e marginalização de outros, então cosmopolitismo ou proposta global que se constrói a partir da referida epistemologia universalista abstrato será inerentemente imperialista/colonial.

2- O universalismo abstrato epistêmico na tradição da filosofia ocidental moderna é uma parte intrínseca do racismo epistemológico. Se a razão universal e a verdade só podem partir de um sujeito branco-europeu-masculino-heterossexual e se a única tradição de pensamento com tal capacidade de universalidade e acesso à verdade é ocidental, então não há universalismo abstrato sem racismo epistêmico. O racismo epistemológico é intrínseco ao "universalismo abstrato" ocidental, que considera inferior todas as epistemologias não ocidentais e encobre quem fala e de onde fala em relações de poder globais. (GROSFOGUEL, 2008, p. 208, tradução nossa).

O universalismo abstrato pretende “subsumir, diluir e assimilar todos os indivíduos sob a hegemonia de uma única particularidade, neste

caso, o homem branco ocidental” (GROSGOUEL, 2008, p. 209, tradução nossa). Como, por exemplo, nos discursos de nação “dissolvendo as particularidades africanas e indígenas no universal abstrato da "nação" que privilegia particularidade da herança europeia dos brancos crioulos em relação a outras” (GROSGOUEL, 2008, p. 209-210, tradução nossa). Isto explica porque, mesmo quando questionado no interior da tradição ocidental, este universalismo não se desvinculou de uma perspectiva racista, na qual não cabiam povos africanos e indígenas.

Para superar o problema do universalismo, é preciso compreender que “não existe pensamento fora de alguma localização particular no mundo” (GROSGOUEL, 2008, p. 209, tradução nossa) e investir em projetos que respondam: “Como sair do dilema entre particularismos provinciais isolados versus universalismos abstratos camuflados como "cosmopolitas", mas igualmente particulares e provincianos? Como descolonizar o universalismo ocidental?” (GROSGOUEL, 2008, p. 209, tradução nossa). O autor destaca:

Por exemplo, as mulheres ocidentais não podem impor sua noção de libertação mulheres do mundo islâmico ou indígena. Da mesma forma, o homem ocidental não pode impor sua noção de democracia aos povos não europeus. Isso não representa uma chamada para buscar soluções fundamentalistas ou nacionalistas para a colonialidade do poder global. É uma chamada para buscar a diversalidade epistêmica e a transmodernidade, uma estratégia ou mecanismo epistêmico para um mundo transmoderno descolonizado que nos leva além dos fundamentalismos do tipo Eurocêntrico do Primeiro Mundo e do tipo Eurocêntrico do Terceiro Mundo.

Pelos últimos 513 anos do sistema-mundo europeu/euro-americano moderno/capitalista colonial/patriarcal, passamos de "Cristianize-se ou eu te mato" no século XVI, para "Civilize-se ou te matarei" nos séculos XVIII e XIX, para "se desenvolver ou te matarei" no século XX e, mais recentemente, ao “democratize-se ou te mato” no início do século XXI. Nenhum respeito ou reconhecimento de

formas indígenas, islâmicas ou africanas de democracia (GROSFOGUEL, 2008, p. 211, tradução nossa).

Ele afirma que a “democracia precisa ser reconceitualizada de uma forma transmoderna para poder descolonizá-la de sua forma liberal ocidental, isto é, da forma racializada e capitalista da democracia ocidental” (GROSFOGUEL, 2008, p. 211, tradução nossa). Um dos principais problemas das abordagens universalistas é o messianismo que as acompanha, e que não ouve o outro, vê a alteridade apenas com o objetivo de conversão. Reconhecer a pluriversidade dos direitos é um processo complexo, é um projeto filosófico que parte do que foi inferiorizado pelo genocídio/epistemicídio: “é uma tarefa, em meu caso, expressa filosoficamente, cujo ponto de partida é aquilo que foi descartado, desvalorizado e julgado como inútil entre as culturas globais, incluindo a filosofia colonizada ou das periferias” (DUSSEL, 2008, p. 19-20).

A bióloga Donna Haraway destaca que “esta apresentação da visão infinita é uma ilusão, um truque de deus” (HARAWAY, 1995, p. 20). Por isso, ela afirma que “os subjugados têm uma possibilidade decente de reconhecer o truque de deus e toda a sua brilhante – e, portanto, engeucedora – iluminação” (HARAWAY, 1995, p. 23). No entanto, é importante ressaltar que desconstruir o universalismo na ciência não implica em adotar o relativismo, pois o “relativismo e a totalização são, ambos, ‘truques de deus’, prometendo, igualmente e inteiramente, visão de toda parte e de nenhum lugar, mitos comuns na retórica em torno da Ciência” (HARAWAY, 1995, p. 24). O problema do privilégio epistêmico e seus “truques de deus” é justamente o fato de não assumir a responsabilidade pelo o que vê, o que não é evitado com o relativismo. Portanto, a ciência universal é uma “falsa visão que promete transcendência de todos os limites e responsabilidades” (HARAWAY, 1995, p. 21). Haraway (1995, p. 25) provoca a pensar sobre “com o sangue de quem foram feitos os meus olhos?”. Ela defende uma ciência baseada em “saberes parciais, localizáveis, críticos, apoiados na possibilidade de redes de conexão, chamadas de solidariedade em

política e de conversas compartilhadas em epistemologia” (HARAWAY, 1995, p. 23), isto é, vinculada a “políticas e epistemologias da objetividade corporificada e, portanto, responsável” (HARAWAY, 1995, p. 29). A ciência do “olho de Deus” também se relaciona como uma compreensão objetificada do outro. Como afirma Ailton Krenak (2020, p. 100-101: “o modo de vida ocidental formatou o mundo como uma mercadoria”. Na ciência reducionista o que se analisa, ainda que seja humano ou um ser não humano, é manipulado como se fosse inerte, um mero objeto, um recurso. Descolonizar o saber também envolve romper com dualidade entre sujeito/objeto e a objetificação de seres humanos e não humanos.

No contexto dessas discussões trazidas por muitas frentes, mas exemplificados aqui através do debate feito por autores e autoras que compõem a ementa e as discussões propostas a partir da disciplina “Pedagogias e Formação Docente”, nos cabe pensar se as estátuas dos filósofos do cânone devem ser de fato queimadas e/ou se devemos olhar para suas contribuições desconsiderando tais aspectos raciais e de gênero. Ainda que o debate costume se ater a estas duas concepções, no âmbito do debate realizado em nossa disciplina, acrescentamos mais uma posição: resta alguma contribuição se desconsiderarmos os universalismos ególatras? Tal posicionamento é consequência de uma percepção de que as próprias bases das teorias de filósofos consagrados como, por exemplo, Descartes, Hume, Kant e Hegel, estão de acordo com vieses racistas e sexistas.

Durante a performance foi lido o seguinte trecho:

O crescimento das partes esponjosas do corpo teve de aumentar no clima quente e úmido; por isso, um volumoso nariz arrebitado e lábios grossos. A pele teve de se tornar oleosa, não apenas a fim de mitigar a forte transpiração, mas para evitar a nociva aspiração da umidade putrefata do ar. A abundância de partículas de ferro, que comumente são encontradas em qualquer sangue humano e aqui é diminuída na substância celular através da transpiração de ácidos fosfóricos (razão pela qual todos os Negros fedem), causa a pretidão [Schwärze] que transparece na epiderme,

e o forte teor de ferro no sangue também parece ser necessário para prevenir a debilidade de todas as partes. O óleo da pele, que enfraquece a mucosidade alimentar indispensável para o crescimento dos cabelos, quase não permite a procriação de uma pelugem para cobrir a cabeça. Aliás, o calor úmido é favorecedor do forte crescimento dos animais em geral, e breve, surge o Negro, que está bem adaptado ao seu clima, a saber, é forte, corpulento, ágil; mas, que, ao abrigo do rico suprimento alimentar da sua terra natal, [também] é indolente, mole e desocupado (KANT, 2010, p. 20-21).

Seguem alguns outros trechos para exemplificar o que estamos apontando. Em um escrito de Hume (1711-1776) encontramos:

Eu estou em condições de suspeitar serem os negros naturalmente inferiores aos brancos. Praticamente não houve nações civilizadas de tal compleição, nem mesmo qualquer indivíduo de destaque, seja em ações seja em investigação teórica. [...] Tal diferença uniforme e constante não poderia ocorrer, em tantos países e épocas, se a natureza não tivesse feito uma distinção original entre essas raças de homens. Sem citar as nossas colônias, há escravos negros dispersos por toda a Europa, dos quais ninguém alguma vez descobriu quaisquer sinais de criatividade, embora pessoas de baixa condição, sem educação, venham a progredir entre nós, e destaquem-se em cada profissão. Na Jamaica, realmente, falam de um negro de posição e estudo, mas provavelmente ele é admirado por realização muito limitada como um papagaio, que fala umas poucas palavras claramente (HUME, 2004, p. 252).

Kant (1724-1804) concordou com Hume:

Os negros da África não possuem, por natureza, nenhum sentimento que se eleve acima do ridículo. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo em que um Negro tenha mostrado talentos, e afirma: dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante muitos deles terem sido postos em liberdade, não

se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojaram-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas (KANT, 1993, p. 75-76).

Há quem proponha ignorar os escritos explicitamente racistas de Kant a fim de poder usufruir de suas contribuições. No entanto, concordamos com Pedro Gonçalves (2018, p. 52-53) que:

além do aparente e “simples” preconceito de época, podemos encontrar evidentes traços racistas que estão na base de suas concepções filosóficas em seus diferentes textos. Eles operam dentro do nosso itinerário de leitura como a verdadeira demonstração da escrita racista, sendo ilustrações da teoria racial proposta por Kant e que não se dissocia de sua filosofia política. Ou seja, o racismo está na base da formação de uma sociedade cosmopolita que é a morada suprema da realização moral. Assim, não são todos os seus partícipes a não ser por uma universalização compulsória e imposta, todas admitindo algum grau de violência, todas afirmando a superioridade e supremacia branca e europeia. [...] A raça humana que é autorizada a falar – pois usou a razão e se congregou em comunidades políticas, grafou a história e progrediu moralmente é essencialmente a europeia ocidental e branca começada na teoria epigenética e terminada nos seus discursos da república das letras, pois é nela que toda arte, ciência, cultura e filosofia, ou seja, o conhecimento do ser humano

(conhecimento do mundo) acontece. Apesar de Kant pretender que o gênero humano seja único e universal, essa universalidade se torna exclusiva por meio da marca do racismo. O reconhecimento de cidadãos cosmopolitas só se arroga aos povos que herdaram o caráter “puro” do tronco originário de acordo com a pureza de sua raça e que o transmitiram pela educação/disciplina aos seus descendentes.

Hegel (1982), por sua vez, afirma que a África:

Não tem interesse histórico próprio, senão o de que os homens vivem ali na barbárie e na selvageria, sem fornecer nenhum elemento à civilização. Por mais que retrocedamos na história, acharemos que a África está sempre fechada no contato com o resto do mundo, é um Eldorado recolhido em si mesmo, é o país criança, envolvido na escuridão da noite, aquém da luz da história consciente. [...] Nesta parte principal da África, não pode haver em realidade história. Não há mais que casualidade, surpresas, que se sucedem umas às outras. Não há nenhum fim, nenhum Estado, que possa se perseguir; não há nenhuma subjetividade, mas somente uma série de sujeitos que se destroem. [...] Entre os negros é, de fato, característico o feito de que sua consciência não chegou ainda à intuição de nenhuma objetividade, como, por exemplo, Deus, a lei, na qual o homem está em relação com sua vontade e tem a intuição de sua essência. O africano não chegou todavia a essa distinção entre ele mesmo como indivíduo e sua universalidade essencial; é impedido pela sua unidade compacta, indiferenciada, onde não existe o conhecimento de uma ciência absoluta, distinta e superior ao eu. Encontramos, pois, aqui o homem em sua imediatez. [...] encontra-se no primeiro estágio, dominado pela paixão, pelo orgulho e a pobreza; é um homem em estado bruto. [...] O negro representa o homem natural em toda a sua barbárie e violência; para compreendê-lo devemos esquecer todas as representações europeias. Devemos esquecer Deus e a lei moral. Para compreendê-lo exatamente, devemos abstrair de todo respeito e moralidade, de todo o sentimento. Tudo isso está no homem em seu estado imediato, em cujo caráter nada

se encontra que pareça humano (HEGEL, 1982, p. 279-283).

É possível notar que não há rigor conceitual nem científico nas afirmações feitas por Hume, Kant e Hegel acerca dos povos africanos ou da diáspora. No entanto, são considerados filósofos de grande relevância para a Filosofia ocidental. Por outro lado, quando são avaliados os saberes não-ocidentais, como, por exemplo, o conhecimento produzido pelos povos de origem africana, afro-brasileira e ameríndia, o rigor passa a ser critério inegociável. Ter dois pesos diferentes nesse caso não é um mero detalhe, considerando o impacto de tais filosofias hegemônicas na vida de povos não-ocidentais. Em um certo sentido, nos cabe perguntar, no âmbito da tradição ocidental, qual é a objetividade que nos ocupa? O que nos ocupa quando somos “objetivos”? O parâmetro de objetividade está ancorado em parâmetros da ordem do racismo/sexismo epistêmico?

A contribuição de filósofos consagrados para a ontologia hegemônica se dá na supervalorização de uma racionalidade específica entendida como universal, o que resulta na inferiorização do corpo e na negação da experiência como fonte de conhecimento, estando diretamente ligada a uma concepção de humanidade e de conhecimento, que exclui povos não-ocidentais do debate. Como afirmam Simas e Rufino (2018, p. 71), “o que ata os homens na banda de cá não é o contrato social mas sim o racial”.

Quando consideramos a luta pelo reconhecimento de direitos, é preciso considerar como tais concepções de conhecimentos corroboram ou impossibilitam tais lutas. É possível ir além da modernidade no mundo tal como está posto hoje? Ou, como aponta Julieta Paredes (2019)² acerca do feminismo comunitário, o conhecimento precisa ser utilizado de forma estratégica de modo a ruir o “edifício do desenvolvimento desencantado” (SIMAS *et al.*, 2020, p. 32) por dentro?

² Paredes explica a opção pelo uso do termo *feminismo*, bastante marcado pelas demandas das mulheres brancas e europeias, como uma estratégia semântica de disputa.

Ou melhor, é possível derrubá-lo por fora? O que está em jogo nestas disputas e para quem são as consequências? Pensar sobre essas questões parece fundamental para avançar no debate posto em aula.

Todo currículo é resultado de uma seleção, que é sempre parcial e que sempre deixará muito de fora. No entanto, o que “entra” é uma escolha ética e política. Com o que nos sentimos mobilizados a dialogar? Como atuar no reconhecimento da pluralidade de mundos que estão postos sem ignorar a importância das macroestruturas para a garantia de direitos? Nos parece que os movimentos sociais já trazem tais respostas.

O cânone está posto, nos desafiarmos na encruzilhada do conhecimento pode derrubá-lo? É necessário defender o cânone ocidental e o mérito de autores consagrados há séculos? Precisamos do cânone ocidental para pensar sobre todas as questões da humanidade? Ainda que tais questões nos mobilizem há anos, reconhecemos que há questões em que o cânone é fundamental, especialmente para os problemas criados por ele mesmo. No entanto, é inconcebível que ele seja visto como solução para todos os problemas existentes e, ao menos no Brasil, temos muitas filosofias que reivindicam isto, bem como problemas e conceitos próprios para pensar.

Érico Andrade (2021), em texto publicado na *Coluna ANPOF*, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, sob o título “Iremos derrubar as estátuas dos filósofos?” traz para o debate a famosa frase “Não vamos jogar o bebê fora junto com a água do banho?”, que se destaca tanto no presente artigo como nos debates envolvidos na disciplina “Pedagogias e Formação Docente” e que motivaram a presente escrita e aprofundamento do pensar acerca das nossas práticas em sala de aula. Tal frase geralmente aparece a fim de afirmar que uma crítica necessária a esses filósofos não deve implicar na eliminação deles do cânone. No jargão contemporâneo, não se deve *cancelar* os filósofos do cânone. No entanto, se essa crítica não muda nada no que concebemos como saberes relevantes e universais é porque muita coisa já foi “jogada na lata do lixo da sociedade”, como afirmou Lélia Gonzalez na epígrafe desta seção. Ao questionar esta frase, Andrade responde:

Qual é o bebê? Qual é a água? Quem é que joga o bebê? Essas questões orbitam em torno de um eixo comum, qual seja: há uma definição implícita do que é filosofia e daquilo que na filosofia é, em última análise, intocável do ponto de vista de sua função na história da filosofia. [...] nós não apenas não estamos ainda dispostos a abrir mãos dos clássicos como os defendemos sempre diante de qualquer ataque, uma vez que se produz muito mais textos no Brasil para defender os filósofos do que textos que radicalizem uma reflexão sobre as bases filosóficas que conectam esses pensadores a posições que hoje em dia dificilmente aceitamos. A radicalidade que o pensamento pós-colonial nos aporta não deve se resumir a reconhecer “contradições” nos filósofos chamados clássicos, mas deve tocar mesma a noção de cânone e de clássico sem se comprometer *a priori* com salvar ou condenar um pensador. O pós-colonialismo não nos convida apenas a criticar a postura de filósofos clássicos como se tudo tivesse, em última análise, que girar em torno deles e os colocando sempre como centro da filosofia. A sua maior contribuição é questionar a noção mesma de clássico. A quem ela serve? Ou ainda: a quem ele serve? [...] Se não iremos derrubar as estátuas dos filósofos, pelas mais variadas razões, e que isso possa ser em alguma medida compreensível, que essa nossa decisão não implique a impossibilidade das gerações futuras colocarem no centro da filosofia quem sempre esteve fora até de sua margem (ANDRADE, 2021, n.p.).

O racismo está presente na própria compreensão do que é um clássico, filosofia, racionalidade, teoria, conhecimento, relevante, ofensivo, chocante etc. Há quem se choque mais com uma estátua – ou livro? – pegando fogo do que com frases explicitamente racistas. Se a performance choca mais do que as palavras reproduzidas acima, isso diz algo sobre nós enquanto sociedade. As definições que damos para esses conceitos podem ser implicitamente racistas. O que é considerado relevante em um cânone, nos diz sobre um paradigma: como é possível que o racismo/sexismo dos filósofos em seus textos tenha sido ignorado ou insignificante? Para quem é insignificante?

O valor de um saber precisa ser analisado de acordo com as suas contribuições para uma determinada prática e não por seu grau de reconhecimento institucional. Isso significa avaliar criticamente os conhecimentos de modo contextualizado, em suas próprias categorias, a partir de seus próprios agentes.

No entanto, quando o debate tece críticas ao cânone ou o considera dispensável para os problemas a serem investigados, o contrato racial – que entenderemos no contexto deste artigo a partir do debate sobre branquitude – se impõe com as seguintes frases que recebemos nesta disciplina, mas também por questionamentos feitos sobre nossa atuação como docentes e pesquisadoras: “É empobrecedor excluir tais filósofos dos debates”; “Eles eram ‘homens de seu tempo’, não podemos responsabilizá-los por seu racismo/sexismo”; “Vocês falam isto porque não conhecem profundamente esses autores, precisam ler”; além de inúmeros questionamentos para que justifiquemos cada ponto de nossos estudos, pesquisas, pedagogias e formação docente, assim como o uso dos diários de campo e, em especial, a apresentação performática de uma de nós, docente do curso, em que destacou o racismo e sexismo epistêmico nas Universidades e a necessidade de destruí-los. Em outras palavras, exigindo de nós o rigor que Hume, Kant e Hegel demonstraram não ter em seus escritos aqui apresentados.

No debate que colocamos aqui consideramos essencial entender que deixar os autores do cânone de lado é uma escolha metodológica, pedagógica, ética, estética e política e, além disso, a reprodução do saber ocidental com vieses racistas e sexistas, ainda que seja em sentido crítico, como fizemos aqui, é extremamente agressivo, visto que, para aqueles que têm suas vidas atravessadas pelo racismo/sexismo cotidiano, um questionamento sobre as suas escolhas didáticas, metafóricas, performáticas e que implicam num ritual simbólico de incêndio às epistemologias ocidentais racistas/sexistas, é algo que espelha os efeitos da branquitude e do heteropatriarcado, ou seja, as resistências individuais, institucionais e estruturais em pautar as injustiças cognitivas promovidas pelo silenciamento, apagamento e a desqualificação dos saberes não-hegemônicos e, portanto, algo que não

pode ser visto como irrelevante em um debate sobre dignidade e Direitos Humanos. Também vale ressaltar que sentidos epistemológicos mudam de acordo com a corpo-política e geopolítica do conhecimento, de maneira que uma mulher negra, com formação em Psicologia, enunciando e tecendo críticas aos filósofos do cânone suscita um sentido totalmente diverso de uma mulher branca e filósofa também no lugar de docente do curso, ou seja, na mesma a posição. A partir deste entendimento, nós lançamos à análise do conceito de branquitude.

Para botar mais lenha na fogueira...

Como exposto até aqui, no presente artigo, consideramos essencial para um debate no campo da Educação em Direitos Humanos, fazer ruir toda aposta metodológica que pretenda se enunciar de um lugar de saber que se erige por meio de diferentes processos de exclusão de saberes e práticas. É possível entender, a partir de Foucault, que o lugar de saber é um lugar de exclusão ou que “o saber não foi feito para compreender, mas foi feito para cortar” (FOUCAULT, 1979, p. 28). É nesse sentido que denunciemos, além do racismo e sexismo epistemológico evidentes nas universidades ocidentalizadas, que apoiam as suas pesquisas em um saber sobre o outro e não um saber com o outro. O lugar ético-estético-político que habitamos em nosso fazer profissional é uma luta incessante que busca fazer desmoronar todo academicismo, as hierarquias de saber-poder, os resquícios da colonialidade do saber, os racismos epistêmicos, e, para isso, entendemos como necessário o desmonte e os estudos do branqueamento e da branquitude.

Para Kabengele Munanga (2020) em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*, e pensando a história do pensamento e o embranquecimento das ideias ditas científicas, observa-se que o conceito de mestiçagem aparece como anomalia para alguns filósofos iluministas, tal como Voltaire, que considera a mestiçagem fruto de uniões e misturas que degradam a “boa raça” sem melhorar proporcionalmente a “raça ruim” (MUNANGA, 2020, p. 33). O posicionamento iluminista remonta, na

verdade, a uma característica clássica do eurocentrismo e do racismo nos clássicos da filosofia. No século XX, as teorias de Adolf Hitler, formuladas em *Mein Kampf* e difundidas na Alemanha e na França, a partir da década de 1930, decreta uma hierarquia entre raças humanas, condenando a mestiçagem racial ao desaparecimento. A consequência concreta desse movimento político foi a esterilização forçada, a partir de 1933, de todos os mestiços nascidos na Alemanha. De acordo com o autor, em se tratando de Brasil, o processo de branqueamento físico fracassou, no entanto, os efeitos psicológicos deste processo permanecem intactos no inconsciente coletivo promovendo o desejo de ser “superior”. A mestiçagem como parte do processo de branqueamento designa, na verdade, que o fenômeno biológico é tomado como objeto, como artifício para justificar fatores sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos que contribuem para as desigualdades raciais ainda hoje.

Para Cida Bento (2014), em artigo sobre branqueamento e branquitude no Brasil, presente no livro *Psicologia Social do Racismo*, quando nos remetemos às questões raciais, é importante questionar o papel do branco como herdeiro de um legado simbólico e concreto no que tange às desigualdades raciais, e destaca que os sintomas da branquitude envolvem um silenciamento das desigualdades e a proteção de seu grupo privilegiado das análises necessárias. Para a autora, o silêncio do branco em torno das questões raciais implica em interesses econômicos postos em jogo, tais como o não reconhecimento das políticas compensatórias ou o não reconhecimento das epistemologias não-hegemônicas. Além disso, o silêncio, a omissão e a distorção do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação. Desta maneira, é possível observar de que modo o branco europeu é visto como padrão universal de humanidade e o não-europeu se transforma numa espécie de ameaça. Para Cida Bento (2014), a branquitude está pautada por uma espécie de “acordo inconsciente” que ordena que não se dê atenção a um certo número de coisas: elas devem ser recalçadas, rejeitadas, abolidas ou apagadas. O sujeito branco seria um elo numa cadeia de significados que

o erigem ao lugar de servidor, beneficiário e herdeiro da cadeia intersubjetiva da qual procede, formando o que ela chama de "pactos narcísicos pela branquitude" em que o racismo passa a ser visto como um problema do negro. Acrescentamos a isto, no contexto do debate realizado neste artigo, que outra forma de expressão do pacto narcísico é quando a pessoa branca é vista como vítima em um debate racial, o que ocorre geralmente quando é questionada ou desqualificada de alguma forma, isto faz parecer que o questionamento ao privilégio da branquitude é igual ou mais violento que o próprio racismo.

O racismo/sexismo estrutural (de)formam identidades e subjetividades, de maneira que em uma sociedade estruturada por relações racializadas e pelo estupro, como a brasileira, envolve entender como as relações intersubjetivas são atravessadas por tais parâmetros. Por exemplo, há frases e gestos que para vivência de uma pessoa negra, LGBTQIAP+ ou mulher podem ser gatilhos para experiências de violência e silenciamento, sendo herança da sociedade colonial. Podemos observar como as relações entre mulheres brancas e negras carregam histórias de violência por parte das primeiras. O pacto narcísico da branquitude, ou do heteropatriarcado, se expressa também em reproduzir tais relações de violências através da manutenção de sua lógica, ainda que não de forma explícita.

Consideramos fundamental observar que o pacto narcísico da branquitude também se dá na reprodução de uma lógica, por meio de parâmetros que existem para o que é científico, conhecimento, Filosofia, racionalidade, teoria etc. Nesse sentido, contribui o debate feito por Oyèrónké Oyěwùmí (2021). A socióloga nigeriana destaca que no Ocidente a diferença é expressa como degeneração: “quem está em posições de poder acha imperativo estabelecer sua biologia como superior, como uma maneira de afirmar seu privilégio e domínio sobre os “Outros”” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 27). Tal movimento de construção da diferença na cultura Ocidental tem como centralidade o corpo, pois está relacionado “à presença ou ausência de certos órgãos: a posse de um pênis, o tamanho do cérebro, a forma do crânio ou a cor da pele” (OYĚWÙMÍ, 2021, p.30). Como ela explica:

A “ausência do corpo” tem sido uma precondição do pensamento racional. Mulheres, povos primitivos, judeus, africanos, pobres e todas aquelas pessoas que foram qualificadas com o rótulo de “diferente”, em épocas históricas variadas, foram consideradas como corporalizadas, dominadas, portanto, pelo instinto e pelo afeto, estando a razão longe delas. Elas são o Outro, e o Outro é um corpo. (OYĚWŪMÍ, 2021, p. 29-30)

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) entende que René Descartes contribuiu para esta visão inferiorizada do corpo por romper com a copresença que havia entre corpo/mente. Quijano afirma que o dualismo “em Descartes se converte numa radical separação entre “razão/sujeito” e “corpo”” (QUIJANO, 2005, p. 129). Assim, a ideia moderna de razão não significa apenas a secularização da ideia de alma, mas se configura numa nova *id-entidade* – termo utilizado por Quijano – que conecta profundamente até hoje a razão à constituição de um sujeito legítimo e digno. Por outro lado, o corpo é “por definição incapaz de raciocinar, não tem nada a ver com a razão/sujeito” (QUIJANO, 2005, p. 129), provocando ao mesmo tempo uma cisão, mas também, uma associação entre razão/sujeito e corpo/natureza. Desse modo, o corpo, entendido como incapaz de pensar, como aquilo que produz engano como afirmava Descartes, é delegado ao universo de *objeto* do conhecimento, mas nunca como produtor/criador e nem como capaz de expressar pensamentos, muito menos filosofias. Como destaca Quijano:

Sem essa “objetivização” do “corpo” como “natureza”, de sua expulsão do âmbito do “espírito”, dificilmente teria sido possível tentar a teorização “científica” do problema da raça, como foi o caso do Conde de Gobineau (1853-1857) durante o século XIX. Dessa perspectiva eurocêntrica, certas raças são condenadas como “inferiores” por não serem sujeitos “racionais”. São objetos de estudo, “corpo” em consequência, mais próximos da “natureza”. Em certo sentido, isto os converte em domináveis e exploráveis. De acordo com o mito do estado de natureza e da cadeia do processo civilizatório que culmina na civilização europeia, algumas raças –

negros (ou africanos), índios, oliváceos, amarelos (ou asiáticos) e nessa sequência – estão mais próximas da “natureza” que os brancos (QUIJANO, 2005, p. 129).

O genocídio/epistemicídio a que foram submetidos povos não-europeus e não-heteropatriarcais está calcado na compreensão de que a relação com o corpo inferioriza, enquanto um modelo de razão eurocêntrico é a única possibilidade de emancipação e até mesmo o único modo de ser sujeito. O que está para além desta razão/sujeito que emerge no contexto do debate da Filosofia ocidental hegemônica, só pode ser instintos, credence, misticismo, objeto do conhecimento, o sem lei, sem religião, sem política, pois não se reconhece formas distintas da europeia e masculina de organizar a vida neste planeta.

Neste contexto de oposição binária entre corpo e mente, os corpos são entendidos como o lado degradado da natureza humana. Oyěwùmí indica que o dualismo cartesiano corresponde a “afirmação de uma tradição na qual o corpo era visto como uma armadilha da qual qualquer pessoa racional deveria escapar” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 29), isto porque, para Descartes, aquilo que vinha pela via dos sentidos poderia ser enganoso, portanto, não era fonte de conhecimento válido e não poderia ser base de qualquer epistemologia.

Isto se articula ao mito daqueles nascidos para governar, que tem origem na obra de Platão com sua teoria do filósofo-rei e a democracia grega na qual cidadãos eram exclusivamente homens, que dependiam do trabalho das mulheres e de pessoas escravizadas para garantir o ócio necessário à filosofia. Neste contexto, “apenas as mulheres eram percebidas como corporificadas; os homens não tinham corpos – eram mentes caminhantes” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 33-34), haja vista que estas se ocupavam de garantir as necessidades mais básicas de sobrevivência, como alimentação, limpeza e cuidados. O corpo do homem é o que lhe confere credibilidade, enquanto o da mulher é justamente o que condena a sua inferioridade, basta perceber como a deslegitimação dos discursos proferidos por mulheres, do mesmo modo como ocorre com pessoas negras, está calcada em sua aparência, vestimenta, idade, entre outros,

critérios que quando associados ao discurso de um homem, ou de uma pessoa branca, se convertem em produtores de credibilidade. Tal dualidade é a mesma que submete e silencia povos colonizados. A autora cita Stephen Gould sobre este ponto: “a justificativa para classificar os grupos pelo valor inato variou com os fluxos da história ocidental. Platão fiou-se na dialética, a igreja sobre o dogma. Nos últimos dois séculos, as alegações científicas tornaram-se o principal agente de validação do mito de Platão” (Stephen Gould *apud* OYĚWÙMÍ, 2021, p. 35). E, assim, “a sociedade, então é vista como um reflexo preciso do legado genético – aqueles com uma biologia superior são inevitavelmente aqueles em posições sociais superiores” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 35-36), ou seja, uma “justa desigualdade”.

A diferenciação pelo corpo é parte do que a autora chama de *biológica*, na qual “o social e o biológico se retroalimentam” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 36-37), pois a desvantagem de um grupo sobre outro vai se calcando em diferentes argumentos no decorrer da história. Ela utiliza como exemplo a situação das mulheres:

quando a questão é a diferença (seja porque as mulheres amamentam bebês ou porque não poderiam votar), antigas biólogas serão encontradas ou novas biólogas serão construídas para explicar a desvantagem das mulheres. [...] De fato, na experiência ocidental, a construção social e o determinismo biológico têm sido dois lados da mesma moeda, uma vez que ambas as ideias continuam se reforçando mutuamente (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 36-37).

O mito dos nascidos para governar se reinventou de diversas formas no decorrer da história, e por vezes, se reproduz no contexto universitário. O contrato racial é parte da lógica ocidental hegemônica que está profundamente atada a este processo de justificar as posições de poder.

Oyěwùmí (2021) atribui este processo de diferenciação através da análise do corpo, ou da diferenciação de alguns sujeitos, à diferença entre a *cosmovisão* e a *cosmopercepção*, indicando um *visuocentrismo* ocidental:

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é que o mundo é percebido principalmente pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao “ver”. O olhar é um convite para diferenciar. Distintas abordagens para compreender a realidade, então, sugerem diferenças epistemológicas entre as sociedades. Em relação à sociedade iorubá, que é o foco deste livro, o corpo aparece com uma presença exacerbada na conceituação ocidental da sociedade. O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Neste estudo, portanto, “cosmovisão” só será aplicada para descrever o sentido cultural ocidental, e “cosmopercepção” será usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos. Quando categorias sociais como gênero são construídas, novas biológicas da diferença podem ser inventadas. Quando as interpretações biológicas são consideradas convincentes, as categorias sociais extraem sua legitimidade e poder da biologia (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 28-29).

A autora chama a atenção para a universalização da *bio-lógica* para outras realidades e culturas do mundo europeu e masculino, de modo que se introduz problemas ocidentais em contextos em que não existem. Em outras palavras, podemos falar que a lógica cultural é estabelecida com base na ideologia do determinismo biológico, de maneira que a biologia é quem fornece a própria lógica da organização do mundo social. Como ela ressalta, “em culturas nas quais o sentido visual não é privilegiado, e o corpo não é lido como um modelo da sociedade, as invocações da biologia são menos prováveis de ocorrer porque tais explicações não têm muita importância no campo social” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 37). Por isso, ela fala em “invenção do gênero”, pois

De fato, a categorização das mulheres nos discursos feministas como um grupo homogêneo, bioanatomicamente determinado, sempre constituído como desempoderado e vitimizado, não reflete o fato de que as relações de gênero são relações sociais e, portanto, historicamente fundamentadas e culturalmente vinculadas. Se o gênero é socialmente construído, então não pode se comportar da mesma maneira no tempo e no espaço. Se o gênero é uma construção social, então devemos examinar os vários locais culturais/arquitetônicos onde foi construído, e devemos reconhecer que vários atores localizados (agregados, grupos, partes interessadas) faziam parte da construção. Devemos ainda reconhecer que, se o gênero é uma construção social, então houve um tempo específico (em diferentes locais culturais/arquitetônicos) em que foi “construído” e, portanto, um tempo antes do qual não o foi. Desse modo, o gênero, sendo uma construção social, é também um fenômeno histórico e cultural. Consequentemente, é lógico supor que, em algumas sociedades, a construção de gênero não precise ter existido (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 39).

A realidade das mulheres ocidentais, vitimadas pelo heteropatriarcado, é universalizada para os contextos de todas as mulheres do mundo. Ao invés de sororidade, Oyëwùmí fala de uma *sororarquia*, na qual as mulheres ocidentais estão no topo da hierarquia da sororidade. Assim, não há espaço para compreender outros gêneros para além do binarismo.

A autora convida a perguntar: “Essas categorias sociais são generificadas para as culturas em questão? Em qual abordagem elas são generificadas?” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 41). Em geral, partimos do pressuposto de que cada sociedade possui um sistema de sexo/gênero, sem levar em conta as categorias sociais de cada contexto. É preciso se perguntar em cada realidade “quem se qualifica para ser mulher nesse ambiente cultural e em quais bases elas devem ser identificadas?”. Ampliamos tal questionamento para o contexto da performance realizada na disciplina que discutimos aqui: Quem – Hume? Kant? Hegel? Pessoas brancas ou negras? – se qualifica para falar sobre os

povos africanos na realidade brasileira? Quais as bases nas quais o racismo deve ser identificado e discutido? Quais ferramentas fazem sentido serem usadas? A *Crítica da razão pura* de Kant ou uma performance em que tal livro é queimado por uma mulher negra que denuncia a violência racial em sua própria prática docente?

Oyěwùmí defende que a sociedade iorubá não está calcada nesta *biológica* porque “nenhuma dessas categorias sociais, seja de parentesco ou não, tem especificidade de gênero. Não se pode localizar as pessoas nas categorias iorubás apenas olhando para elas. O que se ouve pode ser a sugestão mais importante” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 43-44). Ela acrescenta:

Uma estrutura comparativa de pesquisa revela que uma diferença importante deriva de qual dos sentidos é privilegiado na apreensão da realidade – a visão, no Ocidente, e uma multiplicidade de sentidos ancorados na audição, na Iorubalândia. A tonalidade da língua iorubá predispõe a pessoa a uma apreensão da realidade que não pode marginalizar o auditivo. Consequentemente, em relação às sociedades ocidentais, há uma necessidade mais forte de uma contextualização mais ampla para dar sentido ao mundo. Por exemplo, a divinação Ifá, que também é um sistema de conhecimento na Iorubalândia, tem componentes tanto visuais quanto orais. Mais fundamentalmente, a distinção entre os povos iorubás e o Ocidente, simbolizada pelo foco em diferentes sentidos na apreensão da realidade, envolve mais do que a percepção – para os povos iorubás e, na verdade, para muitas outras sociedades africanas, trata-se de “uma presença particular no mundo – um mundo concebido como um todo, no qual todas as coisas estão ligadas”. Refere-se aos muitos mundos que os seres humanos habitam; não privilegia o mundo físico sobre o metafísico. Um foco na visão como o principal modo de compreender a realidade eleva o que pode ser visto sobre o que não é aparente aos olhos; perde os outros níveis e as nuances da existência (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 44).

Podemos *ver* que até mesmo nosso vocabulário é calcado na *biológica* ocidental. Temos a *iluminação* como sinônimo de conhecimento e a *luz* como verdade, conhecer como *ver*, a própria ideia de objetividade como um distanciamento passivo do objeto de estudo. Oyěwùmí faz a associação entre o privilégio da visão sobre outros sentidos com a concepção de realidade e conhecimento no Ocidente patriarcal.

Ela demonstra como a hegemonia ocidental também está nos Estudos Africanos:

o Ocidente está no centro da produção africana de conhecimento. Por exemplo, toda uma geração de quem produziu a história africana a reconstruiu, repleta de reis, impérios e até guerras, para refutar as alegações europeias de que os povos africanos são sem história. Em outros campos, muita tinta foi derramada (e árvores derrubadas) para refutar ou apoiar afirmações sobre se alguns povos africanos têm Estados ou são povos sem Estado. Recentemente, nos últimos anos do século XX, sem dúvida o debate mais acalorado nos Estudos Africanos é se haveria filosofia em África antes do contato com a Europa ou se uma descrição melhor seria a de povos “sem filosofia”. Essa talvez seja a fase mais recente de uma velha preocupação ocidental com o status do primitivismo africano, para a qual os índices passaram da falta de história para a ausência de Estado e, agora, para a ausência de filosofia. [...] As questões que informam a pesquisa são desenvolvidas no Ocidente, e as teorias e conceitos operativos são derivados de experiências ocidentais (OYĚWÙMÍ, 2021, 49).

Contudo, “quer a acusação seja de que para a África é cedo ou tarde demais para fazer filosofia, a ideia é que o tipo ocidental de filosofia é um universal humano” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 53). Assim, o mundo ocidental continua definindo a agenda e os termos do discurso. No contexto do debate deste artigo, podemos *ver* como a branquitude é quem dita os rumos dos estudos acerca da população negra, de maneira que a afirmativa de que se “deve ler os autores do cânone mesmo que para criticá-los” de certa forma afirma que não existem outras maneiras

de pensar a realidade, de chegar aos mesmos argumentos, ou até mesmo argumentos melhores e mais conectados com a realidade local. De maneira que “no nível da produção intelectual, devemos reconhecer que as teorias não são ferramentas mecânicas; elas afetam (e alguém dirá, determinam) como pensamos, sobre quem pensamos, o que pensamos e quem pensa conosco” (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 57), e inclusive, violentam quem as lê. A autora cita como exemplo a antologia intitulada *Africa and the Disciplines* que faz a pergunta ocidentalocêntrica:

o que a África contribuiu para as disciplinas? (Seguindo a lógica da questão, consideremos o que as pessoas africanas contribuíram para a craniometria – nossas cabeças; e para a *anthropologie française*, nossas bundas!) A questão mais importante para a África é o que as disciplinas e as pessoas praticantes de disciplinas, como a antropologia, fizeram à África (OYĚWÙMÍ, 2021, p. 57).

Entender o pacto narcísico a partir do debate trazido por Oyěwùmí permite compreender uma *bio-lógica* do conhecimento que dita a agenda e os rumos dos debates, que direciona nossos conceitos, mas também nossa solidariedade, que faz com que sejamos capazes de compreender a branquitude como “vítima” e a negritude como alvo, que faz entender a teoria como conhecimento e a performance como modismo ou como palco com a finalidade de busca por notoriedade e fama.

Neste cenário em que o corpo é inferioridade, a performance de queima da *Crítica da razão pura* de Kant se afirma enquanto uma ferramenta que *dribla* e *ginga* diante da *bio-lógica*. Grosfoguel (2016, p. 34) aponta a queima das bibliotecas como método fundamental para a conquista de Al-Andalus, o mesmo que ocorreu com os códices indígenas, mas também com as mulheres queimadas vivas acusadas de bruxaria, pois a tradição oral na qual calcavam seus saberes não produzia bibliotecas: “os ‘livros’ eram os corpos das mulheres e, de modo análogo ao que aconteceu com os códices indígenas e com os livros dos

mulçumanos, elas foram queimadas vivas” (GROSGUÉL, 2016, p. 42).

Para botar mais lenha na fogueira, utilizando como exemplo os ataques coloniais contra os quilombos, Nêgo Bispo afirma que “assim como em Canudos, Caldeirões e Pau de Colher, os colonizadores não se contentaram com o aniquilamento do povo e o desmantelamento da organização de Palmares, ateando fogo em tudo aquilo que poderia simbolizar ou significar os seus modos de vida” (SANTOS, 2015, p. 64).

Além disso, destacamos que o sentido de performance que evocamos em sala de aula, que se configurou a partir da queima de um livro ocidental, teve como pressuposto aquilo que Leda Maria Martins apresenta em *Performances do tempo espiralar* (MARTINS, 2021), em que a autora propõe que a performance é um instrumento metodológico, epistêmico e interventivo que rompe com as dicotomias entre as oralidades e as escrituras, característicos do cientificismo ocidental que separa mente e corpo. Para a autora, a performance ocorre por meio de uma ação que é, ao mesmo tempo, interação, relação, decodificação, recriação e rearranjo epistêmico. Performance é corporificação e incorporação epistêmica de modelos outros de produção de conhecimento. É a produção de diferença em ato pedagógico. É ritualização e ritornelo a partir de composições que nunca se repetem. É também uma tecnologia que nos permite deslocar o foco dos saberes escritos e ocidentalizados para os saberes e repertórios corporificados que transmitem memória e identidade, a partir de ações reiteradas. A oralitura aqui funciona como instrumento performático e não-ocidental onde o gesto, a voz, os ritmos e sons modulam, por meio dos corpos, uma grafia de saberes diversos, pluriversais, em que se inclui também um saber filosófico e uma outra concepção de modos de ser, sentir, atuar, pensar, criar e potencializar. Se as categorias que se reservam ao corpo são de deslegitimação, se o fogo se configurou com o colonialismo como uma ferramenta de destruição das formas de resistência contra-hegemônicas, uma performance de queima do cânone comunica em outras lógicas. E, nesse sentido, podemos falar de uma metodologia contracolonial suscitada pelo ritual de queima do racismo/sexismo

epistêmico. Na esteira desta cosmopercepção, inspiradas por Nêgo Bispo, entendemos que contracolônizar não pode ocorrer em uma lógica de saberes “sintéticos”, que reduzem a realidade a parte ou a aplicação de modelos pré-definidos ou importados de outras realidades, mas se produz com uma perspectiva orgânica, que se relaciona com o local e o que este nos afeta, bem como compreende tais acontecimentos em seu contexto amplo de emergência e inter-relações.

Contudo, a pedagogia que construímos a partir do ritual de queima do racismo/sexismo epistêmico procura trazer à tona o questionamento da branquitude como valor intrínseco do conhecimento, provocando a reflexão acerca da existência de outras epistemologias. E, assim, tal pedagogia se produz a partir de uma epistemologia de fato contra-hegemônica, que pode se manifestar de diferentes modos, orientada por outros problemas e conceitos. Queimar as estátuas dos filósofos do cânone implica em rever as bases epistemológicas que pautam nossas práticas pedagógicas, e é isto que o ritual trazido para este artigo procurou explicitar.

Considerações finais acerca da pedagogia do ritual de queima do racismo/sexismo epistêmico

Fogo!... Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.

Fogo!... Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.

Fogo!... Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!... Queimaram Pau de Colher...

E nasceram, e nasceram tantas outras comunidades que os
vão cansar se continuarem queimando.

Porque mesmo que queimam a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo
Não queimarão a ancestralidade.
(Antônio Bispo dos Santos, 2015, p. 17).

Retomando a questão apontada na introdução deste texto, “Qual educação em Direitos Humanos faz sentido no contexto da América Latina?”, pontuamos a importância de estarmos atentos/as/es às epistemologias contra-hegemônicas e suas cosmopercepções, que alicerçam suas demandas no campo da existência, mas também no campo educacional. Tal pedagogia está pautada no questionamento das estruturas hegemônicas do saber a partir do reconhecimento da importância do território e das experiências vividas nesse âmbito, e, portanto, exige um contínuo processo de reconceitualização no campo da epistemologia, atento à tensa dinâmica entre igualdade e diferença.

Defendemos neste artigo uma possível abordagem pedagógica sobre os Direitos Humanos que tem a ver com o que dói tanto que é difícil enunciar teoricamente, dentro nas normas da ABNT, que não pode se resumir à “razão pura”. Defendemos uma perspectiva em que o sofrimento faz parte e não deve ser controlado pela razão. Diante das discussões e acontecimentos suscitados por uma disciplina que pretendeu alargar e reconceitualizar a compreensão de Direitos Humanos, nos deparamos com a urgência de estarmos atentas aos “truques de Deus” na educação em Direitos Humanos.

É importante destacar que este artigo não pretende fazer generalizações sobre o saber ocidental, pois reconhecemos que sempre existiu e que vai continuar existindo resistências em todos os territórios. Tais reflexões nascem da constatação de que tais saberes canônicos, dos quais não se é permitido abrir mão, contribuem para a desumanização e genocídio/epistemicídio de povos não-europeus, de forma que seu estudo não pode ser tratado de forma ingênua, especialmente pelo impacto que têm na sociedade.

Do mesmo modo, ressaltamos que este artigo não tem como alvo atacar nenhum filósofo específico. Tomamos os autores aqui citados, que produziram polêmicas no âmbito de nossa disciplina, como exemplos possíveis para pensarmos sobre a canonização de conhecimentos racistas/sexistas. Não como casos particulares, mas como formas de pensar que estão sendo continuamente sacralizadas em nossa sociedade, contribuindo para o que podemos chamar de racismo/sexismo estrutural. O fato de serem muito importantes para a tradição diz sobre um paradigma, diz sobre a comunidade que os valoriza. Tais autores podem ser importantes ao lado de outras tradições do pensamento, inclusive mais antigas que estas?

O racismo/sexismo desses filósofos é explícito, e nem assim é visto como grave. No entanto, a dimensão racista/sexista que mais nos preocupa é justamente a implícita, estrutural, institucional, epistemológica e ontológica, na qual conceitos que partem de um pertencimento cultural específico e que inferiorizam outras tradições do conhecimento são tomados como universais.

Nossa preocupação não pode ser entendida exclusivamente como a defesa da exclusão de alguns autores do cânone, pois se opõe a própria ideia de cânone como algo sagrado do qual a pedagogia se dá como um ritual de repetição de suas supostas contribuições. Aqui mesmo neste artigo utilizamos autores de diferentes territórios e contextos, de diferentes vertentes; o mais importante para nós foi como estes/as contribuíram para as questões que foram colocadas.

No mesmo sentido de Antônio Bispo dos Santos, evocamos o fogo como uma proposta de reflexão sobre a existência de outras ferramentas de resistência, como, por exemplo, uma performance. Se como se refere Nêgo Bispo na epígrafe acima, povos não europeus permanecem mesmo após o fogo queimar todos os seus saberes, podemos dizer o mesmo dos saberes eurocentrados? Se não fossem os defensores dos filósofos renomados, eles permaneceriam? Teriam outras ferramentas se não a subserviência da tradição?

Nesse viés, educação em Direitos Humanos tem muito mais a ver com ouvir do que falar. Como ouvimos o que foi descartado, isto que

vem da “lata do lixo da sociedade”, como diz a filósofa Lélia Gonzalez esquecida do cânone brasileiro? Quem passou por violações de direitos provavelmente não tem tempo ou mesmo interesse em conhecer todo o cânone, para a partir disso, criticá-lo, mas, certamente, conhece as consequências de suas afirmações na pele, e, talvez, conheça mais profundamente seus enunciados do que aqueles/as tomados como especialistas. Além disso, exigir rigor conceitual e comedimento no debate é uma forma de atualização das injustiças cognitivas, sendo, portanto, uma injustiça ocidental que performa cotidianamente instrumentos de opressão contra o povo preto amefricano. A educação em Direitos Humanos deve ser esse lugar de acolhimento, que mobiliza para outra sociedade, e não para defender aqueles que não precisam e nunca precisaram de defesa. Nesse sentido, é fundamental aprender a ouvir, bem como estar atentos/as/es a outras linguagens e formas de expressar, outras epistemologias.

Referências

ANDRADE, Érico. *Iremos derrubar as estátuas dos filósofos?*. Publicado em 16/01/2022. Acesso em junho de 2022. Disponível em: <<https://anpof.org/forum/canone--uma-proposta-de-debate/iremos-derrubar-as-estatuas-dos-filosofos2>>.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 60, no 2, 2017, pp. 505 a 540.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 25-58.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.45-56.

- CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. São Paulo: Veneta, 2020.
- DUSSEL, Enrique. New Age in the history of philosophy: the world dialogue between philosophical traditions. *Prajñā Vihāra: Journal of Philosophy and Religion*, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2008.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- GONÇALVES, Pedro Augusto Pereira. *Crítica da razão racista: a colonialidade do pensamento racial de Kant*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Filosofia, 2018.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural da amefricanidade. In: *Tempo Brasileiro*. n. 92-93. Rio de Janeiro: Ed. Global, jan./jun. 1988.
- GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. Rio de Janeiro: UCPA Editora, 2018.
- GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016.
- GROSGOUEL, Ramón. Para um pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa* [online]. 2008, n.9, pp.199-216. ISSN 1794-2489.
- HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu* (5), pp. 07-41. Unicamp, 1995.
- HEGEL, George W. F. (1837). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- HUME, David. *Ensaio Morais, Políticos e Literários*. Tradução de Luciano Trigo. Rio de Janeiro: Topbooks, 2004.
- KANT, Immanuel. Das diferentes raças humanas, de Immanuel Kant. Tradução de Alexandre Hahn. *Revista Kant e Prints*. v. 5 n. 5, 2010. Número especial.
- KANT, Immanuel. *Observações sobre o sentimento do belo e do sublime; Ensaio sobre as doenças mentais*. Trad.: Vinícius de Figueiredo. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LOURAU, René. *René Lourau na UERJ - 1993 - Análise Institucional e Práticas de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2004.

MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica: 2020.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. *A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PAREDES, Julieta. Descolonizar as lutas: a proposta do Feminismo Comunitário. *Epistemologias do Sul*, v. 3, n. 1, p. 74-87, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. LANDER, Edgardo (org). Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais - CLACSO, 2005.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz; HADDOCK-LOBO, Rafael. *Arruaças: uma filosofia popular brasileira*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. *Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2018.

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

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos: modos e significados*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

Resumo:

Este artigo tem por objetivo analisar reflexivamente um relato de experiência docente no contexto de uma pós-graduação em Educação em Direitos Humanos (EDH), a partir da disciplina Pedagogias e Formação Docente. Os processos formativos da disciplina partiram do princípio de que a ciência em seu sentido hegemônico está ancorada no positivismo e no reducionismo e tem como cerne o viés do racismo/sexismo epistêmico. Inspiradas por abordagens que emergem no contexto da América Latina, mas também pela Análise Institucional Francesa e pelo recurso da perspectiva interseccional, defendemos que ensinar e fazer ciência corresponde a um lugar político e social. Nossas conclusões apontam para uma EDH conectada ao território da América Latina, utilizando como “lenha” experiências emergentes dos disparadores dos debates, tais como os temas raça e gênero, e uma postura ética-estética-política de questionamento da tradição ocidental hegemônica.

Palavras-chave:

colonialismo; racismo/sexismo epistêmico; educação em direitos humanos.

Abstract:

This article aims to analyze reflectively a teaching experience report in the context of a postgraduate course in Human Rights Education (HRE), based on the subject Pedagogies and Teacher Formation. The formative processes of the subject started from the principle that science in its hegemonic sense is anchored in positivism and reductionism and has as its core the bias of epistemic racism/sexism. Inspired by approaches that emerge in the context of América Ladina, but also by French Institutional Analysis and by exploring the intersectional perspective, we argue that teaching and doing science corresponds to a political and social place. Our conclusions point to an HRE connected to the territory of América Ladina, using as “firewood” experiences emerging from debates’ ignitions, such as race and gender issues, and an ethical-aesthetic-political posture of questioning the hegemonic Western tradition.

Keywords:

colonialism; epistemic racism/sexism; human rights education.

Recebido para publicação em 23/12/2022

Aceito em 01/06/2023



ACESSO ABERTO

Copyright: Esta obra está licenciada com uma Licença
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

